

**Révision puis consultation de formateurs sur une
intervention post-formation visant à préparer les
apprenants au transfert de leurs apprentissages**

Thèse

Benjamin Lafrenière-Carrier

Sous la direction de :

Martin Lauzier, Ph.D.

Résumé

Dans l'objectif d'améliorer le transfert des apprentissages observé à la suite des formations offertes au sein des organisations, cette thèse propose une analyse critique puis une refonte de l'atelier de prévention des rechutes (APR), qui est l'intervention post-formation la plus étudiée à ce jour (Blume *et al.*, 2010; Rahyuda *et al.*, 2014; 2018a; 2018b). La nouvelle intervention ainsi obtenue, nommée APR 2.0, a ensuite été soumise à des formateurs dans le cadre d'un devis mixte séquentiel exploratoire afin d'obtenir leurs points de vue et opinions.

Des entrevues d'environ 75 minutes ont ainsi été réalisées avec 21 experts en formation, ce qui a permis d'obtenir leur perception de l'efficacité et du réalisme de l'APR 2.0. Ces entretiens ont également permis d'identifier plusieurs conditions impliquant l'environnement de transfert, les modalités de déploiement de l'intervention et les caractéristiques du formateur-animateur qui peuvent, selon ces experts, exercer une influence sur le bon fonctionnement de l'intervention. Un questionnaire de recherche fut ensuite développé en considérant les observations effectuées dans le cadre de ce volet qualitatif, puis administré à la suite d'une formation sur l'utilisation de l'APR 2.0 développée et offerte spécifiquement dans le cadre de cette étude. Les analyses statistiques effectuées à partir des 72 réponses ainsi obtenues permettent notamment l'observation d'un modèle de médiation qui indique que l'influence du sentiment qu'ont les formateurs d'être en mesure d'utiliser l'APR 2.0 sur l'intention de l'utiliser dans le cadre de leur pratique professionnelle passe au moins partiellement par une plus grande perception du réalisme et des bénéfices à utiliser l'intervention. La convergence des résultats associés aux deux devis de recherche permet également d'affirmer que les formateurs rencontrés croient à l'efficacité de l'APR 2.0 à améliorer le transfert, au réalisme de l'outil ainsi qu'aux bénéfices qui peuvent être associés à son utilisation et qu'ils sont généralement enclins à l'utiliser dans le cadre de leur pratique.

Abstract

In order to improve training transfer observed following training in organizations, this thesis features a critical analysis followed by a complete overhaul of relapse prevention (RP), which is the most studied post-training intervention up to this day (Blume *et al.*, 2010; Rahyuda *et al.*, 2014; 2018a; 2018b). The perspectives and opinions of trainers concerning the intervention resulting from this process, named RP 2.0, are then gathered through an exploratory sequential mixed methods research design.

75 minutes interviews were thus completed with 21 training experts, which allowed for a first estimate of perceived efficacy and realism of RP 2.0. These interviews also made it possible to identify several factors related to the transfer environment, the terms of application and the trainer's characteristics which all could, according to these subject matter experts, influence RP 2.0's effectiveness. Following these qualitative results, a research questionnaire was then designed and submitted to trainers who participated to a training session on how to use RP 2.0 specifically created and offered as part of this research project. The resulting statistical analysis computed on the 72 answers gathered through this process resulted in the observation of a mediation model in which the influence of the belief of being able to effectively use RP 2.0 held by trainers on their intention to actually use the intervention as part of their professional practice was partially mediated by perceived realism and expected benefits of using RP 2.0. Moreover, convergence of research results observed from both methodologies make it possible to assert that the trainers who participated to the study generally hold beliefs that RP 2.0 is both effective to improve training transfer and realistic, that its use may yield beneficial outcomes and that they are generally willing to implement it as part of their professional practice.

Table des matières

Résumé.....	ii
Abstract	iii
Liste des tableaux	vi
Liste des figures	vii
Liste des abréviations utilisées.....	viii
Remerciements.....	ix
Introduction	1
Chapitre 1 : Le transfert des apprentissages	5
1.1 : Le transfert-incertitude	5
1.2 : Le transfert-expertise.....	7
1.3 : La définition retenue du transfert et son interprétation	8
1.4 : Le rôle de l'apprentissage.....	12
1.5 : Les caractéristiques des apprenants.....	13
1.6 : Le contenu de la formation.....	17
1.7 : L'environnement de travail.	20
Chapitre 2 : Les interventions post-formation visant à accroître le transfert	22
2.1 : Les interventions post-formation en émergence.....	23
2.2 : L'établissement d'objectifs.	26
2.3 : L'atelier de prévention des rechutes.....	27
2.4 : Retour sur l'ensemble des interventions post-formation.....	28
Chapitre 3 : L'atelier de prévention des rechutes	31
3.1 : L'origine et les fondements de l'atelier de prévention des rechutes.	31
3.2 : La structure et le fonctionnement de l'atelier de prévention des rechutes.	34
3.3 : Les déploiements et observations critiques.	38
3.4 : La synthèse des mises en application de l'atelier de prévention des rechutes.	40
3.5 : Les pistes pour accroître l'efficacité de l'atelier de prévention des rechutes.	48
Chapitre 4 : La révision de l'atelier de prévention des rechutes	56
4.1 : Les fondements théoriques de l'atelier de prévention des rechutes 2.0.	56
4.2 : Modalités de déploiement de l'atelier de prévention des rechutes 2.0.	64
Chapitre 5 : Les retombées attendues de l'APR 2.0.....	74
5.1 : Appréciation de l'APR 2.0 par les formateurs.	75

5.2 : Les conditions favorables au bon fonctionnement de l'APR 2.0	77
5.3 : Une vue d'ensemble – vers un processus exploratoire.....	84
Chapitre 6 : La méthodologie	88
6.1 : Les qualités du devis mixte proposé.....	88
6.2 : Le volet qualitatif.	90
6.3 : Le volet quantitatif.	94
Chapitre 7 : Les résultats du volet qualitatif	100
7.1 : L'analyse des résultats.....	100
7.2 : Les résultats obtenus	107
7.3 : Discussion pour le volet qualitatif.....	146
7.4 : Les implications et précisions méthodologiques pour le volet quantitatif	161
Chapitre 8 : Les résultats du volet quantitatif.....	167
8.1 : Les analyses préliminaires.....	168
8.2 : Les analyses descriptives.....	184
8.3 : La mise en relation des différents résultats obtenus	188
8.4 : Discussion pour le volet quantitatif.....	203
Chapitre 9 : La discussion générale	210
9.1 : Les principaux constats	210
9.2 : La contribution scientifique.....	213
9.3 : La contribution pratique	219
9.4 : Les limites et pistes de recherche futures	221
Conclusion	226
Références.....	228
Annexe 1 : Formulaire de consentement éthique et guide d'entretien	247
Annexe 2 : Formulaire de consentement éthique et questionnaire de recherche ..	258
Annexe 3 : Plan de mise en application : Atelier de prévention des rechutes 2.0..	266
Annexe 4 : Guide du formateur : Atelier de prévention des rechutes 2.0.	268

Liste des tableaux

Tableau 1 : Résumé des interventions post-formation visant à accroître le transfert des apprentissages.	p. 30
Tableau 2 : Effets observés en lien avec l'atelier de prévention des rechutes.	p. 46
Tableau 3 : Résumé des pistes visant à accroître l'efficacité de l'APR	p. 55
Tableau 4 : Résumé du fonctionnement de l'APR 2.0.	p. 73
Tableau 5 : Résumé de la participation par diffusion du webinaire sur l'APR 2.0.	p. 96
Tableau 6 : Coefficients de cohérence interne (Alpha de Cronbach) des variables à l'étude.	p. 171
Tableau 7 : Analyse factorielle exploratoire des variables dépendantes de l'étude.	p. 174
Tableau 8 : Analyse factorielle exploratoire des variables associées au contexte de formation.	p. 178
Tableau 9 : Analyse factorielle exploratoire des variables associées aux caractéristiques du formateur.	p. 182
Tableau 10 : Statistiques descriptives pour les différentes variables à l'étude	p. 185
Tableau 11 : Corrélations (bivariées) entre les différentes variables à l'étude.	p. 189
Tableau 12 : Modèles de régression – effet quadratique des difficultés de transfert anticipées sur l'efficacité perçue de l'APR 2.0.	p. 192
Tableau 13 : Modèle de régression – Efficacité perçue de l'APR 2.0.	p. 195
Tableau 14 : Modèle de régression – Réalisme de l'APR 2.0 en contexte organisationnel.	p. 196
Tableau 15 : Modèle de régression – Bénéfices anticipée de l'utilisation de l'APR 2.0.	p. 198
Tableau 16 : Modèle de régression – Intention d'utiliser l'APR 2.0.	p. 199
Tableau 17 : Modèle de régression – Effets des réactions à l'APR 2.0 sur l'intention de l'utiliser.	p. 200
Tableau 18 : Résultats de l'analyse de régression du modèle à triple médiation parallèle.	p. 202

Liste des figures

Figure 1 : Le processus de transfert des apprentissages.	p. 11
Figure 2 : Le modèle unifié de la motivation à transférer.	p. 15
Figure 3 : Les sept étapes de l'atelier de prévention des rechutes de Marx.	p. 35
Figure 4 : Les 14 stratégies de l'atelier de prévention des rechutes de Marx.	p. 37
Figure 5 : La causalité triadique réciproque.	p. 57
Figure 6 : Objectifs et déroulement prévu de l'étude mixte.	p. 87
Figure 7 : Distinctions et principaux déterminants des niveaux conceptuels d'analyse.	p. 104
Figure 8 : Modèles théoriques, thématiques et questions de recherche.	p. 109
Figure 9 : Mécanismes et conditions d'efficacité de l'APR 2.0 identifiées par les experts répondants	p. 147
Figure 10 : Modèle proposant l'étude de trois médiateurs en parallèle pour la relation entre SEP et intention d'utiliser l'APR 2.0	p. 202

Liste des abréviations utilisées

APR : Atelier de prévention des rechutes

APR 2.0 : Atelier de prévention des rechutes 2.0

SEP : Sentiment d'efficacité personnel

IPF : Intervention post-formation

RLM : Régression linéaire multiple

FIV : Facteur d'inflation de la variance

Remerciements

Affirmer que la réalisation de cette thèse de doctorat est exclusivement le fruit de mon travail acharné relèverait d'une hypocrisie marquée. De fait, plusieurs collègues et mentors ont participé, parfois sans le savoir, à l'avancement des idées contenues dans cette thèse ainsi qu'à nourrir cette curiosité et cet intérêt pour les études supérieures qui m'ont permis de relever ce défi. Ce travail est également le fruit d'efforts considérables qui se sont étalés sur plusieurs années et qui ont demandé une résilience nourrie en très grande partie par des personnes de mon entourage. Il me semble donc essentiel de remercier certaines de ces personnes dont le soutien, qui a pu prendre des formes variées, a rendu possible l'écriture de ces lignes.

Je remercie d'abord mon directeur de thèse, le professeur Martin Lauzier, pour le partage de cette passion qu'il a pour l'apprentissage et la recherche, pour les opportunités qu'il a su m'ouvrir aux moments opportuns ainsi que pour son soutien constant et sa façon de me pousser toujours un peu plus loin. Je remercie également certaines collègues, parmi lesquelles figurent Dorra, Anne-Michèle et Geneviève, qui ont su me soutenir dans le cadre des réflexions associées à cette thèse et avec lesquelles j'ai eu le plaisir de discuter de transfert des apprentissages à de nombreuses reprises.

Mes pensées vont ensuite à ma famille et à mes amis pour leur soutien socio-affectif constant. À Carolanne, Florence et Victor, merci d'avoir fait une place à ce projet au sein de notre vie commune, et ce malgré les sacrifices que ça aura demandé. C'est grâce à vous que tout cela a un sens aujourd'hui. À Frédérick, Julien, Éric, Guillaume, Alexandre et plusieurs autres, je vous remercie d'avoir été présents pour me distraire et pour m'avoir rappelé, parfois malgré vous, quelles sont les réelles priorités.

L'achèvement de ce travail a finalement été grandement facilité par l'obtention d'une bourse de recherche du Fonds de recherche du Québec – Société et Culture, ainsi que par la flexibilité et les encouragements de mes collègues chez EPSI, notamment Sylvie et Anik, qui ont contribué à me donner les conditions gagnantes pour réaliser ce projet.

À tous et à toutes, merci. Ce résultat n'aurait pas pu être obtenu sans vous.

Introduction

Dans un contexte d'incertitude et de pressions économiques grandissantes sur les organisations, plusieurs auteurs considèrent le développement des ressources humaines comme un sujet d'actualité (Cascio, 2014; Noe *et al.*, 2014). Pour eux, il est question d'un investissement qui permet d'améliorer le bon fonctionnement et les résultats obtenus à un niveau organisationnel. Ce que beaucoup nomment plus simplement la « formation » est en effet un outil utile, lorsqu'utilisé adéquatement et dans les bons contextes, pour améliorer la performance des employés (Aguinis et Kraiger, 2009; Cascio, 2014; Dermol et Cater, 2013; Noe *et al.*, 2014; Sung et Choi, 2018; Van de Wiele, 2010). Dans certains cas, ces activités de formation permettent également d'obtenir un engagement plus grand de ces derniers qui représente alors un avantage concurrentiel (Ahmad et Bakar, 2003; Bulut et Culha, 2010; Owens, 2006). De façon cohérente avec ce constat, les dépenses en formation telles que compilées par certains auteurs sont en constante croissance, atteignant 356 milliards de dollars américains mondialement en 2015 (Beer *et al.*, 2016) et 889\$ par employé au Canada en 2017 (Cotsman et Hall, 2018).

Pourtant, les experts sur la question du développement des ressources humaines s'entendent pour affirmer qu'une problématique subsiste encore aujourd'hui lorsqu'il est question des retombées associées à ces efforts de formation (Baldwin *et al.*, 2009; 2017; Beer *et al.*, 2016; Burke et Hutchins, 2007; Saks, 2013). Tel que le résumant Beer *et al.*, (2016), les organisations n'obtiennent pas un bon retour sur investissement parce que les comportements associés aux apprentissages effectués en formation, pour la plupart, ne sont jamais adoptés ou sont rapidement abandonnés lors du retour à la réalité du travail. Ce phénomène, aussi nommé problème du transfert des apprentissages, n'est d'ailleurs pas complètement nouveau. Depuis les travaux effectués par Baldwin et Ford (1988), de nombreuses études ont été menées pour mieux comprendre les différents déterminants du transfert des apprentissages. Les connaissances ainsi développées, qui ont par ailleurs fait l'objet d'une méta-analyse (Blume *et al.*, 2010) et d'autres importants efforts de synthèse (Baldwin *et al.*, 2009; Burke et Hutchins, 2007; Burke *et al.*, 2013; Cheng et Hampson, 2008; Ford et Weissbein, 1997; Hughes *et al.*, 2018), permettent de mieux comprendre la problématique ainsi que d'identifier différentes façons d'améliorer la situation en contexte

organisationnel. Malgré ces efforts, la problématique demeure d'actualité au sein des organisations puisque le transfert des apprentissages qui s'y effectue est souvent considéré comme insuffisant, au point où certains auteurs affirment même que « les organisations sont victimes du grand cambriolage de la formation » [traduction libre] (Beer *et al.*, 2016, p.51).

Parmi les pistes pouvant accroître le transfert des apprentissages au sein des organisations, certains auteurs ont récemment suggéré que les interventions post-formation (IPF) représentent une avenue prometteuse et qui comporte plusieurs avantages (Baldwin *et al.*, 2009; 2017; Blume *et al.*, 2010; Ford *et al.*, 2018). Ces interventions, qui prennent la forme d'activités complémentaires à la formation, se veulent généralement autoportantes et peuvent être utilisées pour améliorer le transfert des apprentissages dans des contextes variés. Ces auteurs indiquent d'ailleurs que les IPF, de façon générale, se démarquent notamment par la facilité et la rapidité avec laquelle elles peuvent être utilisées dans des contextes variés, de même que par leur coût relativement faible et le fait qu'elles s'appuient sur certains des meilleurs déterminants du transfert des apprentissages connus à ce jour (Baldwin *et al.*, 2009; 2017; Blume *et al.*, 2010; Ford *et al.*, 2018). Parmi les IPF recensées dans la littérature, l'atelier de prévention des rechutes (APR) popularisé par les travaux de Marx (1982; 1986) est celle qui a été le plus souvent étudiée (Blume *et al.*, 2010). Ayant même fait l'objet d'un certain nombre de revues de littératures (Hutchins et Burke, 2006; Lauzier *et al.*, 2016; Rahyuda *et al.*, 2014), l'APR repose sur une structure théorique robuste qui s'inspire entre autres de la théorie sociale-cognitive (Bandura, 1977; 1986; 2007; Marx, 1982; Marx et Burke, 2003). Cette IPF propose également une structure permettant le déploiement simultané d'un certain nombre de mécanismes et de stratégies visant à accroître le transfert (Marx, 1986), qui ont par ailleurs une efficacité bien documentée dans un contexte de dépendance aux substances (Carroll, 1996; Marlatt et Friedman, 1981). Pourtant, les résultats associés à l'application de l'APR au problème du transfert des apprentissages demeurent ambivalents et ne permettent pas de soutenir une relation claire entre l'intervention et les comportements de transfert ciblés (Blume *et al.*, 2010; Hutchins et Burke, 2006; Lauzier *et al.*, 2016; Rahyuda *et al.*, 2014; Richman-Hirsch, 2001). Par ailleurs, une seule mise en application de l'APR de Marx (1982; 1986) fut documentée au cours des dix dernières années (Rahyuda *et al.*, 2018b), témoignant d'un

désintérêt de l'IPF sans toutefois que des alternatives sérieuses et adéquatement documentées aient fait leur apparition.

En s'appuyant sur ces quelques idées, la présente thèse vise à développer une version révisée de l'APR visant accroître le transfert des apprentissages puis à évaluer la pertinence en contexte organisationnel de celle-ci. Ce processus de révision représente une opportunité de moderniser l'intervention après plus de trente ans sans mise à jour, le tout afin de lui permettre de bénéficier des plus récents développements tant sur la question du transfert des apprentissages que sur celle des interventions qui visent l'acquisition puis le maintien de comportements dans d'autres domaines. Cette révision a également pour objectif d'apporter des réponses à certaines lacunes de l'intervention identifiées dans la littérature, notamment en ce qui concerne sa mise en œuvre sur le plan pratique. Le résultat de ces efforts prend la forme d'une IPF inspirée de l'APR de Marx (1982; 1986) qui conserve certaines de ses particularités qui sont toujours d'actualité, mais qui mobilise également les avancements scientifiques disponibles et pertinents de façon cohérente avec la réalité des milieux organisationnels d'aujourd'hui.

Au-delà de cette pertinence pratique pour la formation au sein des organisations, l'élaboration puis la collecte d'information sur le fonctionnement de cette nouvelle IPF contribue également à l'avancement des connaissances disponibles d'un certain nombre de façons. Premièrement, celle-ci innove en proposant de combiner, au sein d'une même intervention, des mécanismes favorisant le transfert qui n'ont fait leurs preuves qu'individuellement et souvent dans des contextes autres que post-formatif. Deuxièmement, ce projet répond à un certain nombre d'appels qui proposent de développer puis de fournir aux experts en formation des outils pratiques élaborés à partir des connaissances scientifiques disponibles (Blume *et al.*, 2010; Poell, 2017). Il est ainsi possible de contribuer au rétrécissement de l'écart existant entre les connaissances disponibles et celles qui sont réellement utilisées dans les milieux organisationnels (Hutchins et Burke, 2007; Salas et Cannon-Bowers, 2001). Troisièmement, le projet de thèse proposé se distingue des études précédentes en s'intéressant aux éléments contextuels qui sont favorables au déploiement de l'intervention. Dans l'ensemble, ce projet contribue ainsi au développement des connaissances sur les IPF qui visent à améliorer le transfert des

apprentissages, répondant de cette façon à un besoin réel et d'actualité (Baldwin *et al.*, 2017).

Cette thèse est composée de neuf chapitres. Le premier propose une revue de littérature s'intéressant au transfert des apprentissages qui s'attarde plus particulièrement à sa définition et aux processus y menant. Le second chapitre propose ensuite une revue des différentes IPF visant à favoriser le transfert qui ont fait l'objet d'études à ce jour. Le troisième chapitre poursuit en s'affairant à brosser un portrait de l'APR tel que proposé par Marx (1982; 1986) incluant sa provenance, son fonctionnement et les conclusions qu'il est possible de tirer de ses applications passées. Le quatrième chapitre élabore par la suite sur les fondements et sur le fonctionnement d'une version révisée de l'APR en s'appuyant sur les deux chapitres précédents ainsi que sur différentes contributions théoriques pertinentes. Le cinquième chapitre s'intéresse ensuite aux circonstances contextuelles qui peuvent influencer la pertinence de l'intervention telle que présentée au chapitre précédent, de même qu'aux effets anticipés de cette dernière, le tout de façon à produire les questions de recherche à l'étude. Le sixième chapitre vient préciser la méthodologie associée au devis mixte séquentiel visant l'obtention de réponses à ces questions et permettant de déterminer si la nouvelle IPF élaborée représente une avenue pertinente pour favoriser le transfert des apprentissages au sein des organisations. Le septième et le huitième chapitre présentent ensuite respectivement les résultats et discussions partielles des volets qualitatif et quantitatif de l'étude et le neuvième chapitre ferme la boucle en proposant une discussion sur l'intégration et les retombées de l'ensemble de la thèse.

Chapitre 1 : Le transfert des apprentissages

Plusieurs façons de concevoir la notion d'apprentissage existent selon les différentes disciplines (psychopédagogie, sociologie, ergonomie, etc.) qui s'y intéressent et traitent de la notion d'apprentissage, de la façon dont il s'effectue et de sa mise en application, le tout en apportant des réponses fort différentes. Lorsque l'on compare ces différentes approches qui semblent toutes largement développées à partir des courants théoriques que sont le comportementalisme, le cognitivisme et le constructivisme (Basque, 2004; Carré, 2015; Ertmer et Newby, 1993; Schunk, 2012), il est néanmoins possible de distinguer deux grandes tendances qui permettent de couvrir les différentes conceptions de l'apprentissage et du transfert (Péters *et al.*, 2016). Ces auteurs proposent en effet la comparaison de deux paradigmes du transfert que sont le transfert-incertitude et le transfert-expertise et soulignent qu'en étant fondamentalement différents, ceux-ci se veulent néanmoins complémentaires pour la compréhension de ce qu'est le transfert des apprentissages. Les paragraphes suivants proposent donc de présenter les fondements, le fonctionnement et les particularités de chacune de ces deux perspectives sur l'apprentissage et le transfert, puis de les mettre en application en lien avec ce qu'il est possible d'observer dans le cadre d'approches provenant de différentes disciplines.

1.1 : Le transfert-incertitude

Selon cette première façon de concevoir l'apprentissage et son transfert, l'apprenant est rapidement identifié comme étant l'acteur principal. En effet, tant la notion d'apprentissage que celle de transfert y sont considérés comme largement dépendants de l'interprétation qu'en fait l'individu à travers ses expériences passées de son environnement, conformément à ce qui peut être retrouvé au sein des courants constructivistes et cognitivistes (Carré, 2015; Ertmer et Newby, 1993). L'apprenant est ainsi appelé à interpréter les différents éléments supposés soutenir son apprentissage à la lumière de ce qu'il connaît déjà et de ce qu'il considère important. Ceux-ci l'emmènent ensuite à lui-même construire de nouvelles connaissances et compétences puis à associer celles-ci avec les autres connaissances, perceptions et valeurs qu'il a déjà. Péters *et al.* (2016) soulignent également qu'au sein des écrits de ce courant de pensée, la frontière entre la notion d'apprentissage et celle de transfert n'est pas toujours claire. D'une part, les

auteurs expliquent que l'apprentissage y est considéré comme continue puisqu'il se poursuit au fur et à mesure que se développent les référents cognitifs qui permettent de donner un sens à l'objet de l'apprentissage en question. D'autre part, la mise en application du nouvel apprentissage représente elle-même une opportunité d'évolution de l'apprentissage effectué puisqu'elle mène à une expérience qui fait évoluer la structure cognitive associée aux connaissances et compétences impliquées.

Ces fondements et l'importance attribuée à l'apprenant dans cette approche des activités formatives impliquent très naturellement que l'ensemble des retombées à la suite d'une activité d'apprentissage soient considérées comme autant de formes différentes que prend le transfert des apprentissages. Celles-ci incluent alors autant les comportements innovants et les multiples adaptations personnelles possibles que les retombées cognitives ou comportementales qui peuvent être associées à l'activité d'apprentissage et ce sans forcément être en lien direct avec son objet. S'il devient alors difficile d'apprécier l'ensemble du transfert effectué en lien avec une activité d'apprentissage donnée à travers ces paramètres, les éléments qui peuvent en être observés ont néanmoins le mérite d'être authentiques et permettent de s'intéresser à la nature profonde de ce qu'est l'apprentissage et de ses retombées. À travers cette conception interprétative de l'apprentissage et de son transfert, l'objectif des études associées au transfert-incertitude est de mieux comprendre à partir du point de vue de l'individu le processus souvent non-linéaire de développement puis de mise en application des connaissances et des compétences, de même que le rôle qu'est appelé à y jouer l'environnement contextuel (au sens large) de l'apprenant. C'est alors l'ensemble du processus de développement puis d'application des apprentissages qui peut être étudié, débutant au moment de l'activité initiale et se poursuivant de façon continue pendant les différentes mises en application qui en sont faites.

Loin de n'être qu'un exercice conceptuel, l'approche du transfert-incertitude décrite jusqu'ici s'appuie sur des travaux provenant de différentes disciplines. D'une part, la description qui en est faite par Péters *et al.* (2016) est soutenue à travers des emprunts effectués à des travaux de psychopédagogie (Develay, 1996; Perrenoud, 2005) ainsi qu'à des travaux davantage orientés vers l'épistémologie (Piaget, 1977; Vygotski, 1934). D'autre part, des travaux en provenance de plusieurs disciplines peuvent être associés de

façon assez claire avec ce transfert-incertitude parce qu'ils en partagent les fondements et qui permettent du même coup de mieux le comprendre. Certaines approches en sociologie proposent ainsi que le transfert des apprentissages est ancré socialement et que le réseau social post-formation y joue un rôle particulièrement bénéfique (Bossche et Segers, 2013; Bossche *et al.*, 2010; Hatala et Fleming, 2007). Plusieurs travaux tirés du champ de l'ergonomie soulignent quant à eux l'importance d'adopter une approche qui s'intéresse et permet des adaptations au niveau du système organisationnel pour que les apprentissages se traduisent par des changements de comportement durables dans le temps (Barcellini, 2017; Ciccone *et al.*, 2018; Girardot et Forrierre, 2017; Noyer et Barcellini, 2014).

1.2 : Le transfert-expertise

Le transfert-expertise de Péters *et al.* (2016) s'appuie quant à lui sur une conception du transfert des apprentissages qui peut être associé à un cognitivisme et à un comportementalisme qui sont tous les deux largement positivistes (Carré, 2015; Ertmer et Newby, 1993). Au cœur de celui-ci, il est question d'une relation où l'apprentissage issu d'une activité donnée précède temporellement l'adoption d'un comportement qui y est associé dans le cadre d'une relation d'emploi. Cette approche permet ainsi de procéder à l'évaluation des retombées comportementales issues des formations ainsi qu'aux conditions (voire déterminants) qui permettent d'expliquer dans quels contextes elles apparaissent.

Largement inspirée des travaux de Baldwin et Ford (1988), cette conception du transfert répond de cette façon aux demandes d'un contexte organisationnel où la formation correspond souvent à une forme d'investissement dont les retombées sont parfois jugées comme insuffisantes (Beer *et al.*, 2016). Certains ouvrages pratiques sur le sujet (Machin, 2002; Rivard et Lauzier, 2013; Thacker et Blanchard, 2006) soulignent quant à eux qu'une formation efficace et utile se doit d'avoir des objectifs d'apprentissages et de transfert clairement établis. Il n'est donc pas surprenant que le développement des ressources humaines s'effectue en grande partie en s'appuyant sur ce que Péters *et al.* (2016) qualifieraient de transfert-expertise, qui permet une évaluation des retombées de formation ainsi qu'une certaine fonction diagnostique à travers l'étude des déterminants du transfert qui sont présents ou absents dans une situation donnée.

Tel que l'indiquent clairement Péters *et al.*, (2016), les deux approches se veulent complémentaires puisqu'elles permettent l'atteinte d'objectifs différents et parce que les forces de l'une compensent les limites de l'autre. Ainsi, tandis que le développement des ressources humaines s'insère clairement dans une approche de transfert-expertise, les autres disciplines qui traitent de l'apprentissage le font davantage à partir d'une conception « incertitude ». Cela implique que les professionnels en formation ont certainement beaucoup à apprendre de leurs collègues en psychopédagogie, en ergonomie et en sociologie, mais également que la façon de concevoir le transfert des apprentissages représente un obstacle qui rend plus difficile une telle intersectorialité. D'ailleurs, Blume *et al.* (2019) proposent un modèle conceptuel au sein duquel l'association entre l'intention de transférer les apprentissages immédiatement après la formation puis le transfert des apprentissages opérationnalisés selon les paramètres du transfert-expertise est vue comme dynamique. Le modèle en question propose en effet de prendre en considération certains éléments associés au courant du transfert-incertitude, soit l'expérience individuelle et les résultats obtenus à travers les efforts de transfert initiaux, qui permettraient de comprendre comment l'intention de transférer mène parfois (mais pas toujours) au transfert des apprentissages. Bien qu'il ne semble pas y avoir jusqu'ici de résultats empiriques associés à ce modèle, il s'agit d'un bon exemple de la complémentarité possible des deux conceptions du transfert et des retombées possibles qu'il est possible d'en attendre.

1.3 : La définition retenue du transfert et son interprétation

En raison de la fréquence à laquelle elle est adoptée au sein des efforts de recherche initiaux sur le transfert des apprentissages en contexte organisationnel, c'est la définition du transfert véhiculée par la contribution de Baldwin et Ford (1988) qui est retenue dans le cadre de cette thèse. Cette définition (et la conception « expertise » du transfert qui l'accompagne) se veut d'ailleurs encore aujourd'hui d'actualité lorsque l'on considère que les principales études qui résument et guident la conceptualisation puis l'opérationnalisation de la recherche sur le transfert des apprentissages s'en inspirent (Baldwin *et al.*, 2017; Ben Zammel et Hachana, 2023; Blume *et al.*, 2010; 2019; Ford *et al.*, 2019; Rahman, 2020; Schoeb *et al.*, 2020). Qui plus est, ce cadre de référence s'avère particulièrement utile lorsque l'on souhaite s'intéresser à au fonctionnement d'IPF qui ont pour objectifs d'améliorer le transfert puisque cette approche s'intéresse justement aux

facteurs qui peuvent avoir une incidence positive sur celui-ci. Cette définition fait référence à « l'application, dans le cadre du travail, des connaissances, compétences et attitudes acquises en contexte formatif » et précise que « pour qu'il y ait eu transfert, les comportements appris doivent avoir été *généralisés* au contexte de travail et *maintenus* pendant une certaine période de temps » [traductions libres; italique notre emphase] (Baldwin et Ford, 1988, p.63). En raison du consensus dont elle fait l'objet, plusieurs autres définitions ont par la suite été proposées de façon à raffiner ces composantes clés que sont la généralisation et le maintien, qui composent néanmoins toujours le cœur de ce qu'est le transfert des apprentissages. À titre d'exemple, Baldwin *et al.* (2009; cité dans Rivard et Lauzier, 2013, p. 240) indiquent que le transfert est « l'application en milieu de travail des connaissances et des habiletés acquises dans le cadre d'un programme de formation, et ce, en assurant le maintien dans le temps des connaissances et habiletés apprises ». Grossman et Burke (2018, p.234) s'inspirent quant à eux des travaux de Ford et Weissbein (1997) pour souligner de façon similaire que « en plus de l'application, le transfert des apprentissages implique la généralisation et le maintien dans le temps des compétences acquises » [traduction libre]. Rahman (2020) indique quant à lui que les différentes conceptions du transfert des apprentissages s'appuient toutes principalement sur la théorie des éléments identiques, sur celle des principes généraux et sur celle de la variation des stimulus, qui s'insèrent toutes à l'intérieur de ce que Baldwin et Ford (1988) considère comme la généralisation.

Malgré cette convergence, une confusion conceptuelle persiste pourtant au niveau des notions de généralisation et de maintien (Schoeb *et al.*, 2020). En effet, les différentes définitions et opérationnalisations de ces construits au sein des études risquent de mener à des malentendus et erreurs dans leur interprétation. À partir des exemples tirés de cette étude, on constate que la généralisation considérée dans le cadre d'une étude donnée peut s'avérer plus ou moins adaptée au contexte, plus ou moins fréquente et plus ou moins efficace d'un contexte à l'autre. Du côté du maintien, le constat est similaire : ce que représente une mise en application maintenue n'est pas clair, notamment en termes de durée ou de fréquence. Il n'y a pas non plus d'information quant à la croissance/décroissance de la qualité (ou de la quantité) du transfert, qui serait pourtant fort pertinente pour préciser l'opérationnalisation à faire du maintien.

Afin de préciser ce que signifie le terme transfert d'une étude à l'autre et d'ainsi mieux préciser ce à quoi elles font référence, certains auteurs proposent d'attribuer des qualificatifs au transfert. Ceux-ci permettent alors de préciser ce qui est étudié par une étude donnée et d'ainsi produire une interprétation plus juste des résultats. Huang *et al.* (2015) distinguent ainsi le transfert typique, qui caractérise les comportements normalisés dans le cadre du travail et dépendant d'une force motivationnelle, puis le transfert maximal, qui est plutôt associé à la capacité ou au potentiel de mise en application d'un individu lors de courts et conscients épisodes d'évaluation. D'autres (Rivard et Lauzier, 2013; Roussel, 2016; Yamnill et McLean, 2001; Yelon et Ford, 2008) proposent quant à eux une distinction entre le transfert éloigné (ou *distal*), qui peut et doit vraisemblablement faire l'objet d'une adaptation importante pour être mis en application en contexte de travail, puis le transfert rapproché (ou *proximal*) qui correspond à une application tel quel du contenu de formation.

En qualifiant ainsi le transfert et en discutant des détails conceptuels et opérationnels qui y sont rattachés, un constat s'impose : tous les transferts ne sont pas équivalents ce qui implique qu'il faut faire preuve d'une certaine prudence dans l'interprétation des écrits sur le sujet. C'est qu'une étude qui s'intéresserait à un transfert typique (donc à travers le travail de tous les jours) et distal (où l'individu doit adapter de façon assez importante les apprentissages à son contexte de travail) n'aurait que bien peu à voir avec une seconde étude qui s'intéresse à un transfert que l'on pourrait qualifier de maximal et proximal, où un individu met en application les apprentissages tels qu'ils sont effectués en formation et dans un contexte où il se sait évalué. De la même façon, une étude qui s'intéresse à la fréquence d'un comportement spécifique au travail sur une durée de six mois et une seconde étude où c'est la qualité de la mise en application d'un apprentissage qui est vérifiée trois, six et douze mois après la formation risqueraient d'être difficiles à comparer, même s'il est question dans les deux cas de transfert des apprentissages. Sans que ce constat ne remette en question l'importance des retombées comportementales post-formation, il justifie néanmoins une certaine prudence à l'endroit des différentes évaluations du transfert disponibles dans la littérature. Il faut en effet voir au-delà du terme « transfert » et de la question de la présence du comportement pour se questionner sur sa signification, qui peut prendre une forme de qualité, de fréquence, qui peut impliquer des

conditions plus ou moins complexes à réaliser pour être comptabilisé et qui peut être croissant ou décroissant à travers le temps.

Outre une définition de ce qu'est le transfert, Baldwin et Ford (1988) proposent un modèle qui spécifie la place et le rôle d'un certain nombre d'intrants lorsqu'il est question du processus de transfert des apprentissages. Ayant été lui aussi utilisé par de nombreuses études sur le transfert, ce modèle est encore d'actualité (Baldwin *et al.*, 2017; Burke et Hutchins, 2007; Ford *et al.*, 2018). Il est d'ailleurs largement utilisé, ce qui explique qu'il soit utilisé pour classifier les variables incluses dans la méta-analyses sur les prédicteurs du transfert (Blume *et al.*, 2010, qui ajoutent également les réactions et les interventions dans leurs analyses). Le modèle, qui est présenté à la Figure 1, propose d'expliquer le transfert des apprentissages à la fois de façon directe et indirecte (à travers l'apprentissage) et ce à l'aide de trois catégories d'intrants. Ces intrants et les connaissances plus récentes qui y sont rattachées permettent de mieux comprendre comment il est possible, à travers divers leviers, de favoriser le transfert des apprentissages.

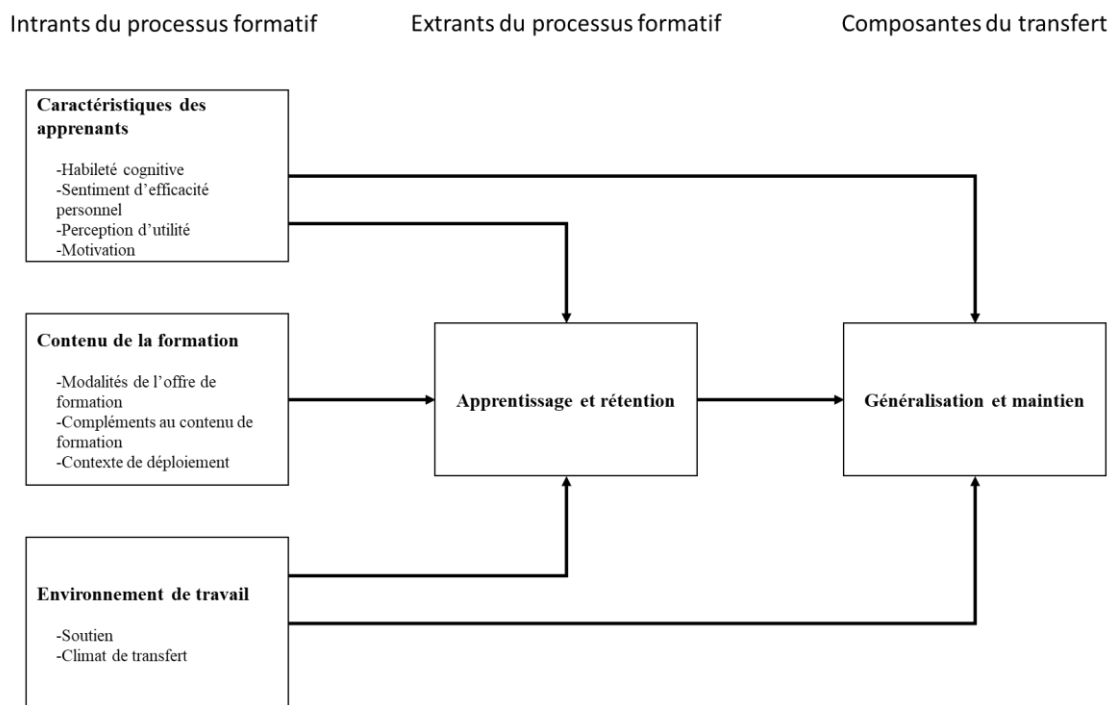


Figure 1 : Le processus de transfert des apprentissages (traduit et inspiré de Baldwin et Ford, 1988).

1.4 : Le rôle de l'apprentissage.

À l'instar de la définition qui y est rattachée, la structure conceptuelle présentée à la Figure 1 souligne le rôle central que joue l'apprentissage au sein du processus de transfert. Une partie de l'influence qu'exercent les différents intrants sur le transfert se passe ainsi, selon ce modèle, à travers un meilleur apprentissage et une plus grande rétention du contenu de la formation. Un retour à la définition du transfert proposée par ces mêmes auteurs (Baldwin et Ford, 1988) laisse pourtant croire que l'apprentissage a un rôle plus important encore que celui d'un médiateur entre la formation et son transfert. Rappelons qu'il y est en effet question de la mise en application des acquis effectués en contexte formatif, ce qui suggère que l'apprentissage joue un rôle de condition essentielle plutôt que celui d'un simple facteur d'influence. En lien avec l'affirmation précédente, certains auteurs constatent pourtant que la relation entre apprentissage et transfert n'est que modérée (Alliger *et al.*, 1997). De façon similaire, Blume *et al.* (2010) observent un coefficient méta-analytique de $r = 0,20$ fondé sur 34 études entre les connaissances mesurées après la formation et le transfert, tandis que Yelon *et al.* (2004) observent à travers un processus qualitatif des situations où des professionnels autonomes apprennent, mais choisissent pour différentes raisons de ne pas mettre en application ces apprentissages dans le cadre de leur pratique.

Conformément au portrait ainsi dressé, Quinones (1995, cité dans Rivard et Lauzier, 2013, p.244) souligne « qu'à eux seuls, les apprentissages ne sont pas des conditions suffisantes pour assurer (voire pour garantir) le transfert des apprentissages fait par les apprenants », faisant du coup de l'apprentissage une condition essentielle mais non-suffisante du transfert. Tel que l'indiquent Grossman et Salas (2011), les intrants du modèle de Baldwin et Ford (1988), qui se sont avérés particulièrement efficaces pour favoriser le transfert des apprentissages, sont également pertinents lorsqu'il est question d'apprentissage et peuvent donc être couverts de façon parallèle. Ce sont par ailleurs ces intrants qui apparaissent à la Figure 1 et qui sont discutés dans les sections suivantes.

1.5 : Les caractéristiques des apprenants.

Lorsqu'il est question des caractéristiques des apprenants dans leur article initial, Baldwin et Ford (1988) mentionnent l'habileté, la personnalité et la motivation. Ces mêmes auteurs soulignent néanmoins que le nombre d'études disponible est à ce moment insuffisant pour pouvoir tirer de solides conclusions sur ces caractéristiques. Depuis, le sujet a fait l'objet de nombreux efforts de recherche, avec pour conséquence qu'il est maintenant possible d'identifier davantage de ces caractéristiques des apprenants qui auraient une influence réelle sur le transfert des apprentissages. En fait, un certain nombre d'auteurs s'entendent même pour reconnaître l'importance particulière de cette catégorie d'intrants par rapport au transfert des apprentissages (Blume *et al.*, 2010; Ford et Weissbein, 1997; Grossman et Salas, 2011; Hutchins et Burke, 2007). Celle-ci rassemble en effet divers éléments qui font consensus au sein de ces études et qui s'avèrent être de particulièrement bons prédicteurs du transfert des apprentissages, à savoir l'habileté cognitive, le sentiment d'efficacité personnel (SEP), la motivation à transférer et l'utilité perçue de la formation.

1.5.1 : L'habileté cognitive. La méta-analyse de Blume *et al.* (2010) indique que l'habileté cognitive est associée au transfert des apprentissages et indique observer un coefficient de $r = 0,31$ alors que le coefficient entre ces deux mêmes variables au sein de la méta-analyse de Chung *et al.* (2022) n'est que de $r = 0,12$. Ces auteurs (Chung *et al.*, 2022) présentent également un coefficient de $r = -0,05$ entre l'habileté cognitive puis la motivation à apprendre, expliquant ce constat en suggérant que les personnes qui possèdent une grande habileté cognitive s'attendent à investir moins d'efforts pour apprendre et sont donc moins motivés en ce sens. De leur côté, Grossman et Salas (2011) mentionnent notamment qu'une habileté cognitive élevée implique que l'apprenant possède les capacités analytiques nécessaires à l'apprentissage et à la compréhension d'idées complexes, de même que pour adapter celles-ci à un contexte d'application substantiellement différent. Selon d'autres auteurs (Kanfer et Ackerman, 1989; Kanfer *et al.*, 1996), l'habileté cognitive est également associée à la capacité attentionnelle qui, dépendamment des besoins associés à la tâche, peut expliquer la performance. En reprenant en partie l'interprétation faite par certains (Burke et Hutchins, 2007; Grossman et Salas, 2011), l'habileté cognitive permet un meilleur apprentissage et un meilleur transfert, ce qui s'explique à travers une meilleure

capacité attentionnelle, mais qui s'accompagne également d'une moins grande motivation à apprendre (Chung *et al.*, 2022). Il est d'ailleurs probable que les avantages associés à une habileté cognitive élevée soient particulièrement valables lorsque les tâches impliquées sont complexes et exigeantes sur le plan cognitif. Néanmoins, ce construit n'a qu'une utilité limitée pour les organisations qui s'intéressent au processus de transfert en raison de la faible emprise qu'elles peuvent espérer avoir sur l'habileté cognitive des individus. En effet, selon Plomin *et al.* (1994), 80% de l'habileté cognitive est déterminée par des facteurs héréditaires, ce qui la place en grande partie hors de portée des organisations.

1.5.2 : Le sentiment d'efficacité personnel. Popularisé principalement à travers les travaux de Bandura (1977; 1982; 1986; 2007), le SEP est une auto-évaluation de sa propre capacité à mener à bien une activité puis à atteindre un objectif, le tout dans un contexte donné. Lorsqu'associé au domaine du transfert, le SEP prend alors la forme d'une évaluation que l'individu fait de sa propre capacité à mettre en application ses apprentissages lors de son retour au travail. Celui-ci est observé comme un important prédicteur du transfert des apprentissages dans de nombreuses études (Blume *et al.*, 2010; Brown, 2005; Brown et Warren, 2009; Johnson *et al.*, 2012; Morin et Latham, 2000; Richman-Hirsch, 2001) et un certain nombre d'auteurs soutiennent même que le lien entre SEP et transfert des apprentissages s'inscrit dans une dynamique motivationnelle plus large (Chiaburu et Lindsay, 2008; Machin et Fogarty, 1997; Quesada-Pallarès et Gegenfurtner, 2015; Stanhope *et al.*, 2013). De façon complémentaire, Grossman et Salas (2011), à l'instar de Vancouver et Kendall (2006), indiquent que la relation entre SEP et transfert n'est pas forcément positive dans toutes les situations. En effet, lorsqu'une tâche complexe n'est pas maîtrisée, un SEP « trop » élevé risque de mener l'apprenant à se surestimer, à conserver ses ressources et ainsi à déployer un niveau d'effort plus petit, ayant du coup une influence négative sur sa performance.

1.5.3 : L'utilité perçue de la formation. Bien que l'utilité perçue soit essentiellement une réaction de l'apprenant à la suite de la formation dont l'utilisation généralisée pour évaluer les efforts de formation est critiquée (Roszkowski et Soven, 2010; Ruona *et al.*, 2002), la relation entre ce jugement d'utilité et le transfert des apprentissages est déjà bien documentée (Alliger *et al.*, 1997; Blume *et al.*, 2010; Roszkowski et Soven, 2010; Ruona *et*

al., 2002). Selon Hutchins et Burke (2007), l'utilité qu'attribue l'apprenant à la formation est influencée par la croyance que cette opportunité d'apprentissage répondra à un besoin réel et pourra être mise en application, dans le cadre de son travail, afin d'accroître sa performance. En plus de prédire le transfert dans une certaine mesure, c'est donc dire que l'utilité perçue de la formation peut agir comme un baromètre du niveau auquel l'apprenant arrive à donner un sens à la formation suivie.

1.5.4 : *La motivation à transférer.* Finalement, plusieurs auteurs soulignent l'importance de la motivation à transférer pour le transfert des apprentissages (Blume *et al.*, 2010; Gegenfurtner, 2011; Gegenfurtner *et al.*, 2009; Grohmann *et al.*, 2014; Machin et Fogarty, 1997). Pour mieux comprendre le processus motivationnel menant au transfert, Quesada-Pallarès et Gegenfurtner (2015) proposent quant à eux un modèle conceptuel à travers une perspective de phases, qui est présenté à la Figure 2. Celui-ci représente, toujours selon ces auteurs, un modèle unifié considérant l'ensemble de ce qu'ils conçoivent comme étant la motivation à transférer les nouveaux apprentissages à l'issue d'une formation.

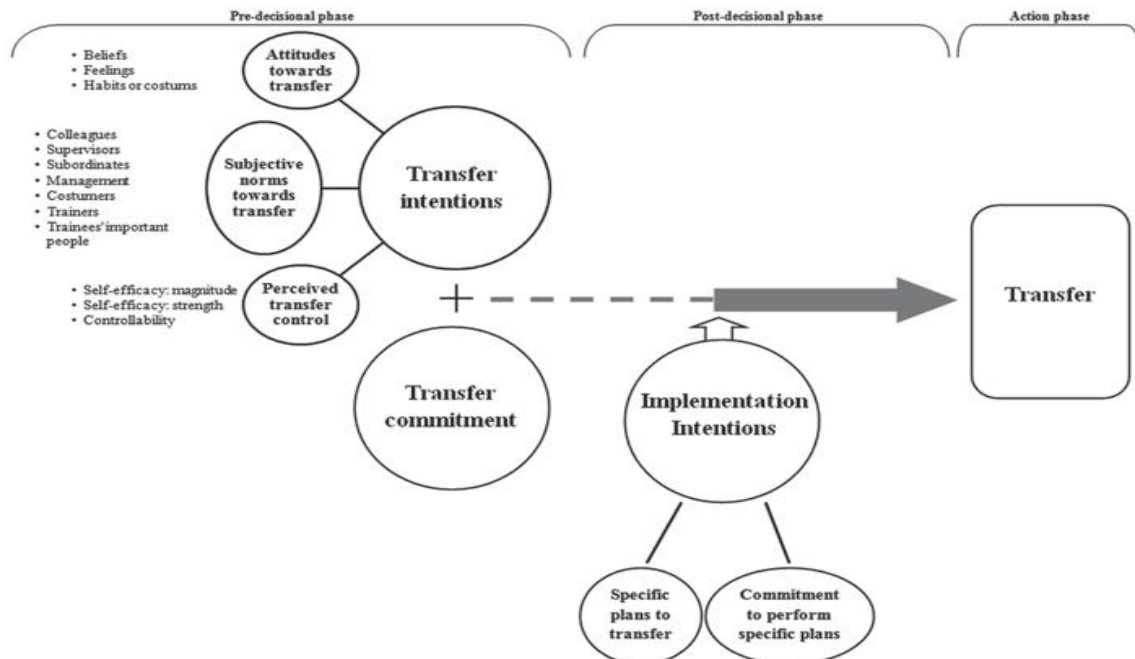


Figure 2 : Le modèle unifié de la motivation à transférer. Tiré de Quesada-Pallarès et Gegenfurtner (2015, p.115).

Pour définir la motivation à transférer, Gegenfurtner *et al.* (2009, p. 2) s'inspirent de la définition de Noe (1986) et précisent qu'il s'agit du « désir qu'a l'apprenant d'utiliser les apprentissages et les compétences qu'il a acquis en formation dans le cadre de son emploi » [traduction libre]. Puisqu'il s'agit d'une motivation à *transférer*, il est normal que celle-ci se démarque par la force de sa relation avec le transfert des apprentissages (Blume *et al.*, 2010; Gegenfurtner, 2011), ce qui explique par ailleurs le nombre important d'études sur le sujet. De façon complémentaire au modèle de Quesada-Pallarès et Gegenfurtner (2015), l'approche motivationnelle de Vroom (1964) s'avère elle aussi particulièrement intéressante pour la problématique du transfert (Yamhill et McLean, 2001). Le modèle de Vroom (1964), en raison de sa nature déterministe et de ses trois composantes, permet d'identifier clairement comment il est possible d'améliorer la motivation dans une situation donnée. Plus spécifiquement, celui-ci indique que c'est la motivation (au sens plus général) qui mène un individu à consentir des efforts à l'endroit d'un objectif et que cette motivation est le fruit d'une relation multiplicative entre : a) ses attentes (voire expectative, niveau auquel l'individu estime que ses efforts mèneront à une performance accrue), b) son instrumentalité (niveau auquel l'individu estime que la croissance de sa performance accrue aura des conséquences) et c) sa valence (appréciation négative ou positive des conséquences en question). Ainsi, même si Quesada-Pallarès et Gegenfurtner (2015) suggèrent que les individus peuvent choisir de considérer ou non les trois composantes du modèle et la façon de le faire, il n'en reste pas moins qu'il s'agit là d'une façon de conceptualiser la motivation à transférer qui a fait ses preuves à titre de prédicteur du transfert (Gegenfurtner, 2011; Machin et Fogarty, 1997). En raison de cette structure, le modèle de Vroom (1964) se veut particulièrement intéressant pour quiconque souhaite améliorer le transfert des apprentissages dans une situation donnée. Celui-ci permet par ailleurs aussi d'intégrer, d'une certaine façon, les construits de SEP et d'utilité perçue de la formation, qui sans être équivalents, peuvent être associés respectivement à l'expectative (Bandura, 2007) et à la valence (Yamhill et McLean, 2001).

1.6 : Le contenu de la formation.

Principalement à travers un meilleur apprentissage, ce qui est par ailleurs cohérent avec le modèle conceptuel de Baldwin et Ford (1988), les caractéristiques et le contenu de formation incluent un certain nombre de variables permettant d'accroître le transfert des apprentissages (Hutchins et Burke, 2007). Dans ce cadre, c'est la façon de concevoir puis d'offrir la formation qui est scrutée de façon à identifier les modalités qui permettent de la rendre plus efficace. Cette seconde catégorie d'intrants associés au transfert a néanmoins reçu une attention moins grande que la précédente (Hutchins et Burke, 2007; Grossman et Salas, 2011), ce qui est explicable, selon Bell *et al.* (2017), par le manque d'intérêt qu'avaient initialement les chercheurs pour ce sujet qui ne cadrerait pas avec la prédominance comportementaliste de l'époque. Néanmoins, un certain nombre de connaissances qui permettent d'améliorer l'efficacité de la formation sont aujourd'hui disponibles, notamment en ce qui concerne la façon de présenter le contenu de formation et l'utilisation de différentes stratégies.

1.6.1 : Les modalités de l'offre de formation. Dans leur article original, Baldwin et Ford (1988) s'inspirent des approches comportementale et cognitive pour recommander un certain nombre de pratiques associées à la façon d'offrir la formation. Il y est plus spécifiquement question de l'inclusion d'éléments identiques (ou du moins semblables au contexte d'application), de l'apprentissage des principes généraux associés au fonctionnement de la compétence ciblée et de la couverture de stimuli variés menant à l'application adéquate de ladite compétence. Tirant ses sources du comportementalisme (Thorndike, 1913), l'idée derrière les comportements identiques est de créer un réflexe de mise en application des apprentissages en reproduisant en contexte formatif des stimuli qui seront également rencontrés en contexte de travail dans les contextes où le contenu de formation doit être mis en application. Ainsi, lorsqu'une situation rencontrée dans le cadre du travail comporte des éléments identiques à ceux couverts pendant la formation, les comportements sont alors mis en application sans grands ajustements, ce qui correspond par ailleurs à la notion de transfert proximal ou rapproché (Rivard et Lauzier, 2013; Roussel, 2016; Yelon *et al.*, 2008). Une stratégie similaire s'appuyant sur les mêmes fondements implique quant à elle d'augmenter le nombre et la nature des stimuli rencontrés à l'intérieur du contexte formatif pour améliorer les chances que la mise en application du

comportement ciblé soit déclenchée via la rencontre de stimuli identiques lors du retour au travail (Baldwin et Ford, 1988; Schunk, 2012).

À l'inverse, l'idée derrière l'apprentissage des principes généraux qui sous-tendent le contenu spécifique d'une formation vise plutôt à permettre à l'apprenant de mettre ses apprentissages en application même lorsque les stimuli de son contexte de travail sont fort différents. Dans ce cadre, la formation vise plutôt à amener l'apprenant à réaliser que les principes sous-jacents à l'apprentissage réalisés sont applicables dans des situations variées (Baldwin et Ford, 1988; Yamnill et McLean, 2001). Selon ce que propose Schunk (2012), cette approche a des effets moins automatiques (voire certains), mais permet néanmoins l'apparition de comportements dans des situations substantiellement différentes à celles rencontrées pendant l'activité d'apprentissage.

1.6.2 : Les stratégies appliquées en formation. Certaines stratégies, à savoir le façonnement comportemental (*behavior modeling*) et la gestion d'erreurs (*error management*) pendant les activités de formation, sont également proposés comme des pistes pertinentes pour favoriser le transfert dans la recension de Burke et Hutchins (2007) et dans celle de Grossman et Salas (2011). Décrites par ces auteurs comme des stratégies d'apprentissage, il s'agit de composantes particulières qui sont intégrées à une formation donnée et qui, lorsque l'on s'attarde à leurs descriptions, prescrivent certaines façons de faire pour rendre la formation davantage efficace. Dans le cas spécifique du façonnement comportemental, Taylor *et al.* (2005, p.692) soulignent que la méthode « met l'emphase sur l'importance de toutes les inclure » [traduction libre] en faisant référence aux cinq composantes de la méthode. Celles-ci sont : décrire des comportements à adopter; présenter des modèles de bon déploiement de ces comportements; fournir des opportunités pour pratiquer les comportements pendant l'activité formative; offrir de la rétroaction; effectuer des démarches pour favoriser le transfert en contexte de travail. Ces auteurs soulignent par ailleurs la pertinence du façonnement comportemental à travers une méta-analyse faisant l'agrégation des résultats de 119 études indépendantes. La gestion de l'erreur implique quant à elle de traiter les erreurs commises par les apprenants comme des opportunités de corriger celles-ci dans un contexte formatif (Burke et Hutchins, 2007; Grossman et Salas, 2011). Ce faisant, lesdites erreurs représentent autant d'opportunités d'apprentissages, en

plus de réduire les chances qu'elles se produisent lors de l'application réelle en contexte de travail puisque les participants ont alors l'opportunité d'identifier à l'avance ce qui peut mal tourner dans la mise en application de leurs nouveaux apprentissages et d'identifier différentes façons de corriger ces erreurs (Grossman et Salas, 2011). L'application de cette variation de formation, selon une méta-analyse de 24 études conduite par Keith et Frese (2008), se veut particulièrement efficace lorsqu'il est question de comportements post-formation (donc de transfert des apprentissages) et lorsque ces derniers nécessitent une certaine adaptation par rapport au contexte formatif (transfert éloigné ou distal).

1.6.3 : L'analyse des besoins. Bien qu'il y ait certains détracteurs dans ce cas (i.e. Burke et Hutchins, 2007; Grossman et Salas, 2011), suffisamment d'auteurs traitent du rôle que joue l'analyse des besoins de formation pour que celle-ci soit considérée comme une piste importante pour l'amélioration du transfert des apprentissages (i.e. Bates *et al.*, 2012; Rivard et Lauzier, 2013; Roussel, 2011; Thacker et Blanchard, 2006; Úbeda-Garcia *et al.*, 2013). Chez l'ensemble de ces auteurs, l'on retrouve un argumentaire commun selon lequel le besoin de formation doit être adéquatement défini et identifié pour que des résultats appréciables, notamment en termes de comportements et de performance, puissent être observés. Autrement dit, un certain écart doit être constaté et la formation proposée doit viser à combler cet écart pour que l'on puisse s'attendre à observer des résultats. S'intéressant aux détails des méthodes permettant d'évaluer les besoins de formation, Dahiya et Jha (2011) soulignent par ailleurs que l'analyse des besoins vise justement à identifier puis à prioriser ces écarts de façon à ensuite agir de façon prioritaire sur ceux qui semblent les plus importants. Les auteurs soulignent également que le processus d'analyse des besoins doit s'intéresser à la fois à l'individu, à l'emploi et au contexte organisationnel, ce qui permet de brosser un portrait d'ensemble sur la forme que doit prendre le transfert et sur l'environnement à l'intérieur duquel il est appelé à prendre place. De cette façon, le transfert des apprentissages et sa pertinence dans le contexte de retour au travail des apprenants sont alors réfléchis à l'avance et d'éventuelles situations où la mise en application des formations suivies est inadéquate par rapport au contexte de travail sont alors évitées.

1.7 : L'environnement de travail.

La dernière catégorie d'intrants avancée par Baldwin et Ford (1988) concerne les différents éléments de l'environnement de travail au sein duquel s'en retourne l'apprenant une fois la formation terminée. Tant dans cet écrit initial et dans la méta-analyse de Blume *et al.* (2010) que dans le portrait dressé par Burke et Hutchins (2007) et par Grossman et Salas (2011), les variables spécifiques ne sont pas nombreuses à être identifiées et impliquent principalement les notions de soutien et de climat. Celles-ci sont par ailleurs plutôt inclusives des événements et circonstances qu'il est possible de rencontrer dans divers contextes de travail, notamment parce ces construits s'intéressent spécifiquement à ce qui est important aux yeux de l'apprenant.

1.7.1 : Le soutien post-formation. La notion de soutien, lorsqu'appliquée au contexte du transfert des apprentissages, renvoie aux différentes formes d'aide qu'un apprenant reçoit de sources spécifiques, desquelles les collègues et le superviseur sont les plus importantes (Chauhan *et al.*, 2016; Chiaburu *et al.*, 2010; Cromwell et Kolb, 2004; Govaerts et Dochy, 2014; Martin, 2010). En s'inspirant de House (1981), Govaerts et Dochy (2014) et Schoeb *et al.* (2016) soulignent que le soutien provenant du superviseur peut prendre quatre formes distinctes, à savoir a) *instrumental* (à travers les moyens mis à la disposition de l'employé), b) *informationnel* (en offrant des informations utiles ou nécessaires à l'employé), c) à la *performance* (notamment à travers l'offre de rétroaction utile) ou d) *émotionnel* (en démontrant une certaine empathie permettant à l'employé de vivre et gérer ses émotions). Que le soutien soit étudié au sens large (Blume *et al.*, 2010) ou que ses sources soient traitées séparément (Chauhan *et al.*, 2016; Chiaburu *et al.*, 2010; Cromwell et Kolb, 2004), les résultats appuient le rôle de ce construit en tant que levier du transfert au sein du modèle de Baldwin et Ford (1988). De façon complémentaire, Burke et Hutchins (2007) soulignent la stabilité de cette relation par rapport à d'autres déterminants, tandis que Chiaburu *et al.* (2010) soulignent que le soutien du superviseur agirait sur le transfert notamment à travers le développement d'un meilleur SEP, d'un style d'orientation des buts davantage axé sur la maîtrise des apprentissages et d'une meilleure motivation à transférer.

1.7.2 : *Le climat de transfert*. Plus inclusive, la définition du climat de transfert intègre l'ensemble des particularités du contexte organisationnel qui favorisent ou nuisent au transfert (Burke et Hutchins, 2007; Rouiller et Goldstein, 1993). Parmi les principales composantes de cette notion, mentionnons la présence d'opportunités de transfert et de rappels (Martin, 2010; Rouiller et Goldstein, 1993; Sookhai et Budworth, 2010), les conséquences positives ou négatives survenant en raison du transfert (Martin, 2010; Rouiller et Goldstein, 1993), de même que les différentes formes de soutien, incluant celui du superviseur, qui sont présentes dans l'environnement de travail (Péters *et al.*, 2014; Sookhai et Budworth, 2010). À travers un processus de validation d'une échelle générale du climat de formation, Tracy et Tews, (2005) distinguent quant à eux trois facteurs de ce climat, à savoir (a) le soutien en provenance de la gestion, (b) les caractéristiques soutenantes de l'emploi et (c) les caractéristiques soutenantes de l'organisation. Rouiller et Goldstein (1993) soulignent quant à eux qu'aux yeux de l'apprenant, un lien existe entre le climat de transfert perçu et l'importance accordée au transfert des apprentissages par l'organisation.

Tout comme dans le cas du soutien, l'incidence qu'a le climat sur le transfert des apprentissages est plutôt bien démontrée à travers un certain nombre d'études (Blume *et al.*, 2010; Martin, 2010; Peters *et al.*, 2014; Rouiller et Goldsetin, 1993; Sookhai et Budworth, 2010; Tracey *et al.*, 1995). Son utilité à titre de prédicteur du transfert est par ailleurs encore plus grande puisqu'à travers sa définition large (voir Rouiller et Goldstein, 1993), le recours à une mesure du climat de transfert permet de brosser un portrait de l'influence de différents éléments du contexte organisationnel sur le transfert des apprentissages et d'ainsi détecter d'éventuelles problématiques associées audit contexte.

Chapitre 2 : Les interventions post-formation visant à accroître le transfert

Même si le modèle de Baldwin et Ford (1988) permet de comprendre ce qui influence le transfert, encore faut-il arriver à mettre en application les éléments qui y sont identifiés. Or, en suggérant d'accroître les efforts de recherche portant sur les IPF qui visent à améliorer le transfert des apprentissages, Baldwin *et al.* (2009; 2017) indiquent explicitement que l'objectif est de développer des méthodes pratiques et efficaces pour améliorer le transfert des apprentissages dans les organisations. Or, tel que déjà mentionné, les IPF sont des activités complémentaires à la formation qui sont généralement autoportantes, ce qui permet à plusieurs auteurs de soutenir qu'il s'agit d'une avenue prometteuse pour améliorer le transfert des apprentissages effectué au sein des organisations (Baldwin *et al.*, 2009; 2017; Blume *et al.*, 2010; Burke et Hutchins, 2008; Hutchins et Burke, 2006; Rahyuda *et al.*, 2018a; Tews et Tracey, 2008).

C'est que l'intérêt des IPF se trouve particulièrement au niveau de leur aspect concret et de la facilité avec laquelle il est possible de les déployer de façon cohérente au sein de divers contextes organisationnels. En effet, sous considération de quelques conditions, elles peuvent être appliquées à divers contextes formatifs indépendamment de la formation, et ce sans que d'importants efforts d'ajustement soient nécessaires d'un contexte à l'autre (Shantz et Latham, 2012). Ces interventions se veulent également peu coûteuses puisque dans bien des cas, les libérations octroyées pendant la durée de l'intervention représentent les seuls coûts considérables. Au-delà de leur efficacité potentielle, c'est ainsi à travers des considérations pratiques d'un point de vue organisationnel que ces interventions se distinguent et c'est ce qui justifie l'intérêt qui leur est porté dans le cadre du présent projet.

Au niveau de la recherche, le constat d'ensemble est toutefois qu'à ce jour, aucune IPF ne se démarque réellement par son efficacité à accroître le transfert des apprentissages. La plupart d'elles peuvent d'ailleurs être qualifiées d'émergentes puisqu'elles n'ont que rarement été étudiées, tel que c'est le cas de la prévisualisation optimiste (*optimistic preview*; Karl et Ungsrithong, 1992), de l'auto-influence (*self-guidance*; Brown et Morrissey, 2004; Shantz et Latham, 2012), des intentions d'implémentation (*intentions*

implementations; Friedman et Ronen, 2015), de l'auto-coaching (*self-coaching*; Tews et Tracey, 2008) et de la rétroaction ascendante (*upward feedback*; Tews et Tracey, 2008). À celles-ci s'ajoutent deux interventions davantage établies, soit l'établissement d'objectifs (Brown et McCracken, 2010; Johnson *et al.*, 2012; Rhayuda *et al.*, 2014) et à l'APR (Marx, 1982; 1986), qui ont été davantage étudiées à ce jour que les autres interventions (Blume *et al.*, 2010; Rahyuda *et al.*, 2014; 2018a; 2018b; Tews et Tracey, 2008).

2.1 : Les interventions post-formation en émergence.

Le fait que plusieurs de ces IPF aient fait l'objet d'un nombre très limité d'études impose certaines limites quant aux conclusions qu'il est possible de tirer sur leur efficacité. Les IPF ainsi qualifiées d'émergentes ne sont pas dénuées de pertinence pour autant puisqu'elles peuvent très bien s'avérer efficaces pour adresser la problématique du transfert des apprentissages. Cet état des lieux rend toutefois difficile l'établissement d'un portrait clair et fiable quant à leur efficacité. C'est donc en considérant ces limites que les interventions concernées et les informations disponibles sur chacune d'elles sont présentées à l'intérieur des paragraphes suivants.

2.1.1 : La prévisualisation optimiste. Placée en opposition à la prévisualisation réaliste popularisée par les travaux de Karl et Ungsrithong (1992), la prévisualisation optimiste (*optimistic preview*) vise à influencer certaines attentes en lien avec le transfert, le SEP qui y est associé, de même que la motivation à apprendre et celle associée au transfert. Selon les auteurs, il s'agit d'une approche qui, à travers l'élaboration de prophéties auto-réalisatrices, permettrait aux participants de mieux approcher puis parvenir au transfert des apprentissages. À travers un devis longitudinal, un certain nombre de différences furent observées entre les groupes associés aux deux types de prévisualisation, démontrant la supériorité de la variante optimiste de l'intervention. L'absence de groupe contrôle ou d'analyses comparant les variables avant et après l'intervention chez les participants ne permet toutefois pas de se prononcer de façon crédible sur l'efficacité de l'intervention. De façon complémentaire, Blume *et al.* (2010) ont considéré cette intervention dans le cadre de leur méta-analyse sur le transfert, y attribuant une relation de $r = 0,20$, qui n'est toutefois calculée qu'à partir de trois études. Dans l'ensemble, tel que Blume *et al.* (2010) l'affirment, il semble donc pertinent de communiquer de façon optimiste aux apprenants

lorsqu'il est question de la formation ou de son transfert, ce qui ne constitue par ailleurs pas une « intervention » à proprement parler.

2.1.2 : L'auto-influence. À travers des approches verbale (Brown et Morrissey, 2004) et écrite (Shantz et Latham, 2012), l'utilisation de l'auto-influence (*self-guidance*) représente une autre avenue post-formation visant à accroître le transfert. Dans les deux cas, les auteurs soulignent le rôle que joue l'amélioration du SEP dans le cadre de cette relation anticipée. C'est qu'à travers l'intervention, les participants développement puis utilisent, verbalement ou par écrit selon le cas, un argumentaire visant à les convaincre eux-mêmes de mettre en application leurs apprentissages qui mène à une amélioration de ce SEP. Dans les deux cas, des devis expérimentaux ont été utilisés afin de vérifier l'existence d'une relation avec le transfert qui serait médiée par le SEP. Ainsi, Brown et Morrissey (2014) observent des relations entre le SEP, l'anxiété et le transfert des apprentissages, sans toutefois qu'un effet ne soit produit par l'intervention sous sa forme verbale. La variante écrite de l'intervention, d'une durée de 20 minutes, a permis à Shantz et Latham (2012) d'observer une relation entre l'intervention et le transfert qui est par ailleurs médiée par le SEP, conformément à leurs hypothèses. Dans l'ensemble, les conclusions de ces deux études discutées observent une relation entre le SEP et le transfert, mais seule l'étude de Shantz et Latham (2012) permet de croire que ce SEP peut être influencé à travers une démarche post-formation d'à peine une vingtaine de minutes.

2.1.3 : Les intentions d'implémentation L'intervention fondée sur les intentions d'implémentation (*implementation intentions*) telle que proposée par Friedman et Ronen (2015) s'inspire d'un courant plus large sur les intentions d'implémentation visant l'atteinte d'objectifs et popularisée par les travaux de Gollwitzer (1999; Gollwitzer et Sheeran, 2006). L'approche est construite autour de l'élaboration de plans de contingence (*if – then*) qui permettraient de faire face aux différents obstacles qui pourraient se dresser sur le chemin menant à l'atteinte des objectifs, de même que pour identifier puis saisir les opportunités d'action pertinentes. Déployant cette méthode d'intervention dans le cadre de deux études utilisant respectivement des données auto-rapportées et des évaluations de superviseurs, Friedman et Ronen (2015) observent une amélioration du transfert des apprentissages par rapport aux groupes contrôles. Étant donné l'utilisation de deux

échantillons et contextes formatifs distincts (écoute active et vente) et les résultats positifs obtenus à l'aide de devis expérimentaux, la démonstration des auteurs en faveur des intentions d'implémentation semble particulièrement crédible. Il s'agit toutefois du seul déploiement de cette intervention en contexte post-formation qui est fait à ce jour, impliquant du coup la nécessité de produire des répliques sans lesquelles il demeure difficile d'affirmer que cette intervention est stable et efficace pour accroître le transfert des apprentissages.

2.1.4 : L'auto-coaching. Mise de l'avant par Tews et Tracey (2008), cette intervention comprend trois étapes, à savoir (1) une auto-évaluation standardisée des comportements récents en lien avec l'objectif établi, (2) une réflexion des situations difficiles rencontrées et de ce qui pourrait être fait différemment à l'avenir et (3) l'établissement d'un nouvel objectif pour le futur rapproché. Dans l'ensemble, si le concept « auto-coaching » est nouveau, une bonne partie de celui-ci implique en fait une activité d'établissement d'objectifs. À travers un devis quasi-expérimental, les auteurs ont pu observer un transfert des apprentissages plus grand chez les participants en comparaison au groupe contrôle, mais ne sont pas parvenus à confirmer le rôle de médiateur du SEP tel qu'anticipé.

2.1.5 : La rétroaction ascendante. Également proposée par Tews et Tracey (2008), la rétroaction ascendante implique quant à elle la mise sur pied d'un système formel et anonyme qui permet aux subordonnés de l'apprenant de se prononcer sur la fréquence et la façon dont les apprentissages sont transférés et qui se termine, comme l'auto-coaching, par l'établissement de nouveaux objectifs de transfert à court ou moyen terme. Les résultats observés sont similaires à ceux pour l'auto-coaching, puisqu'une différence significative fut observée au niveau du transfert des apprentissages par rapport au groupe contrôle, encore une fois sans arriver à identifier un effet médiateur du SEP dans cette relation. Lorsque comparées entre-elles, les deux interventions incluses dans cette étude ne se démarquent par ailleurs pas l'une de l'autre au niveau de leur capacité à influencer le transfert des apprentissages.

2.2 : L'établissement d'objectifs.

Tel que le soulignent Rahyuda *et al.* (2014; 2018a; 2018b), plusieurs études se sont intéressées à la relation pouvant exister entre l'établissement d'objectifs et le transfert des apprentissages. Celles-ci permettent d'établir un certain nombre de constats, qui ne sont toutefois pas toujours partagés. Ainsi, plusieurs auteurs soutiennent que celui-ci a fait ses preuves tant en contexte de performance de façon générale (Locke et Latham, 2006) que lorsqu'il est question d'améliorer le transfert des apprentissages (Brown, 2005; Brown et Warren, 2009; Johnson *et al.*, 2012; Morin et Latham, 2000; Richman-Hirsch, 2001). D'autres soulignent pourtant que l'efficacité empirique de l'établissement d'objectifs demeure à ce jour nébuleuse, notamment en raison du nombre de variantes qui peuvent exister (Burke et Hutchins, 2007; Rahyuda *et al.*, 2014; 2018a). À l'intérieur des travaux de certains auteurs (Rahyuda *et al.*, 2014; 2018a), il est possible d'identifier au moins trois points à travers lesquels peuvent se distinguer les objectifs établis. La forme que prend l'objectif est l'un de ces éléments distinctifs puisqu'il peut prendre la forme d'un apprentissage, d'un résultat ou encore d'un comportement. La source de l'objectif, qui peut être imposé par un tiers (formateur ou superviseur), établi par l'apprenant lui-même ou encore identifié à travers un partenariat entre l'apprenant et son superviseur/formateur, représente un autre facteur permettant de distinguer les différentes démarches d'établissement d'objectifs. Finalement, la quantité de temps vraisemblablement nécessaire à l'atteinte de l'objectif ciblé, qui peut alors être considéré comme proximal (court-terme), distal (long-terme) ou encore combiner ces deux approches, représente un autre élément variable dans l'établissement d'objectifs.

Malgré ces résultats équivoques et les différentes formes que peut prendre l'établissement d'objectifs, certains arguments rationnels permettent de mieux comprendre la façon dont cette intervention peut favoriser le transfert. Tel que l'indiquent un certain nombre d'auteurs, les objectifs efficaces sont ceux qui sont à la fois spécifiques et difficiles à atteindre tout en demeurant réalistes pour les apprenants (Locke et Latham, 2006; 2015; Rahyuda *et al.*, 2014; 2018a; Seijts et Latham, 2001). Pour expliquer ce phénomène, Locke et Latham (2006) suggèrent que les individus qui poursuivent des objectifs spécifiques et davantage difficiles à atteindre fournissent généralement plus d'efforts pour atteindre leurs objectifs et, ce faisant, atteignent une meilleure performance. Les résultats de l'étude de

Rahyuda *et al.* (2018a) appuient d'ailleurs une seconde suggestion de Locke et Latham (2006), selon laquelle l'engagement à l'endroit des objectifs représente, d'une certaine façon, l'endurance avec laquelle l'objectif est poursuivi. Les composantes de difficulté et d'engagement, lorsque considérées ensemble, mèneraient ainsi l'apprenant à allouer d'importants efforts à l'atteinte d'un objectif difficile à travers lequel il est appelé à s'améliorer.

À ces conclusions s'ajoutent certains travaux qui viennent guider l'utilisation de l'établissement d'objectifs afin qu'elle soit plus efficace. Certains auteurs soutiennent ainsi qu'il est plus efficace d'établir un objectif éloigné accompagné d'objectifs intermédiaires (Brown, 2005; Brown et McCracken, 2010; Brown et Warren, 2009). D'autres encore indiquent que ces objectifs seraient plus efficaces lorsqu'ils ciblent des comportements à long terme accompagnés d'apprentissages à court terme (Brown *et al.*, 2016) et certains ajoutent qu'il serait préférable d'établir plusieurs objectifs plutôt qu'un seul (Johnson *et al.*, 2012).

Dans l'ensemble, il y a donc de bonnes raisons de croire que l'établissement d'objectifs peut influencer le transfert des apprentissages, malgré la relation méta-analytique ajustée de $r = 0,08$ que présentent Blume *et al.* (2010) pour cette relation. Les auteurs indiquent d'ailleurs que ce résultat peut vraisemblablement être attribuable à des variantes moins efficaces de l'intervention, le tout dans un contexte où les études disponibles sur la relation entre établissement d'objectifs et transfert n'offrent pas assez de nuances sur le contexte (types de compétences, caractéristiques des participants et du contexte de transfert) pour identifier si certaines situations se prêtent mieux à certaines formes d'établissement d'objectifs. Tandis que certains affirment que des efforts sont ainsi toujours nécessaires pour mettre sur pied un portrait à la fois fiable et nuancé de cette relation (Rahyuda *et al.*, 2018a; 2018b), il semble plausible que tous les efforts d'établissement d'objectifs ne soient pas égaux en termes d'efficacité.

2.3 : L'atelier de prévention des rechutes.

Considérée par Rahyuda *et al.* (2014; 2018a; 2018b) et par Blume *et al.* (2010) comme l'IPF la plus largement étudiée, l'APR se distingue des autres interventions présentées jusqu'ici par les multiples mécanismes d'action qui la composent et qui visent à

améliorer le transfert des apprentissages. D'abord élaborée et largement utilisée en contexte clinique de dépendance aux substances (Marlatt et George, 1984; Marlatt et Gordon, 1985), l'APR a été adaptée à la question du transfert des apprentissages par Marx (1982; 1986). Cette intervention ancrée dans la théorie sociale-cognitive de Bandura (1986; 1989) vise plus spécifiquement à préparer les apprenants au transfert des apprentissages à travers un engagement envers le transfert en tant qu'objectif, une préparation visant à répondre aux obstacles anticipés et aux conséquences émotionnelles d'un éventuel écart de conduite et la préparation d'un processus de conditionnement impliquant auto-évaluation et auto-récompense lorsque les objectifs sont atteints. Pour y arriver, c'est un processus incluant sept étapes et quatorze stratégies qui est proposé par Marx (1986).

Une consultation des trois revues de littératures disponibles (Hutchins et Burke 2006; Lauzier *et al.*, 2016; Rahyuda *et al.*, 2014) et de deux articles récents sur le sujet (Rahyuda *et al.*, 2018a; 2018b) laisse croire que l'intervention renferme un potentiel d'efficacité sérieux pour améliorer le transfert des apprentissages. L'APR bénéficie en effet d'un solide soutien théorique (Marx, 1982), de même que des succès rencontrés à l'aide de mécanismes d'action semblables dans le domaine clinique (Bowen *et al.*, 2014; Carroll, 1996; Hendershot *et al.*, 2011). Mentionnons également que cette intervention renferme une composante d'établissement d'objectifs ainsi que plusieurs des mécanismes mis de l'avant au sein des autres interventions discutées jusqu'ici. Malgré tous ces arguments, Blume *et al.* (2010) ont observé un coefficient méta-analytique négatif ($r = -0,06$). Les auteurs soulignent que celui-ci s'appuie sur seulement cinq études et que l'intervalle de confiance est plutôt grand, ce qui invite à des efforts additionnels pour comprendre ce qui peut expliquer l'efficacité (ou l'absence d'efficacité) de l'APR en contexte de transfert.

2.4 : Retour sur l'ensemble des interventions post-formation

Lorsque comparées entre-elles, l'ensemble des interventions présentées peuvent être organisés à travers l'effet qu'elles espèrent avoir et, par conséquent, sur la façon dont elles s'y prennent pour tenter d'influencer le transfert des apprentissages. Il y a d'un côté la prévisualisation optimiste, l'auto-influence et l'établissement d'objectifs qui, tel que décrit dans les paragraphes précédents, visent à influencer le transfert à travers une augmentation des efforts consentis en ce sens par les participants. Ces interventions misent en effet sur

des mécanismes qui apparaissent dans le modèle de Quesada-Pallarès et Gegenfurtner (2015) tels que la motivation à transférer et/ou le sentiment d'efficacité personnel à transférer en faisant paraître ledit transfert comme quelque chose de souhaitable ou réalisable, poussant du coup le participant à déployer plus d'efforts en ce sens.

De l'autre côté se retrouvent les interventions qui visent plutôt à faciliter le transfert des apprentissages, principalement à travers l'identification de façons plus efficaces d'y arriver. Celles-ci, bien qu'elles puissent également avoir une influence favorable sur le SEP à transférer parce qu'elles le rendent vraisemblablement plus facile (Bandura, 2007), ne s'y prennent donc pas de la même façon. Pour ces IPF, l'objectif n'est donc pas d'augmenter l'intensité des efforts pour améliorer le transfert, mais plutôt d'augmenter les retombées obtenues d'un même niveau d'efforts. Parmi les interventions appartenant à ce second regroupement se retrouvent les intentions d'implémentation, l'auto-coaching et la rétroaction ascendante, qui impliquent toutes une forme de questionnement sur la façon d'effectuer le transfert pour maximiser l'efficacité et les retombées du processus.

Puisqu'une majorité de ces interventions peuvent toujours être qualifiées d'émergentes et donc que les données disponibles sont fort limitées, il semble peu pertinent de comparer, à l'heure actuelle, l'efficacité de ces deux regroupements ou même de tenter de qualifier de façon fiable leur efficacité à accroître le transfert. Le découpage proposé permet néanmoins de mieux comprendre comment les IPF prévoient influencer le transfert et justifient également l'intérêt particulier porté à l'APR. C'est que celui-ci vient jouer sur les deux tableaux en agissant à la fois pour augmenter l'intensité (motivation à transférer) et l'efficacité (facilitation du transfert) des efforts consentis par le participant pour le transfert de ses apprentissages (Lauzier *et al.*, 2016). Autrement dit, l'APR agit à la fois sur les deux composantes de l'équation associant efficacité et intensité des efforts de transfert, ce qui nécessiterait autrement plusieurs interventions pour être reproduite autrement. Mieux comprendre l'interaction de ces deux mécanismes apparemment distincts et complémentaires à travers l'APR représente ainsi une raison supplémentaire de s'intéresser plus spécifiquement à cette intervention, qui s'ajoute au soutien théorique dont elle bénéficie, aux résultats obtenus dans le domaine clinique et au potentiel d'efficacité qui lui est prêté par plusieurs auteurs qui sont tous décrits dans la section précédente.

Tableau 1 :

Résumé des interventions post-formation visant à accroître le transfert des apprentissages.

Effets visés	Intervention	Fonctionnement	Auteurs
Visent principalement une augmentation de la <u>quantité</u> et de l' <u>intensité</u> des efforts faits par le participant à l'endroit du transfert.	La prévisualisation optimiste	Amélioration du transfert à travers des prophéties auto-réalisatrices et une amélioration du SEP.	Karl et Ungsrithong (1992).
	L'auto-influence	Développement d'un argumentaire par l'apprenant visant à se convaincre lui-même de la faisabilité et de la pertinence du transfert, améliorant du coup le SEP.	Brown et Morrissey (2004); Shantz et Latham (2012).
	L'établissement d'objectifs	Établissement d'objectifs de transfert qui sont spécifiques, difficiles à atteindre et réaliste, qui mènent à une meilleure performance de transfert.	Brown et Warren (2009); Johnson <i>et al.</i> (2012); Locke et Latham (2006).
Visent principalement une augmentation de l' <u>efficacité</u> des efforts faits par le participant à l'endroit du transfert.	Les intentions d'implémentation	Élaboration de plans de contingence (<i>if-then</i>) permettant de surmonter ou de contourner les obstacles au transfert.	Friedman et Ronen (2015); Gollwitzer et Sheeran (2006);
	L'auto-coaching	Auto-évaluation et auto-critique des efforts et de la performance associée au transfert, puis établissement d'objectifs de transfert révisés.	Tews et Tracey (2008).
	La rétroaction ascendante	Obtention de rétroaction anonyme sur le transfert effectué en provenance des subordonnés, suivi d'objectifs de transfert proposés par ceux-ci	Tews et Tracey (2008).

Chapitre 3 : L'atelier de prévention des rechutes

Ce troisième chapitre présente l'ensemble des détails concernant l'APR appliqué au transfert des apprentissages, qui sont abordés de façon à brosser un portrait clair de son fonctionnement et de son efficacité. Pour y arriver, une première section de ce chapitre s'intéresse aux origines de l'APR, à son adaptation par Marx (1982; 1986) à la problématique du transfert et, à travers ce processus, aux fondements théoriques de son efficacité. S'en suit une seconde section proposant une description détaillée de sa structure et de son fonctionnement, le tout présenté de façon à bien illustrer la forme que prend l'APR lorsque mis en application en contexte organisationnel. Une troisième section de ce chapitre propose ensuite une synthèse des connaissances quant à l'efficacité empirique de l'APR, de même que sur les apprentissages qu'ont fait les différents auteurs recensés dans le cadre de ces mises en application. Dans la quatrième et dernière section, ce sont ces conclusions, interprétées à la lumière du fonctionnement prévu de l'APR par Marx (1982; 1986), qui mènent alors à l'identification des aspects fonctionnels de l'intervention, de même que de ceux qui nécessitent des ajustements.

3.1 : L'origine et les fondements de l'atelier de prévention des rechutes.

L'idée derrière l'approche clinique originale associée à la dépendance aux substances est d'amener les individus à comprendre ce qui risque de mener à une rechute dans leur situation particulière, ce qui influencerait leur capacité à maintenir les comportements d'abstinence (Marlatt et Friedman, 1981; Marlatt et George, 1984; Marlatt et Gordon, 1985). L'APR clinique visait initialement ce changement au niveau cognitif et, en s'appuyant sur la théorie sociale-cognitive de Bandura (1986; 1991; 2007), à développer une certaine résilience pour maintenir le nouveau comportement d'abstinence adopté. Selon Carroll (1996), qui a procédé à la synthèse de 24 études cliniques sur le sujet, l'APR serait efficace pour traiter les problèmes de consommation (en comparaison à un groupe contrôle) et comparable aux autres approches disponibles. L'auteure poursuit en affirmant également que, si l'efficacité et les tailles d'effet sont comparables, l'APR présente tout de même certains avantages sur les approches concurrentes. C'est qu'en comparaison à d'autres interventions cliniques, l'utilisation de l'APR permet l'observation d'épisodes de rechutes moins intenses, de résultats qui se maintiennent plus longtemps et d'une efficacité accrue

lorsque les problèmes de consommation initiaux sont particulièrement importants (Carroll, 1996). Dans l'ensemble, c'est donc dire que l'APR clinique représentait (et représente toujours selon Bowen *et al.* (2014) et Hendershot *et al.* (2011), une piste adéquate pour traiter les problèmes de dépendance et maintenir des comportements d'abstinence.

À l'instar de Marx (1982), Lauzier *et al.* (2016) indiquent qu'un certain nombre de liens peuvent être tracés entre l'application clinique de l'APR puis la problématique du transfert des apprentissages, ce qui justifie l'adaptation faite d'un domaine à l'autre. En effet, il s'agit dans les deux cas d'un comportement qui doit être maintenu – comportement d'abstinence ou comportement d'application des apprentissages, qui prend souvent place dans un contexte qui y est peu favorable (Marx, 1986). Dans les deux cas, les situations dites à hauts risques de retour aux comportements initiaux (rechute) pourraient alors être anticipées et des solutions pourraient être identifiées à l'avance. Dans ce cadre, selon Marx (1982; 1986), l'objectif de l'intervention dans les deux cas est de préparer les participants à cet environnement et à ces situations difficiles afin qu'ils soient équipés pour y faire face et que ces situations ne se traduisent pas par un abandon des nouveaux comportements.

3.1.1 : Similitudes et distances dans l'application. Ces arguments en faveur d'une application de l'APR à la problématique du transfert semblent par ailleurs particulièrement bien fondés lorsque l'on s'intéresse à certaines similitudes entre les deux contextes. Marlatt et George (1984) proposent notamment une distinction entre le comportement d'abstinence à la consommation initial puis le maintien de ce dernier dans le temps, qui s'apparentent largement aux composantes de la définition du transfert de Baldwin et Ford (1988) que sont la généralisation et le maintien. Certains auteurs identifient également le SEP et la motivation comme deux éléments du maintien de l'abstinence qu'influence l'APR (Marlatt et George, 1984; Marx, 1982). Or, l'importance de ces deux conditions pour le transfert des apprentissages est bien connue (Blume *et al.*, 2010; Burke et Hutchins, 2007; Machin et Fogarty, 1997; Tziner *et al.*, 2007). À travers l'adaptation de l'APR, Marx (1982; 1986) fait à maintes reprises référence à l'environnement d'application, qui s'avère également être une condition importante pour le transfert des apprentissages à travers les notions de climat et de soutien (Blume *et al.*, 2010; Burke et Hutchins, 2007; Rouiller et Goldstein, 1993; Saks, 2013; Tracey *et al.*, 1995). Sur ce sujet, Burke (1997, p.116, citant Marx, 1982)

indique d'ailleurs que les apprenants doivent eux aussi « composer avec des facteurs environnementaux qui nuisent à leurs efforts visant à maintenir leurs nouveaux comportements » [traduction libre].

Tel que le soulignent Burke (1997), Burke et Baldwin (1999) ainsi que Lauzier *et al.* (2016), l'adaptation de l'APR à la problématique du transfert implique toutefois de comparer une dépendance destructive ayant des conséquences importantes sur la vie des individus à la mise en application d'apprentissages au retour d'une formation. Plus spécifiquement, il est ici question de l'effet de violation de l'abstinence (« *abstinence violation effect* »; Marx, 1982, p.438) et de ses effets sur le sentiment de culpabilité et sur le blâme que s'attribuent eux-mêmes les individus concernés, qui n'aurait peut-être pas la même importance dans les deux contextes. Sur ce sujet, Marx (1982, p.438) souligne que « même si la formation en gestion diffère dramatiquement d'un traitement pour l'alcoolisme, la réaction émotionnelle associée à l'abandon d'un programme de formation prometteur ou coûteux peut s'avérer plutôt similaire » [traduction libre]. Or, notons l'absence de soutien empirique, théorique ou même conceptuel de cette affirmation dans l'article de Marx (1982), qui peut d'ailleurs sembler questionnable pour tout lecteur qui adopte une approche au moins légèrement critique. Sans qu'il y ait là un constat clair, cela justifie qu'une part de doute soit maintenue quant à l'applicabilité de cette section précise de l'APR au contexte post-formatif.

Il en est de même en ce qui concerne le niveau de contrôle sur la situation qu'ont les individus d'un contexte à l'autre. Tel que le soulignent Lauzier *et al.* (2016), les gens ont vraisemblablement un contrôle plus important sur les sphères personnelles que sur les sphères professionnelles de leurs vies. À titre d'exemple, se débarrasser de l'ensemble des boissons alcoolisées à son domicile est davantage à la portée de tous que de faire disparaître une surcharge de travail compromettant le transfert de ses nouveaux apprentissages. Néanmoins, tel que l'illustre Marx (1982; 1986), l'APR peut permettre à l'individu de se préparer à affronter les obstacles qu'il ne peut éliminer de son environnement de travail, en misant sur le développement de ses compétences et en dressant divers plans de contingence, par exemple.

Somme toute, sans qu'elle ne soit parfaite, cette transition de l'APR passant d'une problématique de consommation à celle du transfert des apprentissages qu'a proposé Marx (1982; 1986) il y a plus d'une trentaine d'années demeure intéressante. Hutchins et Burke (2006, citant Marx et Burke, 2003) soulignent notamment que l'APR appliquée au transfert bénéficie d'un soutien théorique considérable à travers la théorie sociale cognitive et que sa crédibilité est améliorée par le succès qu'a connu (et que connaît toujours) l'application dans le domaine de la dépendance. Ces auteurs indiquent également qu'il s'agit de l'IPF qui a reçu le plus d'attention au niveau de la recherche, ce qui semble par ailleurs être toujours le cas (voir Baldwin *et al.*, 2017; Blume *et al.*, 2010; Rahyuda *et al.*, 2014; 2018a; 2018b). Avant de se pencher sur les résultats obtenus lors de l'application de l'APR, il convient toutefois de s'attarder aux détails de son fonctionnement. En effet, tel que le suggèrent Rahyuda *et al.* (2014), la crédibilité et la pertinence d'une telle intervention passe par une compréhension adéquate de son fonctionnement et des mécanismes qu'elle mobilise pour favoriser le transfert.

3.2 : La structure et le fonctionnement de l'atelier de prévention des rechutes.

À travers son second article sur le sujet, Marx (1986) indique clairement quelles sont les étapes et composantes de la structure qu'il propose pour l'APR appliquée à la problématique du transfert des apprentissages, offrant même un exemple de mise en application complète dans le cadre d'une formation en gestion. On y observe ainsi, tel que l'illustre la Figure 3, que l'APR est composée de sept étapes normales qui poursuivent trois grands objectifs, à savoir l'engagement vis-à-vis le transfert, la préparation à l'endroit de ce dernier et la mise en action. Selon Marx (1986), ces étapes, qui incluent les 14 stratégies de prévention des rechutes qui composent la quatrième étape, composent le cœur de l'APR appliquée au transfert. Ce sont ces étapes et stratégies qui font de l'APR l'intervention la plus complète disponible, puisqu'elle vise à la fois l'intensité et la qualité des efforts consentis par les individus afin de transférer leurs apprentissages (voir Tableau 1), mais qui font également d'elle la plus complexe.

Les 7 étapes de l'APR de Marx (1986)	Objectifs
Étape 1 : Identifier et définir la compétence Étape 2 : Établir un objectif pour le transfert Étape 3 : Faire le point sur les avantages et inconvénients du transfert	Engagement et motivation
Étape 4 : Mettre en place les 14 stratégies de PR Étape 5 : Anticiper le premier écart de comportement Étape 6 : Développer les compétences de soutien nécessaires	Préparation au transfert
Étape 7 : Assurer le maintien du comportement dans le temps	Action

Figure 3 : Les sept étapes de l'atelier de prévention des rechutes de Marx (adapté de Lauzier *et al.*, 2016).

3.2.1 : *Première étape.* Pour la première étape de l'intervention, Marx (1986) indique que l'apprenant doit cibler une compétence. L'auteur précise également que l'application de la compétence doit être souhaitée par le participant (et non pas imposée), que cette application doit être susceptible à une non-application (pour que l'APR ait une raison d'être) et qu'elle bénéficie d'une définition opérationnelle qui la rende quantifiable (pour pouvoir en assurer le suivi).

3.2.2 : *Deuxième étape.* La seconde étape implique quant à elle l'établissement d'un objectif pour la compétence ciblée à la première étape. Selon Marx (1986), l'identification de deux seuils (voire niveaux) de rechute permettrait de gérer plus efficacement les émotions pouvant être rattachées au fait de ne pas atteindre un objectif. Le premier représente un écart de conduite momentané qui est considéré comme normal et qui indique qu'un redressement de situation est nécessaire alors que le second, davantage sérieux et durable dans le temps, représenterait une rechute : un abandon du comportement et des objectifs visés par l'APR. À titre indicatif, Marx (1986) mentionne l'identification de

comportements observables ainsi que d'une fréquence pour lesdits comportements afin d'établir l'objectif en question. Outre ces deux éléments pratiques, l'auteur se limite toutefois à indiquer que l'objectif doit être « adéquat », sans s'y intéresser davantage. Or, force est de constater que la littérature sur l'établissement d'objectifs (i.e. Latham et Locke, 2006; Locke et Latham, 2006; Locke *et al.*, 1990) a beaucoup à offrir en termes de recommandations pour améliorer la performance et que ces dernières semblent bien applicables à la question du transfert des apprentissages (Brown et McCracken, 2010; Johnson *et al.*, 2012; Rahyuda *et al.*, 2014).

3.2.3 : Troisième étape. La troisième étape propose ensuite aux participants de dresser une liste des avantages et des inconvénients associés tant à la poursuite (et à l'atteinte) de l'objectif établi à la seconde étape qu'à son abandon. L'idée derrière cet exercice est double. D'abord, il vise à identifier puis à consigner les raisons pour lesquelles le participant s'est fixé son objectif de transfert afin qu'il soit possible, pour lui, de s'y référer ultérieurement si le doute quant à la pertinence de l'objectif en question venait à s'installer. Ensuite, l'exercice vise également la prise de conscience, chez le participant, que les avantages à moyen et à long terme qui sont associés à l'atteinte de l'objectif sont supérieurs au coût à court terme qu'implique le changement de comportement et l'apprentissage (voire la maîtrise) des nouvelles compétences impliquées.

3.2.4 : Quatrième étape. La quatrième étape rassemble ensuite l'ensemble des stratégies de prévention des rechutes. Au nombre de 14, Marx (1986) propose qu'elles soient toutes expliquées de façon sommaire puis illustrées à l'aide d'un exemple par le formateur. Ces stratégies, qui apparaissent par ailleurs à la Figure 4, semblent poursuivre un certain nombre d'objectifs et sont catégorisés comme tel par Marx (1986) : a) identification des barrières potentielles au transfert, b) activation des processus cognitifs pouvant faciliter le transfert, c) identification des leviers individuels au transfert et d) identification des leviers organisationnels au transfert.

Identification des barrières potentielles au transfert (1 à 7)	1. Expliquer et assurer la compréhension du processus de rechute. 2. Reconnaître les distinctions entre les milieux de formation et de travail. 3. Créer un réseau de soutien efficace au travail. 4. Anticiper le scepticisme à l'égard des nouvelles façons de faire (voire l'application des nouvelles connaissances). 5. Reconnaître les situations à haut risque. 6. Ne pas instaurer la mise en application des nouvelles connaissances dans des situations ou circonstances paraissant insurmontables. 7. Reconnaître les habitudes comportementales pouvant nuire à la mise en application des nouvelles connaissances.
Activation des processus cognitifs pouvant faciliter le transfert (8 et 9)	8. Assurer la bonne gestion des réactions émotionnelles négatives pouvant interférer avec l'application des nouveaux acquis (<i>commitment violation effect</i>). 9. Assurer le maintien du niveau de confiance en soi après une erreur momentanée (voire point de chute).
Identification des leviers individuels au transfert (10 à 12)	10. Déterminer les compétences secondaires nécessaires à l'application des nouveaux acquis. 11. Déceler et reconsidérer certaines habitudes comportementales pouvant interférer avec la mise en application des nouveaux acquis. 12. Établir un horaire de travail permettant d'alterner entre les comportements requis et ceux désirés (<i>should/want ratio</i>).
Identification des leviers organisationnels au transfert (13 et 14)	13. Cerner les incitatifs motivationnels déjà présents dans le milieu de travail qui peuvent faciliter la mise en application des nouveaux acquis. 14. Mettre en place des mécanismes de conditionnement (récompenses/punitions) appropriés, s'ils n'existent pas déjà, afin de soutenir la mise en application des nouveaux acquis.

Figure 4 : Les 14 stratégies de l'atelier de prévention des rechutes de Marx (adapté de Lauzier *et al.*, 2016).

3.2.5 : *Cinquième étape.* À la cinquième étape, les participants sont appelés à anticiper la situation de travail qui les mènerait vraisemblablement à un premier écart de conduite. La description de ce contexte et des détails qui mèneraient le participant à ne pas atteindre ses objectifs permettrait alors de réduire l'impact émotionnel négatif de l'écart au moment où il se produirait réellement et permettrait d'anticiper les corrections possibles, tant proactives que réactives, qui composent l'étape suivante de l'intervention.

3.2.6 : *Sixième étape* La sixième étape implique le développement et la mobilisation des ressources nécessaires pour rendre possible et plus facile l'atteinte des objectifs ciblés, notamment en lien avec les situations sensibles identifiées dans l'étape précédente. Selon

Marx (1986, p.37), il est ici notamment question de « compétences affectives et comportementales concrètes » [traduction libre] qui peuvent être développées pendant et après l'intervention et qui permettraient de traverser les contextes difficiles identifiés à la cinquième étape. La nature de ces compétences complémentaires à développer est toutefois peu précise et dépend vraisemblablement de la nature de la formation à laquelle s'applique l'APR de même que des besoins spécifiques des participants.

3.2.7 : *Septième étape.* La septième et dernière étape implique quant à elle l'évaluation et le suivi de l'atteinte de l'objectif. Pour clore l'intervention, Marx (1986) propose donc aux participants de mettre en place un système d'auto-rétroaction. Celui-ci, lors du retour au travail, permettrait d'intégrer à la routine du participant une vérification de l'atteinte de ses objectifs qui favoriserait le maintien du comportement dans le temps (Marx, 1986).

3.3 : Les déploiements et observations critiques.

Au-delà de ces étapes et stratégies, Marx (1986) suggère également que l'intervention post-formation soit placée aux deux tiers de la formation à laquelle elle s'ajoute et propose une durée allant de trois ou quatre heures à une journée entière. Il convient toutefois d'être critique par rapport au cadre proposé de l'intervention. En effet, tandis que l'application de l'APR à la problématique du transfert et sa pertinence théorique que propose Marx dans son article de 1982 sont généralement bien soutenus, notamment à travers l'utilisation de la théorie sociale cognitive, les recommandations pratiques qui apparaissent dans son texte de 1986 ne semblent pas bénéficier d'appuis aussi solides. Dans les faits, cet article ne rapporte que sept références, lesquelles incluent par ailleurs son article de 1982, desquels aucune ne vise à appuyer les consignes et les recommandations qu'il met de l'avant. Il convient alors de se questionner sur les différentes recommandations et consignes qui y apparaissent, en se demandant notamment s'il s'agit réellement des meilleures pistes à emprunter pour favoriser le transfert.

Telles que présentées, les différentes étapes et stratégies visent toutes, individuellement, à améliorer le transfert des apprentissages d'une façon ou d'une autre. Pour donner davantage de sens à l'APR et saisir sa pertinence réelle, il convient toutefois de voir au-delà de la structure pratique de l'intervention et de ses composantes

individuelles. Il semble par exemple plausible que les trois premières étapes, qui visent l'engagement et la motivation du participant à l'endroit du transfert tel que le propose la Figure 3, puisse également favoriser l'octroi d'efforts dans la préparation du transfert que mettent de l'avant les étapes quatre à six dans la mesure où ces dernières visent l'atteinte du même transfert. L'inverse est également possible, où la préparation pourrait alors permettre de déployer les efforts de transfert associés à la motivation avec davantage d'efficacité. Une autre façon de voir cette synergie des différentes composantes de l'APR est de s'en remettre à ses fondements théoriques. Selon Marx (1982), ces derniers impliquent la théorie sociale cognitive et plus spécifiquement de la façon dont l'intervention permet de développer le SEP des participants à mettre en application leurs apprentissages dans le cadre de leur emploi. Les différentes étapes et stratégies de l'APR représentent alors autant d'outils qui construisent le sentiment d'auto-efficacité à transférer des participants à travers les quatre leviers proposés en 1982 par Bandura (Hutchins et Burke, 2006). Plus spécifiquement, ces auteurs (Hutchins et Burke, 2006) soutiennent que l'APR, dans son ensemble, améliore ce SEP à travers l'expérience active de maîtrise qu'il suscite, puisqu'il permet aux participants de connaître des succès initiaux et de traverser certains obstacles au transfert.

D'autres auteurs abondent dans le même sens en soulignant que l'APR de Marx (1982; 1986), s'il est efficace, permettrait de donner un sens davantage positif et encourageant aux événements (Rahyuda *et al.*, 2014) et qu'il permettrait d'améliorer l'efficacité des efforts initiaux de transfert à travers la motivation, la préparation puis le suivi des résultats (Lauzier *et al.*, 2016). En considérant que le sentiment d'auto-efficacité et la motivation à transférer ont fait leurs preuves lorsqu'il est question de favoriser le transfert des apprentissages (Blume *et al.*, 2010; Chiaburu et Lindsay, 2008; Chiaburu et Marinova, 2005; Colquitt *et al.*, 2000; Gegenfurtner *et al.*, 2009; Stanhope *et al.*, 2013), l'APR serait alors en bonne position pour avoir une influence positive sur le transfert. Autrement dit, si l'APR permet bel et bien l'atteinte de ses objectifs au niveau du sentiment d'auto-efficacité et de la motivation à transférer, il est fort probable que l'intervention parvienne à favoriser le transfert des apprentissages tel qu'elle le prétend. Néanmoins, c'est seulement après avoir mesuré l'efficacité de l'intervention qu'il sera possible de se

prononcer sur sa valeur réelle, surtout lorsque l'on considère la faiblesse des sources de l'article de Marx (1986) tel que discuté précédemment.

3.4 : La synthèse des mises en application de l'atelier de prévention des rechutes.

Brosser un portrait de l'efficacité empirique d'une intervention implique normalement l'élaboration d'une revue de littérature systématique présentant les détails des principales études sur le sujet. Toutefois, étant donné l'intérêt qu'a suscité l'APR chez différents groupes de chercheurs depuis son adaptation à la problématique du transfert, cette démarche a déjà été entreprise plus d'une fois. En effet, trois études (dont deux relativement récentes) qui se distinguent d'ailleurs par leurs méthodologies et leurs objectifs respectifs, proposent un état des lieux de l'APR et de son efficacité.

3.4.1 : Revues de littérature publiées. La première de ces études parues, celle de Hutchins et Burke (2006), prend en considération sept études et une thèse doctorale (celle de Hutchins, 2004) s'intéressant aux effets de l'APR de Marx (1982; 1986). Le portrait que ces auteurs dressent quant à l'efficacité de l'APR est mitigé, avec des succès et des échecs, qui sont attribués à des échantillons trop petits, à l'utilisation d'échantillons académiques et à une opérationnalisation incomplète de l'intervention. Le titre de l'article en question (Hutchins et Burke, 2006) est par ailleurs plutôt éloquent de cette croyance qu'ont les auteurs de l'efficacité de l'intervention malgré les résultats observés : « L'atelier de prévention des rechutes a-t-elle eu droit à un traitement équitable? Revue et implications pour de futures études sur le transfert » [traduction libre]. C'est donc dire que les auteurs croient en l'efficacité de l'APR et attribuent les résultats des études qui ne sont pas concluants à des limites méthodologiques ainsi qu'à une utilisation inadéquate de l'intervention.

Vient ensuite l'étude de Rahyuda *et al.* (2014), qui vise à dresser un portrait de l'APR, mais également à le comparer à une autre intervention, nommément : l'établissement d'objectifs. Celle-ci recense neuf études sur l'APR auxquelles s'ajoutent quatre études supplémentaires qui appliquent à la fois l'APR et l'établissement d'objectifs. Malgré une démarche sensiblement différente, le constat est semblable : « ces résultats non-concluants ont mené à l'attribution d'un important point d'interrogation quant à la fiabilité de l'APR » [traduction libre] (Rahyuda *et al.*, 2014, p.423). Les auteurs observent

également deux types d'APR au sein des études recensées. D'un côté se retrouvent les applications « complètes », qui reprennent l'ensemble des étapes de l'APR telle qu'adaptée par Marx (1982, 1986), tandis que de l'autre se trouvent les applications « partielles », qui misent plutôt sur une version écourtée de l'APR, où certaines étapes sont manquantes. Rahyuda *et al.* (2014) évitent toutefois d'annoncer l'une ou l'autre de ces variantes comme préférable ou plus efficace et soulignent plutôt l'existence d'arguments valables tant en faveur de la version complète que pour la version partielle de l'APR.

Enfin, une troisième étude réalisée par Lauzier *et al.* (2016) propose un nouveau portrait de l'efficacité de l'APR en s'intéressant uniquement aux articles publiés comparant l'APR à un groupe contrôle. Les auteurs identifient un total de sept études respectant ces critères et proposent un résumé de chacune d'elles de façon à saisir leurs caractéristiques respectives. Dans la même direction que les études précédentes, Lauzier *et al.* (2016) indiquent que les chiffres sont décevants, mais que les auteurs des études recensées, qui furent exposés de près à l'intervention, demeurent optimistes et se portent dans plusieurs cas garants des effets de l'intervention. En conclusion, les auteurs proposent par ailleurs un certain nombre de pistes pour améliorer de futures études sur l'efficacité de l'APR, qui concernent l'intervention elle-même, le contexte plus large du transfert des apprentissages au sein duquel s'insère l'intervention et certains paramètres méthodologiques.

3.4.2 : Les effets observés de l'intervention. Pour répondre à la question sur l'efficacité de l'APR de Marx (1982; 1986), une analyse attentive des trois revues de littérature mentionnées précédemment (Rahyuda *et al.*, 2014; Hutchins et Burke, 2006; Lauzier *et al.*, 2016) et des treize sources distinctes qu'elles citent pour appuyer leurs conclusions (i.e. Burke, 1997; Burke et Baldwin, 1999; Gaudine et Saks, 2004; Gist *et al.*, 1990; Gist *et al.*, 1991; Huint et Saks, 2003; Hutchins, 2004; Milne *et al.*, 2002; Noe *et al.*, 1990; Pattni *et al.*, 2007; Richman-Hirsch, 2001; Tziner *et al.*, 1991; Wexley et Baldwin, 1986) fut effectuée. Une recherche complémentaire visant à repérer des résultats plus récents et donc non-inclus dans ces revues de littérature, tant en français qu'en anglais, vient également compléter cette démarche. C'est ainsi que fut identifié un chapitre de Rahyuda *et al.* (2018b) proposant une étude mixte déployant un devis quantitatif exploratoire comparant l'APR à l'établissement d'objectifs et à un groupe contrôle, suivi

d'un devis qualitatif visant à expliquer (voire enrichir) les résultats quantitatifs observés. Les constats dressés suite à l'analyse de tout ce matériel sont discutés dans les paragraphes suivants, qui traitent d'abord des relations statistiques significatives (résumés à l'intérieur du Tableau 2) pour ensuite s'intéresser aux relations qui, pour différentes raisons, n'ont pas pu être observées.

3.4.2.1 : L'application des stratégies de prévention des rechutes. À travers cette démarche, une première observation possible est qu'un certain nombre de ces études associent l'APR à un apprentissage des stratégies de prévention des rechutes (Milne *et al.*, 2002; Pattni *et al.*, 2007) ainsi qu'à une mise en application de celles-ci (Gist *et al.*, 1991; Noe *et al.*, 1990; Tziner *et al.*, 1991). À ces études s'ajoutent également les résultats de Burke et Baldwin (1999), qui observent un effet d'interaction indiquant que les stratégies de prévention des rechutes sont davantage appliquées lorsque les participants sont exposés à la fois à l'APR et à un environnement peu propice au transfert. Ces résultats semblent logiques puisque ces stratégies pourraient difficilement être moins bien connues ou utilisées par un groupe contrôle sans exposition à ces dernières, ou encore par les participants avant qu'ils ne reçoivent l'APR (dans le cas d'une étude longitudinale). Les résultats de ces cinq études n'en permettent pas moins de croire que les stratégies de prévention des rechutes sont considérées, par les participants qui y sont exposés, comme suffisamment pertinentes et importantes pour justifier certains efforts d'apprentissage et d'application.

3.4.2.2 : Le sentiment d'efficacité personnel. Étant donné que la théorie sociale cognitive de Bandura (1982, 1991; 2007) représente selon Marx (1982) la pierre angulaire de l'APR au niveau conceptuel, certaines des études consultées se sont intéressées à l'existence d'un lien entre l'APR puis le SEP et sont parvenues à trouver des effets significatifs. À ce titre, l'étude de Pattni *et al.* (2007) observe que le SEP à atteindre les objectifs fixés dans le cadre de l'étude s'est davantage développé chez les participants exposés à l'APR que chez les participants assignés au groupe contrôle. Gaudine et Saks (2004) observent quant à eux une relation significative (bien qu'à $p < 0,10$ seulement) entre la participation à l'APR et le SEP, mais celle-ci est négative : ce sont les participants du groupe contrôle qui ont un meilleur SEP. Ce résultat contraire aux hypothèses proposées pourrait, selon les auteurs, être causé par une absence de besoin pour l'intervention. Dans

ce cas précis, la formation à laquelle s'est appliquée l'intervention semble avoir été développée de façon rigoureuse et sérieuse, puis appliquée dans un contexte qui y était favorable et où le climat de transfert était bon puisqu'elle était fort attendue par les participants. Les auteurs s'appuient ainsi sur leurs observations ainsi que sur les conclusions de Burke et Baldwin (1999) pour proposer que, lorsque le contexte est déjà hautement favorable à la mise en application de la formation, l'APR risque d'avoir un effet néfaste sur le SEP en ramenant à l'avant-plan les obstacles potentiels au transfert.

3.4.2.3 : La motivation à transférer. Au niveau de la motivation à transférer, Burke (1997) identifie un résultat significatif, mais négatif. L'auteur suggère deux pistes possibles pour expliquer cette réduction de la motivation à transférer qui est associée à l'APR. Il y est spécifiquement question d'une surexposition pénible et épuisante au contenu associé à la formation, de même que d'une « anxiété de l'apprenant » (Burke, 1997, p.125) qui serait causée par l'exposition aux obstacles potentiels associés au transfert. Rahyuda *et al.*, (2018b) observent quant à eux que les participants à l'APR ont un meilleur niveau de motivation à transférer autodéterminée (au sens de Deci et Ryan, 1985), qui est par ailleurs reliée au transfert dans cette même étude. Dans l'ensemble, si ces résultats en partie négatifs (tant en ce qui concerne la motivation que le SEP) augurent bien mal pour l'efficacité de l'APR, ils en révèlent néanmoins beaucoup sur les contextes adéquats pour déployer l'intervention et sur le risque bien réel de décourager les participants en insistant trop sur la question des difficultés potentielles à venir.

3.4.2.4 : La préparation au changement. Rahyuda *et al.*, (2018b) indiquent également avoir observé, à travers le même devis expérimental que pour la motivation autonome, une relation entre l'APR puis la préparation au changement (*readiness to change*), qui est à son tour associée au transfert des apprentissages. Ce construit s'intéresse au niveau de préparation physique et mentale qui permet au participant de transférer ses apprentissages de façon productive représenterait ainsi selon l'étude l'un des mécanismes d'action de l'APR. Or, lorsque l'on considère la définition retenue du transfert au sens de Baldwin et Ford (1988), qui implique un changement de comportement en contexte de travail, l'approche semble avoir un certain sens au niveau conceptuel.

3.4.2.5 : *Le transfert des apprentissages.* Réelle épreuve de la pertinence de l'APR, il est finalement question des relations que l'intervention entretient avec les comportements de transfert et l'amélioration du rendement au travail post-formation. De fait, contrairement à ce que laissent croire les revues de littératures disponibles (Hutchins et Burke, 2006; Lauzier *et al.*, 2016; Rahyuda *et al.* 2014) à travers les résultats ambivalents qu'elles rapportent, un certain nombre de ces relations associant l'APR au transfert sont observées. C'est le cas notamment de Gist *et al.* (1990) qui constatent que l'APR favorise davantage le transfert des apprentissages que l'établissement d'objectifs, tandis que Gist *et al.* (1991) font un constat identique, impliquant une mesure de performance contrôlée en laboratoire pour n'être influencée que par la mise en application des apprentissages ciblés. En comparaison à un groupe contrôle, Milne *et al.* (2002) arrivent quant à eux à trouver des effets significatifs de l'APR sur le transfert ($t = 9,6$, $df = 9$, $p < 0,01$) dans le cadre d'une étude pilote comparant 11 apprenants qui ont reçu une formation et l'APR puis un groupe contrôle de 45 apprenants. Il y a également l'étude de Rahyuda *et al.* (2018b) qui identifie un effet de l'APR sur le transfert qui est alors médié par la préparation au changement et la motivation autodéterminée.

3.4.3 : *Les effets de modération observés.* Au-delà des effets de l'APR sur l'adoption de stratégies, sur le SEP, sur la motivation à transférer, sur la préparation au changement et sur le transfert lui-même, certains effets de modération sont également documentés. Ces modérateurs, en plus de représenter autant de soutiens en faveur de l'efficacité de l'APR pour accroître le transfert, permettent de mieux en comprendre le fonctionnement. Il est ici à nouveau question de Gist *et al.* (1991) qui soulignent que, comparé à l'établissement d'objectifs, l'APR est particulièrement efficace pour favoriser la performance lorsque les participants ont un SEP faible ou modéré avant le début de l'intervention. Selon les auteurs, cet effet est attribuable à la nature de l'APR, qui est davantage centrée sur l'individu et donc sur l'amélioration de soi, en opposition à l'établissement d'objectifs qui est trop centré sur la tâche et les résultats.

Burke et Baldwin (1999) observent quant à eux que les participants à l'APR complet effectuent un meilleur transfert des apprentissages en comparaison à un groupe contrôle et à un groupe n'ayant reçu qu'une version partielle de l'APR, mais seulement

lorsque l'environnement de transfert est moins bon. Autrement dit, l'APR complet serait efficace, mais seulement lorsque les problèmes de transfert auxquels il propose de s'adresser sont perçus comme davantage importants par les participants. Ce même résultat est par ailleurs valable tant lorsqu'il est question de transfert auto-rapporté que lorsque ce transfert est évalué par les subordonnés des superviseurs formés.

Il est finalement question de l'étude de Gaudine et Saks (2004), qui observe que les participants ayant reçu à la fois l'APR et l'intervention en amélioration du transfert (appelée « *training enhancement* ») obtiennent de meilleurs résultats au niveau du transfert que les participants n'ayant été exposés qu'à une des deux interventions ou qu'à ceux du groupe contrôle. Pour expliquer ces résultats, les auteurs proposent que l'intervention en amélioration du transfert puisse mener à l'augmentation des attentes au niveau du transfert et que ce sont ces attentes élevées qui font ensuite que l'APR semble moins efficace. Rappelons d'ailleurs que l'interprétation de ce résultat, jugé inattendu dans la discussion de l'étude, ne repose pas sur une variable mesurée et qu'elle repose plutôt sur une perception des auteurs.

Tableau 2 :

Effets observés en lien avec l'atelier de prévention des rechutes.

Variables impliquées	Principaux constats	Auteurs
Les stratégies de prévention des rechutes	L'APR mène à la mise en application de stratégies qui visent à faciliter le transfert dans des contextes difficiles.	Noe <i>et al.</i> (1990), Pattni <i>et al.</i> (2007), Tziner <i>et al.</i> (1991).
Le SEP	Dans les situations où l'environnement de transfert est mauvais, l'APR permet d'accroître le SEP. Cette relation s'inverse toutefois lorsque le SEP est déjà bon avant l'intervention.	Burke et Baldwin (1999), Gaudine et Saks (2004), Pattni <i>et al.</i> (2007).
La motivation à transférer	Existence de résultats ambivalents : L'APR mène à la fois à une amélioration de la motivation « autonome » à transférer et à une anxiété plus élevée chez les apprenants qui se traduit par une baisse de la motivation à transférer.	Burke (1997), Rahyuda <i>et al.</i> (2018b).
La préparation au changement	Les participants à l'APR sont mieux préparés, tant physiquement que mentalement, à transférer leurs apprentissages de façon productive.	Rahyuda <i>et al.</i> (2018b).
Le transfert des apprentissages	À travers divers mécanismes, l'APR mène à une amélioration du transfert des apprentissages dans certaines circonstances.	Gist <i>et al.</i> (1991), Milne <i>et al.</i> (2002), Rahyuda <i>et al.</i> (2018b).
Interaction : transfert et SEP	L'APR s'avère davantage efficace pour accroître le transfert lorsque le SEP est faible que lorsqu'il est élevé.	Gist <i>et al.</i> (1991).
Interaction : environnement de transfert et type d'APR	L'APR complète est davantage efficace pour accroître le transfert que l'APR partielle, mais seulement lorsque l'environnement de transfert tel que perçu par les participants est mauvais.	Burke et Baldwin (1999).
Interaction : intervention en amélioration du transfert et APR.	L'efficacité de l'APR pour accroître le transfert est plus grande lorsque l'intervention en amélioration du transfert augmente les attentes qu'ont les participants par rapport à leur propre transfert.	Gaudine et Saks (2004).

3.4.4 : *Les insuccès de l'APR*. Il n'y a toutefois pas que des résultats significatifs au sein des études conduites sur l'APR. Selon les 14 études consultées (soit les 13 études recensées dans les trois revues de littérature et l'étude de Rahyuda, 2018b), c'est plutôt l'inverse : les résultats non-significatifs et les hypothèses non-confirmées sont, dans l'ensemble, largement plus courants et certaines études ne rapportent aucune relation ou différence significative (Hutchins, 2004; Richman-Hirsch, 2001; Wexley et Baldwin, 1986). Dans un contexte d'inférence statistique où une relation non-significative n'est pas synonyme de relation inverse ou d'absence de relation au sein de la population, l'interprétation de ces résultats devient alors aussi sensible que difficile (Howell, 2008). C'est que deux scénarios sont alors possibles : (1) il y a absence de relation au sein de la population (ou encore la taille de l'effet de la relation est si petite qu'elle pourrait être jugée insignifiante), ou (2) la relation existe dans la population, mais n'a pas pu être détectée dans le cadre de l'étude.

Or, des raisons existent de croire que les deux scénarios présentés sont plausibles dans le contexte des études sur l'application de l'APR à la problématique du transfert. D'une part, des auteurs (Rahyuda *et al.* 2014; Hutchins et Burke, 2006; Lauzier *et al.*, 2016) identifient certains problèmes qui existent au niveau de la méthodologie des études recensées. Il y est notamment question de la taille et de la provenance des échantillons, de même que du niveau de fidélité à la structure de Marx (1986) des interventions étudiées¹. D'autre part, certains éléments relatifs à l'APR lui-même sont identifiés, qu'il soit question de la durée de l'intervention (Lauzier *et al.*, 2016) ou encore du manque de justifications (voire d'appuis) scientifiques au niveau du fonctionnement proposé par Marx (1986)². Dans un tel contexte, il devient alors difficile d'expliquer avec certitude les résultats non-significatifs observés et c'est pour cette raison que les résultats non-significatifs des études sur l'APR ne sont pas davantage discutés ici. Il semble alors plus pertinent de s'attarder aux

¹ Bien que ces études s'appuient sur les recommandations de Marx (1986), la façon dont l'APR est mis en application s'éloigne à plusieurs niveaux de ce qui y est prescrit. En ce sens, la comparabilité des études entre-elles s'en retrouve affectée puisqu'elles s'en retrouvent à étudier des interventions qui, dans les faits, sont différentes.

² Rappelons ici que, tel que discuté précédemment, l'article de Marx (1986) proposant le fonctionnement pratique et appliqué de l'APR ne comporte que sept références et que plusieurs éléments clés semblent proposés de façon arbitraire.

leçons qu'il est possible de tirer des études passées ainsi que des efforts de réflexion auxquels elles ont donné lieu.

3.5 : Les pistes pour accroître l'efficacité de l'atelier de prévention des rechutes.

Malgré les résultats observés, plusieurs auteurs affirment que l'APR est construit sur des fondements théoriques adéquats et même qu'il possède un certain potentiel d'efficacité (Burke, 1997; Gaudine et Saks, 2004; Lauzier *et al.*, 2016; Marx et Burke, 2003; Tziner *et al.*, 1991; Rahyuda *et al.*, 2018a; 2018b). Afin que l'intervention fonctionne mieux, un certain nombre d'opportunités d'amélioration de l'intervention peuvent d'ailleurs être identifiées à partir des écrits initiaux de Marx (1982; 1986) et des mises en application subséquentes documentées jusqu'ici. Ainsi, même si certains ont observé que l'APR est empiriquement efficace pour favoriser le transfert dans certains cas (Burke et Baldwin, 1999; Gaudine et Saks, 2004; Gist *et al.*, 1990; 1991; Milne *et al.*, 2002; Rahyuda *et al.*, 2018b), de telles améliorations demeurent souhaitables. Un certain nombre de celles-ci sont donc proposées dans les paragraphes suivants, qui concernent d'abord la façon dont est mis en application l'APR à travers les recommandations de Marx (1982; 1986), puis qui s'intéressent ensuite à la façon dont l'intervention fonctionne à un niveau davantage conceptuel et théorique. Ce sont d'ailleurs ces propositions qui mènent au constat qu'une nouvelle version de l'APR semble nécessaire pour favoriser le transfert des apprentissages au sein des organisations.

3.5.1 : Les aspects pratiques de l'atelier de prévention des rechutes. Tel que le concluent autant Gaudine et Saks (2004) que Burke et Baldwin (1999), même si une intervention a le potentiel d'être efficace, les résultats qu'il est possible d'obtenir dépendent inévitablement du contexte de mise en application. Ces derniers en arrivent à cette conclusion après avoir constaté que l'intervention semble inefficace lorsque les conditions propices au transfert sont déjà présentes. Tant dans le cadre d'études empiriques qu'à un niveau conceptuel, ce constat semble d'ailleurs cohérent : si les apprenants se retrouvent dans un contexte favorable et transfèrent leurs apprentissages sans qu'une intervention quelconque ne soit nécessaire, il devient difficile d'imaginer en quoi l'APR pourrait être utile. Ce constat fait par ailleurs écho aux conclusions de Carroll (1996) présentées précédemment, qui constate une relation positive entre les bienfaits de l'APR appliquée aux

dépendances et l'importance des problèmes de consommation. Il semble alors, dans ce cadre, raisonnable de proposer que l'APR ne devrait être utilisé que lorsqu'il y a des raisons de croire que des obstacles au transfert des apprentissages seront présents.

Dans le même ordre d'idée, Marx (1986) propose que le déploiement de l'intervention serait particulièrement pertinent pour des compétences de gestion, mais n'offre aucun autre argument pour soutenir cette affirmation. Ainsi, même en admettant que l'APR soit efficace dans ce contexte précis, ce qui n'est par ailleurs pas clairement démontré par les résultats disponibles et présentés dans la section précédente, rien d'autre n'indique dans quelles circonstances son déploiement peut s'avérer pertinent (ou pas). Or, au-delà de l'application précise de l'APR en contexte de compétences de gestion, il semble hautement probable que de telles conditions existent. Il suffit de prendre en considération la richesse des divers modèles visant à expliquer le transfert des apprentissages (i.e. Baldwin et Ford, 1988; Blume *et al.*, 2019; Grossman et Burke, 2018; Rahyuda *et al.*, 2018a; Quesada-Pallarès et Gegenfurtner, 2015) et les nombreuses et diverses variables qui peuvent l'influencer (Blume *et al.*, 2010; Burke et Hutchins, 2007) pour saisir à quel point le transfert des apprentissages est dépendant d'éléments contextuels, chose qui est également vrai dans le cadre des IPF qui visent à l'accroître. Gully et Chen (2010) dédient d'ailleurs une section de chapitre à cette question des interactions associées aux traitements visant à influencer l'efficacité des formations. Bien qu'il n'y soit pas question de l'APR, les auteurs relèvent un certain nombre d'éléments associés à l'environnement (i.e. climat de travail, soutien des superviseurs, présence de systèmes de récompense) et aux individus (i.e. traits de personnalité, sentiment d'auto-efficacité et locus de contrôle) qui sont susceptibles d'influencer de différentes façons l'efficacité des initiatives visant à améliorer les retombées post-formation. Rahyuda *et al.* (2018a) indiquent quant à eux le rôle qu'auraient vraisemblablement certaines variables environnementales (i.e. climat de transfert) comme modérateur dans la relation entre l'APR et le transfert. Or, si de telles interactions pouvant favoriser ou nuire (voire même rendre complètement nulle) à l'efficacité de l'APR sont probables, la seule information fiable disponible sur le sujet concerne la nécessité qu'une problématique de transfert existe tel qu'indiqué par certains (Burke et Baldwin, 1999; Gaudine et Saks, 2004; Gist *et al.*, 1991). Dans ce cadre, il pourrait être utile de se pencher sur les mécanismes théoriques de l'intervention pouvant justifier de telles modérations et de

vérifier celles-ci, en commençant par les variables associées à l'environnement qui indiquent la présence d'une problématique anticipée au niveau du transfert. Par la suite, d'autres modérateurs potentiels pourraient être explorés, notamment au niveau des caractéristiques des participants et du type de compétence ciblée.

Au-delà des conditions associées à l'environnement au sein duquel l'APR est mis en application, certaines particularités de l'intervention elle-même s'avèrent questionnables. De fait, aucune des études recensées jusqu'ici n'a utilisé l'APR au moment recommandé par Marx (1986). Rappelons en effet que ce dernier (Marx, 1986, p.38) indique que l'APR « semble fonctionner de façon optimale lorsqu'utilisé environ aux deux tiers de la formation; les participants ont acquis les principales compétences à transférer mais ne sont pas encore saturés d'apprentissages ou préoccupés par des arrangements de transport de dernière-minute » [traduction libre]. Or, au-delà des critères opérationnels de ce qu'est une intervention dite post-formation qui ne cadrent pas très bien avec l'idée d'une intervention pendant la formation, cette modalité d'application n'a été retenue dans le cadre d'aucune des 14 études empiriques sur l'APR relevées. C'est donc dire qu'aucune information fiable n'est disponible quant au moment idéal pour déployer l'APR (i.e, immédiatement après la formation, la journée suivante, la semaine suivante) et que d'ici à ce que l'on se penche sérieusement sur la question, les intervenants souhaitant déployer l'intervention doivent se fier à leur bon sens, à des prérogatives d'ordre pratique et à cette simple opinion émise par Marx (1986).

Une situation semblable est observable lorsqu'il est question de la durée de l'intervention. D'une part, Marx (1986) effectue une recommandation ancrée dans un contexte précis et qui est amenée sous la forme d'une préférence. Dans le cadre d'une formation de quatre jours, « j'apprécie prendre au moins trois ou quatre heures pour l'APR, bien qu'une journée entière serait préférable » [traduction libre] (Marx, 1986, p.38). Un simple coup d'œil à la durée des sept études considérées par Lauzier *et al.* (2016) révèle toutefois qu'il en est généralement autrement. Dans le cas des six déploiements pour lesquels cette durée y est précisée, la moyenne s'élève à 85 minutes par intervention. S'il faut mettre cette statistique en contexte et préciser qu'il s'agit, dans cinq de ces six cas, de déploiements partiels de l'APR qui n'incluent pas toutes ses composantes, l'existence d'une

problématique devient limpide. Encore une fois, il convient de se questionner sur la valeur de la recommandation effectuée par Marx (1986). Une simple réflexion mène à se questionner sur la pertinence d'IPF trop longues, qui ne sont alors pas appliquées convenablement. En effet, lorsque l'on considère le coût associé à la mobilisation des ressources, humaines et autres, dans le cadre d'une IPF, il serait surprenant que les interventions longues soient particulièrement populaires auprès des organisations. En plus de la question de la durée, tel que le soulèvent Lauzier *et al.* (2016), il convient également de se questionner sur la proportion entre la formation et l'APR tel qu'appliqué. Dans le cadre de formations particulièrement courtes (40 minutes pour Burke, 1997; trois heures pour Wexley et Burke, 1986; quatre heures pour Burke et Baldwin, 1999) il semble difficile de justifier la tenue d'une APR de plusieurs heures. C'est donc dire que l'APR ne serait jugé pertinent que dans le cas de formations dont la durée est suffisamment longue. Néanmoins, le besoin de réflexion quant à la question de la durée de l'APR et sur la question de la proportion adéquate entre formation et APR demeure nécessaire et représente un autre point pratique à considérer pour révision.

3.5.2 : *Les aspects théoriques de l'atelier de prévention des rechutes.* Les différentes études s'intéressant à l'APR en contexte de transfert présentées jusqu'à présent (i.e. Hutchins et Burke, 2006) reconnaissent généralement le soutien théorique sur lequel repose l'APR comme l'une de ses forces. Selon les écrits de Marx (1982; voir également Marx et Burke, 2003) et d'autres auteurs (Hutchins et Burke, 2006; Rahyuda *et al.*, 2018a), l'efficacité de l'APR reposerait principalement sur la théorie sociale-cognitive de Bandura (1986; 1991; 2007). Il n'est donc pas surprenant que l'un des principaux objectifs directs soit l'amélioration du SEP des participants. À titre complémentaire, Marx et Burke (2003) identifient également le modèle S-O-B-C (*Stimulus-Organism-Behavior-Consequences*), qu'ils attribuent à Luthans et Davis (1979) ainsi qu'à Kreitner et Luthans (1984). Il s'agit là d'une approche profondément ancrée dans le comportementalisme de Skinner (1938), qui se veut être un outil d'auto-gestion. Ainsi, le modèle S-O-C-B implique l'identification des situations dites critiques puis l'élaboration de réponses comportementales adéquates à ces situations de façon à produire des conséquences bénéfiques pour l'individu ou encore pour lui éviter des conséquences jugées négatives. Dans le fonctionnement de l'APR, les deux approches semblent bien se compléter puisque la première s'intéresse aux cognitions

associées à l'atteinte de l'objectif de transfert, tandis que la seconde est particulièrement utile pour gérer les facteurs environnementaux et les comportements davantage automatiques qu'adoptent les individus. Précisions également que tant Kreitner et Luthans (1984) que Marx et Burke (2003) tracent un lien entre les deux approches où l'identification de réponses à l'avance aux obstacles anticipés représente un autre moyen d'améliorer le SEP des participants, ce qui devrait ultimement mener ceux-ci à transférer davantage leurs nouveaux acquis.

Lorsqu'arrive le test de la réalité, tel que l'indiquent les résultats observés en ce qui concerne le SEP lors du déploiement de l'APR, il semble toutefois y avoir un problème. La seule étude ayant identifié un effet positif de l'APR sur le SEP, qui théoriquement devrait être le principal moteur d'efficacité de l'APR, est celle de Pattni *et al.* (2007). Tel que mentionné précédemment, Gaudine et Saks (2004) observent quant à eux que l'APR réduit le SEP en comparaison à un groupe contrôle parce que l'intervention n'était, selon les auteurs, pas nécessaire dans le contexte. D'autres auteurs émettent également des mises en garde contre l'effet néfaste que pourrait avoir l'APR sur la motivation et le SEP (Burke, 1997; Burke et Baldwin, 1999). Celui-ci serait causé par un effet démoralisant associé à l'attention portée à l'endroit des barrières au transfert, de même qu'à un effet de fatigue associé à une intervention trop longue placée immédiatement après une formation. C'est donc dire que l'approche qu'emprunte l'APR et ses différents mécanismes doivent être sensibles aux risques que représente l'attention portée aux obstacles pour le SEP des participants.

La question du lien entre l'APR et l'établissement d'objectifs est également soulevée, notamment à l'intérieur de la revue de littérature de Rahyuda *et al.* (2014). Les premières étapes de l'APR représentent sans aucun doute des mécanismes qui sont apparentés à l'établissement d'objectifs et les deux approches prennent leurs sources dans la théorie sociale cognitive (Rahyuda *et al.*, 2014). À première vue, il n'y a donc pas de problème de compatibilité, mais plutôt un problème d'efficacité. Il est en effet difficile d'expliquer que l'APR, à travers son développement et l'ensemble des déploiements empiriques observés, ne s'intéresse jamais aux leçons qu'a à offrir la littérature sur l'établissement d'objectifs (Brown, 2005; Brown et McCracken, 2010; Locke *et al.*, 1990;

Locke et Latham, 2006; 2015; Rayhuda *et al.*, 2018a; 2018b). Le niveau de difficulté des objectifs à cibler, à titre d'exemple, n'est pratiquement pas discuté alors qu'il aurait, selon les auteurs tout juste mentionnés, une importance considérable pour l'efficacité de l'établissement d'objectifs. C'est donc dire qu'une mise à niveau semble souhaitable afin d'aligner la façon de mettre en application l'APR puis les plus récentes indications qui peuvent être tirées de la littérature.

Finalement, toujours sur le sujet de ces fondements théoriques, il semble que l'évolution de l'APR soit littéralement manquante. En effet, depuis son développement il y a plus d'une trentaine d'années (Marx, 1982; 1986), il n'y a eu aucune mise à jour de son fonctionnement, de ses modalités ou encore de son opérationnalisation et ses applications les plus récentes (i.e. Gaudine et Saks, 2004; Rahyuda *et al.*, 2018b) sont toujours faites selon les préceptes du modèle original de Marx (1986). Ce n'est pourtant pas faute de développement au sein du domaine de la formation et du développement des ressources humaines, tel qu'en témoignent les revues de littérature et méta-analyses récentes au niveau du transfert des apprentissages (Baldwin *et al.*, 2009; 2017; Blume *et al.*, 2010; Burke et Hutchins, 2007; Chung *et al.*, 2022; Ford et Weissbein, 1997; Hughes *et al.*, 2018). À ces études s'ajoutent différentes leçons tirées de l'utilisation de diverses interventions comportementales couronnées d'un certain succès (Artistico *et al.*, 2013; Brinkerhoff et Montesino, 1995; Luthans et Youssef, 2017), qui constituent toutes des pistes intéressantes pour accroître l'efficacité de l'APR. À ces pistes de développement s'ajoutent encore les avancées qui proviennent d'autres disciplines telles que discutées en introduction, qui peuvent trouver application dans le contexte de l'APR. Suffit ici de penser à l'intégration en profondeur de l'intervention que proposent certaines approches en ergonomie pour que le tout soit durable (Cicccone *et al.*, 2018; Noyer et Barcellini, 2014) ou encore la sous-division du processus cognitif d'adaptation en étapes successives que proposent certains modèles en gestion du changement (Bareil, 1999; 2009). Sans que cette absence de prise en compte des récents développements ne signifie que l'APR est moins efficace, il y a néanmoins là un potentiel d'amélioration intéressant qui mérite d'être exploré.

3.5.3 : Vers une révision en profondeur de l'APR. Pour l'ensemble des raisons énoncées dans les paragraphes précédents, qui sont reprises à l'intérieur du Tableau 3, une

révision de l'APR semble s'imposer. L'ampleur du processus de révision nécessaire pour répondre à l'ensemble des éléments soulevés n'est toutefois pas à sous-estimer. Si l'on reprend l'ensemble des éléments pratiques et théoriques mentionnés, la révision en question implique d'abord d'améliorer l'applicabilité de l'intervention en contexte organisationnel. C'est donc dire que la durée doit être révisée, ce qui implique une restructuration de l'intervention de façon à ne conserver que les étapes et les stratégies les plus efficaces et applicables dans le contexte du transfert. En parallèle, la façon dont les mécanismes d'action de l'intervention sont mis en application doit faire l'objet d'une nouvelle réflexion afin qu'ils soient opérationnalisés de façon efficace et conforme aux nouvelles connaissances disponibles, mais également pour identifier les conditions d'application de l'intervention. Lorsque l'on ajoute l'inclusion de plus d'une trentaine d'années de développements scientifiques, chose rendue encore plus importante par le manque de références adéquates dans l'opérationnalisation de la version initiale de l'APR appliqué au transfert (Marx, 1986), le portrait prend alors la forme d'une révision majeure. Dans ce cadre, il semble alors plus simple, cohérent et pertinent de partir des principes fondamentaux de l'APR et de ne conserver que les éléments qui sont associés à ces principes et qui demeurent pertinents en contexte de transfert des apprentissages pour développer une version nouvelle de l'intervention tenant compte des leçons apprises.

Tableau 3 :

Résumé des pistes visant à accroître l'efficacité de l'APR

Problématiques et solutions identifiées	Auteurs
L'APR semble inefficace lorsque le climat de transfert est trop bon et donc lorsqu'il n'y a pas suffisamment de difficultés de transfert anticipées. Une analyse de besoin permettrait de n'utiliser l'APR que lorsqu'il est utile et qu'il peut avoir un impact réel.	Burke et Baldwin, 1999; Gaudine et Saks, 2004.
Les circonstances au sein desquelles l'APR peut s'avérer pertinente sont inconnues, notamment en ce qui concerne le type de compétence ciblée et l'environnement de transfert.	Gully et Chen, 2010; Rahyuda <i>et al.</i> , 2018a.
Les conditions optimales de déploiement (durée, moment du déploiement, composition du groupe) sont peu documentées. Il semble néanmoins que l'intervention soit trop longue et complexe pour être réellement efficace en contexte organisationnel.	Lauzier <i>et al.</i> , 2016
Certaines pratiques associées à l'APR ne sont pas cohérentes avec son objectif théorique d'améliorer le SEP puisqu'elles rendent le transfert plus difficile aux yeux du participant et démoralisent ces derniers.	Burke, 1997; Burke et Baldwin, 1999; Gaudine et Saks, 2004
L'APR comporte une composante d'établissement d'objectifs, mais ne met pas en application les recommandations des études portant spécifiquement sur ce sujet.	Locke et Latham, 2006; Rahyuda <i>et al.</i> , 2014
En plus de trente ans, l'APR n'a jamais été mise à jour pour tenir compte du développement des connaissances dans le domaine du changement comportemental et dans celui du transfert des apprentissages. La révision de ses fondements et de son fonctionnement à la lumière de ces connaissances permettrait possiblement d'observer des résultats meilleurs et plus stables.	Lauzier <i>et al.</i> , 2016

Chapitre 4 : La révision de l'atelier de prévention des rechutes

Malgré ses qualités et les quelques succès qu'il a permis d'observer, un examen attentif de l'APR de Marx (1982; 1986) révèle qu'une révision en profondeur de l'intervention semble nécessaire. C'est dans ce cadre que le quatrième chapitre de cette thèse propose de mettre sur pied une nouvelle version de l'APR, à savoir l'APR 2.0, qui s'appuie sur des fondements théoriques solides et qui répond ainsi aux recommandations et limites identifiées jusqu'ici. Pour y arriver, un certain nombre de sources sont mises à contribution, incluant les fondements davantage fonctionnels de l'intervention de Marx (1982; 1986), certains développements scientifiques récents en lien avec le transfert des apprentissages et différentes contributions complémentaires en provenance de divers champs d'études qui s'intéressent aussi à des changements comportementaux. Le présent chapitre discute donc dans un premier temps des différents fondements théoriques mobilisés dans la reconstruction de l'APR, pour ensuite s'intéresser aux éléments davantage pratiques qui ont contribué à façonner les modalités de déploiements qui furent retenues.

4.1 : Les fondements théoriques de l'atelier de prévention des rechutes 2.0.

À l'image de son prédécesseur, l'APR 2.0 a pour objectif d'améliorer le transfert des apprentissages des personnes qui y participent. Pour y arriver, l'intervention mise sur une approche cognitivo-comportementale qui rend ce transfert davantage accessible à travers la préparation et la motivation de ces derniers. Pour y arriver, trois mécanismes d'action sont retenus, à savoir a) l'amélioration du SEP, b) l'établissement d'objectifs et c) le développement d'intentions d'implémentation. Ceux-ci sont retenus en raison des résultats qu'ils présentent avec le transfert, mais aussi en fonction des fondements théoriques sur lesquels ils reposent. Ces trois mécanismes sont également soutenus par la théorie sociale-cognitive (Bandura, 1986; 1991; 2007), qui représente la pierre angulaire théorique de cette nouvelle mouture de l'intervention. C'est donc à travers cette théorie et à la lumière de son cadre épistémologique que les trois mécanismes d'action sont mobilisés.

Cette toile de fond théorique est caractérisée par la causalité triadique réciproque, illustrée à la Figure 5, qui met en relation les comportements, les facteurs personnels

internes et l'environnement (Bandura, 1986; 2007). Selon cette approche, les trois composantes ont une valeur et une influence qui sont variables d'un contexte à l'autre, mais s'inter-influencent néanmoins continuellement de façon à constituer un système dynamique. La Figure 5 présentée ici-bas se veut une représentation simplifiée de ce système où l'individu évolue à travers une agentivité à la fois autonome et déterminée (Bandura, 1989). Autrement dit, l'individu, notamment à travers ses décisions et ses actions, a une certaine influence sur les trois éléments de la triade, qui produisent par la suite des chaînes de conséquences tout en subissant les conséquences de certains événements externes à sa volonté. À travers l'APR 2.0, cette conception des interactions entre l'environnement, l'individu et ses comportements se reflète par la possibilité de mettre en place, et ce à l'avance, des conditions gagnantes pour que s'opère le transfert des apprentissages.

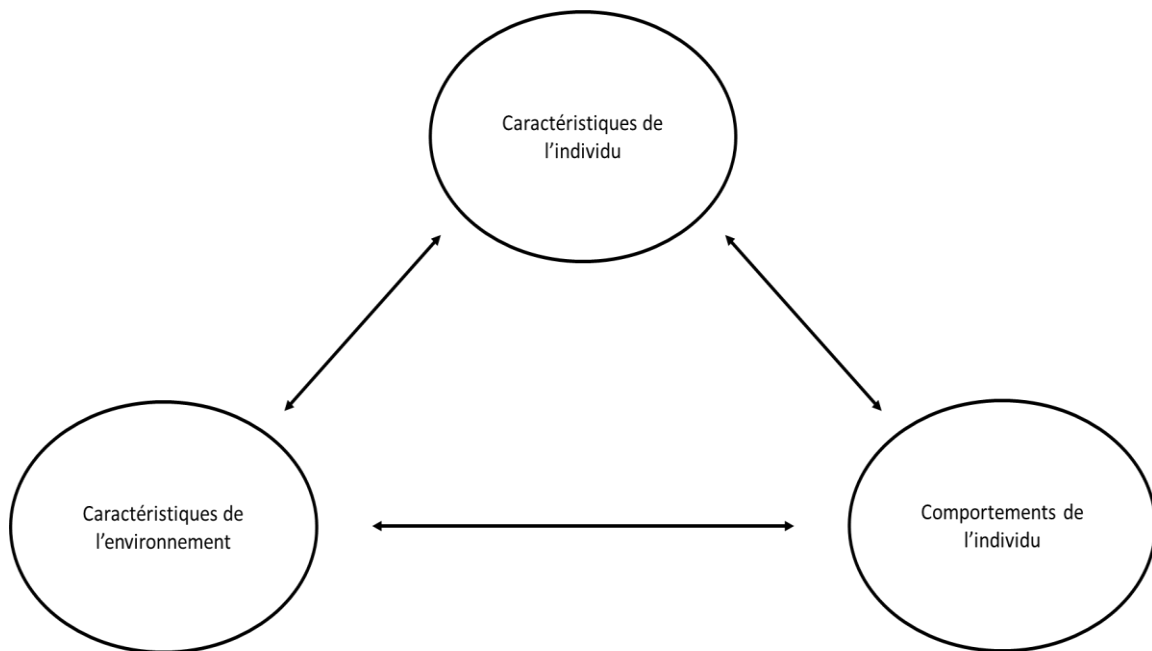


Figure 5 : La causalité triadique réciproque. (traduit et adapté de Bandura, 2007).

Dans le cadre d'une IPF qui vise l'adoption d'un comportement, la causalité triadique réciproque offre de nombreuses pistes et opportunités d'action. D'abord, elle permet de souligner que des éléments tant internes à l'individu que d'autres appartenant plutôt à l'environnement peuvent influencer l'adoption de comportements, dont celui ciblé.

Il permet également de souligner l'influence réciproque que peuvent avoir les trois composantes, rendant alors possible la préparation d'un terrain davantage favorable au comportement ciblé. L'influence que peuvent avoir les comportements, notamment à travers des résultats associés à des échecs ou à des réussites, est également fort pertinente et semble cadrer avec une approche de prévention des rechutes. Il est alors possible d'utiliser des comportements intermédiaires qui, à travers une chaîne d'influence, permettent l'atteinte du comportement de transfert qui représente l'objectif poursuivi par l'intervention. À travers ce processus, tant l'individu que les composantes d'une IPF efficace peuvent mettre en branle des processus qui, à terme, favorisent l'émergence du transfert des apprentissages.

4.1.1 : Le sentiment d'efficacité personnel. Le SEP, provenant lui aussi des travaux de Bandura (1982; 2007), prend quant à lui le rôle de l'un des mécanismes d'action intégré dans le cadre théorique décrit ci-dessus et qui permet d'influencer l'adoption de comportements de transfert. Rappelons que le SEP représente une auto-évaluation de sa propre capacité à mener à bien une activité puis à atteindre un objectif, le tout dans un contexte donné (Bandura, 2007). Or, il s'agit d'un construit qui a été reconnu comme un levier du transfert des apprentissages à maintes reprises (Blume *et al.*, 2010; Brown, 2005; Brown et Warren, 2009; Johnson *et al.*, 2012; Morin et Latham, 2000; Richman-Hirsch, 2001). Dans l'optique où l'APR s'intéresse à la planification du transfert et à la motivation des participants par rapport à celui-ci, l'idée de considérer ce mécanisme s'impose d'elle-même. D'une part, les raisons pour lesquelles les apprenants peuvent avoir un mauvais SEP, par définition, sont généralement liées à des problèmes associés aux compétences acquises (i.e. mal maîtrisées) ou encore à des obstacles associés au contexte de travail au sein duquel les apprenants retourneront. Or, cette préparation dont il est question représente justement une opportunité d'adresser ces problématiques qui minent la confiance qu'ont les apprenants en leurs propres capacités à réussir le transfert. D'autre part, la composante motivationnelle qu'est l'attente au sens de Vroom (1964) concerne justement cette confiance d'obtenir des résultats, qui est dans l'ensemble comparable au SEP, qui se retrouve d'ailleurs dans l'ensemble des conceptions de la motivation à transférer qui ont été discutées préalablement (Quesada-Pallarès et Gegenfurtner 2015).

Dans le cadre d'une IPF, considérer le SEP est d'autant plus pertinent puisque selon Bandura (2007), il peut être développé à travers quatre leviers distincts. L'apprentissage vicariant et la persuasion verbale sont deux de ces leviers qui peuvent être utilisés directement par l'animateur de l'intervention, qui agit alors comme modèle et qui utilise des arguments pour persuader les participants de la faisabilité du transfert. L'animateur, alors positionné comme un expert de contenu crédible et optimiste, en utilisant les différentes activités de l'intervention, peut améliorer le SEP des participants au moment où ces derniers retournent au travail. Par la suite, ce sentiment d'efficacité initial rehaussé et d'autres mesures appliquées à travers l'intervention peuvent favoriser l'expérience de succès (voire de maîtrise) et des émotions positives qui y sont rattachées, qui représentent les deux autres leviers du SEP selon Bandura (2007). Autrement dit, l'efficacité d'une IPF pour améliorer le SEP repose à la fois sur sa capacité à persuader l'apprenant qu'il détient les capacités nécessaires pour transférer ses nouveaux apprentissages ainsi qu'à favoriser l'émergence d'expériences initiales positives lorsqu'arrive le moment d'effectuer le transfert (Blume *et al.*, 2019).

4.1.2 : L'établissement d'objectifs. L'établissement d'objectifs, qui a également été identifié comme une IPF à part entière (i.e. Brown et Warren, 2009; Johnson *et al.*, 2012; Richman-Hirsch, 2001), figure parmi les mécanismes tirés de l'APR de Marx (1982; 1986) qui sont maintenus dans le cadre de cette nouvelle mouture de l'intervention, mais en s'inspirant cette fois-ci davantage des recommandations disponibles sur la question de son déploiement. Encore une fois, il s'agit d'un mécanisme qui a largement fait ses preuves en contexte de transfert des apprentissages (Brown, 2005; Brown et Warren, 2009; Johnson *et al.*, 2012; Morin et Latham, 2000; Rahyuda *et al.*, 2018b; Richman-Hirsch, 2001) et qui est, dans l'ensemble, largement compatible avec la théorie sociale-cognitive et la causalité triadique réciproque qui sous-tendent l'intervention. Conformément à cette approche, l'établissement d'objectifs implique la mobilisation de l'agentivité individuelle (i.e. la volonté propre de l'individu) et des ressources disponibles, notamment à travers l'exercice d'une influence sur les composantes internes et environnementales du modèle, pour favoriser l'apparition du comportement ciblé. C'est donc dire que l'adoption de comportements dépend de plus que de la simple volonté de l'individu, mais que cette

dernière peut être utilisée afin d'amener la personne à se préparer et à préparer son environnement à travers une approche moins directe.

La pertinence de ce second mécanisme en contexte post-formatif est, quant à elle, déjà établie du fait que, tel que mentionné, l'établissement d'objectifs a déjà fait l'objet d'une attention particulière en tant qu'IPF à part entière (Blume *et al.*, 2010; Hutchins et Burke, 2007; Rahyuda *et al.*, 2014; 2018a; 2018b). D'autre part, l'APR de Marx (1986) comporte également, à travers les deux premières étapes, une composante d'établissement d'objectifs qui a par conséquent été mise en application à maintes reprises. Ainsi, tant de façon théorique que pratique, l'établissement d'un objectif représente un élément focalisateur permettant de motiver, mais également de guider le déploiement d'efforts et de ressources dans la direction souhaitée qui contribue au fonctionnement d'une intervention comme l'APR 2.0.

Là où les choses se compliquent, c'est lorsqu'il est question de la façon d'établir de tels objectifs. S'il peut paraître simple d'établir un objectif de transfert, la littérature riche sur le sujet a largement évolué depuis l'écrit initial de Latham et Locke (1979) et propose maintenant diverses approches à adopter pour améliorer l'influence de l'objectif sur le comportement concret. En effet, selon Brown et McCracken (2010), certains types d'objectifs n'ont pas toujours une influence favorable. Les auteurs soulignent en effet que l'établissement d'objectifs de performance trop lointains dans le temps et complexes risque de mener à un cas de figure où les individus, en raison de ressources limitées (voir également Kanfer et Ackerman, 1989; Kanfer *et al.*, 1996), perdent de vue les étapes intermédiaires et la maîtrise des apprentissages comportementaux qui sont nécessaires à l'atteinte de l'objectif en question. À titre de réponse à ce problème, Brown et McCracken (2010; voir également Rahyuda *et al.*, 2018a; 2018b) proposent d'établir une stratégie comprenant à la fois des objectifs à long et à court termes. Cette recommandation permettant de garder en vue le processus menant à l'atteinte de l'objectif à plus long terme est par ailleurs cohérente avec le portrait que dressent Locke et Latham (2006, p.265) lorsqu'ils affirment que « tant qu'une personne demeure engagée à atteindre son objectif, qu'elle a les habiletés nécessaires pour y arriver et qu'il n'y a pas d'autre objectif conflictuel, il y a une relation linéaire positive entre la difficulté dudit objectif et la

performance à la tâche » [traduction libre]. C'est donc dire que l'efficacité de l'établissement d'objectifs pour favoriser la performance se veut contingente à certains critères, que Locke et Latham (2006) voient comme des modérateurs de cette relation.

D'abord, la capacité de suivre la progression associée à l'atteint de l'objectif fixé, notamment à travers l'obtention de rétroaction, est mentionnée comme un élément nécessaire au bon fonctionnement de l'établissement d'objectifs (Locke et Latham, 2006). Sur ce volet, bien qu'il soit impossible de contraindre le superviseur ou les pairs à offrir un suivi à ses subordonnés, l'identification d'étapes séquentielles associées à des critères qui ne dépendent pas d'une interprétation externe (voire qui sont quantifiables et plutôt objectifs) peut représenter une alternative pour l'obtention de rétroaction pertinente. Ensuite, les mêmes auteurs (Locke et Latham, 2006; 2015; Klein *et al.*, 1999) soulignent le rôle central de l'engagement à l'endroit de l'objectif établi, ce qui expliquerait que les objectifs qui sont auto-établis et plus difficiles mènent à un meilleur rendement. L'auto-établissement d'objectifs difficiles nécessite néanmoins un certain niveau d'intérêt de la part des participants, qui doivent voir le ou les avantages associés à l'octroi d'efforts supplémentaires. Pour l'APR 2.0, cela signifie donc que l'intervention doit à la fois souligner les avantages du transfert et lui faire prendre la forme d'un objectif fixé qui doit en être un de transfert des apprentissages, provenir du participant et n'être contraint que par les directives essentielles au bon fonctionnement de l'intervention.

Les deux modérateurs restants, selon Locke et Latham (2006), sont la complexité de la tâche et les contraintes situationnelles, qui sont directement liées à la question du niveau de difficulté associé à l'objectif établi. Les auteurs soulignent en effet que les objectifs doivent être ambitieux, mais également qu'ils doivent demeurer atteignables lorsque considérés à la lumière de l'environnement de travail qui attend les participants. Dans ce cadre, le lien avec le SEP mentionné précédemment devient alors évident (tel que l'expliquent Locke et Latham, 2015), tout comme le sont la question de la préparation au transfert et celle associée aux obstacles anticipés. L'idée est alors de concevoir des objectifs de transfert dont le niveau de difficulté est suffisant pour susciter la motivation tout en mettant en place les structures de soutien nécessaires pour favoriser son atteinte à travers l'intervention.

4.1.3 : *Les intentions d'implémentation.* En relation étroite avec la proposition de Brown et McCracken (2010) qui implique l'ajout d'objectifs intermédiaires rapprochés en complément à un objectif ambitieux et éloigné, l'établissement d'intentions d'implémentation (« *implementation intentions* »; Gollwitzer, 1993; 1999) est le troisième mécanisme d'action proposé pour l'APR 2.0. Partant du principe que les bonnes intentions peuvent ne pas se concrétiser pour une multitude de raisons, les intentions d'implémentation impliquent un élément de contingence sous la forme d'une structure associant un comportement à une condition donnée. Plus spécifiquement, Gollwitzer (1999, p. 494) indique qu'à travers la structure « lorsque la situation x se présente, j'appliquerai la réponse y » l'individu « s'engage à répondre à une situation donnée d'une manière spécifique (...) servant à poursuivre l'atteinte de l'objectif fixé » [traductions libres]. Toujours selon cet auteur, planifier à l'avance les différents comportements à adopter dans des situations précises permet de mieux considérer le contexte d'ensemble et les différentes étapes qui mènent à l'atteinte de l'objectif fixé, le tout de façon à profiter au maximum des opportunités qui se présentent.

Les intentions d'implémentation ont donc pour objectif de réduire l'écart pouvant exister entre l'intention d'atteindre un objectif comportemental puis l'adoption du comportement lui-même, tel que démontré par Gollwitzer et Sheeran (2006). Ces mêmes auteurs rapportent d'ailleurs, sur une variété de comportements, une taille d'effet méta-analytique de $d = 0,65$ calculée à partir d'un échantillon de 94 études. Pour expliquer une telle efficacité, Prestwich *et al.* (2015, p. 326) soulignent d'abord que les intentions d'implémentation « permettent d'identifier les opportunités de mise en action » [traduction libre]. Également présenté par Gollwitzer et Sheeran (2006), ce premier effet permettrait aux individus, qui parce qu'ils oublient ou n'arrivent pas à trouver le temps de débiter le processus menant à l'atteinte de l'objectif fixé, d'initier le processus comportemental menant à l'atteinte de l'objectif fixé. Au niveau cognitif, ce processus dépasserait par ailleurs la simple association d'un déclencheur à un comportement puisque la projection dans le futur que font les participants permettrait une intégration des comportements et déclencheurs ciblés à l'intérieur de leur mémoire à long-terme (Papies *et al.*, 2009). Prestwich *et al.* (2015) mentionnent ensuite que les intentions d'implémentation permettent l'automatisation de comportements nécessaires à l'atteinte de l'objectif, qui deviennent

alors moins exigeants en termes de ressources cognitives autorégulatrices (Kanfer *et al.* 1996). Ainsi, l'anticipation comportementale conditionnelle que représente l'adoption d'intentions d'implémentation permettrait l'émergence des comportements nécessaires à l'atteinte de l'objectif fixé, même dans le cadre d'un environnement hautement demandant.

Au niveau théorique, les intentions d'implémentation semblent s'intégrer à l'APR 2.0 de façon adéquate. Prestwich *et al.* (2015) proposent en effet de façon explicite que la section « déclencheur » de la démarche qui mène à l'adoption d'un comportement en lien avec l'atteinte de l'objectif fixé peut prendre une forme tant intérieure (cognitive ou attitudinale) qu'extérieure (événement ou élément de l'environnement), permettant du coup une comparaison directe avec la causalité triadique réciproque. En lien avec les deux autres mécanismes d'action présentés jusqu'ici, les mêmes auteurs proposent également un argumentaire en faveur d'une compatibilité. Dans le cas de l'établissement d'objectifs, il est question d'une relation qui s'apparente même à de la co-dépendance : « tandis que l'intention d'atteindre un objectif indique *qu'est-ce* qui sera fait, les intentions d'implémentation spécifient le *quand, où* et *comment* de ce qui sera fait » [traduction libre; emphase dans le texte original] (Prestwich *et al.*, (2015, p. 324). De façon similaire au SEP, c'est donc dire que l'objectif établi sert d'élément focalisateur et permet d'orienter les intentions d'implémentation sur la direction qu'ils doivent prendre, tel que semblent par ailleurs le proposer Brown et MaCraken (2010). Au niveau du lien qui associe SEP et intentions d'implémentation, il semble juste de croire, tel que l'affirment Webb et Sheeran (2008), que le fait de planifier les différentes étapes menant à l'atteinte d'un objectif lui permet de sembler plus facile à atteindre. Or, les auteurs rapportent une certaine ambiguïté dans la littérature quant à cette relation et, à travers une procédure méta-analytique, constatent que l'établissement d'intentions d'implémentation ne mène pas à une augmentation du SEP. Néanmoins, d'autres études observent un effet d'interaction entre les deux variables, où les intentions d'implémentation sont davantage efficaces chez les apprenants présentant un SEP élevé face à la tâche (Luszczynska et Haynes, 2009; Luszczynska *et al.*, 2011; Wieber *et al.*, 2010). Dans ce cadre, il semble donc tout à fait pertinent que l'APR 2.0 combine les deux mécanismes, d'autant plus que des résultats positifs entre le transfert et les intentions d'implémentation (prenant alors la forme d'une IPF) ont déjà été observés par le passé (Friedman et Ronen, 2015).

4.2 : Modalités de déploiement de l'atelier de prévention des rechutes 2.0.

Afin de permettre aux trois mécanismes d'action retenus d'être possiblement efficaces pour favoriser le transfert dans le cadre d'une IPF, encore faut-il qu'ils soient utilisés de façon adéquate et dans un contexte qui s'y prête. L'historique des applications de l'APR de Marx (1982; 1986) représente un bon exemple de l'importance des détails d'application pratique. Rappelons ici l'effet négatif qu'a eu l'APR sur le SEP dans l'étude de Gaudine et Saks (2004) parce qu'il a fait ressortir des obstacles dans un contexte où le SEP était déjà bon, rendant du coup l'intervention inefficace. La durée et la complexité de l'intervention semblent quant à elles l'avoir rendu trop coûteuse à utiliser dans son entièreté, tel qu'en témoignent les nombreuses applications partielles de l'APR recensées par Lauzier *et al.* (2016). Par ailleurs, au-delà d'une simple question d'efficacité ou de coût, la façon dont les mécanismes d'action d'une intervention sont combinés peut favoriser l'émergence d'une certaine synergie, dans la mesure où l'ordre et la façon dont certaines sections de l'intervention sont utilisées peuvent s'avérer utiles pour favoriser l'impact des autres.

C'est donc à la fois les pistes pratiques et théoriques identifiées pour accroître l'intervention de Marx (1982; 1986) ainsi que ces considérations concernant l'efficacité (voire la synergie) et la pertinence du déploiement des trois leviers théoriques retenus qui guident le fonctionnement davantage pratique de l'APR 2.0. Tandis que les détails de la mise en application proposée pour l'intervention se retrouvent dans l'annexe 4 dans le « guide du formateur », des réflexions concernant certains enjeux associés au déploiement de l'intervention ainsi que la description sommaire de chacune des étapes sont mises de l'avant dans les paragraphes suivants. Celles-ci demeurent toutefois largement incomplètes, partiellement fondées sur des hypothèses et se terminent dans plusieurs cas par des questions auxquelles les réponses ne sont pas toujours claires. Bien qu'il ne s'agisse pas là d'une situation idéale, cela s'explique par le caractère nouveau de l'APR 2.0 telle qu'il est proposé, pour lequel certains éléments fondamentaux doivent d'abord être mieux documentés avant qu'il ne soit pertinent de s'attarder à des détails d'ordre pratique, même si ces derniers sont certainement importants. Il s'agit donc d'une intervention pour laquelle subsistent plusieurs zones d'incertitudes, qui invitent à de nouveaux efforts de recherche

qui, compte tenu de l'état des connaissances, s'inscriront inévitablement davantage dans une approche exploratoire jusqu'à ce que l'on en sache plus sur ces conditions d'efficacité.

4.2.1 : Préparation et positionnement du formateur.

Une certaine préparation est de mise préalablement au déploiement de l'APR 2.0 en tant qu'activité. Il est ici notamment question de la préparation du formateur chargé de l'animation de l'intervention et de la composition du groupe, qui sont deux de ces éléments pratiques dont dépend le succès de l'intervention. En effet, étant donné qu'il y est question de préparer le transfert des apprentissages, l'association d'un expert de contenu bien au fait des applications possibles de la formation (le formateur) et d'experts du milieu de travail qui savent reconnaître les opportunités d'adaptation et les ressources disponibles (les participants) semble fort judicieuse. Ce sont ces expertises combinées qui permettent d'anticiper l'identification de solutions originales, mais réalistes et pertinentes pour répondre aux difficultés et obstacles anticipés. Richman-Hirsch (2001) souligne toutefois que, lors de son application de l'APR de Marx, le manque d'aisance qu'avaient les formateurs avec le contenu de l'intervention a pu contribuer à l'absence de résultats. C'est donc dire que ce formateur, choisi initialement pour sa capacité à offrir la formation initiale, doit maîtriser suffisamment l'intervention pour l'animer et faciliter les échanges pendant son déroulement. L'influence que peut avoir le niveau de maîtrise du formateur, tant pour le sujet de la formation initiale qu'au niveau de l'intervention, demeure toutefois inconnue à ce jour et mériterait d'être documentée.

Pendant l'intervention, il est également important que le formateur soit en mesure de maintenir un contexte empreint d'optimisme pour le transfert. Rappelons ici que selon certains auteurs (Baldwin et Burke, 1999; Burke, 1997; Gaudine et Saks, 2004), discuter des obstacles possibles au transfert implique un risque au niveau de l'anxiété de l'apprenant, qui aurait alors une influence négative sur le SEP que l'intervention vise pourtant à améliorer. L'identification de ces obstacles puis de solutions pertinentes représente néanmoins une activité qui serait efficace pour la modification de comportements puis le maintien de ceux-ci dans des contextes qui n'y sont pas favorables (Artistico *et al.*, 2013) et donc pertinente pour l'APR 2.0. Dans ce cadre, il devient essentiel que le formateur soit en mesure d'assurer un climat positif propice au transfert tout au long

de l'intervention, même si la nature exacte de la relation entre ce climat et les résultats de l'intervention demeure largement inconnue.

4.2.2 : Choix et préparation du contexte de déploiement.

Parmi les conditions gagnantes à mettre en place pour favoriser l'efficacité de l'APR 2.0 à accroître le transfert des apprentissages, certains éléments concernant le contexte de mise en application de l'intervention méritent également d'être considérés. Rappelons les conclusions de l'étude de Gaudine et Saks (2004), qui illustrent particulièrement bien ce point : les auteurs ont utilisé l'APR dans un contexte où il n'était pas réellement nécessaire et ont été incapable d'observer ses effets puisque même les apprenants du groupe contrôle ont transféré leurs apprentissages de façon appréciable. Or, la nouvelle version de l'APR ici proposée vise elle aussi à répondre à une problématique de transfert et, par conséquent, doit être mise en application dans un contexte caractérisé par l'existence d'un besoin d'amélioration du transfert pour qu'un effet puisse être observable.

En s'inspirant des autres limites pratiques identifiées au chapitre précédent pour l'APR de Marx (1982; 1986), il devient possible de soumettre certaines prescriptions générales pour améliorer les retombées de l'APR 2.0. Ainsi, son déploiement serait particulièrement intéressant dans le cadre de compétences dont la mise en application est davantage flexible, de façon à permettre des adaptations dans la façon de l'utiliser. Il pourrait également s'avérer pertinent de vérifier la proportion entre la durée de la formation initiale et celle de l'intervention afin d'éviter des incohérences tel qu'observées par le passé. Suffit de penser à l'étude de Wexley et Bladwin (1986), où un APR de 2h30 fut mis en application à la suite d'une formation de trois heures ou encore à celle de Burke (1997), où une APR d'une durée non spécifiée fut utilisée à la suite d'une formation d'à peine 40 minutes.

4.2.3 : Caractéristiques et fonctionnement de l'intervention.

Tel qu'annoncé en conclusion du troisième chapitre, c'est en raison de l'ampleur des changements à apporter à l'APR proposée en 1982 puis en 1986 par Marx qu'une nouvelle intervention est proposée. Cet APR 2.0 vise ainsi à mobiliser les trois modèles théoriques déjà discutés (SEP, établissement d'objectifs et intentions d'implémentation) à

travers le cadre théorique plus général de la causalité triadique réciproque et en reprenant certains des fondements de l'APR qui demeurent pertinents. Cette refonte de l'intervention permet ainsi de favoriser sa faisabilité, notamment en prenant en considération les éléments associés au contexte de déploiement discutés jusqu'ici. Plus spécifiquement, le résultat de ce processus de révision prend la forme d'une intervention largement simplifiée et d'une durée réduite qui devrait mieux correspondre à la réalité organisationnelle contemporaine. Accompagnée d'un guide du formateur et d'un guide du participant qui représentent deux nouveautés additionnelles, l'APR 2.0 s'en retrouve ainsi plus facile à déployer et bénéficie de la réflexion sur les conditions favorables à son déploiement proposé jusqu'ici.

Pour arriver à ce résultat, la nouvelle version de l'intervention laisse de côté certains mécanismes d'action qui semblent moins cohérents en contexte de transfert des apprentissages (i.e. effet de violation de l'abstinence). Le fait qu'elle ne comporte plus que trois étapes ne signifie toutefois pas forcément qu'elle soit moins efficace. En fait, tel que l'illustrent les paragraphes suivants, chacune de ces étapes est développée en s'appuyant sur la théorie et sur la littérature disponible, tandis que cette version réduite de l'intervention devrait être plus facile d'accès pour les participants. De surcroît, les trois étapes sont développées et ordonnées de façon à bénéficier les unes des autres, le tout de façon à viser l'atteinte d'un certain effet de synergie.

4.2.3.1 : Première étape – établir des objectifs de transfert. Le début de l'intervention est largement inspiré de ce que l'on retrouve aux premières étapes de l'APR de Marx (1986) et, tel que l'indique son nom, de l'établissement d'objectifs (Latham et Locke, 1979; Locke et Latham, 2006; 2015; Locke *et al.*, 1990) mentionné comme mécanisme d'action de l'APR 2.0 à la section précédente. Spécifiquement, il est d'abord question d'identifier des objectifs de mise en application qui sont conformes aux recommandations tirées des plus récentes études sur le sujet. Ceux-ci doivent prendre la forme d'objectifs d'application de leurs apprentissages à long-terme qui sont réalistes mais ambitieux, c'est-à-dire qui représentent un défi sérieux pour le participant, de façon à augmenter l'importance des efforts qui leurs sont alloués (Klein *et al.*, 1999; Locke et Latham, 2006; 2015). Pour qu'ils soient engageants et motivants, il est également préférable que les objectifs en question soient auto-établis et prennent la forme de critères

observables que les participants pourront par la suite considérer comme atteints ou non sans ambiguïté (Locke et Latham, 2006).

À l'instar de l'APR de Marx (1986), cette première étape implique également, pour chaque participant, de dresser une liste des avantages et inconvénients qui peuvent être associés aux objectifs identifiés. Cette démarche permet ainsi de remettre en question et de retravailler les objectifs qui ne sont pas réellement désirables pour le participant, tout en soulignant la pertinence de poursuivre ceux qui comportent plus d'avantages que d'inconvénients. Ainsi, l'intérêt d'allouer des efforts pour l'atteinte des objectifs établis s'en retrouve renforcé et leur potentiel motivationnel s'en retrouve améliorée par l'évocation concrète et à l'écrit d'une plus forte proportion d'avantages.

Le résultat de cette première étape de l'APR 2.0 prend donc la forme d'objectifs de mise en application accompagnés d'une liste des raisons qui, aux yeux du participant, justifient que des efforts soient consacrés à son atteinte. Pour les participants, ces objectifs peuvent d'ailleurs être élaborés dans le cadre de l'intervention ou avoir déjà été identifiés par les apprenants pendant la formation tel que l'ont documenté Yelon *et al.* (2004). Dans les deux cas, il est prévu que ces objectifs explicités et mis en forme dans le cadre de l'intervention se traduisent par un engagement plus grand à l'endroit du transfert des apprentissages prenant la forme desdits objectifs, qui mène ensuite à l'octroi d'efforts supplémentaires en ce sens (Locke et Latham, 2006). Un lien peut également être fait avec l'amélioration de la composante « valence » de la motivation au sens de Vroom (1964) à l'endroit du transfert (qui correspond au niveau auquel un individu considère un résultat comme désirable ou indésirable) puisque cette première étape a notamment comme cible de rendre le transfert davantage souhaitable aux yeux du participant. Par ailleurs, cette première étape de l'APR 2.0 s'avère fort utile pour la suite de l'intervention. Les autres mécanismes qui soutiennent théoriquement l'efficacité de l'APR 2.0 (SEP à travers l'étude des obstacles et intentions d'implémentation) s'insèrent en effet dans un raisonnement rationnel et comportemental associé à un objectif (Artistico *et al.*, 2013; Gollwitzer, 1993; 1999; Gollwitzer et Sheeran, 2006). Or, le fait de mettre sur pied des objectifs de transfert spécifiques permet de mieux focaliser ces étapes subséquentes sur ce qui doit être fait. Autrement dit, plutôt que de discuter du transfert des apprentissages de façon générale, il

devient possible de faire spécifiquement référence aux résultats de cette première étape. Ce faisant, les résultats des deux autres étapes de l'intervention peuvent être d'autant plus spécifiques et donc instrumentalisés pour assurer l'atteinte des objectifs formulés lors de la première étape. Au-delà d'un simple mécanisme d'action pour favoriser le transfert des apprentissages, l'établissement d'objectifs proposé dans le cadre de cette première étape représente donc une introduction intéressante pour les deux autres étapes de l'APR 2.0.

4.2.3.2 : *Deuxième étape – améliorer la faisabilité des objectifs.* Ayant comme double objectif de (1) prévoir à l'avance puis de solutionner les obstacles anticipés au transfert et (2) d'identifier les ressources pertinentes disponibles, cette seconde étape vise à améliorer le SEP des participants et de faciliter le transfert des apprentissages. Ce faisant, cette nouvelle version de l'intervention conserve la part de l'APR de Marx (1986) qui s'intéresse aux barrières (voire obstacles) au transfert qui risquent de se présenter, mais à travers une approche qui laisse davantage de place à l'optimisme, répondant aux recommandations de certains auteurs en ce sens (Baldwin et Burke, 1999; Burke, 1997; Gaudine et Saks, 2004).

Pour y arriver, le traitement des obstacles au transfert s'inspire de l'étude d'Artistico *et al.* (2013), où le traitement d'obstacles dans un contexte d'entraînement physique a permis l'amélioration du SEP à s'entraîner. La démarche proposée par ces auteurs a ceci de particulier qu'elle invite les participants à identifier les trois principaux éléments qui pourraient expliquer que leurs objectifs ne soient pas atteints pour ensuite se concentrer sur l'identification de solutions. Dans le cadre de l'APR 2.0, cela se traduit par une seconde étape où les trois principaux obstacles au transfert, selon la probabilité qu'ils apparaissent et le niveau auquel ils nuiraient au transfert, sont rapidement identifiés par les participants à l'instar de la démarche d'Artistico *et al.* (2013). Ceux-ci passent ensuite en mode solution, où les différentes façons d'éliminer les obstacles, de réduire leur incidence et de réduire la probabilité qu'ils apparaissent sont identifiées. Pour y arriver, l'intervention mise par ailleurs sur cette association inspirée de certaines approches psychopédagogiques (Carré, 2015) entre le formateur, qui est expert du contenu de formation, et le participant, qui lui connaît et comprend généralement le contexte au sein duquel se fera le transfert. Il devient alors possible d'imaginer un maximum d'adaptations visant à adapter le transfert au

contexte, et vice-versa. Ce processus collaboratif permet ainsi de faciliter le transfert, d'améliorer son réalisme aux yeux du participant et ainsi d'influencer son SEP de façon positive.

Au-delà des obstacles, cette seconde étape de l'APR 2.0 vise également à identifier les ressources disponibles qui peuvent être préparées puis mobilisées afin de faciliter le transfert. À ce niveau, les méthodes à utiliser et le résultat escompté sur le SEP sont les mêmes que pour l'identification de solutions aux obstacles anticipés, sans qu'il ne soit toutefois question d'obstacles. Dans ce cas-ci, le processus d'identification des solutions est ainsi mobilisé pour faciliter le transfert de façon plus générale, ce qui permet de réduire les efforts nécessaires pour y arriver ou encore d'améliorer les résultats obtenus. Cette approche permet ainsi d'élargir les efforts de façon à encourager la mise en place de mesure rendant le transfert davantage accessible pour le participant en ouvrant la porte à plusieurs leviers au transfert qui n'impliquent pas de problème ou d'obstacles.

Cette seconde étape de l'APR 2.0 permet d'une part de rendre les objectifs préalablement établis plus réalistes et plus faciles à atteindre à travers des efforts qui sont mieux ciblés et qui mettent à profit les ressources disponibles. Il est même envisageable, de cette façon, de réviser les objectifs établis afin qu'ils soient davantage ambitieux advenant le cas d'une seconde étape particulièrement efficace. Dans cet éventuel cas d'espèce, les avantages associés à l'établissement d'objectifs plus difficiles à atteindre tels que documentés dans le cadre de la première étape permettraient vraisemblablement à l'intervention dans son ensemble d'être encore plus efficace pour favoriser le transfert. D'autre part, les solutions aux obstacles anticipés et les ressources à mobiliser qui sont identifiées dans le cadre de cette seconde étape s'avèrent, tout comme l'établissement d'objectifs, des éléments qui ont le potentiel de faciliter le reste de l'intervention. En effet, tel qu'exposé à travers les prochains paragraphes, l'identification d'éléments pertinents pour faciliter le transfert représentent autant d'opportunités à inclure dans la planification menant à l'atteinte des objectifs fixés que représente la troisième et dernière étape de l'APR 2.0.

4.2.3.3 : Troisième étape – planifier l'atteinte des objectifs. Point culminant de cette nouvelle mouture de l'APR, la troisième étape a pour objectif de planifier la façon dont les

objectifs établis à la première étape seront atteints, notamment à travers les ressources identifiées pendant la seconde étape. Prenant la forme d'étapes à franchir, cette planification permet d'insérer plusieurs objectifs intermédiaires qui mènent aux objectifs finaux tel que recommandé par certains (Brown et McCracken, 2010; Rahyuda *et al.*, 2018a; 2018b). Ces objectifs peuvent alors prendre deux formes, soit de mettre en place certains éléments qui rendront les étapes subséquentes et le transfert lui-même plus accessible pour le participant, et de diviser le transfert en sections qui ne doivent pas forcément être débutées en même temps. Cette façon de procéder permettrait une utilisation plus efficace des ressources (notamment cognitives ; Kanfer *et al.*, 1996) en vue de compléter puis d'approprier une section du transfert avant de passer au suivant en lui allouant également toutes les ressources nécessaires. Il devient alors possible de limiter les risques d'échecs initiaux démoralisants et de plutôt donner aux participants l'opportunité de vivre des succès successifs en cours de route qui peuvent être bénéfiques pour les efforts de transfert subséquents (Blume *et al.*, 2019).

Cette planification du transfert s'apparente par ailleurs à la notion de généralisation de Baldwin et Ford (1988) en ce sens qu'elle s'intéresse à la façon dont les apprentissages seront mis en application dans un contexte donné. En ce sens, elle propose de mettre sur pied une composante de contingence inspirée des intentions d'implémentation mises de l'avant par Gollwitzer (1993; 1999; Gollwitzer et Sheeran, 2006). Tel que les auteurs le proposent, il est alors question d'associer des conditions situationnelles à des réponses comportementales (Gollwitzer, 1999), ce qui permet de saisir efficacement les opportunités qui se présentent. Que ces déclencheurs prennent alors la forme d'obstacles tels qu'identifiés à la seconde étape, de la réalisation d'une étape précédente dans le plan menant au transfert ou encore de toute autre condition propre au contexte et préalablement identifiée, ils permettent dans tous les cas de poursuivre les efforts de transfert de façon réfléchie et efficace. En effet, selon Gollwitzer (1999, p.494), une telle planification faite à l'avance permet de « choisir les comportements les plus efficaces et de les déployer dans le cadre des meilleures opportunités », parce que « les décisions anticipées (...) permettent de considérer l'ensemble des opportunités possibles et des comportements qui peuvent s'avérer pertinents » [traductions libres]. Toujours selon cet auteur, cette planification serait préférable à la flexibilité qu'offre l'absence de plan, dans une optique d'atteinte d'objectifs

ciblés, notamment parce que les décisions prises *in-situ* ne s'inspirent trop souvent que du contexte immédiat sans considérer les autres opportunités et la finalité ciblée.

Dans l'ensemble, cette troisième étape offre donc aux participants les outils nécessaires pour mettre en application concrètement les résultats des deux étapes précédentes. L'ajout de cette série d'étapes menant à l'atteinte des objectifs répond également aux propos de Locke et Latham (2006), qui soulignent l'importance pour le participant d'être en mesure de suivre son progrès. La planification effectuée, pour autant qu'elle demeure réaliste, devrait ainsi avoir un effet positif sur le SEP puisqu'elle permet de soutenir le réalisme de ces objectifs et des solutions à appliquer pour les obstacles anticipés. C'est donc dire que cette troisième étape, qui vient clôturer l'APR 2.0, permet de surcroît de consolider les retombées des deux étapes précédentes.

Tableau 4 :

Résumé du fonctionnement de l'APR 2.0.

Étape de l'intervention	Objectifs ciblés	Fonctionnement
Étape 1 : Établissement des objectifs	<ul style="list-style-type: none">• Augmenter la quantité et l'intensité des efforts consentis par le participant à l'endroit du transfert.• Établir un objectif clair pour le fonctionnement des étapes subséquentes.	<ul style="list-style-type: none">• Identification d'objectifs favorisant le transfert par le participant.• Identification des avantages et inconvénients de poursuivre les objectifs identifiés.
Étape 2 : Identification des obstacles et ressources	<ul style="list-style-type: none">• Augmenter l'efficacité des efforts consentis par le participant à l'endroit du transfert.• Rendre le transfert davantage atteignable aux yeux du participant.	<ul style="list-style-type: none">• Identification des trois principaux obstacles au transfert puis de pistes pour résoudre ceux-ci (approche inspirée d'Artistico <i>et al.</i>, 2013).• Identification de ressources disponibles pouvant être mobilisées pour faciliter le transfert.
Étape 3 : La planification	<ul style="list-style-type: none">• Augmenter, à la fois, l'efficacité, la quantité et l'intensité des efforts consentis par le participant à l'endroit du transfert.• Faciliter l'atteinte des objectifs de transfert par le participant.	<ul style="list-style-type: none">• Préparation des étapes successives à effectuer pour atteindre l'objectif de transfert.• Préparation de plans de contingence indiquant comment réagir lorsqu'un obstacle donné se présente.

Chapitre 5 : Les retombées attendues de l'APR 2.0

Malgré ses fondements théoriques renouvelés et sa forme davantage adaptée aux réalités contemporaines des organisations, la version 2.0 de l'APR telle que développée dans le chapitre précédent partage le même objectif que son prédécesseur, à savoir : préparer et outiller les participants afin d'améliorer le transfert des apprentissages qu'ils seront en mesure de réaliser une fois de retour au travail. En parallèle, il convient de souligner qu'en raison de la complexité du transfert des apprentissages et des multiples formes qu'il peut prendre, il semble tout simplement irréaliste qu'une intervention puisse être efficace dans tous les contextes. Qui plus est, cette révision de l'intervention n'a pas permis de résoudre les pistes d'amélioration identifiées qui concernent plus spécifiquement les conditions auxquelles l'intervention s'avère efficace puisque les informations disponibles sur ces conditions sont nettement insuffisantes. Il devient alors important de se questionner sur les caractéristiques des contextes propices à l'efficacité de l'APR 2.0, en considérant notamment que celles-ci devraient être associées à la décision d'utiliser ou non l'intervention dans un contexte donné.

C'est le modèle de Yelon *et al.* (2004) qui est adopté afin de comprendre et de structurer les facteurs qui sont associés à l'intention d'utiliser une pratique donnée, en occurrence l'APR 2.0. En traitant de l'adoption de diverses pratiques chez des professionnels de la santé qui ont un niveau d'autonomie élevé sur la façon dont leur travail est fait, ces auteurs identifient trois éléments qui permettent d'expliquer qu'une pratique soit mise en application ou non. Il y est d'abord question de l'efficacité perçue de la pratique, qui dépend de son apparence de logique et de sa capacité à convaincre qu'elle a de bonnes chances de fonctionner³. Elle doit ensuite être considérée comme pratique dans le contexte, ce qui se produit lorsque « les idées sont claires, opérationnelles et faciles à intégrer à l'intérieur de leurs tâches et de leur environnement de travail » [traduction libre] (Yelon *et al.*, 2004, p.91). Il faut finalement que la pratique en question réponde à un

³ Bien que Yelon *et al.* (2004, p.91) utilisent le terme « crédibilité », l'expression « efficacité perçue » est plutôt adoptée en raison de la définition adoptée par les auteurs, qui correspond davantage à cette seconde expression.

besoin suffisamment important aux yeux du professionnel en permettant « l'atteinte d'un objectif ou à la résolution d'un problème » [traduction libre] (Yelon *et al.*, 2004, p.91).

En s'inspirant de ce cadre de référence pour jeter un regard d'ensemble cohérent sur la question des retombées attendues de l'APR 2.0, il devient possible de formuler une réponse qui dépasse la simple efficacité potentielle pour englober également l'enjeu du contexte organisationnel et celui de l'intention de déploiement. La question de l'efficacité anticipée de l'intervention y trouve sa place directement à travers le premier élément soulevé par Yelon *et al.* (2004) associé à la « crédibilité » de l'outil. De son côté, les questions associées au fait que l'intervention soit considérée comme « pratique » au sens donné par les auteurs peuvent être associées à la notion de « réalisme de l'intervention ». Cette dernière renvoie alors à la notion d'adéquation entre l'APR 2.0 puis le contexte au sens large au sein duquel il est mis en application et, pour être présente, implique que l'APR 2.0 y soit réaliste et applicable. Arrive finalement la notion d'utilité, selon laquelle l'APR 2.0 doit « répondre à un besoin réel » pour le formateur pour qu'il devienne cohérent d'y consacrer des efforts. En lien direct avec ce que proposent Yelon *et al.* (2004), c'est ainsi seulement lorsque l'efficacité, le réalisme et l'utilité perçue sont considérés comme présents par le formateur que l'intention d'adopter l'APR 2.0 est appelée à apparaître. Selon la définition offerte par de la théorie des comportements planifiés de ce qu'est une intention, celle-ci se traduit alors par une volonté délibérée et dirigée de mettre l'APR 2.0 en application dans le cadre de ses activités professionnelles et donc par le déploiement d'efforts en ce sens (Ajzen, 1991; 2012; Fishbein et Ajzen, 1975). À l'inverse, il semble logique que le formateur ne croyant pas à l'efficacité, à la pertinence ou à l'utilité de l'intervention dans le contexte des formations qu'il offre n'ait pas (ou ait moins) l'intention de déployer des efforts et des ressources en vue de son utilisation.

5.1 : Appréciation de l'APR 2.0 par les formateurs.

Il semble alors plausible de croire qu'un formateur qui évalue favorablement l'efficacité, le réalisme et l'utilité de l'APR 2.0 dans un contexte donné développera une intention de mettre celle-ci en application, qui devrait par la suite se traduire en une utilisation de l'APR 2.0. Or, ce n'est justement qu'en étant utilisée que cette intervention pourra avoir des retombées concrètes et ainsi contribuer à améliorer le transfert des

apprentissages observé dans les organisations. En ce sens, s'intéresser aux conditions qui peuvent influencer l'évaluation que font les formateurs de l'APR 2.0 peut s'avérer doublement pertinent. D'une part parce que ces acteurs, à titre d'experts, connaissent et comprennent bien le monde du développement des ressources humaines, mais également parce que pour avoir des retombées sur la problématique du transfert, l'APR 2.0 doit d'abord être adopté par les formateurs.

Le rôle et les tâches que remplissent les formateurs impliquent en effet qu'ils ont dans l'ensemble une compréhension adéquate et un point de vue unique sur le processus d'apprentissages et de transfert (Burke et Hutchins, 2008; Hutchins et Burke, 2007). Or, il s'agit de caractéristiques qui peuvent s'avérer particulièrement riches de sens dans le cadre de l'évaluation de l'APR 2.0. Certains auteurs (Gauld et Miller, 2004) indiquent à ce sujet l'existence d'une certaine hétérogénéité dans la compétence de ces formateurs, qui dépend de leur niveau d'expérience et des qualifications en apprentissage qu'ils possèdent. Ces auteurs affirment néanmoins du même souffle qu'une proportion appréciable des formateurs qui s'affirment compétents reconnaissent l'intérêt de pratiques éprouvées pour favoriser le transfert. Hutchins *et al.* (2010) soulignent par ailleurs que le rôle occupé par les formateurs au sein de l'organisation est appelé à s'élargir pour mobiliser leurs connaissances et compétences en ce qui concerne l'obtention de résultats post-formation appréciables.

C'est ainsi d'abord en tant qu'experts qu'il convient de s'intéresser plus particulièrement aux formateurs ayant un certain niveau d'expérience et à l'appréciation qu'ils font de l'APR 2.0. Ces acteurs ont en effet déjà une compréhension des besoins qu'ont les apprenants pour arriver à transférer (Gauld et Miller, 2004; Hutchins, 2009; Hutchins et Burke, 2007) et sont aux premières loges pour observer les contraintes qu'impose le contexte organisationnel sur les activités de formation. À condition que ces formateurs qui agissent alors comme experts de contenu soient en mesure de comprendre les objectifs et le fonctionnement de l'APR 2.0, il est donc probable qu'ils soient en mesure de donner une rétroaction précieuse et utile pour identifier dans quels contextes l'intervention peut s'avérer pertinente. Il convient ainsi de s'intéresser d'une part à l'appréciation qu'ont ces formateurs de l'efficacité et de la pertinence qu'aurait réellement

l'intervention si elle était utilisée, mais également au « pourquoi » et au « comment » de cette appréciation, le tout dans l'optique de s'assurer de l'utiliser dans des contextes qui s'y prêtent bien.

C'est ensuite en tant qu'utilisateurs potentiels que le point de vue des formateurs revêt un second niveau d'importance. L'APR 2.0 ne peut en effet avoir des retombées réelles sur le transfert des apprentissages que si elle est mise en application. En mobilisant la notion d'intention d'Ajzen et Fishbein (1975; Ajzen, 2012) et le cadre de référence de Yelon *et al.* (2004), tels que discutés, il devient possible d'en apprendre davantage sur le processus qui amènerait les formateurs à adopter et à utiliser l'APR 2.0 et donc sur ses retombées potentielles.

En résumé, s'intéresser aux retombées possibles et probables de l'APR 2.0 implique donc de chercher à comprendre la façon dont l'APR 2.0 pourrait répondre aux enjeux de transfert des apprentissages tels que vécus au sein des organisations, mais également d'anticiper la réception qu'aura l'intervention auprès de ses utilisateurs. C'est donc à travers ce double rôle d'expert et d'utilisateur potentiel qu'il convient d'explorer l'appréciation faite de l'APR 2.0 par les formateurs, notamment au niveau de son efficacité anticipée et de sa pertinence, mais également au niveau de leur intention à l'utiliser dans le cadre des formations qu'ils offrent. C'est en considérant ces quelques idées qu'émerge une première question de recherche qui se veut centrale et davantage englobante dans le cadre du présent projet de recherche.

Q1. Dans l'ensemble, quelle appréciation les formateurs font-ils de l'APR 2.0, notamment en termes d'efficacité, de réalisme et d'utilité perçues?

5.2 : Les conditions favorables au bon fonctionnement de l'APR 2.0

Bien que le développement de cette nouvelle version de l'APR ait pour objectif de répondre aux différentes problématiques et limites identifiées par les différentes études sur l'APR de Marx (1982; 1986), certains enjeux n'y sont pas adressés adéquatement en raison d'un manque d'information. Tel qu'indiqué dans le Tableau 3, certains auteurs soulignent

que les conditions qui sont favorables ou qui à l'inverse pourraient de nuire au bon fonctionnement de l'APR de Marx (1982; 1986) ne sont pas suffisamment connues (Gully et Chen, 2010; Lauzier *et al.*, 2016; Rahyuda *et al.*, 2018a). Il y est notamment question des circonstances au sein desquelles il peut s'avérer efficace ainsi que des détails opérationnels qui peuvent favoriser ou nuire à son bon fonctionnement. C'est que les différentes études portant sur l'efficacité d'une IPF qui sont documentées dans le cadre de cette thèse, qu'il soit question de l'APR ou d'une autre approche visant à améliorer le transfert, ne présentent que bien peu d'informations associées au contexte de déploiement. On en sait ainsi généralement peu sur le type de formation auquel s'applique l'IPF, sur des éléments comme le contexte organisationnel ou encore le climat de transfert au sein duquel elles s'insèrent, ni même sur les caractéristiques des participants. Tel que l'indiquent Baldwin *et al.* (2017), cette carence informationnelle s'observe d'ailleurs de façon plus large au sein des études sur le transfert, où selon ces auteurs, toute la complexité du contexte d'une étude est parfois résumée dans une seule phrase de la section méthodologie. En considérant de surcroît les changements substantiels qui sont apportés dans le cadre de la nouvelle version de l'APR, qui n'a donc jamais été mise en application, force est de constater que les connaissances sur ses conditions de l'efficacité demeurent insuffisantes et militent en faveur d'une approche davantage exploratoire que confirmatoire.

En fait, certains auteurs (Lauzier *et al.*, 2016; Rahyuda *et al.*, 2018a; 2018b) proposent bel et bien quelques idées en lien avec ces conditions de succès de l'APR, mais il s'agit de l'exception plutôt que de la règle. Étant donné ce manque de renseignements permettant d'identifier clairement quelles conditions influencent l'efficacité de l'intervention, des relations et idées purement conceptuelles sont parfois également proposées et intégrées dans un cadre structurant. Celui-ci est largement inspiré du modèle de Baldwin et Ford (1988), dont les composantes demeurent pertinentes sans que d'importantes modifications soient nécessaires, en grande partie parce que dans tous les cas, il est question d'éléments qui favorisent le transfert dans le cadre d'une activité.

C'est ainsi que l'environnement de transfert demeure pertinent sans grande modification puisqu'il agit à titre de contexte tant pour les formations que pour une IPF. Le contenu de formation s'adapte quant à lui pour s'intéresser au déroulement de l'intervention

elle-même et surtout aux modalités qui entourent le contexte et les modalités d'utilisation de l'APR 2.0. Il y a finalement la catégorie portant sur les caractéristiques des apprenants dans le modèle original, qui est adaptée pour concerner plutôt les caractéristiques du formateur responsable de l'animation de l'APR 2.0. C'est que ces formateurs sont appelés à avoir un rôle et une influence qui sont importants pour le bon déroulement de l'intervention dont ils sont ultimement responsables. Ces trois catégories se retrouvent dans le Tableau 4 qui, en fin de section, propose une synthèse du contenu anticipé de chacune d'elles.

Le fait qu'il s'agisse dans la plupart de ces cas de propositions conceptuelles signifie par ailleurs qu'un certain besoin de validation existe et qu'il pourrait très bien y avoir des conditions d'efficacité différentes de celles anticipées à travers ces efforts, ou même que la structure proposée pourrait être amenée à évoluer. Dans ce contexte, effectuer une première exploration des conditions à travers une approche ouverte mobilisant les formateurs à titre d'experts semble à la fois pertinente et cohérente avec l'approche identifiée pour la première question de recherche. Il convient donc de décrire ces trois catégories de conditions anticipées et d'identifier à travers une approche conceptuelle ce qu'elles pourraient contenir en considérant toutefois celles-ci comme des pistes de réflexion à explorer plutôt que comme une série d'éléments précis à vérifier.

5.2.1 : L'environnement de transfert. Puisque l'APR 2.0 vise à préparer les participants à transférer leurs apprentissages dans le cadre de leurs contextes de travail spécifiques, il semble pertinent de considérer l'influence que peuvent avoir ces contextes. Il est ici plus spécifiquement question de l'ensemble des particularités du contexte de travail que retrouve l'employé s'en retourne une fois l'intervention terminée et qui peuvent augmenter ou diminuer l'effet de celle-ci. À travers la littérature et certains des mécanismes d'action de l'APR 2.0, il est d'ailleurs déjà possible d'identifier au moins trois éléments contextuels importants qui pourraient agir sur l'efficacité et la pertinence de l'APR 2.0 dans un contexte donné. Plus spécifiquement, il est ici question de l'existence d'un besoin pour l'intervention, du niveau de latitude qu'ont les participants dans l'exécution de leur travail et de la nature des compétences nécessaires pour l'exécution du travail.

L'existence d'un besoin pour l'intervention est rattachée à un contexte où le transfert peut s'avérer plus difficile. Rappelons ici que tant Burke et Baldwin (1999) que

Gaudine et Saks (2004) ont souligné, dans le cadre de l'APR de Marx (1982; 1986), qu'un besoin doit exister pour que l'intervention puisse être efficace. À l'instar de la version clinique de l'intervention (Carroll, 1996), des raisons permettent même de croire que l'efficacité de l'intervention, tant en lien avec les quatre variables intermédiaires proposées que pour le transfert lui-même, serait croissante en fonction de la difficulté du transfert tel qu'anticipée avant l'intervention. En effet, pour une intervention qui vise entre autres à régler les problèmes de transfert, les obstacles au transfert anticipés représentent autant d'opportunités potentielles pour l'APR 2.0 d'améliorer la situation de transfert et la perception qu'en ont les participants. Parmi les mécanismes retenus, rappelons également que l'établissement d'objectifs accroît davantage la performance lorsque les objectifs en question impliquent un niveau de difficulté élevé (Locke et Latham, 2006), ce qui est également valable pour les intentions d'implémentation (Webb et Sheeran, 2008).

Le niveau de latitude que peut avoir le participant sur ses propres activités professionnelles apparaît également être un élément pertinent à considérer. En effet, certains mécanismes de l'intervention tels que le contournement des obstacles anticipés, la mobilisation des ressources disponibles et la préparation du transfert impliquent tous que le participant ait un certain niveau de contrôle sur la façon dont il effectue son travail et, par conséquent, sur la façon dont il procèdera au transfert de ses apprentissages. À titre illustratif, un employé constamment surveillé qui doit obéir à des procédures de travail strictes et précises ne pourrait que difficilement s'approprier son propre processus de transfert. Dans un tel cas, plusieurs obstacles anticipés pourraient alors être identifiés sans être accompagnés de solutions applicables et réellement efficaces. Gaudine et Saks (2004) font allusion à un effet démoralisant qui risquerait alors de s'installer chez les participants. Ce faisant, l'intervention risquerait alors d'avoir l'effet inverse de ce qui est normalement attendu à travers un SEP réduit en apportant un risque accru d'abandon des efforts de transfert.

Le type de compétence qui doit faire l'objet du transfert des apprentissages, lui-même déterminé en grande partie par la formation initiale à laquelle se rattache l'APR 2.0, pourrait également avoir une incidence sur son efficacité. De façon comparable à la latitude du participant dans son travail, la façon spécifique de transférer les apprentissages peut

dans certains cas être adaptée pour faciliter le transfert pour répondre à certains obstacles anticipés, ce qui correspond d'ailleurs à la généralisation au sens de Baldwin et Ford (1988). C'est que l'APR 2.0 mise entre autres sur la possibilité de contourner les obstacles et de diviser le transfert en parties qui sont plus faciles à maîtriser, ce qui peut s'avérer difficile lorsque le travail doit être effectué d'une façon précise et sans possibilité d'ajustements. Sans pour autant restreindre son champ de pertinence aux seules compétences de gestion tel que l'a proposé Marx (1986), il est donc concevable que l'APR 2.0 soit davantage utile lorsqu'une certaine flexibilité existe au niveau de la façon de mettre en application les compétences acquises en formation. Cette flexibilité est naturellement présente dans le cas du transfert dit *distal* ou *éloigné* qui implique par définition un ajustement des compétences développées au contexte de transfert, ce qui n'est pas le cas pour le transfert dit *proximal*, qui lui consiste plutôt à appliquer les apprentissages sans trop d'adaptation par rapport au contexte de formation (Rivard et Lauzier, 2013; Roussel, 2016; Yamnill et McLean, 2001; Yelon et Ford, 2008). Lorsqu'il est question de transfert *proximal*, il devient alors pertinent de vérifier s'il est possible d'adapter la façon de transférer par rapport au contexte lorsque nécessaire puisque si ce n'est pas le cas, certains mécanismes sur lesquels mise l'APR 2.0 risquent de s'avérer moins efficaces.

5.2.2 : *Déroulement et modalités de déploiement de l'APR 2.0.* La façon de mettre en application l'APR 2.0 pourrait également d'influencer l'efficacité ou l'inefficacité, selon le cas, de l'intervention. Tout comme c'est le cas pour la version originale de l'APR appliquée au transfert, certains estiment qu'il demeure pertinent de se questionner sur certaines modalités pratiques de l'intervention telles que sa durée, le moment auquel elle est mise en application ou encore la composition du groupe (Lauzier *et al.*, 2016). D'autres particularités appartenant davantage à la façon dont l'intervention est menée méritent également considération et appartiennent à cette catégorie.

Au niveau des modalités pratiques, des efforts furent consentis afin de réduire la durée de l'APR 2.0 par rapport aux recommandations de Marx (1982; 1986), notamment en simplifiant l'intervention et en réduisant le nombre d'étapes qui la composent. À cette étape, il est toutefois difficile de déterminer le temps que prend le déploiement de la version 2.0 de l'APR, d'autant plus que celui-ci ne sera vraisemblablement pas toujours être le

même : la durée réelle de l'intervention est appelée à être modulée selon la complexité anticipée du transfert et les particularités du groupe de participants. Tel que le mentionnent Lauzier *et al.* (2016), la proportion obtenue en comparant la durée de l'APR 2.0 et celle de formation à laquelle il se rattache représente également une piste à considérer parmi d'autres. À titre d'exemple, il serait probablement problématique aux yeux des gestionnaires d'utiliser une IPF nécessitant autant ou même plus de temps que la formation elle-même.

Il convient également de s'intéresser au moment qui convient pour débiter l'APR 2.0. La proposition initiale de Marx (1986; tenir l'intervention environ aux deux tiers de la formation) ne semble pas particulièrement judicieuse parce que des apprentissages importants peuvent être prévus vers la fin de l'intervention. L'inverse n'est pas forcément bon non plus : attendre trop longtemps après la formation pour tenir l'intervention risque de priver les participants des outils contenus dans l'APR 2.0 lors des premiers efforts de transfert, un moment jugé critique pour la suite du processus par certains (Blume *et al.* 2019). S'ajoutent également des considérations associées au niveau d'attention des participants. Un déploiement à la fin d'une longue journée de formation, par exemple, risque de pousser les participants trop fatigués à ne pas prendre l'intervention au sérieux.

En ce qui concerne la composition du groupe, des indications générales peuvent être déduites du fonctionnement prévu de l'intervention sans toutefois que des données soient disponibles pour soutenir le tout. Soulignons d'abord qu'il est probablement souhaitable que le groupe soit composé d'un certain nombre de participants pour justifier les coûts associés au temps du formateur. Au-delà de ce facteur, la taille du groupe et le partage de certaines caractéristiques communes par les membres de celui-ci peuvent vraisemblablement avoir une influence sur le déroulement de l'activité (Rivard et Lauzier, 2013). Il s'agit toutefois là d'un autre élément de contexte sur lequel les connaissances disponibles sont minces, ce qui invite à une exploration de la question à partir d'une position davantage ouverte.

Il est finalement question de la façon dont l'intervention est menée, qui est appelée à varier d'un contexte à l'autre. Sans avoir de pistes précises sur ce sujet, il semble judicieux d'explorer les particularités associées au déroulement de l'APR 2.0 qui pourraient favoriser

son succès et son efficacité auprès des participants, de même que les différentes approches que peuvent avoir les formateurs qui utilisent l'intervention. Il suffit de penser à l'utilisation d'exemples tel que le propose la nouvelle version de l'intervention, à l'offre de soutien pour remplir les différentes sections du cahier du participant ou encore à la qualité de l'approche positive (voir de l'optimisme) qui accompagne le déploiement de l'intervention.

5.2.3 : *Caractéristiques du formateur-animateur.* Le formateur responsable de l'animation de l'intervention a un niveau de contrôle plutôt élevé sur le déroulement de celle-ci et donc sur ses résultats. Or, en raison de la nouveauté de l'intervention à l'étude, il est fort peu probable qu'un grand nombre de formateurs soient familiers avec son déroulement. Rappelons ici que, tel que l'indique Gauld et Miller (2004), il existe une certaine hétérogénéité toute naturelle chez les formateurs au niveau de l'expérience et au niveau des compétences et qu'il y a donc vraisemblablement des formateurs qui sont, dès le départ, mieux équipés et préparés que d'autres pour utiliser l'APR 2.0. Une exploration de ces caractéristiques du formateur qui lui permettent de mieux réussir la mise en application de l'APR 2.0 semble donc appropriée, notamment sur des points tels que la maîtrise du fonctionnement de l'APR 2.0 et de la maîtrise du contenu de la formation à laquelle se rattache l'APR 2.0. Il est également possible que certaines caractéristiques personnelles des formateurs, par exemple associés à leur personnalité, puissent être identifiées comme pertinentes pour le succès de l'intervention. Cela étant, les connaissances disponibles sur le sujet ne permettent pas encore d'avancer davantage dans cette direction autrement qu'en proposant une certaine exploration.

Pour illustrer le point sur la préparation du formateur à déployer l'intervention, rappelons que dans l'étude de Burke (1997), le manque d'aisance du formateur avec l'intervention est cité parmi les raisons permettant d'expliquer l'absence de résultat observée. Bien que la nouvelle version comportant seulement trois étapes puisse sembler plus facile à mettre en application, les particularités associées à chacune de celles-ci (i.e. les particularités des objectifs à établir ou encore la façon de guider l'élaboration du plan de transfert) sont dans l'ensemble plus nombreuses et pourraient influencer le succès de l'intervention à travers son déroulement. Soulignons que dans la seconde étape,

l'adaptation de la façon de mettre en application les apprentissages effectués peut également permettre, dans certains cas, de contourner des obstacles qui nuiraient autrement au transfert des apprentissages. Or, cette adaptation implique une bonne maîtrise du contenu de formation en question pour être en mesure de différencier les adaptations fonctionnelles de celles qui ne le sont pas. De surcroît, un formateur d'expérience qui sait à l'avance qu'un APR 2.0 sera utilisé et qui maîtrise à la fois le contenu de l'intervention et celui de la formation initiale peut dans certains cas procéder à des ajustements du contenu formatif.

Au niveau des caractéristiques personnelles, l'adaptation du contenu de formation à un contexte donné (ou l'inverse) semble également nécessiter une bonne part de créativité. C'est que le formateur doit être en mesure de soutenir les participants dans l'identification de solutions possibles pour les obstacles au transfert qu'ils anticipent, ce qui passe par la suggestion d'approches différentes et souvent originales par rapport à l'utilisation normalement faite de la formation. La définition du construit qu'est la créativité est d'ailleurs compatible avec ce travail qu'ont à faire les formateurs pendant l'APR 2.0, puisqu'elle implique une fonction d'originalité et d'efficacité (Montag *et al.*, 2012; Runco et Jaeger, 2012). Il semble donc pertinent d'explorer l'influence que peut avoir la créativité du formateur sur le bon fonctionnement de l'APR 2.0 tout en restant ouvert à la possibilité que d'autres caractéristiques personnelles s'avèrent également intéressantes.

5.3 : Une vue d'ensemble – vers un processus exploratoire.

Dans l'ensemble, la structure visant à organiser les différentes conditions de succès de l'APR 2.0 en utilisant les trois catégories identifiées peut être appelée à évoluer au besoin, mais permet d'avancer l'exploration des conditions qui favorisent le bon fonctionnement et par conséquent son adoption par les experts en formation. Plusieurs éléments plausibles ont d'ailleurs pu être rattachés à chacune des catégories, même si ceux-ci nécessitent dans presque tous les cas des efforts de recherche supplémentaires pour dépasser le simple stade d'idée. C'est ainsi qu'est proposée la seconde question de recherche suivante, formulée de façon large et incluant les trois catégories discutées sans s'y limiter, de façon à cibler les conditions d'efficacité et de pertinence de l'APR 2.0.

Q2. Quelles sont les conditions qui pourraient influencer le bon fonctionnement de l'APR 2.0 pour accroître le transfert des apprentissages, notamment au niveau de l'environnement de transfert, du déroulement et des modalités de déploiement puis des caractéristiques du formateur?

Une fois l'appréciation de l'APR 2.0 obtenue de la part des formateurs et les conditions de son bon fonctionnement identifiées, il devient alors possible de reproduire, avec les adaptations requises, le modèle proposé par Yelon *et al.* (2004). Il est ici question de s'intéresser à la façon dont les formateurs perçoivent, en tant qu'experts relativement autonomes exposés à une idée nouvelle, l'efficacité de l'intervention et ses conditions sous-jacentes dans leurs contextes respectifs, qui ultimement devrait mener à une plus grande intention à utiliser l'APR 2.0. Or, dans ce contexte, l'intention d'utiliser l'APR 2.0 devient en quelque sorte le plus important jugement que peut porter un formateur à l'endroit de l'intervention puisqu'un tel cautionnement en revient à reconnaître ses qualités, de même qu'à confirmer qu'elle fonctionnerait selon lui dans son contexte spécifique. Or, faute d'avoir l'opportunité d'observer une réelle mise en application, il s'agit ainsi du test final quant à l'appréciation de l'APR 2.0 par le formateur, ce qui mène à la troisième et dernière question de recherche.

Q3. Quelle évaluation les formateurs font-ils de leur intention d'utiliser l'APR 2.0 dans le cadre de leurs activités de formation?

Pour répondre aux trois questions formulées jusqu'ici, qui sont toutes en lien avec l'appréciation faite par les formateurs quant aux qualités de l'APR 2.0, c'est un processus exploratoire en deux étapes qui est proposé. Celui-ci débute par une consultation de formateurs à titre d'experts dans le cadre d'entrevues semi-dirigées, qui permettent de recueillir leurs perceptions et opinions de façon ouverte étant donné l'état des connaissances peu avancées sur les questions à l'étude. Les résultats de cette démarche qualitative sont par la suite comparés aux résultats obtenus dans le cadre de questionnaires

qui sont adressés à un nombre plus grand de formateurs, qui sont alors plutôt considérés comme des utilisateurs potentiels de l'APR 2.0. La démarche permet notamment de vérifier si le point de vue des formateurs interrogés sur les effets anticipés de l'APR 2.0 s'applique à un échantillon plus large et lorsque l'anonymat est garanti, ce qui permet d'améliorer la portée desdites conclusions (Schoonenboom et Johnson, 2017), mais également de mettre en relation certaines variables avec l'appréciation faite de l'intervention et de tenter une reproduction du modèle adapté de Yelon *et al.* (2004).

Soulignons qu'à travers la richesse des renseignements contextuels que le processus qualitatif rend disponible, des hypothèses visant à expliquer certaines des observations faites et associées aux conditions d'efficacité de l'APR 2.0 émergeront vraisemblablement en cours de route. C'est donc dire que le choix final des construits mesurés dans le cadre du questionnaire ne peut être fait qu'une fois que les données du premier volet de l'étude sont adéquatement analysées. Par souci de parcimonie et dans l'objectif d'améliorer le taux de réponse au questionnaire en limitant le nombre de questions que contient celui-ci (Fan et Yan, 2010), un nombre de construit limité est d'ailleurs mesuré. Parmi ceux-ci figurent des mesures associées à l'efficacité perçue, au réalisme perçu, aux bénéfices anticipés et à l'intention d'utiliser l'APR 2.0 tel que véhiculé dans le cadre de la première question de recherche, auxquels s'ajouteront différentes mesures associées à l'environnement de transfert, aux modalités et contenus de déploiement de l'APR 2.0 ainsi qu'aux caractéristiques du formateur-animateur qui offre l'APR 2.0.

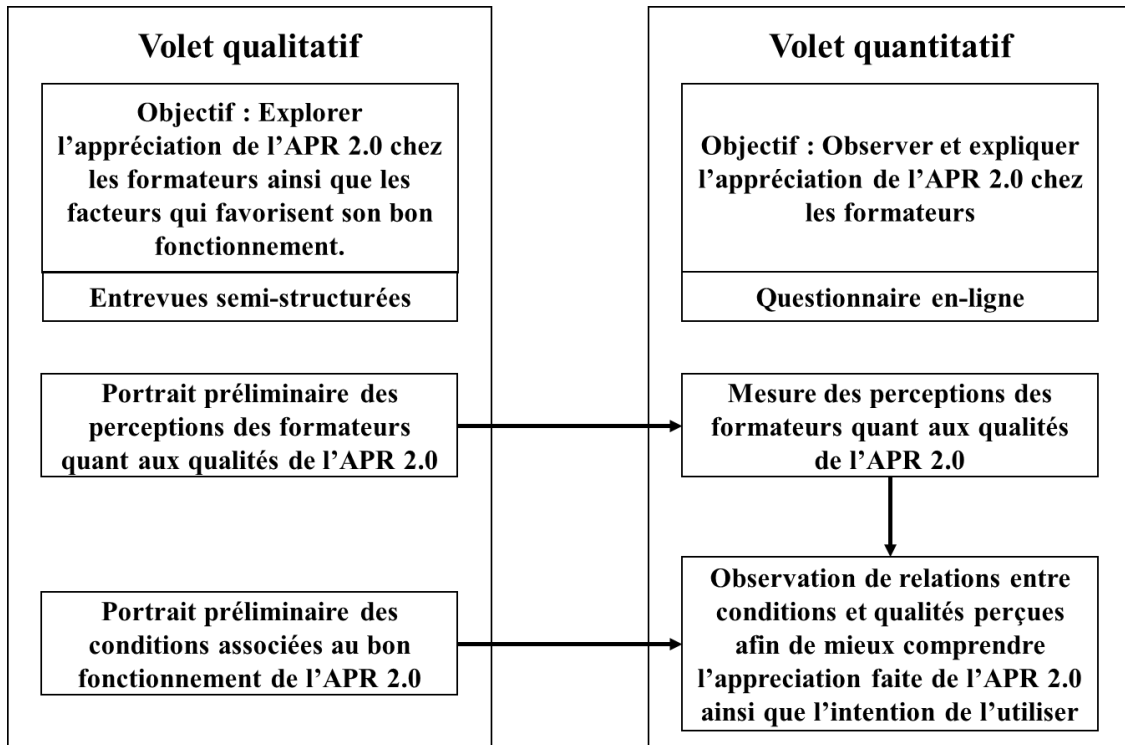


Figure 6 : Objectifs et déroulement prévu de l'étude mixte.

Chapitre 6 : La méthodologie

Pour répondre aux trois questions formulées dans la section précédente, cette thèse met de l'avant un devis mixte qualifié de séquentiel et exploratoire (Creswell et Plano-Clark, 2017; Schonnenboom et Johnson, 2017), ce qui implique que la procédure qualitative précède et guide la procédure quantitative. Cette façon de procéder est notamment rendue nécessaire par l'état des connaissances sur l'APR 2.0 et plus spécifiquement en ce qui concerne sa version révisée, qui n'a jamais été mise en application par le passé. C'est donc dire que la méthodologie décrite dans le présent chapitre mettra de l'avant deux collectes de données distinctes qui seront à la fois analysées individuellement puis mises en commun dans le cadre d'une discussion générale.

6.1 : Les qualités du devis mixte proposé.

6.1.1 : La contribution du volet qualitatif. D'une part, la composante qualitative du devis permet de s'intéresser au succès anticipé de l'APR 2.0 et à ses conditions d'efficacité dans un contexte où ces informations disponibles sur le sujet sont embryonnaires. Il s'agit en effet d'une première en ce qui concerne l'APR 2.0 puisque la seule condition qui semble adéquatement documentée concerne l'existence d'un besoin pour l'intervention (Baldwin et Burke, 1999; Gaudine et Saks, 2004; Lauzier *et al.*, 2016). Lorsqu'on considère de surcroît l'ampleur des changements qui ont été apportés dans la version révisée de l'APR 2.0, force est de constater que l'approche qualitative est toute désignée. C'est qu'elle permet de travailler avec des attentes, en ce qui concerne l'APR 2.0, ses effets et ses conditions, qui sont plus larges et appelées à évoluer à la lumière des informations recueillies (Deslauriers et Kérisit, 1997).

En déployant la bonne stratégie de recherche au sens de Denzin et Lincoln (2018), ce volet qualitatif permet d'estimer l'appréciation et l'appétit que pourrait susciter l'APR 2.0, mais surtout de comprendre le raisonnement derrière le jugement que porteront les formateurs à son endroit. C'est ensuite à partir de ces informations que seront précisés les objectifs du second volet (quantitatif) de l'étude. Plus spécifiquement, les résultats qualitatifs permettront de jeter certaines bases qui viendront influencer les construits et les mesures retenues. Au-delà d'un point de départ pour le second volet, on s'attend toutefois

aussi à ce que ces résultats qualitatifs, plus larges et riches de détails, permettent d'interpréter et de préciser les observations du second volet.

6.1.2 : La contribution du volet quantitatif. Le volet quantitatif qui suit vise ensuite à consolider, à bonifier et à solidifier l'organisation de certains constats effectués dans le cadre du volet qualitatif. D'une part, cette approche permet d'obtenir une seconde information sur l'appréciation faite de l'APR 2.0 par des formateurs, mais cette fois-ci en assurant l'anonymat aux participants et en obtenant un échantillon plus grand. D'autre part, la nature des données recueillies permet d'effectuer certaines mises en relations associant différentes conditions d'efficacité à l'appréciation de l'intervention par les formateurs interrogés ainsi qu'à l'intention de l'utiliser dans le cadre des formations qu'ils offrent. Ainsi, bien que l'approche telle que mise de l'avant ne permette pas de généraliser les résultats obtenus en raison de son caractère non-représentatif, elle permet néanmoins d'ajouter à la crédibilité des constats qualitatifs et d'observer certaines dynamiques permettant d'identifier dans quels contextes et à quelles conditions l'APR 2.0 pourrait être considéré comme davantage intéressant.

Au-delà du type d'analyse, ce second volet de la thèse s'intéresse aux formateurs en tant qu'utilisateurs potentiels plutôt qu'en considérant ceux-ci comme des experts de contenu. La nuance permet alors, notamment par le biais de statistiques descriptives, d'obtenir de l'information quant à l'accueil que pourrait vraisemblablement avoir l'APR 2.0 en contexte organisationnel.

6.1.3 : L'interprétation mixte des résultats obtenus. Si les paragraphes précédents soulignent la finalité des volets qualitatif et quantitatif ainsi que la façon dont ils sont interdépendants, la réponse finale à la question de recherche générale sur de l'APR 2.0 passe quant à elle par une mise en commun de ces résultats. Tel que le recommandent Creswell et Plano-Clark (2017), c'est donc à travers l'intégration de ces deux volets qu'il devient possible de développer une réponse davantage complète impliquant diverses caractéristiques contextuelles. La question centrale de cette thèse, qui porte sur l'utilité de l'APR 2.0 en contexte organisationnel, en vient ainsi à dépasser la simple notion d'efficacité dans un contexte contrôlé pour s'intéresser également à *comment*, *quand*, *pourquoi* et *pour qui* l'intervention peut être considérée favorablement. C'est à partir de ces

informations complémentaires et obtenues en combinant les deux devis de recherche qu'il devient possible de recommander ou non le déploiement de l'intervention dans des contextes organisationnels variés et d'offrir de précieuses informations sur son fonctionnement pour d'éventuelles études futures, qui pourraient alors tenter de quantifier son efficacité à améliorer le transfert.

6.2 : Le volet qualitatif.

Ce premier volet de l'étude vise à mobiliser les connaissances et l'expérience de formateurs de façon à en apprendre plus sur les conditions d'efficacité de l'APR 2.0 et sur la meilleure façon de déployer celle-ci. Pour y arriver, c'est un devis impliquant des entrevues semi-structurées avec les formateurs en question qui est mobilisé. À travers les prochains paragraphes, les choix associés à cette façon de procéder sont présentés, de même que les conditions d'inclusion retenues et l'échantillon obtenu puis le processus utilisé pour la collecte de données. Dans l'ensemble, ces décisions sont prises de façon à améliorer la rigueur des données obtenues, qui sont ensuite soumises à une analyse thématique au sens de Boyatzis (1998) tout en s'appuyant sur certains critères reconnus qui permettent de se fier davantage aux interprétations faites à partir des propos des experts consultés (Lincoln et Guba, 1985; Morse, 2018).

6.2.1 : Le choix de l'appareillage méthodologique. En raison de leur expérience et de leur compréhension de l'apprentissage, du transfert et des enjeux associés à la formation en organisation (Burke et Hutchins, 2008; Hutchins, 2009; Hutchins et Burke, 2007; Gauld et Miller, 2004), les formateurs professionnels ont tout ce qu'il faut pour avoir une perspective des plus enrichissantes par rapport à l'intervention à l'étude. En raison de ce rôle d'experts qu'ils occupent ainsi sur ces thèmes, Bogner *et al.*, (2009) avancent qu'un processus d'entrevue comporte à la fois des avantages et des inconvénients. D'une part, les auteurs mentionnent l'efficacité d'un tel processus en phase exploratoire, puisque ces experts peuvent guider le chercheur vers les éléments de réponse riches et pertinents, mais également parce qu'ils peuvent soutenir le projet à l'aide de leurs réseaux respectifs.

D'un autre côté, Bogner *et al.* (2009) soulignent également qu'il faut être prudent dans la façon dont les renseignements obtenus sont interprétés, notamment parce que les experts peuvent tenter de faire progresser des objectifs personnels à travers le projet de

recherche. Dans le cas de l'APR 2.0, les risques associés à cette approche sont néanmoins limités puisqu'il serait fort surprenant que les réponses anonymes offertes par les experts dans le cadre d'une entrevue confidentielle mènent à une adoption généralisée de l'APR 2.0 au sein des organisations ou encore à une quelconque obligation d'utiliser celle-ci dans le cadre de leur travail. L'entrevue avec des experts apparaît donc être une option particulièrement bien appropriée pour générer de nouvelles connaissances sur l'APR 2.0, à condition toutefois d'orienter les entrevues autour des thématiques qui sont à explorer et d'interpréter les résultats avec prudence.

6.2.2 : *Le recrutement et l'échantillon à l'étude.* Pour être considéré comme un expert en formation et donc pouvoir participer à la collecte de données qualitative, ce sont cinq années d'expériences dans le domaine de la formation qui sont exigées. Il s'agit-là d'un compromis qui semble adéquat entre l'expérience que doivent avoir les participants pour offrir des entrevues de qualité et la disponibilité des experts qui remplissent ce critère pour participer à l'étude. À titre de référence, bien qu'il s'agisse de données australiennes et que les proportions canadiennes puissent être différentes, un peu plus de 30% des formateurs de l'étude de Gauld et Miller (2004) ont un minimum de cinq ans d'expérience dans le domaine de la formation.

Le recrutement de ces participants, qui composent en l'espèce un échantillon de convenance, s'est obtenu en mobilisant les contacts initiaux du chercheur et de son directeur de thèse, en utilisant les médias sociaux et en obtenant des références au courant des entrevues. Cette stratégie est jugée adéquate, particulièrement lorsque la précision des informations est priorisée par rapport à la capacité de généralisation des réponses obtenues (Deslauriers et Kérésit, 1997). À travers ce processus, ce sont 23 entrevues d'environ une heure chacune qui ont été réalisées, parmi lesquelles seulement deux furent jugées non conformes parce qu'il fut constaté en cours de route que les participants à celles-ci ne remplissaient pas l'unique critère associé à l'expérience en formation. L'échantillon final du volet qualitatif de l'étude est donc composé de 21 formateurs, donc 6 hommes et 15 femmes. L'âge moyen de ceux-ci est de 41,76 ans (écart-type : 10,917 ans), tandis que la moyenne de leur expérience en formation s'élève à 12,43 ans (écart-type : 7,651 ans). De ce nombre, sept offrent de la formation à l'interne pour une seule organisation, tandis que 14

sont travailleurs autonomes, employés d'une firme-conseil ou offrent autrement de la formation aux employés de plusieurs organisations.

6.2.3 : La collecte des données. En raison de la pandémie de Covid-19 et des restrictions qui ont accompagné celle-ci, la conduite des entrevues fut adaptée à un mode virtuel. Malgré ce contexte particulier, des efforts furent tout de même consentis afin que les participants soient aussi à l'aise que possible et placés dans un contexte favorable au bon déroulement des entrevues tel que recommandé par Creswell (2014). En ce sens, il a été précisé aux participants que leur rôle dans ce premier volet de l'étude ne serait que de (1) donner leur opinion sur l'IPF développée et (2) de discuter de l'application qu'elle pourrait trouver dans leur contexte professionnel. L'ensemble des questions associées au consentement éthique furent également traitées lors d'échanges de courriels préalables à l'entrevue afin que cette dernière soit aussi conviviale que possible. Toutes les entrevues furent menées entre le 13 juillet et le 7 octobre 2020 à l'aide de l'application Zoom qui ne nécessite que l'utilisation d'un lien URL du côté du participant, à l'exception d'une seule qui fut conduite par téléphone. Bien que ce contexte virtuel n'ait pas permis d'avoir un contrôle aussi serré sur l'environnement et que des distractions aient pu affecter les participants pendant les entrevues, aucun incident spécifique n'est à rapporter à ce niveau. D'un autre côté, les particularités des entrevues virtuelles ont permis d'identifier plus facilement des disponibilités mutuelles et d'ainsi réduire l'impact du rendez-vous sur l'horaire des participants, tout en élargissant le recrutement sans que la distance géographique ne soit un enjeu.

Pour chaque participant, un rappel fut envoyé environ une semaine avant le moment prévu pour l'entrevue, accompagné de la documentation pertinente pour lui présenter l'intervention une première fois (guide du formateur et plan de mise en application) ainsi que le formulaire de consentement éthique à remplir puis à retourner par courriel avant que l'entrevue ait lieu. Toutes les rencontres ont débuté par une validation orale du consentement éthique du participant ainsi que de la permission d'enregistrer l'échange. Ce consentement fut obtenu pour l'ensemble des participants et une seule entrevue ne fut pas enregistrée en raison de problèmes techniques constatés une fois l'entrevue terminée. Par la suite, conformément à ce que propose Poupart (1997), une discussion plutôt informelle fut

tenue afin d'obtenir la collaboration et la confiance du participant tout en ajoutant un peu de contexte aux réponses offertes pendant l'entrevue. De façon à assurer la pertinence du répondant à titre d'expert, notamment au niveau des cinq années d'expérience requises, cette ouverture fut orientée autour des principales expériences en formation du participant.

Une fois cette première partie complétée, l'entrevue a ensuite été menée selon les modalités et la structure qui apparaissent dans le guide présenté à l'annexe 1. Tel que précisé dans de celui-ci, la première étape fut de présenter l'APR 2.0 au participant en effectuant un retour sur le guide du formateur et le plan de mise en application reçu au préalable par courriel. L'objectif était de s'assurer que le formateur comprenne bien le fonctionnement général de l'APR 2.0 ainsi que de répondre aux différentes questions qu'il pouvait alors avoir sur l'intervention et son fonctionnement. La seconde étape consistait ensuite à interroger l'expert en formation sur ce qui peut nuire ou favoriser l'efficacité de l'intervention. La structure conceptuelle retenue pour organiser ces différentes conditions peut être identifiée à travers le guide d'entrevue, où les questions portent d'abord sur l'appréciation de l'APR 2.0 pour ensuite poursuivre avec l'environnement de transfert, les modalités de déploiement et les caractéristiques de l'animateur. C'est seulement ensuite que des questions portant sur les améliorations possibles de l'intervention furent soumises au participant, dans l'espoir d'obtenir des informations complémentaires sur l'ensemble de l'œuvre. Une fois le protocole d'entretien complété, chaque entrevue s'est terminée en remerciant le participant pour son temps et en lui demandant s'il connaissait d'autres experts en formation qui pourraient être intéressés à participer à l'étude.

Tout au long du processus d'entrevue, la reformulation fut utilisée de façon systématique lorsqu'une nouvelle idée était communiquée afin de vérifier si le chercheur comprenait et interprétait bien l'information transmise. Différentes questions d'approfondissement furent également utilisées pour obtenir davantage d'informations lorsqu'un élément semblait être jugé comme important par le participant. Dans l'ensemble, ces mesures ont permis de mieux comprendre les prises de positions et les façons de penser des participants. Des questions d'approfondissement furent également utilisées pour obtenir de l'information supplémentaire en lien avec l'argumentaire soutenu et les positions prises

par les experts, le tout de façon à mieux comprendre comment leurs opinions se sont construites.

6.3 : Le volet quantitatif.

Ce second volet de l'étude vise, quant à lui, à mesurer l'appréciation de l'intervention (puis l'intention de l'utiliser) auprès d'un second échantillon, de même qu'à explorer les différentes conditions qui peuvent mener les formateurs à évaluer favorablement l'intervention et à développer une intention de l'utiliser. Pour y arriver, c'est un devis impliquant un questionnaire en ligne placé à la suite d'une activité de formation traitant de l'usage de l'APR 2.0 qui fut privilégié. Cette approche permet de mesurer, chiffres à l'appui, l'appréciation faite par les participants à l'étude de l'intervention telle que proposée et d'observer si ces éléments d'appréciation peuvent se traduire en une intention tel que suggéré à l'intérieur des questions de recherche formulées. L'approche permet également de mettre à l'épreuve auprès d'un échantillon plus large et en garantissant l'anonymat de certains des constats observés dans le cadre du volet qualitatif en ce qui concerne les regroupements de conditions qui permettent à l'APR 2.0 d'être considéré comme efficace, réaliste, utile par le formateur et qui amène au final ce dernier à avoir l'intention de l'utiliser.

6.3.1 : L'appareillage méthodologique. Des ateliers de formation prenant la forme d'un webinaire furent offerts et ce sont les participants à celui-ci qui furent invités à répondre au questionnaire de recherche. Ces ateliers en ligne sur l'utilisation de l'APR 2.0 furent proposés sur l'heure du midi, avaient une durée d'environ une heure et étaient suivis d'une période de questions pour celles et ceux qui en avaient. Ils furent offerts par le chercheur-doctorant responsable du projet de recherche, alors que son directeur de recherche avait pour mandat de l'introduire, de gérer le volet technique et d'animer la période des questions. Pour favoriser la participation aux ateliers, ceux-ci étaient gratuits et l'ensemble du matériel, à la fois celui de présentation et celui nécessaire pour utiliser l'APR 2.0, était offert sans frais aux participants.

L'avantage principal de cette façon de procéder est qu'on y assure une exposition adéquate et relativement équivalente à l'APR 2.0 qui, parce que développée dans le cadre de cette thèse, est généralement inconnue ou méconnue par les formateurs. Les répondants

développent ainsi un niveau de compréhension adéquat quant au fonctionnement de l'APR 2.0 afin de pouvoir ensuite se prononcer sur celui-ci de façon pertinente.

6.3.2 : *Le recrutement et l'échantillon à l'étude.* Pour inviter les participants potentiels au premier webinaire qui a eu lieu le 26 mai 2021, une série d'outils promotionnels furent développés puis partagés à travers les réseaux du chercheur-doctorant responsable du projet et ceux de son directeur de recherche. Ces outils furent également relayés par certains organismes faisant partie de ces réseaux et furent acheminés aux participants du volet qualitatif afin qu'ils puissent les partager dans leurs réseaux respectifs. Une seconde diffusion du webinaire eut lieu le 22 juin 2021, pour lequel une stratégie de recrutement davantage orientée vers les contacts interposés fut adoptée. Une troisième diffusion du webinaire fut ensuite proposée le 15 mars 2022 pour laquelle la mobilisation de réseaux plus ciblés envers les formateurs fut ajoutée aux stratégies utilisées dans le cadre des deux premières diffusions. Une quatrième diffusion eut lieu le 23 avril 2022 à la suite d'une invitation pour offrir le webinaire dans un contexte de perfectionnement auprès d'un groupe d'experts en formation. Une dernière diffusion fut finalement organisée le 1 juin 2022, pour laquelle le recrutement fut effectué à l'aide de publications sur les réseaux sociaux ainsi qu'à travers un envoi personnalisé. Ce dernier fut adressé principalement à l'ensemble des personnes qui, dans divers contextes, ont indiqué souhaiter être mises au courant advenant que le webinaire soit offert à nouveau, soit pour elles-mêmes (certaines avaient des empêchements aux dates précédentes) ou encore pour partager l'outil avec leurs collègues. Notons par ailleurs que pour chacun de ces efforts de recrutement, une invitation explicite à partager l'information à toute personne offrant de la formation à des employés ou connaissant des personnes qui occupent ces fonctions fut lancée. Cette approche de type « boule de neige » [traduction libre] se veut particulièrement appropriée lorsqu'il est difficile d'organiser les membres de la population à l'étude, en l'occurrence les formateurs, à l'aide d'une liste (Etikan *et al.*, 2016, p.1). À travers cette collecte de données et l'utilisation d'un seul critère d'inclusion (celui d'offrir de la formation à des employés), de même qu'à travers l'offre d'un certain nombre d'outils et d'avantages aux participants, l'objectif est d'obtenir un échantillon d'une taille suffisante pour effectuer certains tests statistiques malgré l'investissement en temps demandé aux participants. En lien avec ces efforts, qui ont été les mêmes pour l'ensemble de la collecte de données, le Tableau 5

présente un sommaire des experts en formation qu'il a été possible de rejoindre avec chacune des diffusions ainsi que le nombre de questionnaires complétés qu'il a été possible de recueillir dans le cadre de chaque événement.

Tableau 5 : Résumé de la participation par diffusion du webinaire sur l'APR 2.0.

Diffusions	Date	Nombre d'experts exposés à l'APR 2.0	Nombre de questionnaires complets recueillis (et % de réponses)
#1	26 mai 2021	38	16 (42,1%)
#2	22 juin 2021	4	3 (75%)
#3	15 mars 2022	71	26 (36,7%)
#4	23 avril 2022	18	7 (38,9%)
#5	1 juin 2022	64	23 (35,9%)
Total :		195	75 (38,5%)

Note. Information obtenue à partir des registres de présence et des inscriptions aux événements.

6.3.3 : La collecte de données

Afin d'assurer le bon fonctionnement du questionnaire en ligne développé sur la plateforme Limesurvey de l'université, de multiples tests furent effectués par le chercheur-doctorant et certains membres de l'équipe de recherche de son directeur. Ceux-ci ont permis d'éliminer les coquilles contenues dans les premières versions du questionnaire et d'apporter les ajustements nécessaires à son bon fonctionnement. Le lien vers ce questionnaire fut partagé au début puis à la fin des webinaires et la date de clôture du questionnaire fut établie au 25 juillet 2022, afin que tous les participants à la dernière diffusion du webinaire aient suffisamment de temps pour le compléter s'ils souhaitent le faire.

Les échelles de mesures incluses dans le questionnaire de recherche peuvent être placées dans deux catégories. Il y a d'un côté les mesures d'appréciation de l'APR 2.0 qui sont inspirées par le modèle de Yelon *et al.* (2004) et d'un autre côté les différentes

mesures qui explorent les caractéristiques pouvant favoriser cette appréciation à partir de l'adaptation effectuée du modèle de Baldwin et Ford (1988). Comme les échelles de cette seconde catégorie sont appelées à être influencées par les résultats du volet qualitatif, elles ne sont identifiées et présentées qu'à l'intérieur de la discussion de celle-ci, tandis que les détails concernant celles associées à l'appréciation de l'APR 2.0 apparaissent dans les paragraphes suivants.

6.3.3.1 : L'efficacité perçue. Il est d'abord question d'une mesure qui s'intéresse à la perception qu'a le répondant quant à l'efficacité que peut avoir l'APR 2.0 pour favoriser le transfert des apprentissages. Volontairement prise hors-contexte, cette efficacité perçue renvoie à la capacité que possède l'APR 2.0, aux yeux des formateurs, à atteindre son objectif de façon générale, c'est-à-dire à influencer favorablement le transfert des apprentissages sans qu'il ne soit question du contexte. Pour qu'une perception d'efficacité apparaisse, Yelon *et al.* (2004) indiquent notamment que l'approche doit sembler logique, que les exemples doivent être convaincants et qu'elle doit concorder avec les expériences individuelles passées, le tout de façon à amener le répondant à croire en son bon fonctionnement.

La mesure de cette première perception sur l'APR 2.0 passe ainsi par une échelle de mesure maison développée à partir de la définition de ce qu'est le transfert des apprentissages de Baldwin et Ford (1988) ainsi que des mécanismes d'action de l'intervention. Plus spécifiquement, il y est question de l'effet que peut avoir l'intervention sur la propension qu'auront les participants à utiliser puis à maintenir l'utilisation de leurs nouveaux apprentissages au travail. Utilisée à travers une échelle de type Likert à sept points d'ancrage (1 = fortement en désaccord; 7= fortement en accord), la mesure comporte 5 items (i.e. « tel que présenté, l'APR 2.0 peut aider les apprenants à anticiper et à désamorcer certaines situations qui risquent de nuire à la mise en application de leurs nouveaux apprentissages au travail ») pour lesquels un score élevé indique que le formateur entretient une croyance forte et positive quant à la capacité de l'APR 2.0 à favoriser le transfert des apprentissages de ses apprenants, tandis qu'un score bas indique que cette même croyance est faible.

6.3.3.2 : *Le réalisme en contexte organisationnel.* La seconde perception du formateur à laquelle le questionnaire s'intéresse est davantage contextuelle puisqu'elle cherche à savoir si l'APR 2.0 serait applicable dans le contexte réel au sein duquel il offre de la formation. Toujours en lien avec la conceptualisation inspirée de Yelon *et al.* (2004), le réalisme de l'APR 2.0 demande que l'intervention puisse être mise en application dans le contexte spécifique du participant. Il y est ainsi question de l'adéquation entre le fonctionnement de l'intervention et le milieu au sein duquel le formateur souhaite utiliser l'intervention, chose qui inclut la question de l'adhésion des acteurs clés, de même que du niveau d'adaptation nécessaire pour que celle-ci y fonctionne bien. Une perception d'applicabilité apparaît ainsi comme élevée lorsqu'une solution comme l'APR 2.0 semble avoir une place toute naturelle au sein des activités courantes auxquelles elle vient se rattacher.

Ce construit est mesuré à l'aide d'une échelle de type Likert à sept points d'ancrage (1 = fortement en désaccord; 7 = fortement en accord) qui comporte 5 items (i.e. « tel que présenté, l'APR 2.0 semble facilement applicable dans le cadre des formations que j'offre ») qui peuvent être retrouvés dans le questionnaire en annexe aux items 6 à 10 de la première question. On y questionne le formateur répondant sur le niveau auquel l'APR 2.0 lui semble applicable et compatible avec ses activités de formation courante. Comme on s'intéresse à l'applicabilité spécifique d'une intervention nouvelle, l'échelle fut développée spécifiquement pour ce projet de recherche en conservant toutefois une proximité élevée avec la définition retenue de l'applicabilité et ses sous-composantes de faisabilité et d'adhésion tels que présentés ici-haut.

6.3.3.3 : *L'utilité perçue.* Arrive ensuite la question de l'utilité perçue telle que véhiculée par Yelon *et al.* (2004), qui est la troisième perception de l'APR 2.0 pour laquelle le répondant est questionné. Selon ces auteurs et le modèle mis de l'avant jusqu'ici, il s'agit d'une autre condition à remplir pour la pertinence d'un outil comme l'APR 2.0. C'est qu'une intervention, même si elle est considérée comme efficace et applicable, ne saurait être pertinente si elle n'a pas une utilité réelle dans le contexte dont il est question. Cette notion est ainsi associée à l'existence d'un besoin jugé comme suffisamment important que l'efficacité de l'intervention est en mesure de remplir.

L'utilité perçue est mesurée à l'aide d'une échelle de type Likert à sept points d'ancrage (1 = fortement en désaccord; 7 = fortement en accord) qui comporte 5 items (i.e. « tel que présenté, l'APR 2.0 m'offre la chance d'accroître l'impact des formations que j'offre »). Ceux-ci se retrouvent aux quatre derniers items (11 à 14) de la première question. Ceux-ci furent développés en s'inspirant de l'échelle d'utilité perçue de Ford et Noe (1987) et de Morgan et Casper (2000), mais spécifiquement mise en application aux retombées souhaitables que l'APR 2.0 peut apporter en contexte de formation. On y questionne ainsi le formateur afin de savoir si l'APR 2.0 pourrait vraisemblablement améliorer les retombées déjà ciblées par les formations qu'il offre, en augmentant par exemple leurs retombées ou leur impact.

6.3.3.4 : L'intention d'utiliser. Finalement, l'échelle de mesure ciblant l'intention qu'ont les formateurs de déployer l'intervention dans le cadre de leurs activités est inspirée de l'instrument utilisé par Machin et Fogarty (2004) pour mesurer l'intention de transférer. Plus spécifiquement, tandis que l'échelle initiale mesure « l'intention de mettre en application les nouveaux apprentissages », sa version adaptée s'intéresse plutôt à « l'intention de mettre en application l'APR 2.0 ». Le résultat prend alors la forme d'une mesure en 4 items (i.e. « considérant les informations présentées sur l'APR 2.0, j'évalue positivement les chances que j'utilise cette intervention dans les formations que j'offre »). Ceux-ci peuvent être retrouvés dans la seconde question et sont associés à une échelle de type Likert à sept points d'ancrage (1 = fortement en désaccord; 7 = fortement en accord) où un score élevé signifie que le répondant possède une forte intention de déployer l'APR 2.0 dans le cadre de ses activités professionnelles. Soulignons ici que dans leur application de l'échelle sur l'intention de transférer, Machin et Fogarty (2004) ont observé un coefficient de cohérence interne de $\alpha = 0,90$. Il est toutefois possible que la situation soit différente dans ce cas-ci en raison des ajustements effectués (notamment le retrait de certains items) et du contexte passablement différent dans lequel l'échelle est utilisée.

Chapitre 7 : Les résultats du volet qualitatif

7.1 : L'analyse des résultats

L'une des grandes qualités de la recherche qualitative se situe au niveau de la richesse des informations et des détails qu'elle permet d'obtenir, notamment lorsqu'il est question de prendre en considération certains éléments contextuels complexes (Poupart et al., 1997). Or, dans un contexte où l'un des objectifs de recherche du présent projet est de mieux comprendre dans quels contextes l'APR 2.0 peut s'avérer efficace et pertinente, cette richesse informative prend tout son sens. Plusieurs stratégies d'analyse spécifiques distinctes auraient d'ailleurs pu être adoptées pour y arriver.

En raison de la nature des données, des orientations épistémologiques du chercheur, des objectifs ciblés à travers les trois questions de recherche formulées qui visent toutes à mieux comprendre le comportement de l'APR 2.0 dans des contextes variés, de même que des cadres conceptuels sur lequel s'appuie l'appareillage méthodologique mis de l'avant (Baldwin et Ford, 1988; Yelon *et al.*, 2004), c'est ce que Boyatzis (1998) considère comme de l'analyse thématique qui est adoptée. Selon l'auteur, l'approche permet essentiellement de donner un sens à une masse de données brutes en identifiant, en codifiant et en interprétant les différents moments d'intérêt (traduction libre de « *codable moments* ») qui s'y trouvent. Deux grands avantages associés à l'analyse thématique justifient encore davantage le choix de cette approche analytique. D'une part, elle permet de s'intéresser au phénomène qui transcende les différentes expériences rapportées lors des entrevues pour se concentrer davantage sur le sujet d'étude sans toutefois laisser le contexte de côté, qui selon Boyatzis (1998) joue tout-de-même un rôle important lors de l'échantillonnage et du codage pour s'assurer qu'il n'y a pas de glissement entre la donnée brute et l'interprétation qu'en fait le chercheur. D'autre part, l'analyse thématique propose une démarche spécifique pour la codification lorsque le chercheur se trouve en présence d'un cadre conceptuel préexistant, où la codification est alors guidée par la théorie sans toutefois y être complètement contrainte.

Dans le contexte de cette étude sur l'APR 2.0, l'analyse thématique permet ainsi de se concentrer principalement sur l'intervention tout en conservant une certaine ouverture

aux considérations individuelles dans la mesure où elles informent sur l'efficacité perçue de l'intervention ou encore sur ses conditions d'efficacité. Elle permet également de s'appuyer sur le cadre théorique mis sur pied pour interpréter le contenu des entrevues tout en conservant une certaine ouverture permettant l'identification de thèmes ou de variables nouvelles, ce qui cadre particulièrement bien avec l'état des connaissances actuel sur le sujet. Soulignons finalement que le livre de Boyatzis (1998), qui présente l'utilisation de cette approche, semble avoir une certaine crédibilité dans le domaine⁴, en plus d'offrir différentes pistes pour vérifier et assurer la crédibilité et la fiabilité des conclusions tirées à partir de la démarche, le tout d'une façon cohérente et complémentaire avec ce que proposent Lincoln et Guba (1985) à ce titre. Ces deux ouvrages sont d'ailleurs les principaux outils qui furent utilisés pour guider l'analyse des données effectuée et les précautions qui s'y rattachent afin de soutenir la qualité des résultats et conclusions qui en sont tirées.

7.1.1 : Le processus de préparation des données

La méthodologie présentée au chapitre précédent a permis l'obtention de données brutes prenant la forme d'enregistrements audio pour l'ensemble des entrevues réalisées, à l'exception d'une seule que des difficultés techniques ont rendu inutilisable. Tel que l'articule clairement Boyatzis (1998), puisque c'est à cette problématique qu'il souhaite répondre à travers son ouvrage, le chercheur doit néanmoins s'appropriier ces données pour ensuite organiser celles-ci afin qu'elles puissent être réellement utiles.

C'est dans cette optique que la première étape de l'analyse des données a pris la forme d'une transcription de style verbatim effectuée par le chercheur principal. Ce travail de fond fut effectué à l'aide d'un chiffrier Excel afin de séparer clairement les réponses à chacune des questions du guide d'entrevue pour chaque participant et ainsi mettre sur pied une structure permettant un référencement futur à certains passages spécifiques des entretiens complétés. Au-delà de l'organisation des données sous un format qui se prête ensuite bien à l'analyse thématique, ce premier passage sur l'ensemble des données fut considéré comme une opportunité de revenir sur chacun des entretiens afin de bien

⁴ Lorsque consulté le 2 janvier 2023, le moteur de recherche Google Scholar indique que le livre « Transforming Qualitative Information » de Boyatzis (1998) a été cité 22 978 fois.

s'approprier l'ensemble des thèmes et enjeux abordés ainsi que pour avoir un cadre d'analyse qui permet de prendre en considération l'ensemble des positionnements importants qui furent communiqués par les experts interrogés.

Une fois ce premier passage complété, un second tour des données fut effectué. L'ensemble des transcriptions ainsi organisées furent alors attentivement relues pour identifier les passages pertinents pour chacune des thématiques associées aux questions de recherche formulées. Ce second passage, qui correspond à ce que Boyatzis (1998, p.9) nomme « l'identification des moments codifiables » [traduction libre] n'a pas pour objectif d'effectuer une codification à proprement parler. Il vise plutôt à identifier les thèmes rencontrés en entrevues qui méritent d'être abordés sans égard aux positionnements communiqués, ainsi qu'à identifier les passages précis des entretiens où se retrouvent les informations pertinentes. Le fait qu'il s'agisse en l'espèce d'entrevues menées auprès d'experts et orientées autour de questions bien précises et généralement toutes pertinentes pour l'objet à l'étude implique une importante densité des informations pertinentes communiquées et donc de ces éléments codifiables. L'exercice a néanmoins permis d'identifier les thématiques à aborder ainsi que les sections d'entrevues où il est possible de retrouver les passages pertinents pour chaque thématique, le tout en portant une attention particulière au type de réponses soumises afin de gagner en efficacité pour l'étape suivante, qui implique l'attribution de codes aux affirmations des experts.

7.1.2 : La mise sur pied d'une codification thématique

Avec la transcription des entretiens et une liste des thématiques d'intérêt abordées accompagnée de références aux sections pertinentes des transcriptions, il devient possible d'effectuer la codification des contenus d'entretien de façon à brosser un portrait d'ensemble cohérent et permettant de répondre aux questions de recherche. Pour y arriver, chacun des thèmes à aborder fut étudié individuellement en faisant ressortir les passages qui s'y appliquent. Des codes permettant de rassembler et de distinguer les informations fournies par les experts furent ainsi mis sur pied pour chacun des thèmes, respectant du coup la recommandation de Wolcott (1994) de rester aussi près des données que possible afin qu'elles conservent leur sens.

Tel qu'anticipé, cette démarche a permis la mise sur pied d'une structure fondée sur la conceptualisation adaptée de Baldwin et Ford (1988), où en plus de l'appréciation de l'intervention se retrouvent trois grandes catégories : environnement de transfert, modalités de déploiement de l'intervention et qualités du formateur-animateur. Ces grandes thématiques contiennent, quant à elles, chacune un nombre variable de construits sur lesquels les experts se sont prononcés pendant les entrevues. Soulignons ici qu'il peut y avoir plusieurs codes associés au même construit, qui correspondent aux nuances et particularités des positionnements communiqués. Dans l'ensemble, si les thématiques sont fournies à travers le cadre conceptuel adopté et même si le chapitre 5 propose certaines idées de façon provisoire, les construits et les codes spécifiques adoptés sont principalement le fruit des données brutes transcrites puis organisées à la lumière de la littérature pertinente. La Figure 7 résume ces distinctions entre thématique, construit et code, tout en représentant visuellement quels sont les principaux fondements considérés pour leur identification. Précisons, par ailleurs, que le processus adopté a mené à la production d'un nombre d'observations codifiées plus grand que ce qui est présenté puisque ce sont seulement les codes observés chez plus du quart des participants (donc 6 sur 21) qui furent systématiquement retenus, en plus de quelques exceptions particulièrement significatives au niveau conceptuel. Dans l'ensemble, conformément à ce que propose le processus élaboré par Boyatzis (1998), l'analyse thématique ainsi effectuée permet d'élaborer un portrait d'ensemble composé d'éléments à discuter et à interpréter.

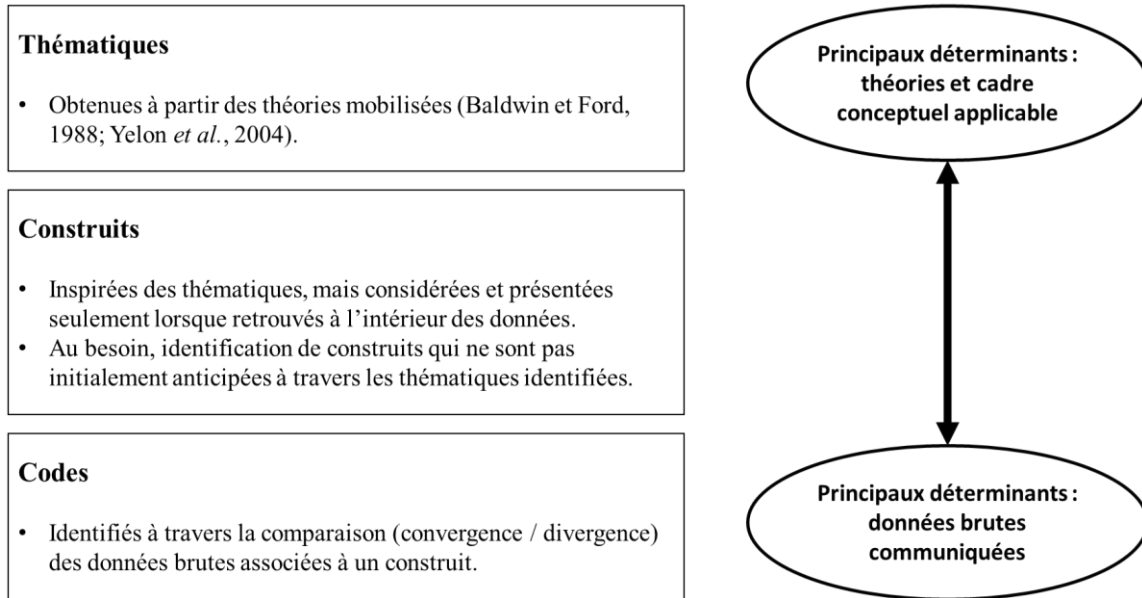


Figure 7 : Distinctions et principaux déterminants des niveaux conceptuels d'analyse

7.1.3 : La contre-vérification de la solution obtenue

Afin de s'assurer de la qualité de l'analyse et l'interprétation des résultats effectuée à l'aide de la méthode de l'analyse thématique de Boyatzis (1998), un certain nombre d'étapes supplémentaires sont prises en plus des précautions préalablement discutées dans le cadre de la collecte de données, notamment au niveau de l'enregistrement et de la reformulation systématique. Force est toutefois de constater que les auteurs s'entendent difficilement quant aux critères spécifiques à adopter pour l'appréciation de la qualité d'une étude ou même du fait d'adopter ou non de tels critères (i.e. Anadon 2019; Bourgeois, 2016; Morgan, 2007; Proulx, 2019) puisque ce sont principalement des enjeux épistémologiques qui semblent guider l'appréciation de la recherche qualitative. Boyatzis (1998) consacre également son septième chapitre à cet enjeu de scientificité des démarches, où il milite en faveur d'une approche centrée sur ce qu'il appelle la « fiabilité » [traduction libre de *reliability*]. L'approche qu'il propose en ce sens, qui se veut fort simple, implique de s'assurer de la qualité de l'échantillonnage et de la stratégie de codification, pour ensuite se concentrer presque uniquement sur la rigueur pendant la mise en application de cette dernière. Le principal (voire le seul) outil qu'il propose en ce sens implique une double-codification puis le calcul d'un accord inter-juges.

En l'espèce, étant donné les questions de recherche formulées qui s'intéressent à l'observation, à la description et à l'explication d'un objet d'étude bien précis (l'APR 2.0), le cadre intitulé « *naturalistic inquiry* » proposé par Lincoln et Guba (1985) semble tout indiqué. Certains auteurs soulignent d'ailleurs la compatibilité entre l'analyse thématique et ce cadre et proposent des lignes directrices pour son application (Nowell *et al.*, 2017) Proulx (2019) indique quant à lui que les critères qui s'y trouvent sont largement inspirés d'une approche positiviste, ce qui cadre avec l'ensemble de l'étude et de ses objectifs puisqu'on y est à la recherche d'une réponse empreinte d'un certain universalisme (en opposition à l'interprétativisme) quant au principal objet d'étude. Ainsi, même si selon Proulx (2019, p.55), « plusieurs chercheurs en recherches qualitatives seraient fort inconfortables avec ces affirmations » [traduction libre] en lien avec ces particularités de la *naturalistic inquiry*, il s'agit d'un outil tout à fait adéquat en l'espèce puisqu'il permet une convergence des différentes réalités observées vers une réalité qui peut alors être observée (Lincoln et Guba, 1985). C'est donc à travers les quatre critères qui y sont associés et qui sont présentés dans les paragraphes suivants que la qualité de la démarche adoptée est examinée.

7.1.3.1 : La fiabilité. Comparé par Proulx (2019) à la notion de fidélité, la fiabilité d'une étude implique qu'un autre chercheur obtenant puis analysant les mêmes données arriverait à des résultats équivalents. Pour ce critère, Lincoln et Guba (1985) proposent une démarche d'audit externe, qui correspond dans l'ensemble à la mise sur pied d'un accord inter-juges. Dans le cadre de la présente étude, tandis que la relation entre le contenu des entrevues et le matériel utilisé pour la codification est assurée par la transcription de style « verbatim », c'est un tel processus d'audit qui est mis sur pied pour assurer la fiabilité des résultats présentés. C'est ainsi que 12 des 36 codes retenus pour les résultats de l'étude, qui ont été sélectionnés aléatoirement et couvrent chacune des thématiques, ont été soumis pour examen par une chercheuse volontaire externe. Celle-ci a ainsi obtenu accès aux transcriptions anonymisées des 21 participants à l'étude, à la codification thématique mise sur pied pour l'étude et aux références identifiées pour chacune des apparitions des 12 codes. Son travail a ensuite consisté d'abord à relever toute incohérence associée au processus puis à valider, pour chacune des apparitions des codes identifiés, si le passage du verbatim placé en référence permettait raisonnablement de soutenir l'affirmation faite. Ce

sont ainsi 111 affirmations qui furent vérifiées par la chercheuse, desquelles 104 furent confirmées au premier tour, représentant un accord inter-juges initial de 93,6%, tandis que les sept (7) codifications restantes ont été résolues à travers une simple discussion pour obtenir un accord de 100% après ajustements. Or, Bourgeois (2016) rapporte qu'un seuil d'accord de 70% à la première étape et de 90% à la seconde étape permet généralement de satisfaire au critère de fiabilité.

7.1.3.2 : La crédibilité. Le second de critère discuté concerne la crédibilité de l'étude menée, qui revient à questionner la qualité de la relation entre les résultats rapportés par le chercheur et l'interprétation faite et portée par les participants à l'étude. En ce sens, certains auteurs rapportent avec raison qu'une forme de rétribution puis de validation des résultats au participant est essentielle (Bourgeois, 2016; Proulx, 2019). Or, rappelons que les idées significatives rencontrées pendant les entrevues ont systématiquement été reformulées et validées *in situ* afin de s'assurer d'avoir la bonne interprétation des propos du participant (qui comprennent également les reformulations), tandis que l'interprétation des verbatims transcrits a fait l'objet d'un examen approfondi dans le cadre de l'audit externe décrit préalablement. Cette étape de vérification supplémentaire, en plus d'avoir joué un rôle clé pour soutenir la fiabilité des résultats présentés, permet ainsi de tracer avec une certaine confiance le lien entre ce qui fut partagé par les participants à l'étude et les conclusions qui en sont tirées.

7.1.3.3 : La confirmabilité. Le troisième critère discuté par Lincoln et Guba (1985), que Bourgeois (2016) nomme plutôt « constance interne », concerne quant à lui la confirmabilité des résultats de l'étude, selon lequel un autre chercheur arriverait sensiblement aux mêmes résultats s'il analysait les mêmes données. Il est donc ici question de valider que les biais inhérents à l'interprétation faite par le chercheur impliqué ne remettent pas en question les résultats de l'étude. Ainsi, sans prétendre pouvoir atteindre une objectivité ou une neutralité complète face aux données, Bourgeois (2016) souligne que la mise sur pied d'une étude confirmable implique que le chercheur reconnaisse puis prenne des précautions pour que ses biais personnels n'influencent pas indûment les résultats auxquels il arrive. Pour satisfaire à ce critère, soulignons ici que les différentes étapes du processus de recherche ont été mises sur pied puis validées par le directeur de thèse du

chercheur impliqué. Mentionnons également que la triangulation effectuée avec la chercheuse indépendante dans le cadre de l'audit externe représente une autre validation de ce critère puisqu'une contamination excessive par les idées préconçues du chercheur aurait inévitablement entraîné une diminution des taux d'accord (Bourgeois, 2016).

7.1.3.4 : La transférabilité. Le dernier critère, celui de la transférabilité, est vraisemblablement celui qui s'applique le moins bien à l'étude menée sur l'APR 2.0. Il s'agit, selon certains auteurs (Bourgeois, 2016; Lincoln et Guba, 1985), du niveau auquel les conclusions d'une étude pourraient être appliquées à des contextes variés. Les auteurs précisent qu'il n'est pas ici question d'une capacité de généralisation, qui tiendrait difficilement la route dans le contexte d'une étude qualitative, soulignant plutôt qu'à travers une représentation plus riche des circonstances entourant l'observation du phénomène étudié pendant l'étude, il devient possible de se prononcer à savoir si celui-ci aurait du sens dans un contexte différent. Il est donc naturel que pour favoriser la transférabilité des résultats d'une étude, les auteurs suggèrent la présentation d'un maximum de détails quant aux données recueillies et aux raisons qui amènent le chercheur à ses interprétations. Or, le fait que toutes ces affirmations soient présentées avec une certaine mise en contexte, plutôt que de simplement présenter une fréquence de termes associée à la codification, permet de s'imprégner dans une certaine mesure du contexte de chacune. Cela permet de soutenir une certaine transférabilité, tandis que l'uniformité du contexte de collecte des données, à travers un guide d'entrevue suivi à la lettre portant sur une intervention qui était la même pour tous, permet de réduire, dans une certaine mesure, les particularités de chacune des observations obtenues.

7.2 : Les résultats obtenus

Afin de brosser un portrait à la fois clair et riche des résultats obtenus dans le cadre des 21 entretiens menés, chacune des thématiques retenues à partir des travaux de Yelon *et al.* (2004) et de Baldwin et Ford (1988) est présentée à travers les construits et les codes identifiés. Chacun de ceux-ci sont d'ailleurs accompagnés d'une fréquence (%) et d'au moins un extrait d'entretien, ce qui permet de soutenir la crédibilité des affirmations faites tout en véhiculant également le sens précis des idées portées par les individus. Lorsqu'il est question de la fréquence d'apparition d'une idée associée à un code, une précision doit par

ailleurs être apportée en lien avec les questions posées. Une comparaison attentive du guide d'entretien et de la solution obtenue révèle en effet que certains codes sont associés à des questions qui sont systématiquement et directement adressées aux participants tandis que d'autres concernent des affirmations qui sont proposées de façon spontanée. Or, si dans les deux cas de figure il s'agit d'une affirmation faite par le participant, le fait d'avoir posé la question pourrait avoir influencé la fréquence à laquelle l'idée apparaît à travers les entretiens. Dans un souci de transparence, les construits et codes qui ont fait l'objet d'une question explicite sont identifiés comme tels. La Figure 8 présentée ici-bas présente plus spécifiquement les modèles théoriques qui ont inspiré les quatre thématiques retenues dans une version adaptée à partir des données observées. Les données qualitatives ne permettent naturellement pas de soutenir les mises en relation, mais prennent néanmoins un sens particulier à la lumière de cette figure qui permet de mieux donner un sens aux observations relevées.

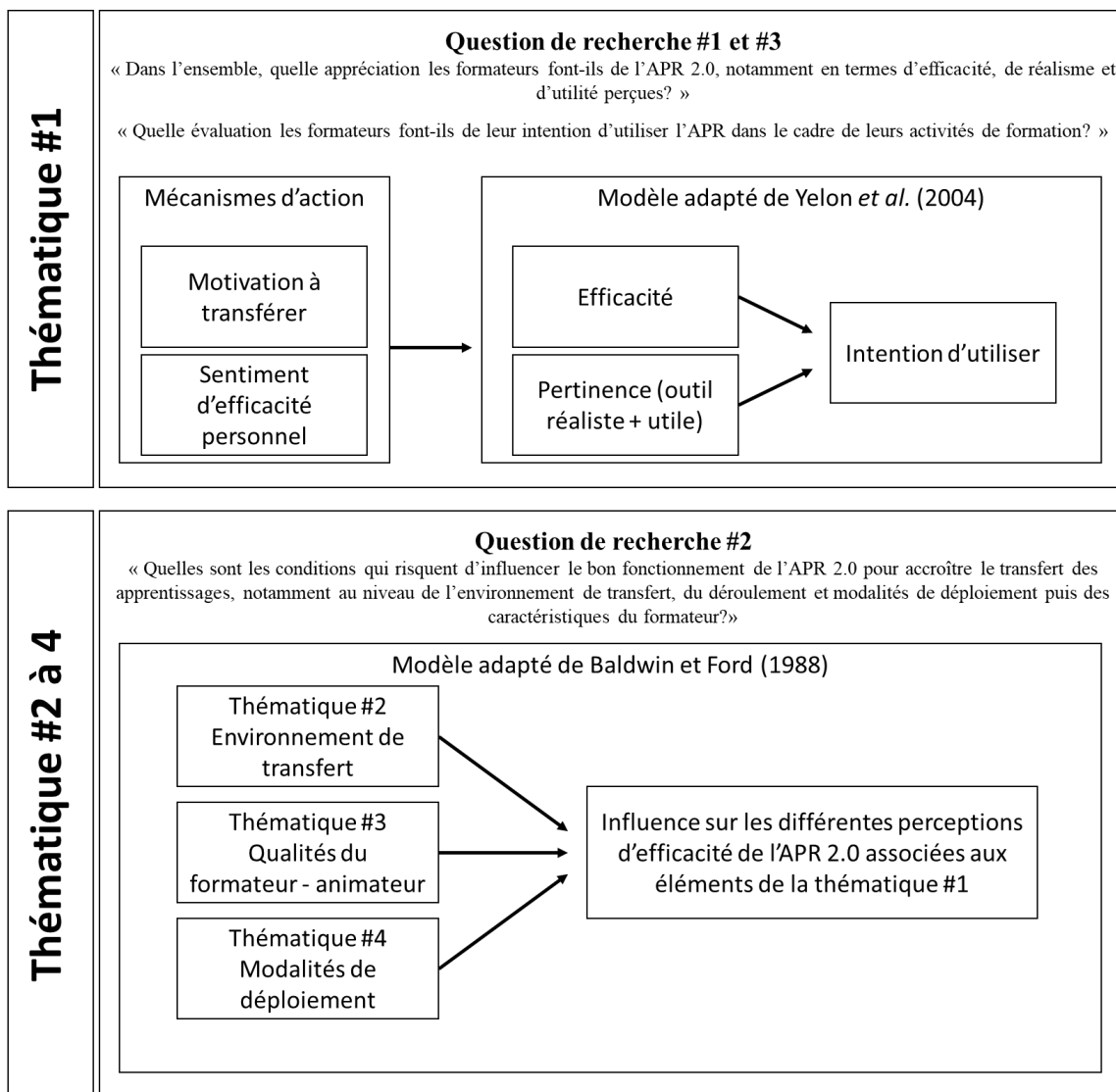


Figure 8 : Modèles théoriques, thématiques et questions de recherche

7.2.1 : L'appréciation de l'APR 2.0 par les experts

Cette première thématique, largement inspirée des travaux de Yelon *et al.* (2004), cible spécifiquement la première question de recherche quant à la pertinence de l'APR 2.0 pour améliorer le transfert des apprentissages observé dans des contextes organisationnels réels. S'y retrouvent ainsi le point de vue des experts rencontrés quant à l'efficacité de l'intervention sur certains des mécanismes d'action qu'elle cible spécifiquement, quant à son efficacité potentielle et son réalisme en contexte organisationnel puis finalement quant à l'intention qu'ont les répondants d'utiliser l'intervention dans le cadre de leur pratique.

7.2.1.1 : *La motivation à transférer.* C'est ainsi que les répondants ont été questionnés directement quant à l'effet que devrait avoir, selon eux, l'APR 2.0 sur le désir qu'auraient les participants à mettre en application leurs nouveaux apprentissages dans le cadre de leur travail, conformément à la définition proposée par Gegenfurtner *et al.* (2009). Sur ce construit spécifique, 10 participants (47,6%) ont affirmé qu'un tel effet devrait être observable sans qu'il ne soit question de conditions spécifiques à respecter. Par exemple, le participant #8 explique son positionnement de la façon suivante

« Parce qu'un, on leur donne plusieurs messages en faisant ça. Le premier, implicite, c'est que ce qu'ils ont fait c'est important puisqu'on va les accompagner dans la découverte ou la résolution des problèmes qu'ils vont rencontrer. Deux, ils se sentent appuyés aussi par le milieu, parce que ce n'est pas juste « t'as assisté et c'est à toi de te débrouiller après pour que ça marche », puis trois (...) ça va susciter des approches collaboratives et toutes les approches de travail collaboratif en milieu éducation, avec le personnel, c'est prouvé que ça a un effet positif sur la pérennité de ce qu'ils vont mettre en place » (Participant #8, question #5a).

Neuf participants supplémentaires (42,9%) ont quant à eux affirmé que l'APR 2.0 pourrait avoir un effet positif sur la motivation des participants à mettre en application leurs nouveaux acquis, mais seulement à certaines conditions. Par exemple lorsque le participant #20 souligne que l'effet sur la motivation est positif, mais seulement si c'est apporté et perçu de façon positive pour les apprenants, le tout afin qu'ils voient la démarche comme un plus plutôt que comme un fardeau supplémentaire.

« (...) améliorer la motivation, ce que je peux voir c'est si on l'apporte comme une tâche supplémentaire, ça peut avoir un effet inverse... donc est-ce qu'ils voient la valeur ajoutée pour eux, le whats in it for me, est-ce qu'il est clair? Parce que sinon la motivation n'y sera pas... » (Participant #20, question #5a).

Les conditions ainsi identifiées par ces neuf participants sont d'ailleurs fort variables, puisque ce sont sept conditions associées à des codes distincts qui furent évoquées. Des éléments comme l'imputabilité du participant, la simplification ou l'adaptation de l'outil au contexte de travail, la participation volontaire ou encore la capacité de démontrer le bienfondé de la démarche figurent toutes parmi la liste de ces

conditions. Dans l'ensemble si aucune d'elles ne se démarque plus spécifiquement, un message clair semble être passé par ces neuf experts : il faut réfléchir à la façon spécifique de mettre en application selon les particularités du contexte et des caractéristiques des participants.

Dans l'ensemble, ce sont ainsi 19 des 21 experts (90,5%) qui jugent que l'intervention telle que développée peut avoir un effet positif sur la motivation à transférer des participants, avec près de la moitié d'eux qui soulignent toutefois que l'effet peut ne pas être systématique puisque certains éléments pourraient réduire ou même faire disparaître cette capacité de l'APR 2.0 à améliorer la motivation à transférer.

7.2.1.2 : *Le SEP des participants.* Les experts rencontrés furent questionnés directement quant à l'efficacité de l'intervention à activer un second mécanisme d'action sur lequel elle s'appuie, à savoir le SEP qu'ont les participants à utiliser leurs nouveaux apprentissages lorsqu'ils retourneront au travail. À titre de rappel, conformément à la définition proposée par Bandura (1977; 1982; 1986; 2007) ce sont des réponses associées à un effet sur l'auto-évaluation que font les participants quant à leur propre capacité à mettre en application leurs nouveaux apprentissages lors de leur retour au travail qui furent recherchées parmi les transcriptions. De façon similaire à ce que l'on retrouve pour la motivation à transférer, ce sont dix répondants (47,6%) qui ont affirmé qu'un effet de l'intervention sur le SEP devrait être observable sans qu'il ne soit question de conditions spécifiques à respecter. Parmi ces répondants, le participant #19 illustre notamment son positionnement à travers ce sentiment d'imposteur qu'il observe dans le cadre des formations qu'il offre, que le fonctionnement, les discussions et les exemples qui composent le déroulement de l'intervention peuvent contribuer à réduire :

« Parce que nous, lorsqu'ils sortent de nos formations, je le vois là, les gens se sentent imposteurs, ne sentent pas qu'ils partent avec une maîtrise de l'outil ou une maîtrise de toutes les techniques et moi je leur dis que c'est en expérimentant, en faisant des exemples, en discutant avec leurs collègues qu'ils vont se développer et acquérir de l'expérience et vivre des succès... donc pour moi je le vois comme étant positif parce que c'est ce qu'on entend des groupes, des participants » (Participant #19, question #5b).

Une dizaine d'autres répondants ont également indiqué que l'intervention devrait avoir une influence positive sur le SEP des participants, mais seulement sous certaines conditions. Par exemple, le participant #8 souligne que les succès anticipés par certains participants pendant l'intervention pourraient en amener d'autres à se décourager, soulignant du coup l'importance d'accompagner les participants dans la construction d'un certain optimisme quant à leurs propres capacités.

« Ceux, par contre, qui ont pas, peut-être tout compris, qui ont eu des difficultés à assimiler le contenu, ça va peut-être... je me demandais qu'est-ce que ça ferait de travailler en équipe et d'entendre que l'autre a tout compris. Je sais pas ce que ça va faire à ceux qui sont pas déjà dans une mentalité de partage et de collaboration, qui sont plus dans "moi je suis pas bonne" ou "je suis moins bonne". Je sais pas ce que ça va faire à tout le monde ça » (Participant #8, question #5b).

Encore une fois, les conditions identifiées par les participants sont multiples puisqu'on dénombre 8 codes différents qui correspondent à des conditions distinctes, qui s'intéressent tant à la qualité et au contenu de la formation initiale qu'à des prédisposition et caractéristiques des participants ou encore qu'à la façon d'utiliser l'intervention. Soulignons également que, tel qu'observé par Gaudine et Saks (2004) dans le cadre de leur application de l'APR de Marx (1982; 1986), trois des répondants soulignent le risque qu'une utilisation inadéquate de l'intervention l'amène à avoir un effet inverse et donc négatif sur le SEP des participants, comme l'illustre clairement le participant #13 lorsque questionné à cet effet.

« Oui. Autant positif que négatif. Pour moi, le sentiment d'efficacité personnel est un incontournable. C'est vraiment un driver, un moteur, mais le moteur peut aussi être sur la compression et nous freiner. Pour les gens, plus on développe ce sentiment d'efficacité personnel là, plus ils vont être enclin à mettre en pratique, à passer par-dessus la barrière et à continuer, mais si je reviens au point d'avant, si l'atelier vire en séance de lynchage et qu'on partage seulement les points négatifs, ça peut avoir l'effet inverse et réduire le sentiment d'efficacité personnel et drôlement nuire à la mise en application ultérieure » (Participant #13, question #5b).

Dans l'ensemble, ce sont ainsi 20 des 21 experts consultés (95,2%) qui sont d'avis que, lorsqu'utilisée et adaptée au contexte de façon adéquate, l'intervention devrait permettre une amélioration du SEP des participants.

7.2.1.3 : *L'efficacité pour accroître le transfert.* À la suite de ces questions sur les effets de l'APR 2.0 sur la motivation à transférer et sur le SEP, les experts rencontrés furent amenés à se prononcer sur l'efficacité potentielle de l'intervention sur le transfert des apprentissages lui-même. En lien avec ce construit spécifique et conformément à la définition du transfert de Baldwin et Ford (1988) retenue aux fins du présent projet de recherche, ce sont les réponses associées à l'effet que peut avoir l'APR 2.0 sur l'application que feront vraisemblablement les participants de leurs apprentissages en contexte formatif lorsqu'ils retourneront au travail. L'analyse thématique ainsi réalisée indique que 15 des 21 répondants (71,4%) indiquent que l'intervention serait, selon eux, efficace sans qu'il ne soit question de conditions quelconques. C'est notamment le cas du participant #8, dont la réponse à cette question mentionne les mécanismes d'action de l'APR 2.0 comme piste explicative, mais qui souligne aussi que l'intervention permet de rapprocher le contexte de travail et le contexte professionnel, ce qui est, selon lui, un gage de succès de la formation.

« C'est sûr. Déjà, que les gens soient capables d'être soutenus pour l'identification des obstacles qu'ils anticipent puis des solutions, ben déjà, quand t'arrives à mettre en pratique dans un milieu de pratique, c'est jamais jamais (fait). C'est toute la différence entre l'activité et la tâche. Quand on est en formation, ben le formateur il décrit une tâche, c'est quelque chose qui est contrôlé dans un milieu contrôlé et avec des gens... et même si on se pratique en dehors du milieu, c'est une tâche qu'on décrit. Quand on se retrouve tout seul et qu'on s'en va dans le milieu, ben là c'est l'activité. Tout ce qu'on a appris, qu'on a pensé, qu'on voulait faire, qu'on peut pas faire, qu'on pense qu'on fait, qu'on fait pas vraiment..., et là ça devient... Si d'avance on se dresse comme du dis, dans les étapes, qu'on se dresse déjà des identifications, qu'on y pense un peu, qu'est-ce qui pourrait arriver, ben quand tu vas être sur le coup dans ton activité, tes référentiels, tes réflexes pour t'adapter, vont être déjà un peu préparés, même si tu peux jamais prévoir tout ce qui est à prévoir, puis déjà si tu as identifié tes ressources, peut-être que tu as identifié

un collègue, que tu pratiques à 2 avec un observateur extérieur, tsais ça peut être plein de choses comme ça qui vont être déjà mises en place et qui ne seront pas vécues comme un échec quand ils vont le vivre.. ça va être vécu comme "ahh je le savais que ça arriverait", ça a pas marché mais c'est pas grave... ils vont avoir comme un sentiment d'avoir du pouvoir sur l'action qu'ils sont en train de déployer parce qu'ils ont réfléchi non pas à l'action, mais à ce qui pouvait arriver en essayant de la faire » (Participant #8, question #5c)

Six répondants (28,6%) ont également indiqué que l'APR 2.0 serait vraisemblablement efficace pour améliorer le transfert des apprentissages, mais seulement si certaines conditions favorables sont en place. À l'instar des réponses sur les mécanismes, ces conditions sont plutôt variées et appartiennent à cinq codes différents qui incluent la présence d'un contexte favorable (soutien, implication de l'organisation), et la bonne participation des participants ou encore du type de compétences ciblées par la formation. C'est notamment le cas du participant #3, qui milite en faveur d'une préparation du terrain avant qu'une formation (et l'APR 2.0) y soient utilisées.

« Si la personne formée n'a pas de soutien au niveau des ressources humaines, pas de soutien au niveau de son gestionnaire, pas de soutien au niveau de personne, ça va être 2-3 (l'efficacité de l'APR 2.0 sur 10). Par contre si on est capable de former "l'écosystème formation" et de gestion avant de former les gens, on peut avoir un 6 à 7 là au niveau du transfert » (Participant #3, question #5c).

Sur l'efficacité perçue de l'APR 2.0 pour accroître le transfert des apprentissages, les experts rencontrés sont donc unanimes (100%), même si certains identifient des conditions pour que cela fonctionne. Ce constat correspond d'ailleurs au portrait brossé à travers une question demandant aux répondants de positionner cette efficacité de l'APR 2.0 pour accroître le transfert sur une échelle de 1 à 10 où 1 correspond à une inefficacité complète et où 10 correspond à une très grande efficacité. 16 des 21 participants (76,2%) ont fourni une réponse valable (chiffrée) à cette question, pour lesquelles la moyenne a été utilisée si plus d'une réponse était fournie (par exemple, le répondant #3 a fourni une réponse si les conditions étaient respectées et si elles ne l'étaient pas), tandis que la médiane a été adoptée lorsqu'une réponse prend la forme d'une étendue (par exemple un

« 7.5 » pour un répondant qui aurait répondu « 7-8 »). La moyenne des résultats offerts à cette question chiffrée s'élève à 7,45/10, avec un écart-type de 1,075.

7.2.1.4 : Le réalisme de l'APR 2.0 en contexte organisationnel. Tandis que la question sur l'efficacité de l'APR 2.0 renvoyait davantage à une notion d'efficacité potentielle et conceptuelle, la question associée à son réalisme s'intéresse plutôt à savoir si, dans un contexte organisationnel réel, elle pourrait s'avérer utile et pratique. Ainsi formulée, la question renvoie aux considérations exprimées par Yelon *et al.* (2004) lorsqu'ils affirment que la formation doit être pratiquement applicable et répondre à un besoin réel pour que les apprenants souhaitent l'utiliser. Conformément à cette définition, ce sont des passages associés au fait que l'APR 2.0 est applicable et qu'elle aurait sa place en contexte organisationnel qui sont recherchés et considérés dans le cadre de l'analyse thématique associée à ce construit. Le critère a permis de constater que 4 des 21 répondants (19,0%) indiquent que l'intervention, dans sa forme actuelle, est réalistement applicable en contexte organisationnel sans qu'il ne soit question de conditions spécifiques à respecter. C'est le cas du participant #6, qui semble croire que le format et la façon d'organiser les idées que propose l'intervention seront reconnus par les participants et qu'ils accepteront ainsi sans grandes difficultés les grandes lignes de l'approche.

« Oui. C'est dans la façon où il y a... C'est écrit... Quels sont les objectifs, quels sont donc avantages, inconvénients et les solutions, c'est un peu la façon de laquelle on fonctionne. Quels sont les objectifs, de quelle façon on va y arriver, qu'est-ce qu'on va mettre en place, quel est le plan d'action. Ça, ça respect le mindset disons qu'on a pour la résolution de problème ou la mise en application de solutions, donc ça suit un ordre logique que les personnes connaissent et appliquent dans leur travail, donc je ne vois pas de difficultés dans l'application de cet outil »
(Participant #6, question #6).

Lorsque confrontée à cette question, la majorité indique toutefois que des conditions doivent être respectées pour que l'intervention puisse répondre à un besoin en contexte organisationnel. Ce sont en effet 14 des 21 répondants (66,7%) qui vont en ce sens, mentionnant au passage un total de six conditions différentes qui sont chacune rattachées à un code spécifique. La plus courante de ces conditions concerne la possibilité de démontrer

le retour sur investissement qu'il est possible d'attendre de l'APR 2.0 pour que les ressources nécessaires à son utilisation soient rendues disponibles au sein des organisations. Elle est mentionnée par 6 répondants, dont le participant #5 qui affirme que le principal défi associé à la faisabilité concerne le besoin de convaincre les preneurs de décision que les retombées de l'intervention dépassent ses coûts, notamment lorsque le formateur est dans la position d'une ressource externe qui doit facturer l'animation de l'intervention.

« C'est une bonne question. Je te dirais.. Je vais te donner ma perspective de consultante, qui est peut-être différente d'une perspective interne. Comme consultante, le défi que je vois c'est de réussir à le vendre. De l'intégrer parce que veux veux-pas, on ne fait pas nos interventions gratis, donc ça implique.. mettons 2 heures de plus de temps du consultant, ça implique en termes de temps de la part des apprenants de plus ça demande deux heures de plus, une autre session, etc. Donc moi la première chose qui m'est venue en tête c'est ça, c'est le défi de dire "ben est-ce qu'il faut que je vende mon intervention plus chère? Comme je réussis à justifier ce coût supplémentaire là à mon client. C'est cet aspect-là plus business qui m'est venu en tête. Si j'étais à l'interne, j'aurais plus une question liée à la disponibilité des ressources, mais là en étant à l'externe, j'ai cette préoccupation-là aussi » (Participant #5, question #6).

Une autre condition pour le réalisme de l'APR 2.0 en contexte organisationnel identifiée par quatre des répondants concerne le climat organisationnel en lien avec la formation. Ces répondants, parmi lesquels se retrouvent les participants #15 et #20, indiquent que la formation et le transfert doivent être vus comme suffisamment importants pour qu'on s'y intéresse, y compris à un plus haut niveau hiérarchique, le tout de façon à ce que ça devienne un élément culturel au sein de l'organisation.

« En fait je vais répondre oui (à la question sur le réalisme de l'APR 2.0 en contexte organisationnel), j'ai pas le choix, mais il y a un mais... Et encore une fois je reviens à la culture organisationnelle. Qui fait la culture en fait? Les années, les PDG qui se sont succédés... mais c'est le PDG hein, qui va donner un sens à ça..! Donc on sait que c'est pas nécessairement tous les employeurs qui sont "Pro RH". Y'en a encore, difficile à estimer, mais peut-être que la moitié des PDG ne voient

pas les RH comme un investissement alors la formation... » (Participant #15, question #6)

« Mon souhait ce serait que de plus en plus d'organisations et de boîte de formation et formateurs mettent l'accent sur le transfert des apprentissages. Pratique, je vais dire oui dans le sens où, s'ils le font pas ça va les aider à le faire, ça va être un outil pour les aider. Réaliste, ahhh ça c'est une question. T'sais, on disait que si tu as trois heures pour parler d'apprentissage et que c'est un cours optionnel, est-ce que c'est réaliste de penser que les gens vont faire du transfert de connaissances quand habituellement la formation, c'est vu comme un crochet dans une boîte du genre on l'a fait celle-là, on passe au prochain... C'est là que le réalisme... y faut qu'il y ait un désir profond et une culture qui l'accueil aussi » (Participant #20, question #6)

Dans l'ensemble, ce sont ainsi 18 des 21 répondants (85,7%) qui affirment que, dans les bonnes circonstances, l'APR 2.0 peut tout-à-fait s'avérer pratique et réaliste, alors que deux répondants (9,5%) sont d'avis contraire et soulignent que les organisations manquent trop de temps et de ressources pour être en mesure d'utiliser l'intervention telle que proposée.

7.2.1.5 : L'intention d'utiliser l'APR 2.0. Arrive finalement une dernière question associée à cette première thématique sur les perceptions des experts en formation à l'endroit de l'APR 2.0, soit l'intention d'utiliser l'APR 2.0. Tiré lui aussi du modèle associé à l'étude de Yelon *et al.* (2004) et plus largement associé aux travaux de Fishbein et Ajzen associés à la théorie des comportements planifiés (Ajzen, 1991; 2012; Fishbein et Ajzen, 1975), ce construit s'intéresse assez simplement à savoir si les répondants ont l'intention ou non d'utiliser l'intervention dans le cadre des formations qu'ils offrent. Celui-ci est d'intérêt puisque, en s'appuyant notamment sur cette théorie, le développement d'une intention peut être associé à l'adoption du comportement qui y est rattaché, surtout dans les situations où l'individu a une certaine influence ou contrôle (Webb et Sheeran, 2006). En l'espèce, ce sont 15 des 21 répondants (71,4%) qui affirment qu'ils ont l'intention d'utiliser l'intervention dans le cadre de leurs activités. Ces répondants justifient d'ailleurs dans bien

des cas leur réponse en soulignant leur appréciation générale de l'intervention, comme l'a fait le participant #23.

« Hmmm, 100%. Pourquoi? Ben justement pour les raisons évoquées... I pour comprendre mieux le contexte dans lequel la personne ou l'apprenant se situe, pour pouvoir aider à stimuler davantage le niveau d'introspection de mon apprenant et aussi pour pouvoir les encourager au niveau de leur autonomisation. Donc en anglais on parle beaucoup de Empowerment, c'est ce que je veux dire quand je d'utilise le mot autonomisation parce que c'est le meilleur mot que j'ai trouvé pour traduire l'équivalence de Empowerment.. ça veut dire finalement qu'on leur donne le contrôle sur leur destin et de dire "ok oui tu fais peut-être face à une situation difficile, mais tu as quand même un certain niveau de contrôle". Et ça revient un peu.. t'sais quand on parle de la prière de la sérénité là, donc je m'excuse, faut utiliser un contexte un peu plus religieux, c'est vraiment ces principes-là, d'avoir la sérénité d'accepter les choses qu'on peut pas changer, le courage de changer les choses qu'on peut et la sagesse d'en connaître la différence... et de réajuster le tir en conséquence » (Participant #23, question #7).

À ce nombre s'ajoutent ensuite trois répondants (14,3%) qui affirment avoir l'intention d'utiliser l'intervention dans le cadre de leur pratique, avec ou sans adaptations, mais seulement si certaines conditions sont présentes. Par exemple, le répondant #15 précise qu'il ne pourrait utiliser l'intervention que s'il y a un degré d'ouverture suffisant chez son client.

« Ehm, je dirais oui, mais encore une fois c'est toujours selon... C'est pas vraiment les employés qui décident. C'est selon l'employeur ou le mandataire, son degré d'ouverture pour avoir un tel outil, si ça ne l'intéresse pas... je peux toujours en parler, mais un moment donné, on peut faire un bout de chemin mais si y'a une fermeture, on ne peut pas aller plus loin. On peut (seulement) sensibiliser » (Participant #15, question #7).

Dans l'ensemble, ce sont donc 18 des 21 répondants (85,7%) qui indiquent avoir l'intention d'utiliser l'APR 2.0 sous une forme ou une autre, avec une forte majorité d'entre eux qui indiquent avoir cette intention sans qu'il ne soit question de conditions.

7.2.2 : L'influence de l'environnement de transfert

Cette seconde thématique, la première qui vise à s'intéresser aux conditions de succès de l'intervention développée puis soumise aux experts dans le cadre des entretiens réalisés, vise à explorer l'importance perçue de certaines caractéristiques de l'environnement de transfert. La thématique inclus notamment ce qui correspond à la définition offerte par Baldwin et Ford (1988), c'est-à-dire les caractéristiques de la situation de travail que rencontrera au sein de son contexte de travail usuel, mais également certaines l'ensemble des éléments associés au contexte à l'intérieur duquel est utilisée l'intervention puisqu'il est ici question de l'efficacité de l'intervention et non pas uniquement du transfert. C'est donc un environnement de transfert au sens élargi dont il est question et qui rassemble les trois construits distincts qui y furent identifiés à l'intérieur des verbatims analysés.

7.2.2.1 : Le contexte de la formation initiale. Le premier construit présenté s'intéresse plus spécifiquement à certaines conditions gagnantes qui peuvent être mises en place pendant que la formation à laquelle l'APR 2.0 se rattache est offerte. Deux codes plus spécifiques sont présentés pour ce construit, qui n'a pas fait l'objet d'une question spécifique adressée pendant les entretiens mais rassemble plutôt des messages clés qui ont été partagés de façon spontanée par les répondants

Le premier de ces codes concerne l'importance d'annoncer l'utilisation de l'APR 2.0 en amont ou encore pendant la formation qu'il cible ainsi que de planifier l'activité de formation en question en prenant en considération que l'intervention sera ensuite utilisée. Ce sont ainsi 11 des 21 répondants (52,4%) des répondants qui ont mentionné l'utilité ou l'importance d'adapter le processus de formation et d'y annoncer l'APR 2.0 à travers une logique d'intégration efficace des deux activités, tel que le souligne notamment les participants #5 et #12.

« Moi j'aime beaucoup la notion de fil conducteur et de rappel de message clé, donc je me dis... si dans ton déroulement de formation, tu as déjà des occasions de réflexion sur le transfert et même en formation, souvent on lève le flag sur « qu'est-ce que tu penses rencontrer comme obstacle, ça va être quoi tes solutions ». Donc si tu as planté des graines comme ça tout au long de ta formation puis que tu

reviens avec un outil à la fin comme celui que tu proposes, ben tu as encore plus de chances que ça marche. Mon expérience me dit que de répéter, ce n'est jamais... sans faire le perroquet. De frapper sur le même clou une coupe de fois en formation, c'est jamais mauvais » (Participant #5, question #8c).

« (c'est important) qu'il soit à l'aise avec la façon de le donner (l'APR 2.0), mais qu'il l'intègre... que ce soit vraiment conçu ou perçu comme faisant partie de la formation. C'est pas quelque chose qu'on rajoute parce qu'il faut l'ajouter. C'est une partie intégrante de la formation » (Participant #12, question #17).

Le second code présenté dans le cadre de cette thématique sur le contexte de la formation initiale concerne, quant à lui, les retombées attendues de la formation initiale à laquelle se rattache l'APR 2.0, qui doit selon six des 21 répondants (28,6%) mener à un changement de comportement au travail. C'est notamment le cas du participant #12 lorsqu'il répond à une question d'approfondissement demandant ce qui distingue une série de compétences qu'il a identifié pour lesquelles l'APR 2.0 fonctionnerait bien.

« Parce que justement c'est changer la routine, c'est changer ce qu'on fait d'habitude, c'est de se mettre en position de vulnérabilité, c'est... et la rechute c'est là qu'elle arrive, quand t'es vulnérable, tu retombe dans tes anciens... donc déjà, dans ces situations-là ça se pourrait que les gens soient plus vulnérables, ben si on a un accompagnement par la suite c'est sûr que ça va aider et de l'accompagnement pas sur n'importe quoi, sur les rechutes » (Participant #12, question #8a).

Sur la question du contexte de la formation initiale, il convient finalement de s'intéresser au type de compétence qui est ciblé. Une question spécifique fut d'ailleurs adressée de façon systématique à chaque répondant sur ce sujet, sans toutefois qu'un consensus spécifique apparaisse. C'est que huit des 21 participants (38,1%) affirment que le type de compétence ciblée n'a pas vraiment d'importance pour l'efficacité de l'APR 2.0 à améliorer le transfert, comme c'est le cas du participant #3 qui affirme que « non, je pense que la compétence ciblée n'a pas vraiment d'impact sur le niveau de transfert » Participant #3, question 8b). Un second groupe de six participants (28,6%) affirment quant à eux que l'APR 2.0 devrait être utilisée lorsque les compétences ciblées sont de nature interpersonnelle ou qu'elles correspondent à un savoir-être, ce qui est le cas du participant

#11, qui affirme que « pour des *soft skills*, ça serait parfait. Parce que là il y a (...) pas d'ambiguïté, mais de différentes interprétations, les obstacles sont souvent internes plutôt qu'externes. » (Participant #11, question #8b). Or, un troisième groupe composé de quatre répondants (19,0%) affirme plutôt l'inverse, parmi lesquels se retrouve le participant #4 avec l'affirmation suivante.

« Ce sur quoi ça aurait le plus grande impact, j'ai l'impression, ce serait lorsque tu dois assurer un transfert, que tu dois apprendre des choses, que tu dois les exécuter parce que ça va faire partie vraiment de ta façon d'opérer dans l'organisation, parce qu'il faut que tu connaittes un nouvel outil, SAP par exemple, qu'il faut que tu connaittes des choses. On paye une formation et je veux savoir qu'est-ce qui va faire que tu vas vraiment l'utiliser. J'ai comme l'impression que ça serait plus pertinent là » (Participant #4, question #8a).

Bien que les fréquences soient dans certains cas ici au-dessus du seuil préalablement identifié, le type de compétence ciblée n'est pas retenu dans le cadre des codes rattachés à la solution finale présentée pour le construit du contexte de la formation initiale en raison des idées contradictoires véhiculées. Des vérifications quant aux caractéristiques des répondants associés à chacune des positions sur le sujet n'ont d'ailleurs révélé aucune explication satisfaisante permettant de justifier ces positionnements, sinon que les répondants ont des points de vue différents sur le sujet.

De façon complémentaire aux questions permettant de faire émerger les discussions tenues sur ces éléments du contexte de la formation initiale, les répondants furent invités à quantifier l'importance dudit contexte pour l'efficacité ou le bon fonctionnement de l'APR 2.0. La question, formulée à l'aide d'une échelle en 10 points identique à celle utilisée pour l'efficacité de l'intervention à améliorer le transfert, a permis l'obtention de 13 réponses valides. La moyenne ainsi observée est de 8,27 sur 10, tandis que l'écart-type qui y est associé s'élève à 1,423.

7.2.2.2 : *Le climat de transfert*. Ce second construit rattaché à la thématique de l'environnement de transfert concerne ce climat de transfert qui, s'inspire de la définition adoptée par certains auteurs qui s'intéressent au sujet (Burke et Hutchins, 2007; Rouiller et Goldstein, 1993). Selon eux, ce construit inclut l'ensemble des particularités du contexte de

travail qui favorisent ou nuisent au transfert ou à l'efficacité de l'APR 2.0 dans le cadre de la définition légèrement adaptée pour les besoins de la présente étude.

Le premier des cinq codes applicables à ce construit concerne le soutien offert par le supérieur immédiat à l'endroit du transfert des apprentissages. Ainsi, selon 16 des 21 répondants (76,2%), l'APR 2.0 serait plus efficace lorsque les participants peuvent compter sur le soutien de leur gestionnaire lorsqu'ils retourneront au travail, tel que l'indique le participant #13.

« Je pense que dans un environnement de travail dans laquelle les supérieurs immédiats, les gestionnaires, la direction croient à l'importance de la formation, à l'importance du transfert, que tout le monde est à la recherche de mettre les conditions de succès en place, je pense que l'intervention serait magique parce qu'elle permettrait de repérer les barrières actuelles, perçues de l'apprenant du moins, pour pouvoir les enlever ou du moins travailler à améliorer le contexte pour l'organisation. L'impact serait vraiment incroyable (Participant #13, question #9a).

Si le soutien du supérieur immédiat semble avoir une importance particulière en raison de son rôle sur le travail qu'effectue le participant, les hauts dirigeants de l'organisation auraient eux aussi un impact. Neuf des 21 répondants (42,9%) indiquent en effet que le message qu'envoi le fait que le haut dirigeant de l'organisation, par exemple un président-directeur général, peut servir de source de motivation et permettre à plusieurs obstacles d'être franchis. Les propos du participant #13 présentés ici-haut soutiennent cette affirmation, tout comme ceux du participant #3 qui s'y intéresse de façon plus spécifique.

« Une affaire que j'ai pas vu dans le guide, qui fait que ça marche c'est d'avoir l'implication d'un très haut dirigeant en introduction. Ça ça marche, mettons que t'as un VP qui vient dire pourquoi c'est important, un président qui vient dire "ok gang on a investi dans vous là", ça marche ça a pas de bon sens. Admettons que c'est quelqu'un des RH qui vient, ils vont dire "ahh, ehh", mais si c'est le président ou le VP qui vient et qui dit "écoutez gang moi jsuis passé par là, puis j'ai appris beaucoup là-dedans, puis tu sais voici comment ça va vous être utile dans votre cas". Il le contextualise dans le cadre de la business puis ensuite moi j'ai

plus rien à faire, c'est facile là. C'est vraiment facile après » (Participant #3, question #12c).

Un autre code associé à un facteur du climat qui peut favoriser l'efficacité de l'APR 2.0 dans un contexte spécifique concerne la présence d'un climat de collaboration et d'entraide au sein des employés, tandis que l'inverse risque d'y nuire. C'est ce qu'il a été possible d'observer au sein des propos de six des 21 répondants (28,6%). Soulignons à cet effet les propos du participant #8 lorsqu'une question complémentaire de reformulation lui a été posée afin de valider que selon lui, c'est bel et bien cette collaboration qui est l'élément le plus important de l'environnement pour faciliter le bon fonctionnement de l'APR 2.0.

« Oui. parce qu'ils sont déjà dans cet.. d'après moi c'est déjà cette vision-là, de discuter, de collaborer, de regarder ensemble ce qui peut ne pas marcher, d'ouvrir aussi à l'adaptation et à être moins rigide dans la façon de faire » (Participant #8, question #9a).

Un autre élément du climat jugé comme important pour que l'APR 2.0 fonctionne bien concerne l'organisation du travail et la charge qui y est associée. Apparaissant à l'intérieur des propos de 16 des 21 répondants (76,2%), il semblerait que, pour que l'intervention soit un succès, il faut déjà qu'au moins dans une certaine mesure, cette organisation du travail favorise le transfert des apprentissages et donc que les participants aient le temps, le droit à l'erreur et les opportunités de mise en application nécessaires, comme le démontre notamment le participant #20.

« Je pense que si l'employé ou le milieu a réussi à développer un environnement de confiance, je vais dire confiance dans le sens de... je peux apprendre, je peux faire des essais je peux me tromper sans avoir peur, là aussi y'a plus de chances de succès. Donc ces milieux où l'apprentissage est valorisé, où est-ce que la confiance est existante... Ce qui est malheureux c'est qu'on a beaucoup de milieux où... et tu sais pour avoir travaillé à la fois au public et au privé, le privé fonctionne totalement différent, de façon très très différente. Donc la peur peut être présente, la rapidité, l'enjeu de mon emploi si je ne démontre pas que j'ai compris

vite, donc il y a des milieux où ça peut être plus dangereux de démontrer que j'ai pas compris » (Participant #20, question #9a).

Le dernier code associé à ce construit sur le climat de transfert concerne finalement la question de l'adéquation entre l'identité organisationnelle, qui correspond à ses valeurs et priorités, puis le fonctionnement de l'APR 2.0. Il s'agit d'une affirmation rencontrée au sein des transcriptions de 6 des 21 répondants (28,6%) selon laquelle l'intervention, en tant que démarche, doit avoir un sens en lien avec le fonctionnement normal et de l'identité de l'organisation, tel que l'indique le participant #22.

« Il faut un arrimage de la formation avec les dimensions stratégiques de l'organisation. Ce que je veux dire c'est que si par exemple on est capable de faire un lien avec nos valeurs collaboratives et la formation qu'on donne, ou notre mission ou notre vision vers où on veut aller, ou notre plan stratégique, c'est important, ça fait partie de la démarche de donner du sens et ce particulièrement dans une perspective que ce soit durables ces démarches là qu'on veut implanter comme l'APR, si elles sont reliées à des dimensions stratégiques, ben là t'as ben plus de chances que peu importe ce qui va se passer au niveau des ressources humaines, au niveau des leaders en place, ben que ça devienne une pratique organisationnelle finalement plutôt qu'une idée du conseiller en place » (Participant #22, question #11).

Les répondants furent finalement soumis à une question comparable aux questions visant à quantifier l'efficacité de l'APR 2.0 pour améliorer le transfert ou à celle sur l'importance relative du contexte associé à la formation initiale sur le bon fonctionnement de l'intervention. 14 répondants se sont ainsi prononcés, en indiquant un résultat sur l'échelle allant de 1 à 10, sur le niveau auquel le climat de transfert tel que discuté jusqu'ici pourrait avoir une incidence importante sur le bon fonctionnement de l'intervention. Cette démarche a permis l'observation d'une moyenne qui s'élève à 8,71, tandis que l'écart-type associé à ladite moyenne est de 1,614.

7.2.2.3 : Les obstacles anticipés au transfert. Également associée à la thématique de l'environnement à l'intérieur duquel s'insère l'APR 2.0, la question des obstacles anticipés au transfert fait référence spécifiquement à la seconde étape de l'intervention. Rappelons

que celle-ci a comme principal objectif d'identifier les trois principaux obstacles qui pourraient nuire au transfert pour que des solutions soient ensuite planifiées pour chacun d'eux. Or, une question spécifique fut adressée aux répondants afin de savoir, selon eux, dans le cadre de quel type d'obstacles est-ce que l'intervention serait particulièrement efficace ou, à l'inverse, pour quels obstacles est-ce qu'elle risquerait d'être moins efficace ou moins utile.

Lorsque confrontés à cette question, 7 d'entre eux (33,3%) ont souligné que l'APR 2.0 serait davantage efficace lorsque les obstacles au transfert anticipés qui sont identifiés entrent dans la sphère d'influence du participant. Les propos du participant #4 illustrent d'ailleurs particulièrement bien la distinction apportée à travers cette codification, où c'est le niveau de contrôle plutôt direct que peut avoir le participant à l'intervention qui fait la différence quant aux obstacles qu'elle arrivera vraisemblablement à surmonter.

« Pour passer par-dessus l'obstacle de la motivation personnel à s'engager, la capacité à prendre le pas de recul pour l'individu, pour être capable de voir « ok c'est beau j'ai appris ça, comment ça va s'actualiser dans mon quotidien, c'est quoi les étapes que je devrais prendre parce que ça peut m'apparaître comme une grosse bouchée », ça je pense que ça va les aider à passer par-dessus cet obstacle-là. Un obstacle qui est plus personnel, je te dirais, face à son apprentissage et à son propre développement (L'APR va fonctionner dans ces cas-là). Par contre, si l'obstacle majeur c'est l'incohérence organisationnelle, dans la façon dont c'est géré, l'APR selon moi ne donnera rien... parce que l'apprenant va en ressortir et va se dire "ok, tu me fais encore plus travailler sur des choses que je dois mettre en application, mais je n'ai pas de soutien autour". S'il n'y a pas cet alignement-là avec la direction, la culture de l'organisation, selon moi ça n'apportera pas les bénéfices que vous souhaitez viser, bien humblement » (Participant #4, question #9b).

7.2.3 : L'influence des modalités de déploiement et déroulement

La troisième thématique explorée s'intéresse à l'effet des modalités de déploiement (ou d'utilisation) de l'APR 2.0 sur son efficacité et son bon fonctionnement. Tel qu'indiqué dans le cinquième chapitre, rappelons ici qu'il s'agit d'une intervention qui est, à toutes fins pratiques, inédite et que les références possibles quant à la meilleure façon de l'utiliser sont

minces. C'est dans ce contexte que cette thématique explorée auprès des experts rencontrés vise spécifiquement à mieux comprendre comment bien utiliser l'APR 2.0 en contexte organisationnel et pour y arriver, ce sont trois construits distincts qui sont mis à contribution.

7.2.3.1 : Les stratégies à adopter. À travers les discussions tenues quant à la façon d'utiliser l'APR 2.0 de façon efficace, certaines stratégies spécifiques ont été discutées et sont ici rassemblées sous deux codes spécifiques.

Le premier, qui rassemble des propos tenus par 11 des 21 participants (52,4%), concerne l'importance d'adapter l'APR 2.0 au contexte et aux participants pour lesquels il est utilisé. L'idée derrière les sections de verbatim auxquelles ce code est attribué implique dans la plupart des cas de personnaliser l'expérience associée à l'utilisation de l'intervention ou, à tout le moins, de s'assurer qu'elle convient au public qui est ciblé. C'est notamment ce qu'indiquent les propos des répondants #12 et #22.

« Moi j'ai toujours travaillé dans le domaine plus col blanc. J'aurais plus de difficulté à évaluer pour tout ce qui est métier, Je pourrais voir la pertinence, mais peut-être pas aussi... C'est quand même... Y'a de la lecture là-dedans... Pour quelqu'un qui est plus pratico-pratique, ça peut être barbant, ça peut être moins intéressant, paraître moins intéressant. Je l'allègerais encore plus. Mais dans les public-cibles que j'ai pu avoir, soit des professionnels de la relation d'aide, ou des professionnels au niveau de l'administration, des choses plus de type col blanc, qui sont habitués à répondre à des questionnaires, à utiliser ce type d'outil-là, qui sont familier ou familière, je dirais que ça serait plus apprécié » (Participant 12, question #9a).

« Je pense que c'est important, dans un mode idéal, on le disait toutes ces étapes-là sont importantes, mais elles peuvent être jouées différemment. Et je pense donc dans la structure ou dans la méthode, l'apprenant n'a pas lui nécessairement à connaître quelles sont les bonnes étapes du transfert des apprentissages et actuellement je suis dans quelle étape. Sous toutes réserves, je veux pas dire que c'est pas important et que ça aide pas. Ce que je veux dire c'est que c'est le rôle du formateur, je pense, de manière intuitive de s'approprier ces étapes-là. Quand on

dit d'établir les objectifs, ben oui on peut les écrire dans un cahier, en parler, mais on peut aussi... ben juste les questionner au début de la formation. Déjà là c'est bon, de demander : à la fin de la formation, qu'est-ce qui fait que vous seriez satisfaits de votre journée? Ben déjà là tu vas chercher un engagement... et oui y'a plein d'autres méthodes aussi, mais des fois quand c'est trop structuré, faut écrire dans ton cahier et on prend 2 minutes, écrives le, ça peut tanner des gens et parfois, encore là c'est des notions de perception qui peuvent venir là-dedans... et ton apprenant, même si ta méthode et ta démarche est très structurée, qu'elle est belle, si la personne elle a la tête ailleurs, ça marche pas ton approche! Donc faut être soucieux de cet équilibre-là, c'est pas facile! » (Participant #22, question #12a).

Au-delà de ce besoin d'adaptation, le besoin d'aller suffisamment dans le détail et d'être rigoureux lorsqu'arrive le temps de planifier les différentes étapes qui rendent possible le transfert tel que prévu à la troisième étape de l'intervention a également été relevé par 7 des 21 répondants (33,3%). Ces répondants soulignent ainsi l'importance d'effectuer un suivi et de miser sur un nombre réduit d'objectifs et d'étapes qui ont un maximum d'impact, tel que l'illustrent respectivement les transcriptions des participants #6 et #3.

« Je dirais qu'une fois la partie sur la planification, l'APR c'est un suivi mais après il faudra faire un suivi de la planification, un suivi de la dernière étape. Donc ça aussi, au moment de la mise en application de l'outil, Il faut s'assurer d'avoir les ressources et de pouvoir supporter la planification qui a été faite par chaque personne qui a reçu la formation » (Participant #6, question #12c).

« Tu sais... réduisons le nombre d'objectifs et concentrons-nous sur la technique des petits-pas. Concentrons-nous sur un ou des objectifs puis après ça, mesurons les impacts que ça a eu et après ça, bonifions. Plutôt que de dire "je vais avoir une formation avec 8 objectifs puis ça ne sera pas suivi par le gestionnaire supérieur par la suite parce que ça en est trop. C'est une lacune des business en formation, c'est on mise beaucoup trop, on mise trop sur des objectifs qui sont soit très théoriques ou soit trop nombreux, donc ça décourage les participants/apprenants » (Participant #3, question #4).

7.2.3.2 : *La composition du groupe.* Un second élément retenu au niveau des modalités de déploiement qui permettraient à l'APR 2.0 d'être efficace aux yeux des formateurs concerne la composition du groupe de participants à qui est offerte l'intervention. À ce sujet, cinq des 21 répondants (23,8%) ont affirmé qu'il est important d'éviter de placer au sein d'un même groupe des employés de niveaux hiérarchiques différents, surtout (mais pas seulement) lorsqu'un employé est gestionnaire d'un autre à l'intérieur du groupe. Bien que le nombre de répondants associé à cette affirmation soit légèrement en-dessous du seuil identifié, les explications offertes sont suffisamment éloquents et imagées pour qu'il soit quand même pertinent de présenter et de considérer celles-ci, notamment à travers les propos des participants #7 et #22

« Ils ont tous suivi la même formation. Donc.. C'est sûr que quand on parle de niveaux hiérarchiques, ça peut être un frein parce que si j'écris que je veux me donner ça comme objectif et que je ne suis pas dans une relation de confiance avec mon supérieur immédiat, c'est comme si je disais que j'allais faire ça et je peux me sentir coincé.. tandis que si on est tous des intervenants, ça peut être facilitant... être du même niveau hiérarchique » (Participant #7, question #14b).

« Ça m'amène aussi à penser... c'est plus difficile dans la composition du groupe si y'a des gestionnaires et des gens qui le sont pas. Souvent tu sais y'a des gens qui ont... la perception de l'autorité est vraiment différente selon les gens et quand tu fais une activité en lien avec le partage des obstacles par exemple, des solutions... où t'as justement toi-même à dire t'es bon ou t'es pas bon dans ça. Faut faire attention aux niveaux hiérarchiques qui sont présents à l'intérieur du groupe. (Question d'approfondissement : si moi je suis employé mais toi t'es gestionnaire mais pas ma gestionnaire à moi. C'est grave?). Ça dépend de la culture mais j'aurais tendance à dire oui, de faire attention. Ça se peut que la gestionnaire, elle, parce qu'elle est gestionnaire, elle va moins s'ouvrir. Elle ne s'exprimera pas de la même manière que si elle était avec ses pairs. Je pense que ces perceptions-là sont... je les reçois, je les ai reçus souvent en coaching après la formation ou là les gens, mon dieu ils s'ouvrent sur des obstacles, des liens, des défis, ou même des fois en lien avec des bonnes pratiques qu'ils ont faits et on dit "mais pourquoi à ce

moment-là c'est pas ça que tu m'as partagé?" Ben voyons, je veux dire... moi je lui donne une formation dans une semaine, j'étais pas pour lui dire que moi aussi je suis en apprentissage là! Je faisais semblant d'être bonne » (Participant #22, question #14a).

Au-delà de cette question sur la présence de niveaux hiérarchiques différents, une question fut systématiquement posée aux répondants afin de savoir s'il est préférable de tendre vers une hétérogénéité ou plutôt vers une certaine homogénéité au niveau du profil des participants d'un même groupe appelé à bénéficier de l'APR 2.0. À l'instar de la question sur le type de compétence pour lequel l'intervention se veut plus efficace, les réponses obtenues n'arrivent toutefois pas à un consensus clair. Elles sont donc présentées ici-bas, mais ne sont pas retenues pour la solution finale en lien avec les conclusions de l'étude en cours.

C'est ainsi qu'un premier groupe composé de cinq répondants (23,8%) ont affirmé que l'intervention fonctionnerait bien autant en présence d'un groupe au profil davantage homogène ou hétérogène, tel que l'illustre cette affirmation du participant #9.

« Admettons qu'ils ont appris quelque chose qu'ils doivent faire, c'est la même affaire et c'est un contexte semblable. Que le contexte de mise en application se ressemble pour une procédure ou quelque chose comme ça, ça peut être important (que ce soit homogène) et je prends le temps de mesurer mes mots, ça peut être important, mais en même temps, hétérogène des fois ça permet de voir des angles que tu vois pas et que tu dis "hey c'est vrai, tu sais lui a été capable". C'est sûr que ça apporte l'objection de « toi c'est toi et moi c'est pas pareil », c'est sûr qu'on va se retrouver vers ça mais en même temps, est-ce que ça ne permettrait pas d'ouvrir quelque chose qui n'est pas vu tu sais... et le permettre de faire une percée moi de mon bord » (Participant #9, question #14b).

Un second groupe, également composé de cinq des 21 répondants (23,8%), affirme quant à lui qu'il est préférable d'utiliser l'APR 2.0 avec des groupes qui sont davantage homogènes, parmi lesquels se retrouve le participant #23 avec l'affirmation suivante.

« Ben assez pour avoir un échange, mais pas trop pour qu'il aille trop... Tu sais est-ce qu'il est homogène ou pas, si on commence à avoir trop de particularités... Tu sais j'essaie de penser... (Donc si pas assez d'homogénéité, ça prend un groupe plus petit?) Ouais, tu sais j'essaie de penser, des fois on donne de la formation nous en multi-secteurs, donc tu te retrouves avec quelqu'un de la santé, de l'éducation, tu sais des gens de toutes sortes de secteurs et là t'essaies d'identifier des objectifs, ben les réalités changent tellement de un à l'autre. Un va dire « ben non pour moi c'est pas réaliste ». Tu peux faire la démarche avec eux mais ça pourrait prendre beaucoup plus de temps » (Participant #23, question #14a).

Un troisième groupe, lui composé de sept des 21 répondants, affirme finalement que c'est plutôt l'hétérogénéité dans le profil des participants à un groupe qui participe à l'intervention qui est préférable, tel que l'affirme notamment le participant #16.

« Je te dirais que ça dépend du type de formation, mais moi j'aime ça quand y'a de la diversité. Parce que si tout le monde est pareil, ben ils ont le même objectif et s'en vont apprendre les mêmes choses. Tu sais si tu t'en vas suivre une formation sur le coût de revient, t'as quelqu'un qui est pas du tout rattaché, ben non... mais d'avoir de la diversité mais que les gens sont là dans l'objectif de leur travail et de les amener plus loin, mais tu sais que t'aies de différents milieux, différentes expériences, ça je trouve que c'est hyper important. (Pourquoi?) Parce que justement ça va favoriser plus d'échanges, ça va t'amener un peu comme dans le codéveloppement... » (Participant #16, question #14b).

7.2.3.3 : *La cohésion et le sentiment d'appartenance du groupe.* Si la question de la ressemblance des profils des participants à l'APR 2.0 au sein d'un même groupe n'a pas trouvé un consensus adéquat, il en est tout autrement de l'importance d'avoir une certaine cohésion au sein du groupe. Ce sont en effet 17 des 21 répondants (81,0%) qui, lorsque questionnés sur ce sujet spécifique, ont tenu cette affirmation, allant parfois même jusqu'à mentionner l'importance du climat de sécurité psychologique (Edmondson, 1999; Edmondson et Lei, 2014) pour soutenir leurs explications. C'est notamment le cas du participant #7 lorsqu'il explique sa position sur la question.

« Ça a toujours un impact positif lorsqu'il y a une cohésion dans un groupe, parce que c'est une équipe qui se mobilise, qui amène la transformation... Là il y a beaucoup d'entraide et de soutien dans l'informel... donc la formation vit et se transforme, s'adapte et s'ajuste quand y'a cette cohésion-là. Donc c'est une grande richesse et quand les gens sentent qu'ils peuvent parler sans se sentir menacés, sans être jugés et sans se sentir incompetents, c'est le terreau idéal pour des formateurs. On ne l'a pas souvent parce que les gens se préservent beaucoup, ont peur de ne pas être à la hauteur et restent silencieux... » (Participant #7, question #14c).

7.2.3.4. : *Les aspects logistiques.* Toujours sous la thématique du déploiement et du déroulement de l'APR 2.0, les 21 experts rencontrés ont finalement été invités à se prononcer quant à la durée, la taille des groupes et le moment auquel l'intervention devrait avoir lieu. Rappelons ici que l'état des connaissances disponibles sur cette intervention nouvelle ou même sur d'autres activités semblables permet difficilement de mettre sur pied un barème réaliste et c'est pour cette raison qu'à travers cette série de questions, des efforts particuliers furent consentis afin de tenter de ne pas influencer les réponses des experts.

Puisque les réponses obtenues dans le cadre de ces questions prenant principalement la forme d'un nombre (d'heures, de participants, etc.), la méthode de calcul présentée pour les questions misant sur une échelle de 1 à 10 associée à la thématique sur l'environnement de transfert est à nouveau utilisée. La méthode en question implique l'utilisation de la moyenne lorsque plus d'un nombre est présenté (par exemple des nombres différents selon qu'une condition soit respectée ou non) et l'utilisation du point médian lorsque le nombre est présenté sous la forme d'un étendu. Lorsqu'une équivalence a dû être identifiée, une « journée » normale a quant à elle été considérée comme ayant une durée de sept heures.

C'est ainsi que, à partir des réponses de 17 des 21 experts rencontrés (81,0%), la durée moyenne idéale de l'APR 2.0 telle que présentée est d'environ trois heures (moyenne exacte à 3,09 heures). Le détail des réponses soumises permet toutefois d'observer que les réponses obtenues varient grandement d'un expert à l'autre, tel que permet d'en témoigner l'écart-type de 3,31 rattaché à la moyenne présentée. Le participant #8 a notamment affirmé qu'au moins autant d'importance et d'effort devrait être alloué à l'accompagnement du

transfert qu'à la formation elle-même et donc qu'il séparerait l'APR 2.0 en différents modules d'accompagnements dont la durée idéale serait de deux jours.

« Mais c'est sûr que ça prend... d'après moi ça dépend de la pratique, de l'information à transférer... mais si tu as deux journées de formation sur un thème assez dense, il faut quasiment que tu aies le même nombre de temps d'accompagnement après, au moins » (Participant #8, question #12d).

Lorsqu'on retire cette réponse particulière, qui s'appuie sur une adaptation considérable de l'intervention présentée et qui serait considérée comme une donnée aberrante en contexte de méthodes quantitatives (Howell, 2008; Tabachnick et Fidell, 2013), on obtiendrait par ailleurs une moyenne de 2,42 heures et un écart-type de 1,76, et ce avec des durées idéales qui varient entre 30 à 45 minutes (Participant #11) jusqu'à 6 heures (Participant #14).

Ce sont également 17 des 21 répondants (81,0%) qui ont répondu à la question sur le nombre de participants que doit idéalement inclure un groupe auquel est offert l'APR 2.0. En appliquant les mêmes règles décisionnelles que pour la question sur la durée, on obtient ainsi un nombre de participants moyen de 9,59 participants et un écart-type de 7,08. Soulignons toutefois que le participant #8, ayant indiqué avoir l'intention de fonctionner à l'aide de sous-groupes et de tenir l'intervention sur deux jours, a identifié un nombre idéal de participants qui se situe entre 30 et 40 personnes. Or, lorsqu'on retire ce résultat, la moyenne s'élève plutôt à 8 participants, avec un écart-type de 2,79 obtenus à partir des 16 observations restantes qui varient entre 4 personnes (Participant #22) et 15 personnes (Participant #24).

Sur la question du moment idéal auquel l'APR 2.0 devrait être utilisée par rapport à la fin de la formation à laquelle il se rattache, ce sont vingt répondants (95,2%) qui ont offert une réponse valide. En considérant que la réponse « immédiatement après la fin de la formation » correspond à « 0 jours » et qu'une journée est toujours composée de sept heures, on obtient une moyenne des observations de 6,13 jours et un écart-type de 9,02. Soulignons toutefois que 12 répondants (57,1%) indiquent que le début de l'intervention devrait correspondre avec la fin de la formation et que les 8 autres répondants (38,1%) suggèrent d'attendre entre une semaine (Participant #19) et un mois (Participant #24).

Il convient finalement de souligner le poids relatif qui est accordé à l'importance du contexte de déploiement et de déroulement de l'APR 2.0 aux yeux des experts rencontrés. C'est encore une fois à travers une échelle allant de 1 à 10 identique à la question formulée sur l'efficacité perçue de l'APR 2.0 pour améliorer le transfert et en utilisant les mêmes modalités que cette information a été obtenue. 16 répondants (76,2%) se sont ainsi prononcés, permettant l'observation d'une moyenne s'élevant à 9,09 sur 10 et un écart-type de 0,953. Le résultat le plus bas observé pour cette question est de 8 sur 10 (Participants #3, #5, #6 et #24) alors qu'un résultat de 11 sur 10 a été enregistré pour le participant #20 qui souhaitait vraisemblablement, par cette réponse, mettre l'accent sur le caractère incontournable du contexte de déploiement pour le bon fonctionnement de l'intervention.

7.2.4 : L'influence des qualités du formateur-animateur

La dernière thématique explorée à travers les discussions animées avec les experts de contenu rencontrés concerne finalement les qualités que doivent avoir les formateurs-animateurs qui sont appelés à assurer le bon déroulement de l'APR 2.0. De façon semblable à l'intérêt que portent Baldwin et Ford (1988) aux caractéristiques de l'apprenant, qui est le principal acteur impliqué au niveau de leur modèle sur le transfert des apprentissages, il est ici question des caractéristiques de la principale personne responsable du déroulement de l'intervention. Soulignons par ailleurs qu'il aurait aussi pu être intéressant de donner ce niveau d'attention aux apprenants appelés à recevoir l'APR 2.0. Le choix effectué s'explique toutefois par trois éléments : (1) la grande variété parmi ces apprenants qui aurait rendu difficile l'identification d'un portrait clair, (2) le fait que l'on s'adresse aux experts qui vont probablement eux-mêmes offrir l'intervention et (3) l'attention que ces apprenants obtiennent déjà à travers la thématique précédente qui s'intéresse déjà à la composition du groupe.

7.2.4.1. : La créativité. Les experts rencontrés furent systématiquement invités à répondre à une question portant spécifiquement sur l'importance que le formateur-animateur responsable de l'APR 2.0 sache faire preuve de créativité pour que l'intervention soit efficace. Les réponses de 11 des 21 répondants (52,4%) indiquent que cette créativité, qui correspond comme l'indiquent certains auteurs à une fonction d'originalité et

d'efficacité (Montag *et al.*, 2012; Runco et Jaeger, 2012), peut s'avérer utile sans forcément être nécessaire, tel que c'est le cas pour le participant #5.

« La façon dont je te dirais que la créativité va s'exprimer, c'est plus... Il faut qu'il soit capable de faire de liens entre ce que les gens amènent, qu'il soit capable de reformuler les propos des apprenants, qu'il soit capable de faire du pousse sur ce que les gens amènent... je vois ça plus comme... comme de la flexibilité mentale? Je sais pas comment tu nommerais la compétence, mais ça fait écho à la notion de créativité, je pense, mais ce n'est pas lui qui va brainstormer les solutions et les obstacles, ça c'est les participants, mais faut quand même qu'il soit capable de structurer ce qui est amené et de faire du pousse sur ça, donc ça prend quand même une créativité... » (Participant #5, question #16b).

En comparaison à ce passage, les réponses de 9 répondants supplémentaires (42,9%) vont plus loin et s'alignent davantage avec le code selon lequel cette créativité est importante ou même essentielle pour le bon fonctionnement de l'intervention. Le contraste apparaît plus clairement lorsque sont comparés l'extrait précédent et celui qui suit, tiré de la transcription de l'entretien avec le participant #24 lorsque questionné sur l'importance de la créativité du formateur-animateur pour le bon fonctionnement de l'entrevue.

« Ça c'est sûr. Plus t'es créatif, plus t'es innovateur, plus tu vas être capable de rejoindre un plus grand nombre de personnes... Parce que tu vas avoir des gens qui think outside the box... qui vont avoir des solutions créatives aux problèmes, mais y'en a qui sont très comme... fermes. Non, j'aime et je suis confortable dans ma boîte. Ça prend cette flexibilité-là de pouvoir s'adapter aux besoins et attentes de ton public cible... et respecter leur zone de confort, les rencontrer là dans leur zone de confort » (Participant #24, question #16b).

Lorsqu'ils sont combinés, ces deux codes permettent de constater que 20 des 21 répondants (95,2%) arrivent à reconnaître que la créativité du formateur-animateur joue un rôle dans l'efficacité de l'APR 2.0.

7.2.4.2. : *L'ouverture d'esprit*. De façon similaire à la créativité, une question visant à obtenir les perceptions des experts rencontrés quant à l'incidence de l'ouverture d'esprit

des formateurs-animateurs sur le bon fonctionnement et l'efficacité de l'APR 2.0 fut systématiquement posée lors de chacun des entretiens. Cette ouverture renvoie en fait à un construit selon lequel la personne (en l'occurrence le formateur-animateur) accepte les idées et les positions des autres sans jugement et ce même si elles sont différentes. Pour la définir, il serait donc assez juste de passer par le construit de la créativité et d'affirmer que l'ouverture d'esprit, c'est la capacité d'accepter et même s'apprécier les différences et l'originalité créative d'autrui. Pour cette question spécifique, les transcriptions de trois des 21 répondants (14,3%) correspondent au code qui rassemble cette position selon laquelle l'ouverture d'esprit du formateur-animateur peut s'avérer utile sans toutefois avoir une grande importance, tel que c'est le cas pour le participant #12.

« Ouais, ouais. Dans le sens qu'on peut... On peut avoir par exemple de, entre guillemets de la résistance de la part des participants à s'engager ou même des fois à faire l'exercice... donc ça prend une certaine ouverture d'esprit dans le sens d'accepter cette résistance là et de voir "est-ce que je peux transformer ça pour que ça devienne un engagement. Ça encore là ça fait partie des habiletés d'animation » (Participant #12, question #16c).

C'est plutôt le code associé aux réponses qui considèrent que l'ouverture d'esprit du formateur-animateur est importante ou même essentielle pour le succès de l'APR 2.0 qui s'est avéré rassembleur, avec 17 des 21 répondants (81,0%), pour lequel des extraits de transcriptions furent identifiés. C'est le cas notamment du participant #13 qui soutient cette position avec un langage dégage un certain niveau de conviction.

« Ehh, essentiel. S'il n'a pas cette ouverture-là, il ne sera pas en mesure d'écouter le point de vue des autres et de faire du pouce dessus. Je pense que l'ouverture d'esprit doit être ouverte, à un tel point qu'il arrive à l'atelier en disant « je n'ai aucune idée. Je n'ai aucune arrière-pensée, aucune idée préconçue, je ne pense rien, je fais seulement du pouce sur les idées des autres et je fais en sorte qu'ils puissent se les partager entre eux, mais mon avis est la moins importante du groupe là ». De ne pas arriver avec des biais, de pas dire « je veux qu'à la fin, les gens disent telle affaire ». L'ouverture est primordiale » (Participant #13, question #16c).

Ce sont donc, tout comme pour l'importance de la créativité, un total de 20 des 21 répondants (95,2%) qui reconnaissent à travers leurs propos l'importance de l'ouverture d'esprit chez les formateurs-animateurs appelés à guider l'utilisation de l'APR 2.0 pour en assurer l'efficacité. La comparaison est toutefois bien imparfaite puisque, même si le nombre est le même au final, les fréquences rattachées à chacun des codes transmettent bien l'intensité relativement plus grande avec laquelle la majorité des répondants se positionnent en faveur de l'ouverture d'esprit.

7.2.4.3. : *L'intelligence émotionnelle*. Contrairement à la créativité et à l'ouverture d'esprit, l'importance de l'intelligence émotionnelle du formateur-animateur pour le succès de l'APR 2.0 n'a pas fait l'objet d'une question systématiquement posée à chacun des experts rencontrés. Lorsque l'on considère le construit à la lumière du sens qu'y donnent O'Connor *et al.*, (2019), celui-ci concerne la capacité à « Évaluer de façon efficace les émotions qu'eux-mêmes et d'autres éprouvent (i.e. colère, tristesse) puis de réguler ces émotions chez eux-mêmes et chez les autres afin de produire une variété de résultats émotionnels souhaitables (i.e. motivation, pensée créative) » [traduction libre] (O'Connor *et al.*, 2019, p.2). En considérant cette définition, pas moins de 20 des 21 répondants (95,2%) ont, à un moment ou à un autre, souligné l'importance de cette capacité de gérer et même d'utiliser les émotions manifestées par le groupe de participants pour atteindre de façon plus efficace les objectifs de l'intervention. Les deux extraits suivants, obtenus lorsque les répondants furent questionnés quant aux qualités générales que devrait idéalement posséder le formateur-animateur responsable du déroulement de l'APR 2.0, témoignent de l'importance accordée aux aptitudes relationnelles du formateur. D'ailleurs, au-delà de la fréquence associée au code, il convient également de souligner cette intensité et le niveau de détail avec lequel plusieurs participants ont décrit l'importance de ce qu'on définit ici comme de l'intelligence émotionnelle, qui est d'ailleurs identifiée comme telle par certains.

« Jte dirais beaucoup d'intelligence émotionnelle. Tsais le QI quotient intellectuel, moins important, mais très important le quotient émotionnel, donc être capable de comprendre le groupe, de bien saisir le groupe de bien écouter les gens,

être capable d'avoir des répliques, des réponses vraies et authentique aux gens » (Participant #3, question #16a).

« (...) évidemment ça prend quelqu'un qui a beaucoup d'écoute, qui est en mesure d'utiliser autre chose que l'exposé magistral, qui est à l'aise avec le silence, à gérer les émotions des apprenants parce que ça peut être très insécurisant une démarche comme celle-là, quelqu'un qui est habile à installer un climat de confiance, un contrat psychosocial clair de confidentialité dans la salle, parce qu'y a peut-être des gens qui vont dire « mon boss m'aidera pas » et c'est délicat dire ça. Donc pour moi c'est surtout quelqu'un qui a de grandes habiletés pour faciliter un groupe et pour l'aider un peu comme dans la théorie U là, à faire émerger des solutions par leurs propres échanges, quelqu'un qui a peut-être un edge dans l'animation de codéveloppement, faire des cercles de consulting, quelque chose comme ça... et qui oui est capable d'utiliser l'exposé magistral et d'animer des exercices, ou d'utiliser des jeux apprenants, ok, mais c'est pas son seul outil et je pense que son core, ça va vraiment être plus dans sa capacité à être à l'écoute de ses apprenants et d'ajuster ses interventions » (Participant #14, question #16a).

7.2.4.4. : *Les connaissances et les croyances.* Certains éléments associés davantage à ce que le formateur-animateur doit comprendre ou maîtriser ont également été mentionnés à travers les entretiens réalisés et sont rassemblés sous ce construit sous quatre codes spécifiques.

Le premier de ces codes concerne le fait de comprendre le contexte de travail des participants, dont certains éléments sont discutés dans 11 des 21 entretiens complétés (52,4%). Selon ce qu'on y retrouve, le fait de posséder ou d'obtenir certaines informations en amont de la formation permet d'une part de contribuer aux discussions pendant le déroulement de l'intervention, mais, comme l'indique le participant #3, contribue également à la crédibilité aux yeux des membres du groupe qui reçoit l'APR 2.0.

« Moi ce que je fais tout le temps pour mes formations, c'est que je vais toujours faire le tour de l'usine ou de la place ou peu importe. Je vais visualiser ce que les gens font, puis je vais être capable de rattacher ma formation à des exemples concrets pour que les gens comprennent que je comprends ce qu'ils font. Ça c'est super important d'être capable

de mettre ça de l'avant. Tu sais Benjamin, moi je mets mon casque, je mets mes bottes, je mets mes bouchons, je vais dans l'usine, je vais voir ce qu'ils font... et là, quand je donne de la formation, je suis capable de dire "mettons que t'es accotté sur la machine puis que ça fait du bruit et qu'il faut que tu donnes du feedback à telle ou telle personne, c'est peut-être pas la bonne place. Et là ils s'en rendent compte, parce que la machine fait du bruit, et je suis crédible parce que je suis allé voir. Ça c'est super important. Dans mon poste à moi, c'est d'être capable de verbaliser ça, pas de juste arriver avec ma valise, mettre ça sur le bureau et dire "voici la formation". Je fais aucun programme de formation sans avoir mis les pieds dans l'usine ou dans le bureau ou peu importe. C'est important de comprendre l'environnement ou l'écosystème qui tourne autour. (...) Ça m'aide beaucoup à gagner en crédibilité quand j'anime » (Participant #3, question #16d).

Au-delà du contexte, la question de la maîtrise qu'a le formateur-animateur du contenu de la formation initiale à laquelle se rattache l'intervention et des compétences qui y sont associées semble également avoir une certaine importance. Un lien peut d'ailleurs être tracé entre ce second code s'intéressant aux connaissances et croyances du formateur-animateur et le fonctionnement de l'APR 2.0 en ce sens qu'il est présenté comme un espace permettant une collaboration entre un expert de contenu et un expert de contexte. Ce sont donc neuf des 21 répondants (42,9%) qui soulignent de façon spontanée l'incidence que peut avoir cette maîtrise du contenu de formation, que les extraits de transcription associé à l'entretien avec les participants #12 et #24 illustrent particulièrement bien.

« Moi je pense que ça prend des habiletés d'animation là. Surtout qu'on veut susciter une certaine adhésion à son plan d'action. Connaitre son sujet aussi, comme y faut... expert de contenu animateur, pour justement... Dans le concret comment ça peut se matérialiser, les transactions que les gens vont développer, les éléments concrets... donc quelqu'un qui connaît déjà le travail dans lequel les gens vont se retrouver. Je dis ça parce que j'ai beaucoup d'exemples en tête de gens, de généralistes de la formation... ils peuvent faire n'importe quoi, prendre n'importe quel groupe... j'ai jamais vraiment cru à ça. Y'a l'animation, mais y'a aussi l'expertise de contenu qui est important. Ça assure une crédibilité » (Participant #12, question #16a).

« Ben je pense que oui, je veux dire... Si l'initiative va être mise en œuvre à partir d'une formation spécifique, je pense que au moins la personne devrait être familière avec le contenu de la formation qui va faire l'objet de l'APR. Je pense que si cette personne n'a pas forcément les compétences, il devrait y avoir un co-facilitateur qui a ces compétences et qui peut venir renchérir au besoin »
(Participant #24, question #16a).

Un autre sujet abordé dans neuf des 21 entretiens complétés (42,9%) concerne l'effet favorable que la connaissance (voire la maîtrise) que le formateur-animateur possède de l'intervention et de son fonctionnement peut avoir sur les résultats qu'il est possible d'obtenir en utilisant l'APR 2.0. C'est que certains mécanismes d'action peuvent s'avérer plus complexe pour quelqu'un qui n'a pas de solides fondements en psychologie tel que l'indique le participant #4.

« Maîtriser les étapes là, clairement je veux dire c'est le genre de préparation que je ferais. M'assurer que le processus dans lequel je veux les amener, je le maîtrise bien, donc être à l'aise avec ce processus-là. Comprendre leurs contextes, comme j'ai dit, parce que c'est pour faciliter, mais sinon.. je dirais si on doit former des facilitateurs sur un APR, ben je les formerais au même titre que je formerais un facilitateur pour le co-développement, donc je m'assurerais de sa capacité à questionner, de sa capacité à se préparer des bonnes questions ouvertes, ce qui n'est pas l'apanage de tout le monde-là, la question est fermée est pas mal de mise et facile. 90-95% du monde parlent juste en questions fermées là.. Donc ça, je pense que c'est une bonne préparation, que je pense que le facilitateur devrait prendre le temps de faire aussi, se préparer certaines questions ouvertes parce que le réflexe est pas là-dedans, donc... c'est tout. Sinon, je crois pas »
(Participant #4, question #17).

Au-delà des simples connaissances, il est finalement question de la croyance sincère que le formateur-animateur peut avoir que l'APR 2.0 est pertinent et efficace dans le contexte au sein duquel il l'utilise, qui est retrouvée parmi les discussions tenues avec 11 des 21 répondants (52,4%). Tel que l'indique notamment le participant #17, les apprenants qui participent à l'intervention sont en mesure de voir ou de sentir si le formateur-animateur

n'accorde pas de valeur à la démarche, ce qui risque par conséquent de les amener à ne pas prendre celle-ci au sérieux. D'autres répondants, parmi lesquels on retrouve le participant #7, soulignent plus simplement que le formateur-animateur doit développer cette croyance et accepter son importance pour ensuite être en mesure de consacrer des efforts à la démarche.

« Y croire... parce que si on n'y croit pas, on véhiculera pas ou ça va disparaître dans notre animation ou notre implémentation. L'avoir vécu (L'APR), pour pouvoir donner des exemples concrets, pour pouvoir dire ce qui fonctionne, ce que ça a permis de positif comme changement. Si je sais comment manipuler un chalumeau, j'aurai pas de difficulté à faire brûler ma crème brûlée. Mais tu sais y'a des gens qui sont super bons à être des acteurs à l'avant... mais moi personnellement, je crois qu'il faut l'avoir vécu » (Participant #17, question #16a).

« Ben comme formatrice, c'est sûr qu'il faut qu'on développe de l'aisance comme formatrice et comme accompagnatrice. Il faut être à l'aise et adhérer à ces principes-là... parce que si c'est une feuille que tu passes à la fin parce que tu dis "ben dans mon organisation maintenant, il faut", moi je trippe sur les maths et j'aime ça faire de la didactique et là on m'oblige à faire quelque chose comme ça, donc je passe la feuille à la fin et puis c'est ça... je pense que comme formatrice, toute l'adhésion, la compréhension, que ça devienne une valeur importante pour avoir un impact, tu sais d'être conscient des impacts qu'on peut avoir dans la transformation des pratiques, ben là je trouve qu'il y a un regard qu'il faut qu'on porte sur nous-même.. parce que sinon c'est comme une évaluation de fin de rencontre, comme une activité que l'organisation ou les experts nous proposent, mais qui n'a pas de sens pour nous parce que pour ces gens-là, c'est comme un sacrifice de dire « je pourrai pas faire ma dernière activité en math et je pourrai pas leur montrer ça parce qu'il faut que je fasse du transfert » (Participant #7, question #11).

Les experts rencontrés ont finalement été questionnés quant à l'importance de ces différentes caractéristiques qu'il est souhaitable qu'ait le formateur-animateur pour que l'APR 2.0 donne de bons résultats. Pour y arriver, c'est la même échelle en 10 points

d'ancrage décrite pour mesurer l'efficacité perçue de l'APR 2.0 à améliorer le transfert qui fut utilisée. Ce sont ainsi 17 des 21 répondants (81,0%) qui ont soumis une réponse valide à cette question, qui permettent l'observation d'une moyenne de 8,65 sur 10 et un écart-type de 1,94.

7.2.5 : *Autres observations digne d'intérêt*

Au-delà du modèle construit puis nourri à travers l'analyse thématique rassemblant les affirmations faisant consensus autour des questions de recherche posées dans le cadre de la présente étude, certaines sections de discussion se sont avérées particulièrement pleines de sens sans pour autant être corroborées par plusieurs entretiens. C'est qu'au-delà des éléments ayant fait consensus, les réponses offertes par certains participants se sont avérées particulièrement révélatrices et même parfois surprenantes sur certains volets. L'objectif n'est pas de remettre en question l'importance des conclusions tirées à travers l'analyse thématique ou encore l'utilisation de cette méthode telle que développée par Boyatzis (1998). C'est plutôt qu'ignorer ces informations simplement parce qu'elles ne sont pas corroborées par un nombre suffisant d'interlocuteurs reviendrait à se priver d'une part de cette richesse d'information discutée au tout début de ce chapitre, qui est le propre et l'un des principaux avantages de la recherche qualitative (Poupart *et al.*, 1998). Ce sont ainsi deux enjeux spécifiques, qui se distinguent au niveau des réflexions qu'ils entraînent ainsi que par le sens et les retombées qu'ils peuvent avoir pour l'intervention développée et la façon de l'utiliser, qui sont présentés de façon complémentaire à l'analyse thématique.

Le premier de ces enjeux fait écho à certains postulats qui sont inspirés de l'application clinique de l'APR (Carroll, 1996) ainsi que de certaines des applications pratiques en contexte de transfert effectuées à partir de l'adaptation faite par Marx (1982; 1986), selon lesquels l'efficacité de l'intervention se veut plus grande lorsque l'importance des problématiques qui sont rencontrées est également plus grande (Burke et Baldwin, 1999; Gaudine et Saks, 2004). C'est que les propos tenus par certains répondants laissent croire l'inverse, c'est-à-dire que selon eux, l'APR 2.0 serait efficace pour améliorer le transfert seulement s'il est utilisé dans un contexte qui est déjà minimalement favorable au transfert. Les participants #8 et #11 soulignent à cet effet que d'offrir des pistes pour soutenir les apprenants en contexte post-formation n'est pas suffisant s'ils ne sont pas

mobilisés en amont, mais que l'APR 2.0 pourrait favoriser cette réflexion et soulignent au passage que l'intervention n'aurait vraisemblablement pas un effet important lorsque la situation s'avère peu propice au transfert.

« Je pense que c'est une excellente idée d'arrêter de dire, d'arrêter de faire croire au milieu que 2 jours de formation, ça va changer la pratique. Y faut aussi investir, à mon avis, dans le "avant", ce n'est pas de ça que tu parles toi, mais... Donc allier le formateur avec le milieu de pratique, répondre à leurs questions sur les besoins et tout ça. Pendant, ben là y faut que tu aies une compétence, que tu t'allies avec une direction ou le centre pour voir justement qu'est-ce qu'on va mettre en place "pendant", puis le après, ben tu donnes des pistes là-dedans » (Participant #8, question #4).

« Ehm, je sens que ça va être très utile aux gens qui sont intéressés à ce que ça fonctionne, ça va être un bon outil pour eux, puis les gens qui sont là pour... Comment tu appelles ça là... les gens qui sont un peu plus touristes dans les formations, ça va être à la hauteur de leur attentes... ça aurais-tu du sens ça? Et ça c'est pas un reproche de l'outil, mais une étude de fait de la participation de certaines personnes. En même temps, je pense que si quelqu'un arrivait avec un pied entre... assied sur deux chaises, ça pourrait le faire choisir d'être un peu plus actif parce que là, il va peut-être se donner des tâches à accomplir pendant la formation, donc il va peut-être être un peu plus curieux et vouloir comprendre la formation différemment, vouloir aller chercher l'information qu'il a besoin pour compléter l'APR et ses documents » (Participant #11, question #4).

Ces passages ne concernent pas directement l'idée que l'APR 2.0 puisse s'avérer plus efficace lorsque les problématiques associées au transfert sont plus importantes, une idée qui n'est d'ailleurs ni observée, ni réfutée dans le cadre des résultats observés, mais qui conserve un certain sens conceptuel puisqu'une application de l'intervention qui permettrait d'identifier des solutions efficaces à d'importants obstacles au transfert aurait vraisemblablement un plus grand impact qu'une application équivalente qui n'aurait pas cette opportunité. Néanmoins, les passages viennent complexifier l'interprétation qui doit être faite de cette idée. En interprétant ces passages à la lumière des considérations

soulevées jusqu'ici ainsi que des autres résultats des entretiens qui soulignent que l'intervention semble davantage utile lorsque les obstacles anticipés sont de nature personnelle, la relation entretenue entre l'importance des obstacles anticipés et l'efficacité de l'APR 2.0, du moins telle que perçue par les répondants, ne semble plus pouvoir se conformer aux paramètres d'une relation linéaire. L'intervention serait alors moins convenable pour les situations où les obstacles sont très importants, tout comme pour celles où peu (voire pas) d'obstacles sont identifiés et atteindrait plutôt son maximum d'efficacité potentielle quelque part entre les deux et en dépendant largement de la nature des obstacles en question.

Le second enjeu discuté concerne quant à lui la relation entre la durée de l'APR 2.0 et celle de la formation à laquelle elle se rattache. Rappelons ici que le Guide du participant propose que l'utilisation de l'APR 2.0 doit avoir une certaine adéquation avec la formation initiale, notamment en ce qui concerne sa durée. C'est qu'une intervention dont la durée est trop grande par rapport à celle de la formation à laquelle elle se rattache risquerait d'être mal perçue par ses participants et c'est en ce sens que le Guide propose que « l'APR semble davantage adéquate pour une formation nécessitant deux journées que pour une formation d'une heure..! » (Guide du formateur, page 3, voir Annexe 4). Or, si cette affirmation n'a généralement pas fait l'objet de commentaires particuliers des participants aux entretiens effectués, deux discussions particulières sont néanmoins venues remettre celle-ci en question et proposer de nouvelles avenues pour l'utilisation de l'APR 2.0.

L'enjeu en question se présente dans le cadre de l'entretien avec le participant #20 alors que cet élément spécifique du Guide du formateur fait l'objet d'une discussion menant au passage suivant : « *C'est qu'on pourrait avoir une formation très courte et une APR plus longue parce que... c'est que si le défi c'est de transférer, c'est là qu'on aurait besoin de passer du temps et souvent, les gens y vont passer trop peu de temps* » (Participant #20, question #18). Or, ce passage doit être pris dans le contexte où la participante a indiqué clairement que selon elle, l'APR 2.0 ne pourrait s'avérer efficace que lorsqu'il est utilisé pour répondre à des enjeux de mise en application et non pas lorsque la problématique de transfert se veut être le résultat d'un apprentissage insuffisant, où il y a plutôt un enjeu avec la formation elle-même.

« La question qui vient, c'est pour quelle raison les apprentissages ne se transfèrent pas? (...) On choisi d'utiliser l'APR pour quelle raison? Les apprentissages ne se transfèrent pas, les comportements ne sont pas visibles, on ne voit pas de modifications de comportements, de façons de faire... Ok, qu'est-ce qui cloche là? Donc pour moi il y a cette question... on revient à la poule et l'œuf là. La première formation, comment on a mesuré qu'elle répondait à un besoin, comment on a mesuré son transfert et à quel moment on décide d'utiliser l'APR... C'est parce qu'on voit qu'il y a un manque, mais ce manque-là, qu'est-ce que c'est? À ce moment-là, sa façon d'utiliser, c'est si elle répond... on revient un peu aux mêmes choses, c'est la même question, c'est « elle répond à quel besoin? Est-ce que c'est le bon outil à utiliser? » Si oui, à ce moment-là, c'est là que je reviens à ta question... est-ce que ça va aider le participant à mieux comprendre ce qu'il ne comprenait pas avant... ben si c'est une question de « je ne comprenais pas tell bout parce que le formateur était pas clair », ben l'APR ne va pas faire ça. Qu'est-ce qui a cloché entre les deux? Qu'est-ce qui était pas clair? Là faut retourner dans la formation initiale. Mais tu sais, si c'était clair, mais je ne sais pas comment les transférer... Là oui, là ça fonctionne... mais ce qui pourrait être le piège, c'est de l'utiliser automatiquement et de creuser un trou encore plus creux parce que de toute façon, ils n'ont pas... c'était pas la bonne formation ou ils ont pas compris dès le départ... il faut qu'il y ait cette évaluation-là entre les deux » (Participante #20, question #4).

À travers ces deux extraits, on en arrive assez clairement à dissocier la formation qui vise l'apprentissage de l'APR 2.0 qui vise à préparer le transfert et à agir lorsque se présentent des obstacles au transfert. Dans ce contexte, si l'enjeu associé à la perception négative des apprenants qui sont appelés à participer à une courte formation à laquelle se rattache une intervention dont la durée est supérieure demeure, il semble assez simple d'expliquer que, dans certains cas, l'apprentissage peut s'avérer plutôt simple alors que la mise en application de celui-ci s'annonce particulièrement complexe. Dans la mesure où la mise en application des apprentissages mérite que l'on s'y attarde, il semble donc adéquat d'y consacrer le temps nécessaire sans forcément tenir compte de la durée de l'apprentissage en question, quitte à expliquer la nuance aux apprenants en amont des deux activités.

Un second passage mérite d'être mentionné en lien avec cet enjeu portant sur la relation entre la durée de la formation et celle de l'APR 2.0. C'est que le participant #13, alors qu'il est questionné sur le réalisme de l'intervention en contexte organisationnel, va plus loin encore en affirmant qu'elle pourrait très bien être utilisée sans même qu'il n'y ait de formation initiale à laquelle la rattacher.

« Avec l'atelier de la manière qu'il est conçu, on pourrait à la limite retirer l'activité de formation et utiliser seulement l'APR 2.0 et les résultats seraient intéressants. Parce que les gens sont en mesure d'échanger. Tu sais disons qu'on fait l'atelier sur... sur l'apprentissage ou la gestion de projet, on dit « Gang dans un mois on fait l'atelier et on partage nos objectifs, les avantages de mettre en application, ce qu'on veut faire avec ça et nos barrières », et on va effectuer ce partage là, ça va les inciter à aller lire sur le sujet, à voir « ok, est-ce que je pourrais mettre en pratique ce que j'ai lu, ce que j'ai visionné comme capsule, comme lecture comme podcast ou autre, partager mes bonnes pratiques avec mes collègues et sentir le soutien de mes collègues et de la directions puis vouloir le mettre en place sans même avoir suivi l'activité de formation sur la gestion du temps. » Dans la mesure qu'il y a un outil, comme on parlait tantôt, qui leur permet de partager leurs trucs et astuces, leurs bonnes pratiques et non seulement leurs barrières là. Dans cette perspective-là, à la limite on fait l'atelier, on l'offre 3 fois dans l'année et je suis certain que les résultats sont incroyables » (Participant #13, question #4)

L'idée véhiculée derrière ce passage implique qu'en l'absence d'une activité de formation formelle, l'APR 2.0 et sa composante motivationnelle pourraient être la source d'un effort d'auto-apprentissage puis, à travers son fonctionnement, mener à un partage à travers une mise en commun chez les membres d'un groupe. Suffirait alors de parvenir à mobiliser les membres du groupe en question autour d'un thème spécifique en préparant avec eux l'utilisation de l'APR 2.0 pour obtenir une forme de transfert s'appliquant ici aux auto-apprentissages mis en communs. Cette application particulière, bien qu'elle s'éloigne de l'orientation adoptée par le présent projet de recherche, permet d'une part elle aussi de remettre en question l'importance de la relation entre la durée de la formation et celle de l'intervention telle que proposée par Lauzier *et al.* (2016). D'autre part, elle permet d'ouvrir

la réflexion quant à l'utilisation de l'APR 2.0 à titre d'intervention favorisant l'apparition puis le maintien de comportements sans qu'il ne soit forcément question de transfert.

7.3 : Discussion pour le volet qualitatif

La Figure 9 présentée ici-bas propose un résumé des conclusions tirées à partir de l'analyse thématique effectuée, auxquels doivent s'ajouter les observations particulières associées à la relation entre l'efficacité perçue de l'APR 2.0 et l'importance des obstacles de transfert anticipés ainsi que celles associées à la question de la comparaison de la durée de l'APR 2.0 à celle de la formation initiale.

Lorsque l'on reprend les objectifs rattachés aux questions de recherche appliquées dans le cadre de la présente étude puis que l'on observe ces résultats, il devient possible d'apporter certains éléments de réponse préliminaires aux questions de recherche conformément aux éléments illustrés à la figure 6. En ce sens, cette discussion ne se veut que partielle et vise surtout à préparer le terrain pour la mise sur pied du volet quantitatif de l'étude. Comme l'indiquent Creswell et Plano-Clark (2017), c'est à travers l'intégration des résultats qualitatifs et quantitatifs qu'une étude mixte peut réellement avoir une contribution aussi riche, profonde et complète que possible en lien avec la problématique étudiée.

<p>Efficacité des mécanismes de l'intervention</p> <p>Efficacité pour améliorer la motivation à transférer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Efficacité sans mention de condition (n=10) • Efficacité sous certaines conditions (7 conditions différentes indiquées; n=9) <p>Efficacité pour améliorer le sentiment d'efficacité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Efficacité sans mention de condition (n=10) • Efficacité sous certaines conditions (8 conditions différentes indiquées; n=10) • Mise en garde sur un risque d'effet inverse (n=3) 	<p>Pertinence de l'intervention</p> <p>Efficacité pour améliorer le transfert des apprentissages</p> <ul style="list-style-type: none"> • Efficacité sans mention de condition (n=15) • Efficacité sous certaines conditions (5 conditions différentes indiquées; n=6) <p>Réalisme en contexte organisationnel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réalisme sans mention de condition (n=4) • Réalisme sous certaines conditions (6 conditions différentes indiquées; n=14) <ul style="list-style-type: none"> ○ Démonstration du retour sur investissement (n=6) ○ Climat organisationnel favorable (n=4) 	<p>Mise en application anticipée</p> <p>Intention d'utiliser l'intervention au sein de leur pratique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intention sans mention de condition (n=15) • Intention à condition d'avoir l'opportunité de le faire dans un contexte favorable (n=3) <div style="border: 2px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Total : plus de 85% (18 sur 21) des participants à l'étude affirment avoir l'intention d'adopter l'intervention s'ils en ont l'opportunité.</p> </div>
<p>L'environnement de transfert</p> <p>Le contexte de la formation initiale (8.27/10)</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'APR est annoncée pendant la formation initiale (n=11) • Le transfert implique un changement de comportement spécifique au travail (n=6) <p>Le climat de transfert (8.71/10)</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'offre de soutien par le supérieur immédiat (n=16) • Le cautionnement ou le soutien du transfert par la haute gestion de l'organisation (n=9) • L'organisation du travail (charge de travail, droit à l'erreur, opportunités d'application) favorisent le transfert (n=16) • La présence d'un climat de collaboration et d'entraide parmi les employés (n=6) • Il y a adéquation entre l'identité de l'organisation (valeurs, priorités) et le fonctionnement de l'intervention (n=6) <p>Les obstacles au transfert anticipés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les obstacles anticipés sont de nature personnelle (n=7) 	<p>Les modalités de déploiement (9,09/10)</p> <p>Les stratégies à adopter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le déroulement est adapté au contexte et aux participants (n=11) • Le suivi des objectifs établis est planifié dans le temps (n=7) <p>La composition du groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les participants sont tous du même niveau hiérarchique (n=5) <p>La cohésion et le sentiment d'appartenance du groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'environnement social de l'APR favorise l'émergence de la collaboration et assure un espace sécuritaire pour que les participants puissent s'exprimer librement (n=17) <p>Les aspects logistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • La durée de l'APR est d'environ 3 heures (n=17) • Le groupe est composé de 6 à 10 participants (n=16) • L'intervention est déployée immédiatement (ou très rapidement) après la formation initiale (n=20) 	<p>Les qualités du formateur-animateur (8,65/10)</p> <p>La créativité</p> <ul style="list-style-type: none"> • ...est importante ou essentielle (n=9) • ...est utile (n=11) <p>L'ouverture d'esprit</p> <ul style="list-style-type: none"> • ...est importante ou essentielle (n=17) • ...est utile (n=2) <p>L'intelligence émotionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • ...est une qualité importante pour le bon déroulement de l'intervention (n=20) <p>Connaissances et croyances</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le formateur-animateur connaît ou s'informe sur le contexte de travail des participants (n=11) • Le formateur-animateur a une croyance positive dans la pertinence et l'efficacité de l'APR (n=11) • Le formateur-animateur possède au moins des connaissances de base sur le sujet de la formation initiale (n=9) • Le formateur-animateur a une bonne compréhension du fonctionnement de l'APR 2.0 (n=9)

Figure 9 : Mécanismes et conditions d'efficacité de l'APR 2.0 identifiées par les experts répondants

7.3.1 : L'appréciation et l'intention d'utiliser l'APR 2.0

Le volet qualitatif de cette étude sur l'APR 2.0 s'est d'abord penché sur l'appréciation d'experts en formation quant à son efficacité et à sa pertinence en contexte organisationnel, qui correspondent ici aux « qualités » de l'intervention qui sont à l'étude. Rappelons ici que selon l'arrimage effectué avec la conceptualisation de Yelon *et al.* (2004), l'apparition de cette pertinence implique en premier lieu une perception favorable quant à l'efficacité de l'intervention. Considérer l'intervention comme pertinente implique également, toujours selon ce cadre, qu'elle permet de répondre à un besoin réel et qu'elle est empreinte d'un certain réalisme selon lequel son application serait plausible dans le contexte organisationnel considéré.

Le premier constat qu'il est possible d'observer sur ce volet est que la réponse des experts en formation consultés est largement positive, du moins si les conditions favorables sont présentes ou qu'elles peuvent être mises en place. En effet, lorsque les répondants qui indiquent l'existence de conditions sont additionnés à ceux qui n'en mentionnent pas, ce sont les 21 experts (100%) qui indiquent que l'APR 2.0 pourrait s'avérer efficace pour accroître le transfert des apprentissages, tandis que 18 d'entre eux (85,7%) indiquent avoir une perception favorable du réalisme de l'intervention en contexte organisationnel lorsque le contexte s'y prête. Ces résultats semblent également cohérents avec la moyenne de 7,45 sur 10 obtenue pour l'efficacité de l'intervention à accroître le transfert lorsqu'on considère que la réponse inclut parfois le score attribué si les conditions d'efficacité ne sont pas respectées. Le détail des entretiens présentés indique également, dans l'ensemble, que les experts consultés reconnaissent les qualités de l'intervention, mais qu'ils doutent que ce soient toutes les organisations qui soient prêtes à faire l'effort supplémentaire qu'implique son utilisation. Ce sont d'ailleurs respectivement 19 experts (90,5%) et 20 experts (95,2%) qui croient que, dans les bonnes circonstances, l'APR 2.0 aurait un effet positif sur la motivation à transférer et sur le SEP des apprenants qui y participent. Ces résultats, en plus de confirmer la perception généralement favorable des experts rencontrés quant à l'APR 2.0., semblent soutenir l'efficacité des mécanismes d'action mis de l'avant dans le cadre du développement de l'intervention.

Lorsque l'on s'attarde aux résultats concernant l'intention d'utiliser l'APR 2.0, on observe également que la proportion des experts qui répondent par l'affirmative est la même que celle pour la pertinence de l'intervention, soit de 18 experts (85,7%). Des vérifications complémentaires permettent toutefois d'indiquer que, contrairement à ce qui aurait dû être observé selon la conceptualisation de Yelon *et al.* (2004), ce ne sont pas les mêmes trois experts qui indiquent ne pas croire au réalisme de l'APR 2.0 en contexte organisationnel et qui indiquent ne pas avoir l'intention de l'utiliser. Ce constat s'explique, à travers le détail des réponses des experts en question, par l'intention d'adapter la façon d'utiliser l'intervention. Prenons à titre d'exemple le participant #8, qui affirme d'une part que l'APR 2.0 est plutôt irréaliste en indiquant que les organisations manquent de temps et ne priorisent pas ce genre d'approche réflexive, mais qui affirme ensuite avoir l'intention de l'utiliser en adaptant son contenu et en l'intégrant à ses pratiques usuelles déjà en place.

« Je sais pas si dans les milieux qui sont submergés, surtout dans les temps de Covid puis de toute sortes d'affaires de malades mentales qu'on vit de situation, je sais pas si prendre du temps pour réfléchir, c'est ben à mode. Mais est-ce que c'est efficace, à mon avis oui, est-ce que ça va être bien reçu, pas sûre » (Participant #8, question #6).

« Ben on le faisait un peu déjà, mais sans avoir un guide aussi précis et aussi bien organisé... À chaque fois que je fais une formation, je fais surtout une formation qui est continue, qui a 4 ou 5 rencontres, je demande tout le temps à la fin comme questionnaire, de quoi vous auriez de besoin pour mettre un peu en application puis le début de l'autre rencontre, on met en commun. Tu sais je n'avais pas de guide, mais j'étais dans des questions comme ça et j'utiliserais le matériel que tu proposes dans ce sens-là » (Participant #8, question #7).

Dans l'ensemble, il convient donc de conclure que, du moins pour ce premier volet, l'appréciation générale de l'APR 2.0 semble indiquer qu'il répond à un besoin reconnu par les formateurs. On observe ainsi une réponse qui se veut généralement positive et qui se traduit par un certain engouement pour l'intervention développée. Ces mêmes résultats, tant lorsque l'intervention n'est pas considérée comme réaliste que lorsque des conditions d'efficacité ou de pertinence sont identifiées, soulignent toutefois l'importance du contexte

au sein duquel elle s'insère, chose qui est davantage explorée à travers la seconde question de recherche associée aux conditions associées au bon fonctionnement de l'APR 2,0. Ces constats font d'ailleurs écho à l'ensemble des observations réalisées par Yelon *et al.* (2004) au niveau de la complexité et du caractère parfois contextuel des facteurs qui amènent un professionnel autonome à adopter ou non une nouvelle idée ou façon de faire.

7.3.2 : *Les conditions d'efficacité relevées*

Tels que présentés notamment à la Figure 6, les résultats associés à la seconde question de recherche de ce premier volet de l'étude permettent, comme souhaité, de brosser un premier portrait des conditions associées au bon fonctionnement de l'APR 2.0. L'interprétation de ces résultats doit toutefois être faite avec une certaine prudence. Bien que les fréquences produites dans le cadre de l'analyse thématique puissent refléter l'importance du consensus autour d'une même condition puisqu'elles indiquent le nombre d'experts qui soulignent son existence, il serait erroné d'en conclure qu'une condition mentionnée plus souvent est forcément plus importante. Certaines conditions d'efficacité peuvent en effet être davantage apparentes que d'autres et donc être mentionnées plus couramment sans pour autant avoir un impact plus important sur l'efficacité de l'intervention et il faut de surcroît rappeler que certaines questions sont directement orientées vers des conditions spécifiques à explorer telles qu'identifiées au chapitre 5, par exemple la créativité et l'ouverture d'esprit du formateur-animateur.

Dans ce contexte, il faut davantage considérer cette liste des conditions identifiées comme un portrait des pratiques idéales à mettre en place pour favoriser l'efficacité de l'intervention, en sachant très bien que certaines d'elles sont vraisemblablement essentielles et que d'autres pourraient très bien n'exercer qu'une influence mineure sur cette même efficacité. Le seul indice qui est présent à cet effet se situe plutôt au niveau des questions quantifiant sur une échelle de 1 à 10 l'influence générale d'une catégorie de conditions sur cette efficacité de l'APR 2.0 à favoriser le transfert. Dans le cadre de ces questions, les experts sont spécifiquement invités à quantifier l'importance de ces regroupements de conditions sur l'efficacité de l'intervention. Elles ont néanmoins aussi leurs limites puisqu'elles rassemblent différentes conditions et qu'en l'espèce, les résultats ainsi obtenus

se situent tous entre 8,27/10 et 9,09/10. Lorsque l'on considère que ces deux résultats se situent à moins d'un écart-type de différence, il devient particulièrement difficile d'affirmer que l'une des catégories de conditions est plus importante qu'une autre. C'est dans ce contexte qu'il ne faut donc considérer les conditions d'efficacité qui apparaissent à la Figure 9; et qui sont discutés dans les paragraphes suivants que comme autant d'éléments qui composent un contexte idéal pour l'implantation de l'APR 2.0 et c'est en ce sens.

7.3.2.1 : L'environnement de transfert. Les résultats de l'analyse thématique permettent l'identification d'un certain nombre d'éléments associés à l'environnement de transfert qui peuvent être considérés comme des conditions de succès pour l'APR 2.0. De celles-ci, il convient d'ailleurs de distinguer d'une part les conditions qui peuvent difficilement être influencées par le formateur ou les apprenants et qui ne peuvent donc être utilisées que pour guider la décision d'utiliser ou non l'intervention, puis d'autre part les conditions sur lesquelles il est possible d'exercer une certaine influence.

Parmi ces éléments de l'environnement, il est d'abord question du contexte associé à la formation initiale, à la façon dont elle est offerte et du sujet dont elle traite. Selon les résultats obtenus, il serait alors préférable de n'appliquer l'intervention que lorsque le transfert de la formation implique la modification d'un comportement spécifique et identifiable en contexte de travail. Dans la mesure du possible, des ajustements devraient également être apportés afin que l'intervention n'arrive pas comme une surprise pour les apprenants, en la mentionnant en amont de la formation puis en annonçant son déroulement et ses objectifs quelque part pendant la formation. Rappelons ici que les experts en formation consultés dans le cadre des entrevues, dans l'ensemble, ne voient pas forcément l'intervention être plus efficace selon le type de compétence qui est ciblé par la formation initiale à laquelle elle se rattache.

La question du climat de transfert, ici considérée au sens de Burke et Hutchins (2007) ainsi que de Rouiller et Goldstein (1993), comporte ensuite plusieurs éléments qui peuvent aussi être considérés comme des leviers du transfert lui-même (Blume *et al.*, 2010). Il est ainsi souhaitable d'obtenir le soutien du supérieur immédiat, qui peut alors soutenir les apprenants dans la mise en application de leur plan de transfert ainsi qu'au niveau des solutions aux obstacles anticipés. L'obtention de l'aval de la haute-gestion de l'organisation

semble également être un élément facilitant qui peut être mis en place et qui permettrait à l'APR 2.0 d'être plus efficace. Selon les propos tenus pendant les entrevues, ce cautionnement permettrait de faire tomber certains obstacles administratifs et permettrait aussi d'obtenir plus facilement la collaboration de divers acteurs pour la mise en application de mesures associées aux étapes 2 et 3 de l'intervention. L'élément associé à l'organisation du travail peut d'ailleurs être au moins partiellement associé aux deux conditions précédentes. C'est que certaines conditions généralement favorables au transfert tel qu'une charge de travail réduite, un droit à l'erreur et des opportunités de mises en application permettraient également à l'intervention d'être plus efficace selon les répondants et que ces conditions sont principalement contrôlées par les supérieurs immédiats.

Concernant toujours le climat de transfert, il est également question de deux conditions qu'il est plutôt difficile de mettre en place dans le contexte spécifique du transfert et qui représentent plutôt des considérations qui peuvent guider la décision d'utiliser ou non l'intervention dans un contexte donné. Arrive d'abord la présence d'un climat de collaboration et d'entraide entre les différents employés de l'organisation, qui peut certainement représenter un facteur facilitant pour la mise sur pied des résultats des étapes 2 et 3 de l'intervention. La dernière de ces conditions associées au climat de transfert concerne finalement l'adéquation entre l'identité de l'organisation et le fonctionnement de l'intervention. C'est que l'APR 2.0 mise largement sur une approche au sein de laquelle l'apprenant est invité à avoir un certain sens de l'initiative et à mettre en place des mesures pour faciliter le transfert de ses apprentissages ainsi que sur une volonté générale de produire des résultats tangibles à la suite des initiatives de formation. Une telle adéquation permet alors d'une part de faciliter l'acceptation et la mise en place de la démarche, mais augmente également les probabilités que son implantation et le transfert qui y est associé prenne racine de façon durable au sein du contexte de travail de l'apprenant.

Les résultats indiquent finalement que selon les répondants, l'intervention se serait davantage efficace lorsque les obstacles au transfert qui sont anticipés sont de nature davantage personnelle qu'organisationnelle. C'est que les apprenants auraient tout naturellement une meilleure emprise sur des éléments associés au niveau de compétence, au

SEP ou encore à la motivation à transférer qu'à la disponibilité des outils et ressources nécessaires à la mise en application, par exemple. Règle générale, il est plus facile pour l'apprenant d'influencer les obstacles qui sont proches de lui puisqu'il n'a alors pas besoin de la collaboration ou des ressources d'autrui pour y arriver.

Dans l'ensemble, l'APR 2.0 semble donc généralement plus efficace dans les circonstances qui favorisent également le transfert, même si c'est également dans ces circonstances qu'il est vraisemblablement le moins nécessaire. La façon de le mettre en application doit quant à elle s'avérer réfléchie et planifiée afin que l'intervention et son fonctionnement ne soient une surprise pour personne et qu'elle permette de mobiliser au passage les sources de soutien pertinentes au fonctionnement des mécanismes qui la composent.

7.3.2.2 : Les modalités de déploiement. Les entretiens effectués et l'analyse qui en découle donnent également plusieurs indications quant aux meilleures pratiques à adopter dans le cadre de l'utilisation de l'APR 2.0. Bien qu'il ne s'agisse encore là que de recommandations qui peuvent et doivent être adaptées au contexte spécifique associé à chacune des mises en application de l'intervention, il s'agit néanmoins de balises générales qui sont plus précises et mieux documentées que ce qu'il est possible de retrouver dans le cadre de la version précédente de l'APR adaptée à la problématique du transfert par Marx (1982; 1986).

Pour cette seconde catégorie de conditions, il est d'abord question de certaines stratégies qu'il est possible d'adopter pour que l'intervention soit mieux accueillie et qu'elle ait vraisemblablement une meilleure efficacité dans le temps. On y retrouve une première condition qui souligne l'importance d'adapter le déroulement au contexte de la formation et aux apprenants qui la reçoivent, de façon similaire à la recommandation de Kazu (2009) d'adapter l'enseignement au style d'apprentissage de l'élève. Dans le cas de l'APR 2.0, les experts en formation consultés ont indiqué, à juste titre, que tous les apprenants ne sont pas forcément à l'aise avec les efforts d'abstraction ou de rédaction qui composent son fonctionnement. Or, il ne s'agit-là que d'exemples qui illustrent l'importance de s'attarder aux limitations ou aux préférences des apprenants qui composent chaque groupe afin qu'ils soient en mesure de profiter au maximum de l'APR 2.0.

Une autre recommandation tirée des entrevues réalisées quant aux stratégies à mettre en place pour favoriser l'efficacité de l'APR 2.0 implique de s'intéresser en particulier aux objectifs de la première étape de l'intervention et plus spécifiquement de planifier un suivi dans le temps de ceux-ci avec les apprenants. Les experts soulignent qu'il est préférable d'identifier un nombre limité d'objectifs afin que l'on ait les ressources nécessaires pour préciser les étapes intermédiaires qui permettront leur atteinte; et qu'il est également souhaitable de mettre sur pied un processus de suivi de l'atteinte des objectifs. Cette façon de faire, qui est par ailleurs conforme à ce que proposent plusieurs auteurs s'intéressant à l'établissement d'objectifs et aux intentions d'implémentation (Brown, 2005; Brown et McCracken, 2010; Brown et Warren, 2009; Gollwitzer, 1999; Gollwitzer et Sheeran, 2006), permettrait ainsi de s'appuyer sur les mêmes leviers motivationnels que ceux mobilisés par l'APR 2.0.

Les modalités de mise en application de l'APR 2.0 impliquent également de s'intéresser à la composition des groupes qui sont appelés à recevoir l'intervention. Sur le sujet, rappelons d'abord que les entretiens effectués n'ont pas permis d'identifier s'il est préférable d'utiliser l'intervention auprès de groupes qui sont davantage homogènes ou plutôt auprès de groupes plus hétérogènes. Sur ce plan, il est possible d'identifier dans le discours des experts des arguments tant en faveur de profils semblables que de profils différents, et ce pour des raisons qui divergent d'un cas à l'autre. L'une des conclusions possibles à ces affirmations contradictoires est la suivante : il s'agit d'une adaptation possible à la façon d'utiliser l'APR 2.0 selon le type de transfert que l'on poursuit (Rivard et Lauzier, 2013; Roussel, 2016; Yelon *et al.*, 2001). Sans qu'il n'y ait là de tendance suffisamment claire chez les participants à l'étude pour se prononcer, le sens des arguments qu'ils offrent implique qu'il pourrait être préférable de voir des groupes homogènes pour un transfert davantage proximal et des groupes hétérogènes pour un transfert qui se veut plutôt distal ou adaptatif.

Là où il y a un certain consensus ainsi que de forts arguments quant à la composition des groupes auxquels l'APR 2.0 est offert, c'est sur la question des niveaux hiérarchiques. Selon les experts, à moins que l'on soit en présence d'une culture d'ouverture exceptionnelle où chacun perçoit que les gestionnaires accueillent leurs erreurs

et les problèmes sans aucune amertume envers les employés, il est préférable que le groupe d'apprenants soit composé d'un seul et même niveau. C'est que la présence d'un gestionnaire, même s'il n'est pas responsable des employés qui sont présents, pourrait amener les autres apprenants à une certaine autocensure, particulièrement dans les situations où un gestionnaire (celui présent ou un autre) fait davantage partie des obstacles anticipés que des solutions qu'il est possible de mettre de l'avant.

L'une des conditions les plus souvent mentionnées alors que le guide d'entrevue ne prévoit pourtant aucune question sur le sujet, concerne la question de l'environnement social qui prévaut pendant le déroulement de l'intervention. Celle-ci a semblé particulièrement importante lors des entretiens complétés, tandis que les propos rapportés correspondent à la notion de climat de sécurité psychologique et aux conséquences associées à la « prise de risque interpersonnels dans un contexte spécifique » [traduction libre] (Edmondson et Lei, 2014, p.24). Dans un contexte où cette prise de risque peut inclure le fait de partager des idées, de poser des questions, ou encore de discuter de ses inquiétudes, un tel construit prend tout son sens. Or, si l'APR 2.0 tel que proposé inclut certaines pistes pour favoriser ce sentiment d'aisance et de confiance, la responsabilité d'instaurer un climat de sécurité psychologique incombe ultimement au formateur-animateur, qui peut avoir plus ou moins de facilité à y arriver selon les particularités du contexte.

Il est finalement question des aspects davantage logistiques associés à la mise en application de l'APR 2.0, qui incluent la durée de l'intervention, la taille du groupe d'apprenants et le moment auquel elle devrait être mise en application. Rappelons ici que pour l'ensemble des interventions relevées dans le chapitre 2 ainsi que pour l'APR de Marx (1982; 1986), aucune information appuyée par des études n'est disponible sur ces éléments. Lorsque l'on considère de surcroît le caractère nouveau de l'intervention à l'étude, les recommandations des experts interviewés représentent le principal guide quant aux paramètres idéaux de mise en application de l'APR 2.0, qui prend alors la forme d'une intervention qui dure entre deux heures trente minutes et trois heures, qui est offerte à un groupe de 6 à 10 participants et qui est utilisée immédiatement après la fin de la formation à laquelle elle se rattache. Cela étant dit, rappelons l'importance préalablement discutée

d'ajuster ces mêmes paramètres au contexte et à la composition du groupe d'apprenants, qui deviennent alors plutôt des suggestions à considérer que des conditions à absolument respecter.

7.3.2.3 : Les qualités du formateur-animateur. La dernière catégorie de conditions concerne finalement certaines caractéristiques et qualités que le formateur-animateur de l'intervention se doit de posséder pour être en mesure de bien la mettre en application. Soulignons ici que, contrairement à la plupart des conditions mentionnées jusqu'ici, un indice d'importance relative de ces caractéristiques et qualités associé à la formulation des questions de cette section permet d'ordonner les unes par rapport aux autres les conditions qui s'y trouvent.

C'est ainsi que l'on constate l'existence d'un consensus autour du fait qu'il est souhaitable que le formateur-animateur soit en mesure de faire preuve de créativité afin notamment d'adapter la façon de conduire l'intervention et d'identifier de nouvelles façons d'amener les apprenants à compléter l'intervention. Certaines mises en garde sont toutefois véhiculées quant à la façon dont cette créativité doit être mise à profit puisqu'il faut éviter de faire ombre à l'apprenant au centre du processus.

C'est d'ailleurs ce qui semble expliquer que l'ouverture d'esprit soit considérée comme importante ou essentielle par presque deux fois plus d'experts que ce qui est observé pour la créativité. De surcroît, puisqu'elle correspond à cette capacité à accepter les idées, démarches et propos des apprenants même lorsqu'ils ne correspondent pas aux idées initiales du formateur-animateur, un lien peut être tracé entre cette caractéristique individuelle et la capacité à mettre sur pied un espace favorisant la construction d'un climat de sécurité psychologique tel que discuté précédemment. Dans l'ensemble, les experts justifient l'importance particulière de cette caractéristique par la nécessité de laisser un maximum d'espace aux apprenants afin qu'ils puissent adresser leurs enjeux de transfert et co-construire des solutions et un plan d'application l'intervention. À la limite, le rôle du formateur-animateur est par ailleurs comparé à celui d'un facilitateur seulement dans plusieurs des entretiens complétés.

Même si des questions spécifiques étaient systématiquement posées dans le cadre des entretiens sur la créativité et l'ouverture d'esprit, un élément supplémentaire fut

mentionné de façon spontanée et considéré comme important pour le bon déroulement de l'intervention par presque tous les répondants. Il est ici question de cette intelligence émotionnelle, qui implique une capacité à gérer et à utiliser ses émotions et celles d'autrui (O'Connor *et al.*, 2019). Toujours en lien avec cette posture de facilitateur et le climat de sécurité psychologique, il s'agit-là d'acquérir des aptitudes interpersonnelles qui dépassent le cadre de l'intervention afin d'accompagner les apprenants dans leur cheminement personnel individuels. Il s'agit en effet d'une caractéristique large qui permet de rassembler un ensemble d'éléments qui sont souhaitables sur le plan interpersonnel et en lien avec les émotions. En ce sens, il n'est pas très surprenant qu'il s'agisse là d'un facteur identifié pour l'efficacité de l'intervention et, comme l'indiquent certains des experts interviewés, cette capacité à accepter puis à accompagner les apprenants dans leurs défis individuels est une caractéristique qui saurait servir les formateurs de façon générale et qui relève davantage d'une aptitude que d'un trait de personnalité.

Les entretiens complétés permettent également de soulever un certain nombre de connaissances et de croyances qu'il est préférable que le formateur-animateur développe avant d'utiliser l'APR 2.0 auprès d'un groupe d'apprenants. Il est ici question de développer une compréhension du contexte de travail des apprenants, de connaissances de base sur le sujet de la formation à laquelle se rattache l'APR 2.0 si le formateur-animateur n'a pas lui-même offert ladite formation, puis d'une compréhension du fonctionnement de l'intervention. Dans ces trois cas, l'argumentaire est semblable et double : il est à la fois question de construire puis de maintenir une certaine crédibilité aux yeux des apprenants, mais également d'être en mesure de faire référence à ces éléments au besoin et de s'appuyer sur ceux-ci pour favoriser le bon déroulement de l'intervention. Si les connaissances de base sur le sujet de la formation initiale sont souvent une évidence en raison du fait que c'est souvent la même personne qui est appelée à offrir la formation et l'APR 2.0, les autres demandent certains efforts. Comprendre le fonctionnement de l'intervention implique une lecture du Guide du formateur, mais également un effort de réflexion pour adapter l'intervention au groupe d'apprenant en l'espèce et peut également exiger de s'intéresser aux fondements psychologiques qui soutiennent l'efficacité potentielle de l'intervention. Il s'agit néanmoins d'un effort qui n'a pas besoin d'être répété à chaque mise en application de l'intervention, contrairement à la question du contexte de

travail des participants, sur lequel il est plus facile de s'informer mais qui doit être répété à chaque fois.

Plusieurs des experts consultés dans le cadre de ce projet s'entendent finalement pour affirmer qu'au-delà de ces connaissances et qualités, le formateur-animateur doit sincèrement croire au bienfondé et à la pertinence de l'APR 2.0 pour que celui-ci puisse s'avérer efficace. Utiliser l'intervention parce qu'on y est obligé ou encore dans un contexte où des doutes subsistent quant à son utilité serait selon ces experts, rapidement capté par les apprenants qui y participent. À l'inverse, le niveau d'énergie et la qualité des efforts consentis par un formateur-animateur qui croit en l'intervention et qui souhaite véritablement favoriser le transfert de ses apprenants à travers celle-ci mènerait à un certain effet d'entraînement chez les personnes qui y participent à la formation, qui inciteraient alors eux-mêmes davantage de s'investir dans la démarche.

7.3.3 : Forces et limites du volet qualitatif

Les résultats obtenus de ces 21 entretiens avec des experts en formation qui représentent au total plus de 25 heures de discussions concentrées autour de l'APR 2.0, atteignent l'objectif partiel de brosser un portrait des qualités et des conditions d'efficacité probables de l'intervention. L'une des difficultés rencontrées concerne d'ailleurs justement la densité des moments codifiables au sens de Boyatzis (1998). Tel que le laisse entendre la Figure 9, la quantité d'information pertinente véhiculée dans chacun des entretiens s'est avérée plutôt importante et ont nécessité, en plus de la transcription, entre trois et cinq écoutes chacune afin de s'assurer de capter chaque passage d'intérêt. La méthode d'analyse adoptée, associée au cadre théorique inspiré des travaux de Baldwin et Ford (1988) et de Yelon *et al.* (2004) a néanmoins permis d'organiser avec une efficacité certaine ces différents éléments.

Soulignons à cet effet la distribution des passages cités afin de soutenir les affirmations qui sont rassemblées dans la Figure 9. En effet, ce sont 55 citations qui sont présentées à cet effet, qui sont attribuables à 19 des participants rencontrés alors que les résultats s'appuient sur 21 entretiens dont 20 furent enregistrés puis transcrits, un portrait qui souligne bien l'importance accordée à chacun des entretiens. À l'intérieur de ces 55 passages cités, certains participants reviennent néanmoins plus souvent que d'autres, tels

que l'illustrent les 9 citations tirées de l'entrevue du participant #8 ou encore les 6 citations tirées de celle du participant #3. Ce constat se veut le reflet des caractéristiques spécifiques des entrevues offertes par l'ensemble de l'échantillon, au sein duquel certains se sont davantage approprié l'intervention en préparation ou ont tout simplement été plus loquaces (voire moins réservés) dans le partage de leurs points de vue et commentaires.

Dans tous les cas, ces efforts représentent un point de départ riche pour le développement de connaissances et le raffinement de l'intervention développée dans le cadre de cette thèse. D'abord parce que ces résultats représentent un premier argument en faveur de la crédibilité de cette intervention développée principalement à partir de considérations théoriques et des leçons tirées des applications de l'APR de Marx (1982; 1986). Ensuite parce qu'ils ont permis d'explorer plusieurs pistes quant aux conditions de son efficacité potentielle dans un contexte où il y a peu de connaissances en ce sens qui sont applicables et crédibles au sein de la littérature scientifique. Finalement parce que, suite à ces entrevues, l'intervention développée semble particulièrement prometteuse pour contribuer à adresser la problématique du transfert des apprentissages de façon appliquée ainsi que pour combler le vide relatif au niveau des IPF disponibles et ce malgré l'appel de Baldwin *et al.* (2017).

Malgré les précautions prises pour assurer un traitement de qualité des données recueillies, qui incluent la transcription des réponses question par question pour chaque répondant ainsi qu'un audit externe ayant mené à la production d'un accord inter-juges, force est d'admettre qu'il n'est pas impossible que certaines informations obtenues n'aient pas été suffisamment considérées. Il suffit à cet effet de prendre à titre comparatif la variété des constats profondément contextualisés auxquels arrivent Yelon *et al.* (2004) dans leur étude sur l'adoption des contenus de la formation qu'ils ciblent. Or l'approche davantage structurée et fortement inspirée de la « *naturalistic inquiry* » qui a été adoptée pour organiser et prioriser l'important volume d'information obtenue à partir des entretiens comporte également ses avantages, surtout dans un contexte où cette thèse s'intéresse davantage à l'intervention qu'aux expériences des formateurs. Si l'application des quatre critères de Lincoln et Guba (1985) dans le cadre de cette étude permet d'autant plus d'appuyer la qualité des résultats obtenus en raison des précautions prises, il n'en demeure

pas moins qu'il s'agit d'une première exploration des qualités et critères possibles de l'efficacité de l'APR 2.0. En ce sens, il est tout à fait plausible que des études futures permettent d'identifier des éléments qui n'ont pas été mentionnés ou considérés dans ce cas-ci.

L'absence d'information claire quant à l'importance relative des différents construits représente également une limite de ce premier volet. Soulignons qu'il aurait été possible d'inclure cet élément dans l'analyse effectuée des entretiens, mais que le portrait obtenu n'aurait alors été que partiel parce que l'information n'est pas toujours présentée et que la variation dans l'intensité des discours des experts aurait pu mener à l'observation de distinctions davantage attribuables aux différences inter-répondants qu'à l'importance réelle des conditions identifiées. Par exemple, les conditions discutées par quelques répondants particulièrement enthousiastes et utilisant un vocabulaire davantage imagé et « intense » auraient pu ressortir comme plus importantes pour cette unique raison. En raison de la surcharge de travail qu'une telle démarche aurait représenté, du risque que les résultats soient davantage remis en question pour les différentes raisons évoquées et parce que l'approche adoptée permet l'atteinte des objectifs de ce premier volet, les seules informations codifiées quant à l'importance des conditions le fut à partir de regroupements larges et seulement dans quelques cas. Le fait qu'un volet quantitatif soit également prévu permet également de nuancer l'impact de cette information non présentée, qui est appelée à apparaître avec plus de sensibilité lors des mises en relations prévues.

Dans l'ensemble, les résultats obtenus et leur interprétation représentent un bon point de départ afin de répondre aux trois questions de recherche établies, en plus de mettre la table de façon adéquate pour le second volet de l'étude. Soulignons d'ailleurs à cet effet que les deux cadres théoriques mis de l'avant semblent avoir été en mesure de guider le travail d'analyse puis d'interprétation des résultats de façon adéquate pour identifier un début de réponse aux questions. Soulignons également l'émergence de certaines conditions non-anticipées (i.e. l'intelligence émotionnelle du formateur-animateur ou encore le développement d'un climat de sécurité psychologique chez les apprenants) alors que d'autres conditions pressenties ont également pu être observées. Dans un contexte où les connaissances initiales sur les sujets étaient fortement limitées, chacune de ces affirmations,

telles que représentées à la figure 9, constitue un pas supplémentaire afin de crédibiliser l'intervention telle que développée.

7.4 : Les implications et précisions méthodologiques pour le volet quantitatif

Tel qu'annoncé dans le chapitre précédent et conformément aux caractéristiques d'une étude mixte séquentielle (Creswell et Plano-Clark, 2017), certains détails méthodologiques s'appuient largement sur les résultats et les conclusions de ce premier volet. Rappelons ici que l'utilisation de questionnaires puis d'une analyse quantitative doit permettre, dans le cadre de l'étude dans son ensemble, de mesurer l'appréciation de l'APR 2.0 par des formateurs qui sont ici considérés comme des utilisateurs potentiels puis d'effectuer certaines mises en relation afin de poursuivre le développement des connaissances sur ses conditions d'efficacité. On pourrait donc s'attendre à ce que les quatre grandes catégories qui composent la figure 9 soient représentées à l'intérieur du questionnaire.

Or, certains éléments doivent être pris en considération concernant l'impact que peut avoir un questionnaire trop long sur la capacité à obtenir une taille d'échantillon adéquate (Fan et Yan, 2010). Il faut également considérer l'information que les répondants sont réellement en mesure de communiquer dans le cadre d'un court questionnaire en ligne et dans un contexte où ils n'ont pas encore eu l'opportunité de tenter de mettre en application l'intervention. Dans ce contexte, l'ensemble des conditions associées aux modalités de déploiement peuvent difficilement toutes être explorées et certains choix doivent donc être faits quant à ce qui est effectivement mesuré en s'appuyant sur différentes considérations.

Ainsi, aussi intéressante soit-elle, l'idée de mesurer l'intelligence émotionnelle des répondants est également écartée, d'une part parce qu'elle aurait davantage d'intérêt si l'étude s'intéressait à l'efficacité de l'intervention plutôt qu'à son appréciation et à l'intention de l'utiliser et d'autre part en raison de la taille que prendraient les outils à l'intérieur du questionnaire (O'Connor *et al.*, 2019). Ce passage d'une orientation vers l'efficacité de l'intervention à un regard plutôt tourné vers l'appréciation et l'intention de l'utiliser est ainsi lourd d'implications. Il est néanmoins pertinent dans un contexte où appréciation et intention d'utiliser sont la première étape pour que l'APR 2.0 ait un impact

sur la problématique du transfert au sein des organisations, et où l'appréciation générale de l'outil, incluant l'efficacité perçue par les répondants, représentent un premier indice de son bon fonctionnement.

7.4.1 : La collecte de données quantitative

Dans l'ensemble, en incluant les échelles déjà présentées pour l'appréciation de l'intervention dans le chapitre sur la méthodologie, c'est un questionnaire composé d'un total de 59 items qui est mis de l'avant. Celui-ci permet notamment de mesurer huit construits spécifiques qui pourraient influencer l'appréciation ainsi que l'intention d'utiliser l'APR 2.0 et qui sont également associés aux conditions d'efficacité identifiées dans la littérature et les résultats du volet qualitatif de l'étude.

7.4.1.1 : L'importance des difficultés de transfert anticipées. Le premier de ces construits concerne l'importance des difficultés de transfert anticipées, en lien avec le constat décrit selon lequel l'APR 2.0 peut s'avérer moins utile ou pertinent lorsque les problèmes anticipés pour le transfert ne sont pas suffisamment importants, mais également lorsqu'ils le sont trop. Bien qu'il ne soit pas ici question de l'efficacité de l'intervention, il n'en reste pas moins intéressant de tenter cette mise en relation avec l'appréciation et l'intention d'utiliser l'intervention, et ce sans présupposer qu'une telle relation sera linéaire.

C'est dans ce contexte qu'un extrait de l'échelle d'Armenakis *et al.* (2007) a été adaptée afin de s'intéresser à l'application des apprentissages au travail. L'échelle originale s'intéresse aux dispositions des destinataires d'un changement organisationnel dont l'une des composantes est l'efficacité à mettre en place le changement et qui a été traduite et validée vers le français par Lauzier *et al.* (2022). Le résultat prend la forme d'une échelle en quatre items qui sont inversés (i.e. « dans l'ensemble, les participants aux activités de formation que j'offre sont confiants quant à leur capacité d'utiliser ce qu'ils ont appris dans le cadre de leur travail ») et qui vise à capter si le formateur répondant a l'impression que ses apprenants, de façon générale, sont en mesure de transférer ce qu'il leur enseigne. La mesure met de l'avant une échelle de type Likert à sept points d'ancrage (1 = fortement en désaccord; 7= fortement en accord) où un score peu élevé implique la perception par les formateurs d'enjeux associés au transfert des apprentissages et donc de l'existence probable d'obstacles ou de difficultés associées au transfert.

7.4.1.2 : *L'importance du climat de sécurité psychologique.* Le second construit ainsi mesuré s'intéresse à l'importance qu'accorde le formateur répondant au climat de sécurité psychologique lorsqu'il est question d'activités de formation, qui se veut alors être un indicateur du souci qu'il porte au construit ainsi que des efforts qu'il est vraisemblablement prêt à faire afin que ce sentiment soit présent chez ses apprenants. C'est qu'en plus de l'incidence accordée à ce construit pour l'efficacité de l'intervention pendant les entrevues, il est également vraisemblable que le fait de valoriser l'émergence de ce climat spécifique implique une certaine affinité avec les mécanismes qui composent l'APR 2.0.

Pour mesurer ce construit, c'est une échelle maison en cinq items (i.e. « selon moi, pour qu'une activité de formation soit un succès, il est important que les apprenants puissent avancer des idées sans craindre que cela ne se retourne contre eux ») qui est développée en s'inspirant des travaux d'Edmondson (1999, Edmondson et Lei, 2014). Ces items proposent différents exemples d'action en contexte de formation qui demandent au participant une certaine aisance avec le groupe et pour lesquels on demande au répondant de se prononcer à savoir s'il s'agit d'éléments importants pour le succès d'une activité de formation. Également associé à une échelle de type Likert à sept points d'ancrage (1 = fortement en désaccord; 7= fortement en accord), un score élevé à cette mesure indique que le répondant porte une grande importance au climat de sécurité psychologique de ses apprenants pendant ses activités de formation.

7.4.1.3 : *Le climat de transfert.* Le troisième construit sélectionné pour ce questionnaire concerne ensuite le climat de transfert, mais seulement sous sa dimension associée au soutien du supérieur immédiat et la haute gestion de l'organisation. C'est qu'à la fois certains passages des entrevues réalisées et les propos de certains auteurs accordent une importance particulièrement grande à ces acteurs au niveau de l'environnement de transfert (Chauhan *et al.*, 2016; Cromwell et Kolb, 2004; Govaerts et Dochy, 2014). Or, les mises en relation avec ce construit permettront vraisemblablement d'explorer si cette composante du climat de transfert a une incidence sur l'efficacité anticipée de l'intervention, mais également si des enjeux pressentis au niveau du soutien des

superviseurs et gestionnaires risquent d'influencer négativement l'intention qu'ont certains d'utiliser l'APR 2.0.

C'est donc la dimension associée au soutien des gestionnaires de l'échelle de Tracey et Tews (2005) qui fut adoptée. Composée de 5 items (i.e. « en général, les employés que je forme travaillent dans un milieu où les superviseurs encouragent et valorisent les idées originales/innovantes ») qui s'intéressent plus spécifiquement au climat dont bénéficient les apprenants que forme le répondant interrogé à travers ce questionnaire, l'échelle en question utilise une échelle de type Likert à sept points d'ancrage (1 = fortement en désaccord; 7= fortement en accord). Un score élevé indique ainsi que le formateur estime que les employés qu'il forme bénéficient, de façon générale, du soutien nécessaire à leur développement professionnel dans le cadre de leur travail.

Soulignons ici que l'échelle originale de Tracey et Tews (2005) est développée et validée en anglais et qu'une traduction vers le français a donc été nécessaire. Pour y arriver, c'est la technique des traductions parallèles aveugles (TPA) qui a été adoptée. Cette approche serait en effet plus juste que celle de la traduction renversée, notamment parce qu'elle permet de mieux considérer le sens des items ainsi que les risques de glissement associés aux éléments culturels et contextuels du langage (Behr, 2016; Lauzier *et al.*, 2021). C'est dans ce contexte que l'étudiant-chercheur auteur de la présente thèse, son directeur de thèse et une troisième personne maîtrisant les deux langues impliquées et occupant des rôles de professeure et de chercheure s'intéressant à cette question du soutien au transfert ont tous traduit de façon individuelle l'échelle anglaise originale. Une compilation des traductions puis une rencontre de mise en commun eurent ensuite lieu entre ces trois personnes, qui en sont arrivées à un consensus quant à la traduction à adopter pour chacun des items de l'échelle.

7.4.1.4 : Le SEP à utiliser l'APR 2.0. Le quatrième construit ajouté au questionnaire concerne quant à lui le SEP que possède le formateur répondant à mettre en application l'APR 2.0 telle que présentée à l'occasion des webinaires gratuits offerts. Ce construit permet d'avoir accès à l'estimation qu'a le formateur de sa propre capacité à utiliser l'intervention, qui est centrale pour quiconque s'intéresse à l'intention d'effectuer une telle utilisation que pourrait avoir le répondant. Outre ce point, le construit permet également,

bien qu'indirectement, d'obtenir une certaine information quant au niveau de préparation à utiliser l'intervention que le formateur répondant estime avoir à la suite du webinaire offert.

Mesurer ce construit de façon spécifique, puisqu'il s'intéresse spécifiquement à l'intervention développée dans le cadre de cette thèse, ne peut que se faire à travers une échelle construite ou adaptée spécifiquement à ce contexte (Bandura, 2006). Pour y arriver, quatre items de l'échelle d'Howard (2020) qui s'intéressent au SEP dans un contexte différent furent utilisés comme point de départ puis traduits et adaptés pour s'intéresser plutôt à l'utilisation de l'APR 2.0 en suivant les recommandations de Bandura (2006). Les quatre items ainsi obtenus (i.e. « je maîtrise suffisamment le fonctionnement de l'APR 2.0 pour l'utiliser efficacement ») mesurent le SEP à mettre en application l'APR 2.0 à l'aide d'une échelle de type Likert à sept points d'ancrage (1 = fortement en désaccord; 7= fortement en accord), de façon à ce qu'un score élevé puisse être associé à un SEP également élevé.

7.4.1.5 : Les éléments de personnalité. Les trois derniers construits adoptés pour le présent questionnaire concernent finalement ces caractéristiques du formateur associées à la créativité et à l'ouverture d'esprit, qui sont considérées comme souhaitables selon les entretiens obtenus dans le cadre du volet qualitatif de cette étude. Tous peuvent être associés au facteur « ouverture » de la théorie des cinq grands facteurs de personnalité identifiée par Fiske (1949), qui propose une structure qu'il semble possible de retrouver dans plusieurs inventaires de personnalité (McCrae et Costa, 1989), qui transcende les cultures (McCrae et Costa, 1997) et qui semble encore aujourd'hui faire l'objet d'un consensus (Charbonnier-Voirin, 2013; Hansenne, 2021). L'une des mesures s'adresse plus spécifiquement à la créativité en contexte de résolution de problème. Les deux autres construits, soit l'ouverture d'esprit et la tolérance, mesurent quant à eux respectivement l'ouverture du répondant aux idées et approches différentes, puis l'ouverture aux personnes qui privilégient des approches et qui entretiennent des croyances différentes des siennes. Il semble d'ailleurs raisonnable de croire que ces trois mesures peuvent être associées à la perception d'une efficacité de l'intervention ainsi qu'à l'intention de l'utiliser, puisqu'il semble peu probable qu'un formateur peu créatif ou ouvert en vienne à considérer favorablement une intervention dont l'utilisation demande justement ces qualités.

Soulignons que ces trois mesures ont été tirées de la version courte du test ID-Personnalité développé et commercialisé par HRID Inc., et ce, principalement dans un contexte de dotation. En ce sens, les items s'intéressent à ces éléments sous l'angle spécifique du travail à raison de 6 items pour la créativité (i.e. « la plupart du temps, au travail, je suis celui qui suggère le plus d'idées créatives »), de 5 items pour l'ouverture d'esprit (i.e. « au travail, je cherche souvent de nouvelles façons de faire les choses ») et de 6 autres items pour la tolérance (i.e. « j'aime travailler avec des gens qui utilisent des méthodes de travail différentes des miennes »). Notons également que les ancrages originaux, qui prennent la forme d'une échelle sur le niveau d'accord en quatre points, ont été remplacés par l'échelle de type Likert à sept points d'ancrage (1 = fortement en désaccord; 7= fortement en accord) utilisée dans le cadre des autres mesures du questionnaire, et ce afin de maintenir une certaine uniformité ainsi que pour un souci de précision de la mesure. Tel que le démontre le manuel technique duquel ces trois mesures sont tirées, ces métriques bénéficient de qualités psychométriques (fidélité et validité en contexte de dotation) adéquates et qui témoignent d'une capacité à distinguer les individus entre eux (Durivage et Thibault, 2020). On y indique notamment l'observation de coefficients de cohérence interne pour la créativité, l'ouverture d'esprit et la tolérance qui sont respectivement de $\alpha = 0,84$, $\alpha = 0,71$ et $\alpha = 0,76$, le tout auprès d'un échantillon composé de 2 781 répondants.

7.4.1.6 : Les éléments sociodémographiques. Ces construits sont finalement complétés par une série d'éléments sociodémographiques qui sont mesurés dans l'objectif d'effectuer certaines vérifications quant aux données recueillies ainsi que pour donner une profondeur additionnelle aux différentes mesures du questionnaire. On s'y intéresse ainsi au sexe et à l'âge du répondant, mais également au nombre d'années d'expérience à l'intérieur d'un poste qui implique l'offre de formations, au plus haut niveau d'études complété, au nombre d'heures hebdomadaires moyen consacré à la conception, à la diffusion ou à l'évaluation de formations puis au principal auditoire des formations qui sont offertes par le répondant. Dans l'ensemble, ces quelques informations additionnelles, qui font chacune l'objet d'une question spécifique, permettent de broser un portrait sommaire des répondants au questionnaire notamment en s'intéressant à leur pratique professionnelle en formation.

Chapitre 8 : Les résultats du volet quantitatif

Afin d'apporter des éléments de réponse pour les trois questions de recherche formulées dans le cadre du présent projet, ce chapitre présente le second volet de l'étude et les analyses qu'il contient. En l'absence d'hypothèses claires à vérifier, ces analyses prennent la forme d'une séquence exploratoire progressive des données. En ce sens, les analyses préliminaires qui permettent de soutenir le bon fonctionnement des échelles de mesure sont d'abord présentées, le tout afin d'éviter que la séquence des analyses ne soit interrompue par la suite. Arrivent ensuite les analyses descriptives, qui permettent déjà d'obtenir certaines réponses quant à l'appréciation (efficacité, applicabilité, avantages de l'utiliser) et l'intention d'utiliser de l'APR 2.0 qu'ont les formateurs puisque ces informations correspondent aux questions #1 et #3. Celles-ci sont suivies d'une troisième section qui, conformément à la seconde question de recherche, visent une mise en relation des variables décrites. Ces trois sections sont finalement suivies d'une discussion sur les résultats à tirer des analyses réalisées, bien que certaines interprétations soient également offertes au fil des analyses dans la mesure où elles permettent d'appuyer la séquence exploratoire et de justifier les analyses suivantes.

Notons par ailleurs qu'en l'absence d'hypothèses claires à vérifier, l'approche adoptée s'appuie plutôt sur une exploration progressive des données, le tout guidé par les questions de recherches, les résultats de certaines études passées ainsi que les conclusions tirées du volet qualitatif de la thèse. Cette approche, tout autant que la nature non-probabiliste de l'échantillon obtenu qui ne saurait donc pas être considéré comme représentatif d'une large population en raison de la méthode adoptée pour la collecte de données, implique de limiter la portée des interprétations effectuées (Tabachnick et Fidell, 2013). L'exploration des données proposée utilise néanmoins des méthodes similaires à celle que l'on observerait dans le cadre d'une étude plus classique en contexte hypothético-déductif, ce qui inclut les seuils et l'utilisation de différentes analyses descriptives, bivariées et multivariées. Dans un contexte où les données sur ce type d'intervention sont minces, cette façon de procéder permet de poursuivre la construction des connaissances autour de cette intervention de façon fiable et crédible, le tout conformément aux orientations et objectifs ciblés par le présent projet.

8.1 : Les analyses préliminaires

Suivant les recommandations de Tabachnick et Fidell (2013) et d'Howell (2008) en ce sens, les premières étapes du traitement des données impliquent d'abord de nettoyer et préparer la base de données, d'en présenter les grandes lignes, puis d'ensuite vérifier certains indices qui permettent d'attester de la qualité des échelles incluses dans le questionnaire (i.e. cohérence interne). Par la suite, des démarches qui permettent de détecter d'éventuels résultats qui sortent de l'ordinaire sont proposées et, le cas échéant, les mesures correctives adéquates sont discutées et appliquées.

8.1.1 : *Le nettoyage et la préparation des données*

Ce sont 72 réponses complètes et utilisables qui furent obtenues à travers la collecte de données⁵. Notons à ce niveau que, puisque chaque réponse du questionnaire était paramétrée comme obligatoire, aucune donnée manquante n'a été observée. Les items ont ensuite été organisés et renommés selon les variables qu'ils composent et ceux nécessitant une inversion ont ensuite été ajustés.

8.1.2 : *L'identification et le traitement des résultats extrêmes atypiques*

Une fois cette préparation complétée, il est alors possible d'effectuer certaines vérifications quant aux données recueillies. C'est ainsi que, conformément aux recommandations de certains auteurs (Leys *et al.*, 2019; Tabachnick et Fidell, 2013), chacune des variables à l'étude furent standardisées sous la forme de scores z . Les résultats obtenus furent ensuite observés pour identifier tous les cas qui sont en dessous de -3,29 ou encore au-dessus de 3,29 puisqu'à l'intérieur d'une distribution normale, il n'y a qu'un seul résultat sur mille qui correspond à ce critère. En l'espèce, de tels résultats, alors considérés comme atypiques, ont été identifiés parmi les réponses de trois répondants différents.

Tel que l'indiquent Cousineau et Chartier (2010), même si certaines options au niveau du retrait ou de la transformation des résultats anormaux sont possibles, il n'y a pas de traitement universellement accepté et reconnu pour traiter ces résultats particuliers. Les auteurs soulignent d'ailleurs que la taille de l'échantillon initial et la robustesse des

⁵ Bien que 75 questionnaires ont été remplis dans le cadre de la collecte de données, trois d'entre eux ont été considérés inutilisables puisque toutes les réponses fournies aux différentes échelles de mesure étaient identiques (absence de variance).

analyses utilisées font partie de ces critères qui doivent guider les décisions à prendre quant aux mesures à prendre ou à ne pas prendre dans le cadre de ces résultats. Leys *et al.* (2019) font quant à eux une distinction entre les résultats atypiques qui relèvent d'une erreur, qui sont potentiellement intéressants, puis ceux qui sont simplement le fruit du hasard, le tout en précisant qu'il est souvent impossible de distinguer en pratique les deux dernières catégories.

Soulignons ici le consensus observé selon lequel toute manipulation en vient à modifier les données, qu'il soit question d'une substitution de résultats par la moyenne, la production d'un échantillon Winsorisé ou encore d'une transformation logarithmique, par racine carrée ou par réflexion (Cousineau et Chartier, 2010; Howell, 2008; Leys *et al.*, 2019; Tabachnick et Fidell, 2013). Ce constat s'applique également à la décision de supprimer un résultat spécifique à une question ou encore l'ensemble des réponses d'un répondant. C'est donc dire que ces manipulations modifient (et souvent complexifient) artificiellement les résultats des opérations statistiques qui sont appliquées et donc les conclusions qui en sont tirées (Tabachnick et Fidell, 2013). En ce sens, Leys *et al.* (2019) recommandent de parfois n'éliminer que les résultats atypiques qui sont le fruit d'erreurs manifestes, particulièrement lorsque des raisons permettent de croire que ces anomalies ne sont pas le fruit du hasard, mais de conserver les autres résultats en étant prudent et transparent quant à leur influence sur les résultats des analyses effectuées. Dans le cadre de cette étude sur l'APR 2.0, cette approche est d'autant plus intéressante qu'elle permet de ne pas accentuer l'enjeu associé à la puissance statistique dans un contexte où le nombre de participants n'est déjà pas énorme. Le coût de retirer des participants s'en retrouve donc augmenté, et ce dans un contexte où les informations sont insuffisantes pour présumer de la distribution des variables observées au sein de la population (Cousineau et Chartier, 2010; Leys *et al.*, 2019).

Conformément aux recommandations de Leys *et al.* (2019), les trois réponses atypiques relevées ont été examinées à la recherche d'éventuels indices indiquant qu'elles ne font pas partie de l'échantillon. En l'espèce, ce processus n'a permis de relever aucune différence apparente entre ces trois réponses atypiques puis les réponses offertes par les autres répondants, notamment lorsque l'on s'intéresse aux réponses associées aux questions

sociodémographiques. En ce sens et conformément aux arguments présentés, ces cas sont conservés au sein de l'échantillon étudié même s'ils peuvent être considérés comme atypiques, en intégrant une vérification supplémentaire pour chacune des analyses effectuées. Plus spécifiquement, chacune des opérations présentées sont effectuées à partir des 72 participants de l'étude, mais toutes les vérifications et analyses présentées sont répétées en retirant les trois réponses atypiques. Afin de simplifier la lecture de ce chapitre, ces opérations supplémentaires et leurs résultats ne sont mentionnés que lorsqu'ils permettent l'observation de résultats différents par rapport à l'analyse sur l'échantillon complet.

8.1.3 : Les qualités et les comportements des instruments de mesure

Pour évaluer le comportement des échelles du questionnaire auprès de l'échantillon obtenu, certaines vérifications sont ensuite effectuées. Il est ici d'abord question des coefficients de cohérences interne prenant la forme du Alpha de Cronbach tels que présentés au Tableau 6 et qui sont accompagnés dans les deux colonnes de droite des intervalles de confiance à 95% pour chacun de ces coefficients. Malgré l'origine de cette statistique présentée il y a plus de 70 ans dans les travaux de Cronbach (1951), il s'agit encore d'un outil utile pour estimer la fiabilité des échelles de mesure (Raykov et Marcoulides, 2017). Taber (2018) indique que les coefficients qui dépassent $\alpha = 0,55$ sont généralement considérés comme suffisants, tandis qu'ils sont considérés comme bon ou relativement élevés à partir d'environ $\alpha = 0,70$. Lorsque l'on observe les résultats obtenus, un seul résultat n'atteint pas ce seuil de $\alpha = 0,70$, qui est également identifié par Nunnally (1978) comme le seuil à atteindre pour justifier l'utilisation d'une échelle de mesure.

Tableau 6
Coefficients de cohérence interne (Alpha de Cronbach) des variables à l'étude

Variables	Alpha (α)	Estimation inférieure (IC à 95%)	Estimation supérieure (IC à 95%)
1. Efficacité perçue de l'APR	0,913	0,877	0,941
2. Réalisme perçu de l'APR en organisation	0,844	0,779	0,894
3. Bénéfices anticipés à utiliser l'APR	0,937	0,909	0,958
4. Intention d'utiliser l'APR	0,922	0,888	0,948
5. Difficultés de transfert des apprenants	0,906	0,864	0,937
6. Importance du climat de sécurité psychologique en formation	0,923	0,891	0,948
7. Climat de transfert des apprenants formés	0,879	0,829	0,918
8. SEP à utiliser l'APR	0,808	0,724	0,871
9. Créativité	0,743	0,639	0,825
10. Ouverture d'esprit	0,769	0,672	0,844
11. Tolérance	0,625	0,471	0,748

Note. APR = atelier de prévention des rechutes 2.0 ; SEP = sentiment d'efficacité personnel ; IC = intervalle de confiance.

De façon complémentaire, des analyses factorielles exploratoires (AFE) furent réalisées afin d'affirmer l'unidimensionnalité des mesures utilisées (Cabrera-Nugyen, 2010; Watkins, 2018). Étant donné le nombre limité de participants et la possibilité que les différentes variables mesurées entretiennent des relations entre-elles comme c'est le cas dans la plupart des études en sciences sociales, une rotation de type Oblimin fut préférée (Watkins, 2018). Les items furent également regroupés à l'intérieur de trois catégories qui

ont fait l'objet d'AFE distinctes et qui ciblent respectivement (1) les variables dépendantes à l'étude, (2) les variables associées au contexte de formation et (3) les caractéristiques du formateur. Cette approche a permis de gérer l'enjeu associé aux tailles d'échantillons relativement imposantes que nécessitent les AFE (Cabrera-Nugyen, 2010; Costello et Osborne, 2005; Watkins, 2018). Soulignons qu'une vérification du postulat de linéarité des paires de variables fut également réalisée à l'aide de la méthode visuelle proposée par Tabachnick et Fidell (2013) avant que ces AFE ne soient réalisées.

Avant qu'une solution factorielle ne soit analysée, il convient également de vérifier l'indice KMO, qui selon Watkins (2018) reflète le niveau auquel l'ensemble des items considérés, par leur variance, participent à la solution. Selon l'auteur, un résultat supérieur à 0,70 est souhaitable pour cet indice, même s'il est possible de procéder avec des résultats aussi bas que 0,50. Dans le cadre d'échantillons plus petits tel que c'est le cas en l'espèce, l'auteur propose également de s'attarder au résultat du test de sphéricité de Bartlett, pour lequel un résultat significatif (à $p < 0,05$) indique qu'une structure factorielle peut être identifiée à l'intérieur des données. Une fois ces deux vérifications réalisées, il devient possible de s'intéresser à la structure factorielle obtenue. Selon Costello et Osborne (2005), une bonne solution factorielle est composée d'items qui n'appartiennent qu'à un seul facteur par variable (tous les facteurs qui obtiennent un *Eigenvalue* supérieur à 1 sont considérés) avec des coefficients supérieurs à 0,40 pour le facteur d'appartenance et de moins de 0,32 pour tous les autres facteurs.

Les résultats de l'AFE concernant les quatre variables dépendantes à l'étude, à savoir l'efficacité perçue de l'APR 2.0, son réalisme perçu en contexte organisationnel, les bénéfices anticipés de son utilisation et l'intention qu'ont les répondants de l'utiliser, sont présentés à l'intérieur du Tableau 7. Le résultat au test de Barlett pour cette opération s'avère significatif ($\chi^2 (153) = 1053,77, p < 0.001$) et l'indice KMO qui y est associé est de 0,850, ce qui justifie de poursuivre avec l'examen de la structure factorielle obtenue. En l'espèce, celle-ci respecte l'ensemble des barèmes identifiés par Costello et Osborne (2005) puisque chaque facteur peut être associé à l'ensemble des items qui cible une même variable et que chaque coefficient de saturation dépasse le seuil de 0,40 avec le facteur auquel il se rattache sans toutefois pouvoir être associé à un autre facteur à travers un seuil

atteignant 0,32. C'est donc dire que l'analyse arrive, à travers la rotation effectuée, à reconnaître et à départager les items selon la variable qu'ils ciblent, ce qui permet de soutenir la qualité et le bon fonctionnement de ces mesures à l'intérieur de l'échantillon à l'étude.

Tableau 7

Analyse factorielle exploratoire des variables dépendantes de l'étude.

Items	Coefficients de saturation			
	Efficacité perçue de l'APR	Réalisme perçue de l'APR	Bénéfices anticipés à utiliser l'APR	Intention d'utiliser l'APR
Q1.14. (Tel que présenté, l'APR) m'offre la chance d'ajouter de la valeur aux formations que j'offre.	0,851	0,051	0,062	-0,078
Q1.11. (Tel que présenté, l'APR) m'offre la chance d'enrichir ma pratique professionnelle de formateur.	0,834	0,083	-0,062	-0,059
Q1.13. (Tel que présenté, l'APR) m'offre la chance d'offrir des services de formation plus complets à mes clients ou aux organisations que je desserts.	0,830	-0,003	0,125	-0,093
Q1.12. (Tel que présenté, l'APR) m'offre la chance d'accroître l'impact des formations que j'offre.	0,827	-0,040	0,003	-0,211
Q1.3. (Tel que présenté, l'APR) peut aider les apprenants à identifier et à mobiliser les ressources nécessaires pour atteindre de leurs objectifs de mise en application	0,137	0,881	-0,047	0,043
Q1.1. (Tel que présenté, l'APR) peut encourager et motiver les apprenants à mettre en application leurs nouveaux apprentissages dans le cadre de leur travail.	-0,058	0,862	0,038	-0,037
Q1.5. (Tel que présenté, l'APR) peut aider les apprenants à persévérer dans leurs	-0,103	0,853	0,028	-0,063

efforts de mise en application de leurs nouveaux apprentissages

Q1.4. (Tel que présenté, l'APR) peut accroître la confiance des apprenants quant à leur capacité à utiliser leurs nouveaux apprentissages au travail.	-0,086	0,840	0,021	-0,091
Q1.2. (Tel que présenté, l'APR) peut aider les apprenants à anticiper et à désamorcer certaines situations qui risquent de nuire à la mise en application de leurs nouveaux apprentissages au travail.	0,221	0,810	-0,020	0,075
Q1.6. (Tel que présenté, l'APR) semble compatible avec les situations que je rencontre en formation.	-0,052	-0,163	0,798	-0,123
Q1.9. (Tel que présenté, l'APR) semble nécessiter seulement des ressources que j'ai à ma disposition ou auxquelles je peux avoir accès pour son déploiement.	0,314	-0,068	0,789	0,167
Q1.7. (Tel que présenté, l'APR) semble facile à vendre (ou mettre en valeur) à un client ou à une organisation considérant les avantages qu'il présente.	-0,056	0,261	0,741	-0,059
Q1.10. (Tel que présenté, l'APR) semble facilement applicable dans le cadre des formations que j'offre.	-0,129	0,074	0,735	-0,247
Q1.8. (Tel que présenté, l'APR) semble facile à vendre (ou mettre en valeur) à un collègue formateur considérant les avantages qu'il présente.	0,124	0,344	0,487	-0,062
Q2.3. (Considérant les informations présentées sur l'APR) j'ai déjà une idée sur la façon d'expérimenter l'APR 2.0 dans les formations que j'offre.	-0,021	0,049	0,043	-0,878
Q2.2. (Considérant les informations présentées sur l'APR) j'entrevois déjà des opportunités pour mettre en application cette intervention dans les formations que j'offre.	0,148	-0,094	0,037	-0,844
Q2.1. (Considérant les informations présentées sur l'APR) j'évalue positivement	0,101	0,013	0,140	-0,797

les chances que j'utilise cette intervention dans les formations que j'offre.

Q2,4. (Considérant les informations présentées sur l'APR) l'idée d'utiliser l'APR 2.0 dans les formations que j'offre me motive.	0,219	0,187	-0,085	-0,712
---	-------	-------	--------	---------------

Note : APR = atelier de prévention des rechutes 2.0; les consignes qui apparaissent une seule fois en introduction aux items sont présentées entre parenthèses.

Les résultats de l'AFE qui s'intéressent aux variables qui sont associées au contexte de formation, qui inclut les difficultés de transfert des apprenants, l'importance perçue du climat de sécurité psychologique en formation, le climat de transfert des apprenants formés et le SEP à utiliser l'APR 2.0 dans le cadre des formations offertes, sont ensuite rassemblées à l'intérieur du Tableau 8. Le test de Bartlett s'avère significatif ($\chi^2 (153) = 1007,05, p < 0.001$) et l'indice KMO est dans ce cas-ci de 0,765. Encore une fois, la structure factorielle observée permet d'adéquatement reconnaître les variables présentées à travers leurs items puisque les observations sont conformes aux recommandations de Costello et Osborne (2005). En effet, chaque variable peut être associée à un seul facteur et les coefficients de saturation observés dépassent systématiquement le seuil de 0,40 et ce seulement avec le facteur auquel ils sont associés, le tout sans jamais obtenir un coefficient atteignant 0,32 pour les autres facteurs. La structure respecte donc les critères établis, et permet de soutenir l'utilisation des variables qu'elle étudie pour la suite de l'étude.

Tableau 8

Analyse factorielle exploratoire des variables associées au contexte de formation.

Items	Coefficients de saturation			
	Difficultés de transfert	Climat de sécurité psycho.	Climat de transfert des apprenants	SEP à utiliser l'APR
Q3.4. (Dans l'ensemble, les participants aux activités de formation que j'offre) ont tout ce dont ils ont de besoin pour mettre en application ce qu'ils ont appris dans le cadre de leur travail.	0,871	-0,004	-0,124	-0,093
Q3.3. (Dans l'ensemble, les participants aux activités de formation que j'offre) sont confiants quant à leur capacité d'utiliser ce qu'ils ont appris dans le cadre de leur travail.	0,863	-0,049	-0,148	-0,062
Q3.2. (Dans l'ensemble, les participants aux activités de formation que j'offre) arrivent à effectuer leur travail tout en utilisant ce qu'ils ont appris en formation.	0,833	0,109	-0,095	0,136
Q3.1. (Dans l'ensemble, les participants aux activités de formation que j'offre) peuvent mettre en application ce qu'ils ont appris dans le cadre de leur emploi.	0,815	-0,035	0,176	0,193
Q4.4. (Selon moi, pour qu'une activité de formation soit un succès, il est important que les apprenants) puissent avancer des idées sans craindre que cela ne se retourne contre eux.	-0,005	0,961	-0,031	-0,071
Q4.5. (Selon moi, pour qu'une activité de formation soit un succès, il est important que les apprenants) se sentent à l'aise de discuter des difficultés qu'ils	-0,004	0,936	-0,022	-0,119

anticipent quant à la mise en application de leurs nouveaux apprentissages.

Q4.2. (Selon moi, pour qu'une activité de formation soit un succès, il est important que les apprenants) se sentent à l'aise de demander au formateur de réexpliquer ou de préciser certaines notions.	0,058	0,873	-0,102	0,006
Q4.1. (Selon moi, pour qu'une activité de formation soit un succès, il est important que les apprenants) puissent poser des questions sans craintes d'être rejetés ou ridiculisés.	0,020	0,837	0,055	0,120
Q4.3. (Selon moi, pour qu'une activité de formation soit un succès, il est important que les apprenants) puissent collaborer entre eux naturellement et sans retenue.	-0,087	0,833	0,086	0,091
Q5.2. (En général, les employés que je forme travaillent dans un milieu où) les superviseurs offrent des opportunités de formation qui correspondent à leurs besoins.	0,090	0,011	-0,853	-0,092
Q5.3. (En général, les employés que je forme travaillent dans un milieu où) les superviseurs encouragent et valorisent les idées originales/innovantes.	-0,010	0,064	-0,829	-0,039
Q5.1. (En général, les employés que je forme travaillent dans un milieu où) les superviseurs reconnaissent et félicitent ceux qui appliquent leurs nouvelles connaissances/compétences dans le cadre de leur emploi.	0,153	0,051	-0,829	-0,175
Q5.5. (En général, les employés que je forme travaillent dans un milieu où) la haute direction s'attend au maintien d'un haut niveau de compétences et d'excellence.	0,005	-0,012	-0,755	0,189
Q5.4. (En général, les employés que je forme travaillent dans un milieu où) la haute direction s'attend à des niveaux de performance élevés en tout temps.	-0,107	-0,083	-0,748	0,249

Q6.4. Selon moi, je serais capable d'obtenir de bons résultats en utilisant l'APR 2.0.	-0,201	0,022	-0,029	0,867
Q6.3. Si des problèmes surviennent lors de l'utilisation de cette intervention, j'arriverais facilement à résoudre ceux-ci	0,255	-0,018	0,053	0,683
Q6.2. Il serait facile pour moi d'utiliser l'APR 2.0 dans différents contextes.	0,196	0,078	-0,147	0,679
Q6.1. Je maîtrise suffisamment le fonctionnement de l'APR 2.0 pour l'utiliser efficacement.	0,269	0,054	-0,113	0,635

Note : APR = atelier de prévention des rechutes 2.0 ; SEP = sentiment d'efficacité personnel ; les consignes qui apparaissent une seule fois en introduction aux items sont présentées entre parenthèses.

Le Tableau 9 présente finalement les résultats de l'AFE qui cible les variables associées aux caractéristiques qui concernent la personnalité du formateur, soit la créativité, l'ouverture d'esprit et la tolérance. Le test de Bartlett est encore une fois ici significatif ($\chi^2(136) = 475,52, p < 0.001$), tandis que l'indice KMO associé s'élève à 0,736, donc toujours au-dessus du seuil de 0,70 identifié. Bien que ces indicateurs rencontrent les exigences pour l'AFE, les résultats de la structure diffèrent des attentes lorsque l'on observe la structure obtenue. La rotation réalisée propose en effet 5 facteurs (parce qu'il y a autant de valeurs propres qui atteignent le seuil critique d'un *Eigenvalue* établi à 1.00 par défaut) qui peuvent difficilement être associés à l'une ou à l'autre des trois variables du regroupement, tandis qu'un certain nombre d'items mène à l'observation de coefficients de saturation sur plus d'un facteur, qualifié de *crossloading* par Costello et Osborne (2005).

Il s'agit toutefois d'une tendance qui dépasse largement les observations de cet échantillon puisque, comme l'illustre De Raad (2009), la structure à adopter lorsqu'il est question de traits de personnalité, tel qu'il est question avec ces trois mesures, a fait l'objet de plusieurs désaccords à travers le temps. Dans un contexte où, selon ce que rapporte cet auteur, les structures factorielles de ces traits de personnalités présentent entre trois et 16 regroupements dans le cadre d'échantillons largement plus grands que ceux à l'étude, ces résultats ne sont pas particulièrement surprenants, de surcroît lorsqu'on considère la proximité conceptuelle de certains de ces traits. Étant donné l'observation de coefficients de cohérence interne adéquats, l'intérêt de ces variables pour l'étude tel que démontré dans le cadre des entrevues réalisées et le fait que les problèmes observés au niveau des structures associés aux traits de personnalités dépassent largement la présente étude en s'observent également dans des échantillons largement plus grands, il semble justifié de ne pas complètement mettre de côté ces variables. Ces observations exigent néanmoins une prudence particulière dans l'utilisation et l'interprétation des résultats qui sont obtenus à partir de ces trois mesures, surtout si elles sont utilisées au sein des mêmes analyses puisque leurs structures semblent s'entremêler.

Tableau 9

Analyse factorielle exploratoire des variables associées aux caractéristiques du formateur.

Items	Coefficients de saturation				
	1	2	3	4	5
Q7.2. J'impressionne mes collègues de travail par mon esprit créateur (Inv.).	0,879	0,037	0,060	0,075	0,124
Q7.1. La plupart du temps, au travail, je suis celui qui suggère le plus d'idées créatives (Inv.).	0,871	0,009	0,134	-0,067	0,006
Q8.2. Au travail, je cherche souvent de nouvelles façons de faire les choses.	0,801	-0,022	-0,103	-0,002	-0,117
Q7.6. Je cherche souvent à développer de nouveaux outils ou techniques de travail (Inv.).	0,785	0,014	-0,032	-0,099	-0,240
Q8.5. J'expérimente régulièrement de nouvelles façons de faire le même travail.	0,535	-0,162	-0,062	-0,279	0,060
Q9.1. Je considère qu'il est préférable pour moi de travailler avec des personnes qui ont la même philosophie que moi.	0,052	0,816	.0,038	-0,147	-0,017
Q9.3. Je travaille mieux avec des personnes qui partagent mes croyances.	-0,094	0,789	-0,027	0,038	0,087
Q7.3. Je préfère travailler sur des projets bien définis plutôt que sur des projets où on doit tout inventer (Inv.).	0,032	0,154	-0,693	-0,255	0,175

Q9.5. Je n'aimerais pas travailler de façon étroite avec quelqu'un que je n'aime pas.	0,233	0,340	0,671	0,045	0,279
Q7.5. Je préfère les mandats qui requièrent la maîtrise d'une technique plutôt que ceux où on doit faire preuve de beaucoup d'originalité (Inv.).	0,113	0,253	-0,606	-0,180	-0,003
Q7.4. Un de mes objectifs professionnels consiste à inventer une nouvelle façon de faire les choses (Inv.).	0,495	-0,132	-0,511	0,308	0,190
Q8.4. Je préfère effectuer des activités de travail que je connais et que j'aime plutôt que des activités que je ne connais pas.	-0,041	0,116	-0,067	-0,863	0,041
Q8.1. Je préfère les tâches qui me sont familières.	0,111	0,018	-0,211	-0,789	0,069
Q8.3. Je préfère exécuter des tâches complètement nouvelles plutôt que des tâches familières.	0,347	-0,474	0,119	-0,498	0,102
Q9.4. Je n'aurais aucune difficulté à travailler avec quelqu'un que je n'aime pas de prime abord.	-0,192	-0,192	.0,154	0,018	0,794
Q9.6. J'aime travailler avec des gens qui ont des opinions contraires aux miennes.	-0,002	0,265	-0,120	-0,009	0,718
Q9.2. J'aime travailler avec des gens qui utilisent des méthodes de travail différentes des miennes.	0,074	0,056	-0,070	-0,107	0,530

Note : « (Inv.) » signifie que le résultat à l'item a été inversé lors de la préparation des variables.

8.2 : Les analyses descriptives

Une fois les données préparées et nettoyées, la première étape de l'exploration prévue implique une description des données. Cette approche permet notamment de brosser un portrait plus clair des formateurs qui ont participé à l'étude puis de rechercher des éléments de réponse à la première question de recherche concernant l'appréciation de l'intervention développée qui est faite par les formateurs. Outre ce volet, les indices d'asymétrie et d'aplatissement sont également soulevés de façon à mieux décrire les distributions à l'étude ainsi que pour s'assurer qu'il est convenable de poursuivre avec les opérations statistiques prévues, pour lesquelles la normalité rattachée à ces indices est souvent considérée comme une condition préalable.

8.2.1 : *La description de l'échantillon*

Les résultats obtenus sont composés de 57 femmes (79,2%), de 14 hommes (19,4%) et d'une personne qui s'identifie autrement (1,4%), tandis que l'âge moyen de l'échantillon est de 45,74 ans (ET = 10,239 ans). Lorsque questionnés sur le plus haut niveau d'études complété, les répondants indiquent pour la plupart un baccalauréat (31 répondants; 43,1%) ou encore une maîtrise (32 répondants, 44,4%), tandis que l'on ne dénombre que 4 répondants qui possèdent un doctorat (5,6%), 2 personnes qui possèdent un diplôme collégial (2,8%), 2 personnes qui possèdent un diplôme professionnel (2,8%) et une seule personne qui indique avoir un diplôme d'études secondaires (1,4%).

Au niveau des activités et expériences en formation, les participants indiquent œuvrer dans le domaine en moyenne depuis 11,26 ans (ET = 9,142 ans) et offrir de la formation environ 15,49 heures par semaine (ET = 12,293 heures). Des 72 formateurs, 31 indiquent offrir de la formation seulement aux employés de l'organisation qui les emploie (43,1%), tandis que 23 offrent plutôt de la formation à des employés de diverses organisations (31,9%) et 10 personnes supplémentaires indiquent combiner ces deux rôles (13,9%). 8 répondants ont indiqué une réponse « autre » en lien avec cette question, indiquant par exemple être consultants ou encore offrir de la formation à des formateurs.

Dans l'ensemble, ces descriptions permettent de brosser un portrait qui semble correspondre à l'idée que l'on peut se faire d'un formateur, qui rejoint par ailleurs certaines observations effectuées par Gauld et Miller (2004). En effet, tant les résultats observés que

ceux des auteurs mentionnés indiquent que les formateurs ont généralement un certain niveau d'expertise, tel que l'indique la moyenne d'expérience en formation et le fait que plus de 90% de l'échantillon ait un diplôme universitaire. Les résultats soutiennent toutefois aussi la proposition des auteurs selon laquelle une certaine hétérogénéité existe chez les formateurs, qui s'observe à travers certains écart-types qui se rapprochent du niveau des moyennes auxquelles ils sont rattachés en ce qui concerne l'expérience en formation et le nombre d'heures par semaine qui est généralement consacré à cette activité professionnelle.

8.2.2 : *Les statistiques descriptives*

Le Tableau 10 présente les statistiques descriptives obtenues pour les échelles de mesure incluses dans le questionnaire. Y figurent ainsi la moyenne, l'écart-type et la médiane pour chacune des variables, de même que les indices d'aplatissement et d'asymétrie qui nous informent quant au niveau auquel les différentes mesures sont distribuées normalement au sein de l'échantillon.

Tableau 10
Statistiques descriptives pour les différentes variables à l'étude

Variables	Moyenne	Écart-type	Médiane	Asymétrie	Aplatissement
1. Efficacité perçue de l'APR	6,45	0,645	6,60	-2,462	10,468
2. Réalisme perçu de l'APR en organisation	5,82	0,755	5,80	-0,647	0,993
3. Bénéfices anticipés à utiliser l'APR	6,48	0,680	6,75	-1,924	5,319
4. Intention d'utiliser l'APR	6,02	0,873	6,00	-1,140	1,301
5. Difficultés de transfert des apprenants	5,65	0,847	5,75	-0,492	-0,119
6. Importance du climat de sécurité psychologique en formation	6,83	0,355	7,00	-2,088	3,170

Variables	Moyenne	Écart-type	Médiane	Asymétrie	Aplatissement
7. Climat de transfert des apprenants formés	5,28	1,010	5,40	-0,703	0,816
8. SEP à utiliser l'APR	5,35	0,920	5,50	-0,856	0,793
9. Créativité	4,90	0,589	4,83	-0,095	0,208
10. Ouverture d'esprit	4,83	0,517	4,80	0,585	0,782
11. Tolérance	4,62	0,529	4,50	0,637	0,521

Note : APR = atelier de prévention des rechutes 2.0 ; SEP = sentiment d'efficacité personnelle.

Lorsque l'on considère que l'ensemble des mesures utilisées à l'intérieur du questionnaire s'appuient sur une échelle de type Likert à 7 points d'ancrage, force est de constater que certaines moyennes semblent particulièrement élevées. En effet, quatre mesures présentent des moyennes qui sont supérieures à 6 et qui sont accompagnées d'écart-types plutôt petits, parmi lesquelles trois se retrouvent à l'intérieur des quatre mesures qui concernent spécifiquement l'appréciation faite et les qualités reconnues à l'APR 2.0. Soulignons également que même le niveau des médianes observées s'avère élevé pour ces mêmes mesures, atteignant ou dépassant 6 sur 7, ce qui implique que plus de la moitié de l'échantillon a utilisé les deux points supérieurs de l'échelle dans le cadre des réponses associées à ces questions. Dans l'ensemble, un lien peut être tracé entre, d'une part, ces résultats particulièrement élevés puis, d'autre part, le bon fonctionnement du webinaire-formation sur l'utilisation de l'APR 2.0 et l'appréciation de l'intervention elle-même, ce qui contribue à la première question de recherche.

Outre ce constat, on observe également qu'à l'exception des mesures associées à la personnalité, les trois échelles qui obtiennent les résultats les moins élevés concernent le climat de transfert duquel bénéficient les apprenants formés, le SEP à utiliser l'APR 2.0 qu'ont les formateurs et l'importance des difficultés de transfert que leurs apprenants rencontrent. Ces résultats semblent cohérents avec le fait que plusieurs auteurs reconnaissent que le transfert des apprentissages peut s'avérer difficile dans les organisations (Baldwin *et al.*, 2009; 2017; Beer *et al.*, 2016) ainsi qu'avec certains des

résultats du volet qualitatif qui permettent d'affirmer que les formateurs eux-mêmes reconnaissent que l'utilisation efficace de l'APR 2.0 nécessite de posséder certaines caractéristiques.

8.2.3 : Les indices d'aplatissement et d'asymétrie

Les deux colonnes de droite qui apparaissent à l'intérieur du Tableau 10, soit les indices d'asymétrie et d'aplatissement, permettent quant à elles de décrire dans une certaine mesure la forme que prend la distribution associée à chacune des variables. Les informations qui y apparaissent sont particulièrement intéressantes puisque la normalité de la distribution des variables est considérée comme une condition au fonctionnement normal et optimal de plusieurs analyses. Celles-ci incluent la corrélation et la régression linéaire qui sont généralement utilisées pour le genre de mise en relation anticipée dans le cadre de la présente étude (Howell, 2008; Tabachnick et Fidell, 2013). Or, Cain *et al.* (2017) soulignent une prévalence de la non-normalité, observant que 74% des 1567 distributions tirées d'articles de journaux scientifiques en psychologie diffèrent significativement d'une distribution normale. Les simulations qu'ils proposent pour les régressions démontrent par ailleurs une robustesse importante de ces analyses à la non-normalité, qui est également corroborée par d'autres travaux (Knief et Forstmeier, 2021; Schmidh et Finan, 2018). En l'espèce, soulignons d'autant plus que certains des cas qui s'éloignent le plus de la normalité statistique semblent être attribuables aux quelques résultats atypiques qui composent l'échantillon puisqu'en retirant les trois cas identifiés comme tels, les indices d'asymétrie se retrouvent toutes entre -2,207 et 1,013 tandis que celle pour l'aplatissement se retrouvent entre -0,927 et 3,773. Or, dans un contexte où les opérations statistiques sont systématiquement reproduites auprès de cet échantillon excluant les trois résultats atypiques qui se rapprochent davantage de la normalité, un impact éventuel de la non-normalité serait vraisemblablement détecté par l'observation d'une différence entre les analyses. Il est d'ailleurs peu probable que ce cas d'espèce apparaisse lorsque l'on considère la robustesse des analyses anticipées tel que discuté.

8.3 : La mise en relation des différents résultats obtenus

De façon complémentaire aux statistiques descriptives, certaines mises en relation des données sont effectuées afin d'explorer davantage différents éléments qui sont associés aux questions de recherche à l'étude. Il est d'abord question d'analyses corrélationnelles, qui donnent un premier portrait des relations entretenues au niveau bivarié entre les variables et qui permettent de guider les étapes subséquentes de l'exploration des résultats obtenus. C'est d'ailleurs en bonne partie sur la base de ces résultats que les sujets des sections suivantes sont identifiés. S'en suit donc une seconde section qui porte sur la relation particulière entre l'efficacité anticipée de l'APR 2.0 puis les difficultés de transfert anticipées telle que discutée à la lumière des résultats du volet qualitatif. La troisième section vise ensuite à vérifier si certaines des variables mesurées permettent d'expliquer les différentes perceptions mesurées en lien avec l'APR 2.0 (efficacité, réalisme et bénéfices anticipés) et la quatrième et dernière section vise à expliquer l'intention d'utiliser l'intervention qu'ont les formateurs. Dans l'ensemble, bien qu'il s'agisse d'une approche davantage exploratoire, cette structure permet de se concentrer sur les questions de recherche à l'étude en s'intéressant spécifiquement aux conditions que les formateurs associent au bon fonctionnement de l'intervention ainsi qu'aux facteurs qui semblent influencer l'intention de l'utiliser en contexte organisationnel.

8.3.1 : *Les analyses corrélationnelles*

Une première exploration des corrélations bivariées entre chacune des variables mesurées et incluant les éléments sociodémographiques est effectuée. Les résultats obtenus sont présentés dans le Tableau 11 sous la forme d'une matrice de corrélations, qui permet une première observation des liens entre les paires de variables considérées pour l'étude.

Tableau 11
Corrélations (bivariées) entre les différentes variables à l'étude

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Efficacité perçue	-													
2. Réalisme perçu	0,364**	-												
3. Bénéfices anticipés	0,344**	0,465***	-											
4. Intention d'utiliser	0,444***	0,601***	0,668***	-										
5. Difficultés de transfert	-0,287*	-0,433***	0,089	-0,157	-									
6. Importance du climat de sécurité psychologique	0,088	0,189	0,086	0,043	0,070	-								
7. Climat de transfert des apprenants	0,203 ⁺	0,440***	0,036	-0,143	0,461***	0,139	-							
8. SEP à utiliser l'APR	0,450***	0,578***	0,360**	0,525***	0,504***	0,158	0,356***	-						
9. Créativité	0,048	0,381***	0,238*	0,246*	0,260*	0,026	0,159	0,237*	-					
10. Ouverture d'esprit	-0,022	0,089	0,222 ⁺	0,186	0,086	-0,044	-0,057	0,070	0,465***	-				
11. Tolérance	0,217 ⁺	0,120	0,020	0,065	0,159	0,097	0,169	0,195	0,110	0,179	-			
12. Âge	-0,140	-0,121	0,068	0,097	0,093	0,120	0,028	-0,074	-0,042	0,077	0,197 ⁺	-		
13. Expérience en formation	-0,139	-0,083	-0,082	0,027	0,293*	0,066	-0,131	0,103	0,101	0,107	0,318**	0,621***	-	
14. Heures de formation hebdomadaires	0,024	0,067	-0,024	-0,064	0,341**	0,092	0,247*	0,133	0,123	0,082	0,148	0,367**	0,339**	-
15. Genre	-0,204 ⁺	0,148	-0,084	0,005	0,129	0,108	0,086	0,010	0,222 ⁺	0,124	-0,154	0,121	0,070	-0,106

Note : N = 72; analyses réalisées en mode « listwise »; APR 2.0 = atelier de prévention des rechutes 2.0; SEP = sentiment d'efficacité personnel;

⁺ = $p < 0,10$; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$.

Plusieurs observations d'intérêt méritent d'être soulignées au niveau des corrélations observées. D'abord, soulignons l'existence d'une relation significative entre les difficultés de transfert anticipées puis l'efficacité perçue de l'APR 2.0. Cette relation implique, lorsque l'on considère que la relation est négative et que l'échelle mesure en fait l'absence d'obstacles anticipés, que les formateurs considèrent que plus une situation implique des difficultés de transfert importantes, moins l'APR 2.0 s'avère efficace dans ce contexte. Il s'agit-là d'une perception qui va dans le même sens que les résultats obtenus dans le cadre des entrevues, mais qu'il est difficile de concilier avec celles d'auteurs qui, à l'inverse, indiquent que l'intervention devrait être plus efficace lorsque le problème de transfert est plus important (Burke et Baldwin, 1999; Carroll, 1996; Gaudine et Saks, 2004). Dans ce contexte, il semble adéquat d'approfondir l'exploration de la relation entre ces deux variables et de se questionner à savoir si la relation linéaire observée dans le cadre de ce coefficient de corrélation pourrait cacher une forme de relation plus complexe, qui s'insère à l'intérieur de la seconde question de recherche sur les conditions d'efficacité de l'APR 2.0.

Outre cette exploration entre les difficultés de transfert puis l'efficacité perçue de l'APR 2.0, qui mérite une exploration particulière, trois autres variables semblent entretenir des relations statistiquement significatives avec au moins une des quatre variables associées à l'appréciation de l'APR 2.0. Il est ici question du climat de transfert des apprenants, du SEP à utiliser l'APR 2.0 et de la créativité des formateurs. Toujours dans le cadre de la seconde question de recherche sur les conditions d'efficacité de l'APR 2.0, il semble donc pertinent de s'intéresser au rôle respectif que peut avoir chacune de ces variables, d'un point de vue multivarié, dans l'explication des différentes perceptions associées à l'APR 2.0. L'approche permettrait de comprendre l'importance relative et spécifique de chacune de ces variables lorsque considérées de façon concurrente.

Il est finalement question de l'intention d'utiliser l'APR 2.0, pour laquelle deux modèles sont mis à profit. Le premier, lui aussi mis sur pied à partir des résultats corrélationnels observés, est composé des trois mêmes variables utilisées pour tenter d'expliquer l'appréciation de l'APR 2.0. Par la suite, notons que l'intention d'utiliser l'APR 2.0 et les trois variables associées à son appréciation par les formateurs sont toutes

corrélées, avec des coefficients qui varient de $r = 0,364$ à $r = 0,668$ qui sont tous significatifs au seuil de $p < 0,01$. De telles relations sont attendues étant donné les liens conceptuels entre ces variables, qui ont une force considérable sans toutefois être trop élevées, ce qui justifie de poursuivre l'exploration des liens spécifiques entre ces variables conformément au modèle mis sur pied à partir des travaux de Yelon *et al.* (2004).

8.3.2 : La nature de la relation impliquant les difficultés de transfert anticipées

Tel qu'indiqué, la relation associant difficultés de transfert et efficacité perçue de l'APR 2.0 semble complexe et fait l'objet de certaines contradictions entre les résultats observés puis certaines sources qui s'intéressent au sujet dans la littérature (Burke et Baldwin, 1999; Carroll, 1996; Gaudine et Saks, 2004). Dans un contexte où il est plausible que l'APR 2.0 soit plus efficace lorsqu'il permet de trouver des solutions à des obstacles considérables, mais qu'il risque également de s'avérer inefficace lorsque ces obstacles sont trop importants ou dépassent ce qui est à la portée de l'apprenant, une relation curvilinéaire (en forme de U inversé) entre les deux variables pourrait tout-à-fait apparaître. Cette relation permettrait alors de réconcilier les observations effectuées auprès des formateurs dans le cadre du présent projet avec ceux issus des articles mentionnés et permettrait de surcroît d'identifier plus finement les situations où il pourrait s'avérer particulièrement pertinent d'utiliser l'APR 2.0.

Pour vérifier l'existence de cette relation de second degré au sein de l'échantillon à l'étude, c'est l'approche recommandée par Hans *et al.* (2016), qui s'appuie sur l'article de Lind et Mehlum (2010), qui est adoptée. Ces auteurs proposent trois conditions pour que l'existence d'une relation curvilinéaire soit soutenue, la première étant que le bêta de la forme quadratique de la variable indépendante soit significatif lorsqu'ajouté à la régression qui utilise au préalable la même variable et les contrôles applicables comme prédicteurs. Il faut ensuite aussi que les deux extrémités de la relation aient des relations significatives avec la variable dépendante et que le changement de direction dans la relation en forme de « U » s'observe autour du centre de la distribution plutôt qu'à son extrémité.

Comme pour toute régression linéaire multiple (RLM), certaines conditions d'application sont préalablement vérifiées conformément aux recommandations de Tabachnick et Fidell (2013) afin qu'il soit possible de se fier aux résultats obtenus. Les vérifications associées au nombre de participants nécessaire, à la normalité des distributions et aux valeurs extrêmes ont toutes fait l'objet de discussions préalables et ne nécessitent pas davantage d'attention. Les vérifications appropriées en lien avec la linéarité et l'homoscédasticité des résidus ont quant à elles été effectuées à l'aide du graphique applicable (Tabachnick et Fidell, 2013), qui n'a pas permis de relever de problématique considérable. Les indices d'inflation de la variance associés aux opérations effectuées ont également été observés et sont considérés comme adéquats parce qu'ils se situent tous en deçà de 5, ce qui est adéquat selon Gregorich *et al.* (2021), qui considèrent qu'une valeur de moins de 10 est acceptable, mais qu'il est préférable d'observer des valeurs qui n'atteignent pas le seuil de 5 afin de pouvoir affirmer l'absence d'enjeux associés à la multicollinéarité.

L'analyse en question, reproduite dans le tableau 12, n'arrive pas à satisfaire au premier des critères qui permettent de soutenir l'existence d'une relation quadratique. Selon les résultats obtenus, le coefficient bêta du terme linéaire associé aux difficultés de transfert anticipées s'avère significatif, mais seulement en l'absence de la même variable multipliée par elle-même. Ce dernier n'est d'ailleurs significatif nulle part, ce qui aurait été le cas en présence d'une relation en forme de « U » inversé.

Tableau 12
Modèles de régression – effet quadratique des difficultés de transfert anticipées sur l'efficacité perçue de l'APR 2.0.

	Efficacité perçue de l'APR 2.0		
	B	ES	β
Modèle 1 : contrôle			
Genre	-0,319	0,184	-0,204 ⁺
			R ² ajusté : 2,8%

Efficacité perçue de l'APR 2.0			
	B	ES	β
Modèle 2 : contrôle et terme linéaire			
Genre	-0,381	0,178	-0,224*
Difficultés de transfert anticipées	0,225	0,084	0,305**
			R ² ajusté : 10,8%
Modèle 3 : contrôle puis termes linéaire et quadratique			
Genre	-0,395	0,179	-0,253*
Difficultés de transfert anticipées	-0,390	0,866	-0,530
Difficultés de transfert anticipées (au carré)	0,057	0,079	0,841
			R ² ajusté : 10,1%

Note : APR 2.0 = atelier de prévention des rechutes 2.0; + = $p < 0,10$; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

8.3.3 : Expliquer les différentes appréciations de l'APR 2.0

Conformément à la seconde question de recherche, des démarches sont ensuite entreprises afin de tenter d'expliquer les différentes évaluations favorables de l'intervention. Pour cette série d'analyses, ce sont spécifiquement les variables « climat de transfert », « SEP à utiliser l'APR 2.0 » et « créativité » qui sont considérées, conformément aux résultats observés au niveau des corrélations. Soulignons également l'omission de la variable « difficultés de transfert anticipées » au niveau de ces analyses.

D'une part, bien qu'il n'ait pas été confirmé au sein de l'échantillon à l'étude, l'argument conceptuel voulant que la relation entre cette variable et au moins une des variables dépendantes considérées soit non-linéaire ne peut être ignoré et complexifie l'explication et l'interprétation du rôle de cette variable dans le modèle. D'autre part, les corrélations relativement élevées qu'elle entretient avec le climat de transfert des apprenants et le SEP des formateurs à utiliser l'APR 2.0 indiquent qu'elle pourrait avoir certaines interactions non-souhaitées avec les autres variables considérées ou même causer des enjeux de multicolinéarité.

Au-delà de ces trois variables indépendantes, certains éléments associés à la description de l'échantillon sont également considérés. Il est ici question de trois des quatre mesures associées aux indices sociodémographiques, à savoir le genre, l'expérience en formation et le nombre d'heures hebdomadaires consacré à la formation. L'âge est quant à lui laissé de côté en raison de sa proximité conceptuelle avec l'expérience en formation ainsi que de la corrélation de $r = 0,621$ observée. En effet, certains auteurs recommandent de ne pas inclure dans la même RLM des variables qui sont trop fortement corrélées, soit autour de $r = 0,70$, afin d'éviter des enjeux de multicolinéarité (Gregorich *et al.*, 2021; Tabachnick et Fidell, 2013). Ces trois mesures sont par ailleurs considérées à titre de contrôles plutôt que de prédicteurs au sein des analyses. La justification associée à cette approche est qu'il est peu intéressant ou utile de savoir si le sexe, l'expérience en formation ou encore le nombre d'heures consacrées à de la formation par un formateur influencent l'appréciation ou l'intention d'utiliser l'APR 2.0. Il ne serait en effet ni adéquat, ni souhaitable de limiter le champ d'application de l'intervention pour de telles raisons. Or, l'ajout de ces variables comme contrôles statistiques permet justement de s'assurer que les relations observées n'ont pas comme fondement indirect ou caché ces éléments, ce qui correspond au contexte adéquat d'utilisation des variables contrôles au sein d'une analyse en RLM (Carlson et Wu, 2012; Lenz et Sahn, 2021; Nielsen et Raswant, 2018). L'ajout de contrôles n'a toutefois pas que des avantages : les éléments considérés à ce titre représentent en effet des variables supplémentaires que le modèle doit soutenir et peuvent également selon certains auteurs agir à titre de variables confondantes et mener à l'apparition de relations qui ne devraient normalement pas être observées en raison d'effet de suppression qui, mal interprétées, représentent des erreurs de type 1 (Lenz et Sahn,

2021; Nielsen et Raswant, 2018). Tel que le recommandent Becker, *et al.* (2016), les analyses sont donc complétées systématiquement avec et sans les variables contrôles et ces dernières ne sont incluses dans les modèles rapportés que lorsqu'ils ont une contribution significative.

C'est ainsi que l'on obtient un modèle où les variables contrôle sont le genre, l'expérience en formation et le nombre d'heure consacrées à la formation chaque semaine, auxquelles sont ajoutées les échelles portant sur le climat de transfert des apprenants, le SEP à utiliser l'APR 2.0 et la créativité du formateur répondant. La règle des dix observations par variable insérée dans le modèle est ainsi respectée même pour les vérifications additionnelles où les trois réponses atypiques sont retirées⁶ (Gregorich *et al.*, 2021; Tabachnick et Fidell, 2013).

Encore une fois, les conditions d'application de la RLM qui sont relevées par Tabachnick et Fidell (2013) et qui ne sont pas observées à travers les éléments descriptifs présentés jusqu'ici ont fait l'objet d'une vérification complémentaire à travers la production des graphiques applicables. C'est ainsi qu'aucune problématique considérable n'a été observée au niveau de la linéarité, de l'homoscédasticité des résidus pour l'ensemble des variables impliquées et que l'ensemble des valeurs FIV (Facteur d'inflation de la variance) obtenues sont inférieures à 5 et respectent donc la recommandation de Gregorich *et al.* (2021) concernant la multicolinéarité. Plus spécifiquement, pour le modèle proposé où le climat de transfert, le SEP à utiliser l'APR 2.0 et la créativité agissent à titre de variables indépendantes, ces indices FIV se situent systématiquement entre 1,067 et 1,191.

Ce modèle est d'abord appliqué de façon à expliquer l'efficacité perçue de l'APR 2.0, dont les résultats apparaissent au Tableau 13. Le modèle associé à la RLM qui y apparaît s'avère significatif ($F = 5,972$; $p < 0,001$) et permet d'expliquer 17,4% de la variance associée à la variable ciblée. Des trois variables considérées pour le modèle, il n'y a cependant que le SEP à utiliser l'APR 2.0 qui obtient un bêta significatif, ce qui indique qu'il s'agit de la seule variable qui a une contribution unique significative dans le cadre du modèle.

⁶ Rappelons que toutes les analyses sont également conduites sur l'échantillon excluant ces trois cas afin de vérifier l'impact que peut avoir l'inclusion de ces résultats atypiques.

Tableau 13
Modèle de régression – Efficacité perçue de l’APR 2.0

	Efficacité perçue de l’APR 2.0		
	B	ES	β
(Constante)	4,949	0,673	
Climat de transfert des apprenants	0,035	0,074	0,055
SEP à utiliser l’APR	0,313	0,082	0,446***
Créativité	-0,072	0,122	-0,066
			R ² ajusté : 17,4%

Note : APR 2.0 = atelier de prévention des rechutes 2.0; *** = $p < 0,001$.

La seconde application de ce modèle, qui implique les trois variables retenues suite à l’observation des corrélations, vise ensuite à expliquer le réalisme perçue de l’APR 2.0 tel que rapporté par les formateurs et apparaît au Tableau 14. L’analyse associée au modèle s’avère encore une fois significative ($F = 18,570$; $p < 0,001$) et permet d’expliquer cette fois-ci 42,6% de la variance de la variable dépendante au sein de l’échantillon. Dans ce cas-ci, ce sont les valeurs bêta des trois variables du modèle qui s’avèrent significatives à $p < 0,05$, ce qui implique qu’elles ont toutes une contribution unique significative, même s’il convient de reconnaître que la mesure associée au SEP à utiliser l’intervention contribue de façon plus importante que les deux autres variables indépendantes du modèle.

Tableau 14
Modèle de régression – Réalisme de l'APR 2.0 en contexte organisationnel

	Réalisme perçue de l'APR 2.0		
	B	ES	β
(Constante)	1,440	0,657	
Climat de transfert des apprenants	0,185	0,072	0,247*
SEP à utiliser l'APR	0,355	0,081	0,433***
Créativité	0,307	0,119	0,239*
			R ² ajusté: 42,6%

Note : APR 2.0 = atelier de prévention des rechutes 2.0 ; * = $p < 0,05$; *** = $p < 0,01$.

De façon cohérente avec l'approche retenue et présentée jusqu'ici, le Tableau 15 présente l'application du modèle en vue d'expliquer les bénéfices anticipés de l'utilisation de l'APR 2.0. Le modèle d'ensemble s'avère significatif ($F = 4,547$; $p < 0,01$) et permet l'explication de 13% de la variance observée. De façon similaire au modèle sur l'efficacité perçue de l'APR 2.0, il n'y a ici que le SEP à utiliser l'intervention qui permet l'observation d'un bêta significatif à l'intérieur de ce modèle visant à expliquer la perception de bénéfices à utiliser l'APR 2.0.

Tableau 15
Modèle de régression – Bénéfices anticipés de l'utilisation de l'APR 2.0

	Bénéfices anticipés de l'APR 2.0		
	B	ES	β
(Constante)	4,511	0,728	
Climat de transfert des apprenants	-0,081	0,080	-0,120
SEP à utiliser l'APR	0,268	0,089	0,363**
Créativité	0,197	0,132	0,171
			R ² ajusté : 13,0%

Note : APR 2.0 = atelier de prévention des rechutes 2.0 ; ** = $p < 0,01$.

8.3.4 : Expliquer l'intention d'utiliser l'APR 2.0

Rappelons ici l'importance accordée à la variable sur l'intention d'utiliser l'APR 2.0 dans le cadre de cette étude. D'une part, cette intention représente un important jugement favorable en lien avec les qualités de l'intervention développée puis étudiée dans le cadre de cette étude. Selon Yelon *et al.* (2004), il s'agit du résultat d'une série de perceptions favorables associées à une approche qui culminent en une intention d'utilisation. Dans le contexte de l'étude en cours, cette variable représente donc la mesure qui est associée de la façon la plus étroite avec une évaluation générale de la qualité de l'intervention développée et de la confiance que sont prêts à y accorder les formateurs. D'autre part, le niveau associé à cette intervention comportementale peut être associé, selon la théorie des comportements planifiés (Ajzen, 1991; 2012; Fishbein et Ajzen, 1975), au niveau auquel l'APR 2.0 sera vraisemblablement utilisée en contexte organisationnel. Or, il s'agit-là d'une condition essentielle pour qu'il puisse avoir un impact sur le transfert des apprentissages au sein des organisations.

Dans ce contexte, l'exploration proposée des facteurs qui peuvent expliquer le développement de cette intention d'utilisation de l'APR 2.0 chez les formateurs propose d'abord l'application du même modèle impliquant les trois variables contrôles et les trois variables indépendantes appliquées à l'intérieur des modèles associés aux trois tableaux précédents (13 à 15). Le raisonnement sous-jacent est par ailleurs le même, à savoir que l'on souhaite explorer si certaines des variables mesurées dans le cadre de cette étude permettent d'expliquer cette variable d'intérêt.

Le modèle ainsi obtenu est présenté à l'intérieur du Tableau 16. Celui-ci s'avère significatif ($F = 9,453$; $p < 0,001$) et permet l'explication de 26,3% de la variance au niveau de l'intention d'utiliser l'APR 2.0 au sein de l'échantillon. De façon similaire à ce que l'on observe au sein des tableaux 13 et 15, le SEP à utiliser l'APR 2.0 semble avoir une importance particulière à l'intérieur du modèle, ce qui peut être observé par le biais d'un coefficient bêta significatif.

Tableau 16
Modèle de régression – Intention d'utiliser l'APR 2.0

	Intention d'utiliser l'APR 2.0		
	B	ES	β
(Constante)	2,713	0,861	
Climat de transfert des apprenants	-0,053	0,095	-0,061
SEP à utiliser l'APR	0,488	0,105	0,515***
Créativité	0,199	0,156	0,134
			R ² ajusté : 26,3%

Note : APR 2.0 = atelier de prévention des rechutes 2.0 ; *** = $p < 0,001$.

L'analyse suivante propose de reproduire, dans une version adaptée, le modèle mis de l'avant par Yelon *et al.* (2004). Selon ce dernier, les trois réactions, qui agissent à titre de variables dépendantes à l'intérieur des modèles précédents, sont nécessaires pour qu'un individu développe une intention d'utiliser un outil. Le tableau 17 présente donc les résultats d'une RLM qui considère l'efficacité perçue, le réalisme perçu et les bénéfices anticipés d'utiliser l'APR 2.0 comme autant d'éléments expliquant l'intention d'utiliser l'APR 2.0.

Tableau 17
Modèle de régression – Effets des réactions à l'APR 2.0 sur l'intention de l'utiliser

	Intention d'utiliser l'APR 2.0		
	B	ES	β
(Constante)	-1,459	0,835	
Efficacité perçue de l'APR	0,226	0,117	0,167 ⁺
Réalisme de l'APR	0,378	0,106	0,327***
Bénéfices anticipés d'utiliser l'APR	0,589	0,117	0,459***
			R ² ajusté : 55,9%

Note : APR 2.0 = atelier de prévention des rechutes 2.0 ; ⁺ = $p < 0,10$; *** = $p < 0,001$.

Le modèle ainsi obtenu s'avère significatif dans son ensemble ($F = 30,967$; $p < 0,001$) et permet d'expliquer 55,9% de la variance de l'intention d'utiliser l'APR 2.0, tandis que les indices FIV associés se situent tous entre 1,207 et 1,336, soit bien en-deça du seuil de 5 identifié par Gregorich *et al.* (2021). Au niveau des contributions uniques de chacun des trois éléments associés à l'appréciation de l'intervention, qui correspondent au coefficient bêta au sein des résultats présentés, le réalisme de l'APR 2.0 en contexte organisationnel et les bénéfices de son utilisation qui sont anticipés s'avèrent significatifs à

$p < 0,001$. L'efficacité perçue de l'APR 2.0 obtient quant à elle un bêta qui n'est significatif qu'à $p = 0,058$, ce qui implique une marge d'erreur légèrement plus grande que les 5% habituellement acceptés pour l'affirmation de l'existence d'une relation⁷. Dans son ensemble, ce modèle largement inspiré des travaux de Yelon *et al.* (2004) semble donc tenir la route et permettre une explication appréciable de l'intention d'utiliser l'APR 2.0.

Soulignons le rôle prépondérant que le SEP semble jouer dans l'explication des différentes réactions à l'APR 2.0 ainsi qu'au niveau de l'intention de l'utiliser. La variable obtient en effet systématiquement la valeur bêta la plus élevée parmi les modèles présentés aux tableaux 13 à 16. C'est donc dire qu'elle peut être associée à chacune des variables dépendantes et indépendantes du tableau 17, ce qui représente un indice d'une possible médiation (Hayes, 2022). Ce scénario apparaît encore davantage plausible lorsque l'on effectue un retour à la conceptualisation du SEP appliqué à l'utilisation de l'APR 2.0 et à son échelle telle que mise sur pied à partir des travaux d'Howard (2020) et de Bandura (2006). C'est que ce SEP reflète la croyance qu'à chacun des formateurs dans sa capacité à mettre en œuvre l'APR 2.0 avec les ressources à sa disposition, ce qui permet d'expliquer que le formateur en question s'attende à un succès de l'intervention (efficacité, réalisme et bénéfices anticipés) et donc qu'il souhaite la mettre en application. C'est donc dire que les perceptions des qualités de l'APR 2.0 que sont l'efficacité, le réalisme et les bénéfices anticipés sont autant d'éléments à travers lesquels le SEP arriverait à influencer l'intention d'utiliser l'APR 2.0, ce qui correspond à la définition d'un effet de médiation triple au sens de Hayes (2022). La dernière étape de l'exploration de l'échantillon à l'étude implique donc de vérifier s'il est possible d'observer cette relation particulière auprès de l'échantillon à l'étude, telle qu'illustrée à la Figure 10. À l'intérieur de celle-ci, un formateur qui est plus à l'aise et confiant d'utiliser l'intervention estimera être en mesure d'obtenir plus de son utilisation et par conséquent est davantage enclin à l'utiliser dans sa pratique.

⁷ Soulignons que le résultat obtenu demeure non-significatif avec le retrait des trois réponses atypiques identifiées, d'où l'absence de présentation de celui-ci conformément à la démarche annoncée.

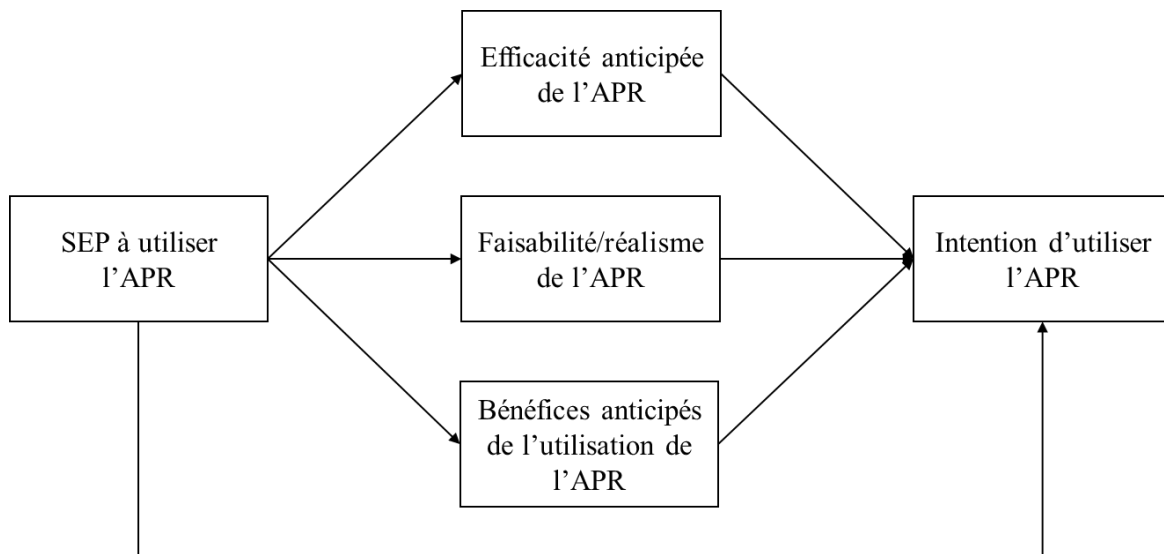


Figure 10 : Modèle proposant l'étude de trois médiateurs en parallèle pour la relation entre SEP et intention d'utiliser l'APR 2.0

Les analyses présentées à l'intérieur du tableau 18 indiquent que le SEP à utiliser l'APR 2.0 permet, tout comme dans le cadre des RLM réalisées, d'expliquer une part de la variance de chacune des trois réactions des formateurs à l'APR 2.0. Cependant, lorsque l'on vérifie si les intervalles de confiance à 95% des relations entre ces trois réactions puis l'intention d'utiliser l'APR 2.0 inclus ou non le point zéro, le constat est que seulement deux des trois effets médiateurs sont significatifs. Soulignons également que l'effet direct observé du SEP à utiliser l'APR 2.0 sur l'intention de l'utiliser demeure significatif malgré le retrait de l'effet indirect attribué aux trois médiateurs. Ce constat spécifique implique qu'au-delà des trois variables intégrées comme médiatrices au sein du modèle, d'autres mécanismes existent possiblement pour expliquer l'effet du SEP à utiliser l'APR 2.0 sur l'intention de l'utiliser. Du côté des effets de contrastes, les résultats observés pour chaque paire de médiateurs sont tous non-significatifs et impliquent donc que, lorsque comparées, la taille (ou l'importance) de chaque médiateur par rapport à un autre n'est pas plus grande. Dans l'ensemble, l'analyse permet d'ainsi observer ce que l'on pourrait qualifier de médiation double, parallèle et partielle où l'effet du SEP à utiliser l'APR 2.0 sur l'intention de l'utiliser passe par une plus grande perception du réalisme de l'APR 2.0 et des bénéfices associés à son utilisation.

Tableau 18

Résultats de l'analyse de régression du modèle à triple médiation parallèle

	Effet	ES	Boot-LLCI	Boot-ULCI
Effet total (X sur Y)	<i>0,4978</i>	0,0965	0,3053	0,6904
Effet direct (X sur Y)	<i>0,1512</i>	0,0957	0,0399	0,3423
SEP sur Efficacité	<i>0,3152</i>	0,0748	0,1660	0,4644
SEP sur Réalisme	<i>0,4742</i>	0,0800	0,3146	0,6338
SEP sur Bénéfices	<i>0,2663</i>	0,0824	0,1020	0,4306
Efficacité sur Intention	0,0532	0,0619	-0,0928	0,1607
Réalisme sur Intention	<i>0,1397</i>	0,0585	0,0411	0,2810
Bénéfices sur Intention	<i>0,1538</i>	0,0663	0,0409	0,2989
Effet total indirect	<i>0,3466</i>	0,1104	0,1376	0,5841
Contraste – Efficacité sans Réalisme	-0,0912	0,0817	-0,2778	0,0523
Contraste – Efficacité sans Bénéfices	-0,1061	0,1024	-0,3304	0,0883
Contraste – Réalisme sans Bénéfices	-0,0149	0,0801	-0,1675	0,1493

Notes. N = 72. Ce tableau présente les coefficients de régression pour le modèle à triple médiation parallèle tiré de la macro PROCESS (Modèle 4) développée par Hayes (2022). ES = erreur standard; SEP = SEP à utiliser l'APR 2.0, Efficacité = efficacité perçue de l'APR 2.0, Réalisme = réalisme perçu de l'APR 2.0, Bénéfices = bénéfices anticipés à utiliser l'APR 2.0, Intention = intention d'utiliser l'APR 2.0. Boot-LLCI et Boot-ULCI sont les abréviations de l'intervalle de confiance des tests de rééchantillonnage de limite inférieure et de l'intervalle de confiance des tests rééchantillonnage de limite supérieure. Les résultats significatifs à $p < 0,05$ sont présentés en italique.

8.4 : Discussion pour le volet quantitatif

En lien avec les trois questions de recherche ciblées par le présent projet, les données recueillies et analysées s'avèrent intéressantes sur plusieurs points. En effet, ces dernières s'avèrent informatives quant à la réception de l'intervention auprès du groupe

consulté ainsi que de certains éléments qui peuvent influencer la réception de l'APR 2.0 auprès de son public cible. Les informations relatives à chacune des questions de recherche sont donc successivement discutées, suite à quoi une ouverture portant notamment sur d'éventuelles études complémentaires est proposée.

8.4.1 : L'appréciation que font les formateurs-répondants de l'APR 2.0

En considérant l'utilisation d'échelles en sept point, les résultats moyens observés au niveau des trois principales réactions à l'APR 2.0, qui apparaissent dans le tableau 10 et qui semblent particulièrement élevés, permettent un certain nombre de constats probables. D'abord, dans l'ensemble, les formateurs répondants adhèrent et reconnaissent de façon générale le bienfondé de l'APR 2.0 telle que proposée lors du webinaire-formation. Ensuite, l'approche adoptée pendant cette activité servant à initier les participants à l'APR 2.0 et à son fonctionnement semble avoir été suffisamment convaincante et concrète pour que les formateurs-répondants comprennent et croient en l'intervention, ce qui augure d'ailleurs bien pour la réception qu'elle aurait lors d'une diffusion plus large. Finalement, en raison de la composition des questions associées à ces trois mesures, il semble raisonnable d'affirmer qu'aux yeux des formateurs-répondants, l'APR 2.0 permet l'atteinte des résultats qu'il vise et qu'il répondrait à des besoins réels en organisation.

Soulignons toutefois que les affirmations du paragraphe précédent s'appliquent à l'échantillon non-probabiliste des 72 formateurs ayant répondu de façon valide au questionnaire. Or, une très grande majorité de ceux-ci, soit plus de 80% détiennent un diplôme de niveau universitaire et ils ont en moyenne plus de 11 ans d'expérience en formation. Il est donc tout à fait possible que les résultats soient différents et que l'APR 2.0 ne soit pas aussi bien adaptée ou reçue dans des contextes différents. N'en reste pas moins que les résultats observés semblent soutenir, en l'espèce, à la fois la qualité et la pertinence de l'intervention proposée, mais également les outils utilisés pour expliquer et former sur l'utilisation de l'APR 2.0.

8.4.2 : Les conditions qui influencent le bon fonctionnement de l'APR 2.0

Visant à explorer les éléments du contexte qui influencent favorablement ou défavorablement les perceptions décrites à la section précédente, les réponses à cette seconde question de recherche passent par diverses mises en relation ciblant les trois

réactions retenues pour étude. On observe ainsi que, conformément aux arguments présentés lors de la sélection des échelles de mesure, les formateurs-répondants reconnaissent certaines conditions qui favorisent le bon fonctionnement de l'APR 2.0.

D'abord au niveau des analyses bivariées, qui s'intéressent aux relations qu'entretiennent chaque paire de variables et qui sont présentées au tableau 11, un certain nombre de relations impliquant les trois réactions des formateurs-répondants à l'APR 2.0 sont présentées comme significatives. Ces résultats sont néanmoins déjà présentés puis utilisés dans l'identification des modèles à utiliser dans le cadre des analyses multivariées présentées subséquemment.

Les résultats aux analyses multivariées subséquentes, qui sont directement orientés par certains des résultats corrélacionnels, sont davantage porteurs pour la réponse à cette seconde question de recherche. D'abord, soulignons les vérifications qui furent effectuées, bien que sans succès, pour détecter un effet quadratique de la difficulté à transférer associée à un contexte sur l'efficacité perçue de l'intervention conformément à l'approche suggérée par Lind et Melhum (2010). C'est plutôt une relation linéaire et négative qui s'est avérée significative en l'espèce, selon laquelle ces difficultés de transfert nuisent à l'efficacité de l'APR 2.0 telle que perçue par les formateurs. Ce résultat, bien que cohérent avec les arguments tirés des entretiens du volet qualitatif de la présente étude, s'avère entrer en contradiction avec certaines études passées (Burke et Baldwin, 1999; Carroll, 1996; Gaudine et Saks, 2004). Il faut par ailleurs souligner que les résultats observés n'impliquent pas forcément que le scénario de la relation curvilinéaire doit être mis de côté de façon définitive. De surcroît lorsque l'on considère les statistiques descriptives qui indiquent qu'un faible nombre d'observations impliquent une faible efficacité perçue de l'APR 2.0, les résultats observés ne permettent pas d'exclure que l'on ne soit en mesure que d'observer une section restreinte d'une relation qui serait effectivement curvilinéaire.

Outre cette question sur la relation entre les difficultés de transfert et l'efficacité perçue de l'APR 2.0, un modèle impliquant le climat de transfert, le SEP à utiliser l'APR 2.0 et la créativité est utilisé pour expliquer chacune des trois réactions des formateurs-répondants à l'APR 2.0. Tandis que les trois variables indépendantes sont utiles pour expliquer le réalisme perçu de l'APR 2.0 en contexte organisationnel, seul le SEP à utiliser

l'intervention s'avère avoir une contribution individuelle significative à l'intérieur des modèles qui visent à expliquer l'efficacité à transférer et les bénéfices perçus associés à l'APR 2.0. Ces observations vont d'ailleurs de pair avec les proportions de la variance expliquée par chacun des trois modèles qui s'avèrent particulièrement révélatrices. À la lecture des indices R^2 ajustés, on constate que ces modèles expliquent respectivement 17,4% et 13% de la variance de l'efficacité perçue et des bénéfices anticipés de l'APR 2.0. Ces résultats sont non-négligeables et statistiquement significatifs, mais moins élevés que le 42,6% de variance que le même modèle permet d'expliquer au niveau du réalisme anticipé de l'APR 2.0. C'est donc dire que, bien que fonctionnant pour les trois réactions à l'étude, c'est dans ce dernier cas que le modèle s'avère particulièrement bien adapté.

Dans l'ensemble, l'exploration des données proposée permet d'expliquer une partie des appréciations de l'APR 2.0 faites par les formateurs qui composent l'échantillon, particulièrement lorsqu'il est question du réalisme de l'APR 2.0 en contexte organisationnel. Lorsque l'on considère que l'une des ambitions de la refonte de l'intervention est de la rendre plus accessible et fonctionnelle en contexte réel, il semble que l'objectif soit atteint et que les mécanismes sur lesquels cette refonte repose aient permis l'atteinte des résultats souhaités. À ce titre, soulignons le rôle qu'a vraisemblablement joué la simplification des étapes et du fonctionnement de l'APR 2.0 sur le SEP des formateurs ayant répondu au questionnaire, qui semble à son tour avoir eu un rôle important sur le réalisme de l'intervention, mais également sur les deux autres réactions à l'étude.

8.4.3 : L'intention d'utiliser l'APR 2.0 – constats et explications

Cette dernière question de recherche implique de s'intéresser à ce qui peut permettre de comprendre l'intention qu'ont (ou non) les formateurs de l'échantillon à utiliser l'APR 2.0 dans le cadre de leur pratique, principalement à partir des trois réactions à l'APR 2.0 inspirées de Yelon *et al.* (2004). Du côté des relations bivariées, soulignons que chacune des réactions entretient une relation corrélacionnelle significative et relativement élevée, qui vont de $r = 0,444$ à $r = 0,668$. Lorsque ces trois mêmes réactions sont intégrées dans une analyse en RLM afin d'identifier la part unique de variance qui peut être expliquée par chacune (Howell, 2008; Tabachnick et Fidell, 2013), l'on observe toutefois que seuls le

réalisme perçu et les bénéfices anticipés d'utiliser l'APR 2.0 présentent des valeurs bêta significatives. En ce qui concerne l'efficacité perçue de l'APR 2.0, il convient de reconnaître la tendance qui apparaît tout de même puisque la valeur bêta en question est significative à $p < 0,10$. Dans tous les cas, soulignons également que le modèle proposé permet d'expliquer 55,9% de la variance de l'intention d'utiliser l'APR 2.0, ce qui permet de soutenir le modèle inspiré de Yelon *et al.* (2004) où une solution doit être efficace, pratique et utile aux yeux de l'individu pour être adoptée.

Le modèle de médiation proposé vient quant à lui approfondir la réponse à cette question sur ce qui permet d'expliquer l'intention d'utiliser l'APR 2.0 des formateurs de l'échantillon. Selon les résultats de cette analyse, le SEP a un effet sur l'intention d'utiliser l'APR 2.0 à travers le réalisme perçu et les bénéfices anticipés de son utilisation. Les mêmes résultats permettent d'observer que la relation directe entre le SEP et l'intention d'utiliser l'APR 2.0 demeure significative même lorsque la variance expliquée par le processus de médiation est retirée, ce qui implique que le SEP demeure pertinent au-delà des médiateurs identifiés, qui sont par ailleurs de taille plutôt comparables selon les effets de contrastes non-significatifs observés. Pris dans leur ensemble, les résultats semblent soutenir le rôle qu'a joué le SEP à utiliser l'APR 2.0 sur les perceptions qu'ont eu les formateurs de celui-ci ainsi que sur l'intention de l'utiliser. Ce résultat implique qui soit souhaitable de porter une attention particulière et de s'intéresser davantage aux différentes mesures qui peuvent rendre l'APR 2.0 plus accessible et facile d'utilisation pour ses utilisateurs potentiels.

8.4.4 : *Limites du volet quantitatif*

Dans l'ensemble, ce second volet de l'étude propose des éléments de réponses aux trois questions ciblées et contribue de façon appréciable au portrait mixte que l'étude dans son ensemble cherche à brosser. Il contribue ainsi aux connaissances sur cette nouvelle IPF qu'est l'APR 2.0, mais représente également un cas d'espèce sur l'adoption d'outils nouveaux par les experts en formation et sur les facteurs qui peuvent influencer celle-ci.

Malgré ces contributions appréciables et les efforts consentis pour former puis interroger les formateurs, certaines limites doivent être prises en considération lorsqu'arrive le temps d'interpréter les résultats obtenus et surtout de leur attribuer une portée.

Mentionnons à ce volet la stratégie d'échantillonnage non-probabiliste, qui implique que les résultats obtenus ne peuvent pas être généralisés à une population plus large que le groupe de formateurs qui a participé à l'étude (Howell, 2008; Tabachnick et Fidell, 2013). De plus, cette même stratégie, où ce sont les formateurs potentiellement intéressés par l'intervention qui ont accepté de participer aux webinaires offerts et où ceux qui ont ensuite accepté de répondre au questionnaire sont aussi ceux qui ont le plus apprécié l'intervention pourrait impliquer l'existence d'un biais de sélection. Ce dernier pourrait ainsi expliquer une partie des moyennes particulièrement élevées qui ont été observées au niveau des variables associées aux réactions en lien avec l'APR 2.0 ainsi qu'avec l'intention de l'utiliser. Il s'agit toutefois d'un inconvénient qui est somme toute mineur dans le cadre d'une étude de nature davantage exploratoire qui représente un premier effort pour comprendre le fonctionnement d'une intervention nouvelle et qui permet l'observation de certains résultats qui peuvent ensuite être recherchés et approfondis auprès d'échantillons probabilistes. En l'espèce, sans qu'il ne soit question d'une généralisation, les résultats chez les 72 formateurs qui ont répondu au questionnaire n'en demeurent pas moins très bons.

Il en va de même pour la taille de l'échantillon, qui limite en l'espèce la puissance statistique des analyses. De façon concrète, cette limite implique que le devis de recherche risque de ne pas permettre d'identifier les effets qui ont une plus petite taille d'effet. Reproduire une exploration similaire avec un échantillon plus grand permettrait en effet d'inclure un nombre de variables plus grand et d'identifier des relations plus subtiles qui pourraient néanmoins être intéressantes.

Toujours en lien avec le devis, sa nature transversale et son caractère exploratoire, qui implique notamment que les opérations statistiques n'ont pas été planifiées à l'avance à l'aide d'hypothèses bien établies, limitent également la portée que peut avoir l'étude. Ainsi, bien que des relations soient identifiées comme statistiquement significatives, elles ne permettent d'aucune façon d'identifier ou même d'avancer des liens de causalité. D'ailleurs, en raison de ce caractère exploratoire où les données ont dans une certaine mesure guidé les opérations subséquentes réalisées, le besoin de reproduire les résultats observés dans le cadre d'études subséquentes qui obéissent davantage à une logique hypothético-déductive est encore plus grand dans le cas en l'espèce.

Mentionnons également les différents enjeux associés aux échelles de mesures utilisées. C'est qu'en raison du caractère nouveau de l'objet d'étude, certaines d'elles ont dû être développées ou traduites spécifiquement pour la présente étude et n'ont pas fait l'objet d'un processus de validation complet tel que le préconisent certains auteurs (Boateng *et al.*, 2018; Cabrera-Nguyen, 2010). Certaines de ces échelles, notamment au niveau de l'appréciation de l'APR 2.0 et de l'intention de l'utiliser, semblent fonctionner particulièrement bien et représentent une force pour l'étude. Certaines mesures ont en effet été mises de l'avant lors du développement des échelles pour y arriver, notamment en ce qui concerne le respect de la conceptualisation des outils, les emprunts multiples à des outils validés, les nombreuses discussions tenues sur le fond des échelles et, lorsque pertinent, l'utilisation d'une méthode de traduction rigoureuse. Malgré ces efforts, certaines échelles, notamment en ce qui concerne les éléments liés aux caractéristiques des formateurs, ont moins bien fonctionné.

Il convient finalement de relever le contexte particulier lié à la pandémie qui a agit comme trame de fond pour ce second volet de l'étude. En effet, bien que des efforts ont été faits pour en réduire l'impact sur le volet opérationnel de l'étude, il n'en reste pas moins que le contexte socio-sanitaire général et les restrictions qui l'accompagnaient ont pu avoir une influence sur la réception de l'intervention par les formateurs. Il serait donc utile de reproduire l'étude une fois la crise résorbée afin d'en comparer les résultats et d'obtenir de l'information quant à la stabilité des résultats dans un contexte qui se rapproche davantage de ce que l'on pourrait qualifier de normalité.

Chapitre 9 : La discussion générale

Les discussions partielles associées aux résultats de ces deux sections relèvent déjà les implications spécifiques aux résultats de chacun des devis. De façon complémentaire, ce neuvième et dernier chapitre propose donc, conformément aux recommandations de Creswell et Plano-Clark (2017), de procéder à une intégration des résultats qualitatifs et quantitatifs de façon à porter un regard d'ensemble sur les résultats de cette première étude sur l'APR 2.0.

C'est ainsi que sont d'abord relevés les principaux constats et la portée que peut avoir l'étude dans son ensemble, sans toutefois reprendre spécifiquement chacun des résultats obtenus et déjà discutés précédemment. La contribution scientifique du projet, d'abord alignée avec les questions de recherche énoncées et ensuite au niveau des retombées théoriques plus larges, sont par la suite discutées en relevant notamment les zones de convergence et de divergence des deux devis mis en application. Arrive ensuite la discussion concernant les retombées pratiques, autant pour les formateurs que pour les apprenants et les organisations au sens plus large. Ce volet est finalement suivi d'une section sur les limites l'étude dans son ensemble, notamment en ce qui concerne la façon d'intégrer les résultats qualitatifs et quantitatifs. Cette dernière section propose également des pistes de recherches qui permettraient le travail amorcé dans cette thèse, avant qu'une conclusion sur l'ensemble du projet soit proposée.

9.1 : Les principaux constats

Les devis de recherche mobilisés permettent, dans l'ensemble, l'observation d'un certain nombre de résultats considérables qui méritent d'être mentionnés. D'abord, soulignons que le développement de l'APR 2.0 représente une tentative originale de construire une IPF combinant certains mécanismes d'action qui sont reconnus comme pertinents pour l'amélioration du transfert des apprentissages et qui s'appuient sur des fondements théoriques importants. Ceux-ci sont néanmoins combinés en considérant également les enjeux réels des organisations contemporaines au sein desquelles elle est

appelée à être mise en application, notamment en ce qui concerne la durée et les ressources disponibles.

D'après les résultats obtenus, force est de constater que l'APR 2.0 ainsi développée possède une certaine crédibilité auprès des formateurs rencontrés, qui sont particulièrement bien positionnés pour juger de la qualité de l'approche proposée et de sa pertinence en contexte organisationnel en raison de leur expertise (Gauld et Miller, 2004; Hutchins, 2009; Hutchins et Burke, 2007). Ce constat passe d'abord par une convergence des deux devis quant aux perceptions favorables qu'ont les formateurs sur la capacité de l'intervention à améliorer la motivation à transférer, le SEP à transférer et le transfert des apprentissages chez les apprenants. Outre cette efficacité perçue par les formateurs, un constat similaire s'observe au niveau du réalisme de l'intervention, qui est tout aussi nécessaire pour qu'elle puisse avoir un effet réel sur la problématique du transfert au sein des organisations. Les résultats indiquent d'ailleurs qu'une forte proportion des formateurs interrogés tant au niveau du devis qualitatif que dans le cadre du devis quantitatif à indiquer qu'ils ont une intention d'utiliser l'intervention. Au-delà du constat quant à l'existence de cette intention, les analyses statistiques réalisées permettent l'observation d'un modèle inspiré par les travaux de Yelon *et al.* (2004) et d'attribuer l'apparition de l'intention en question à la perception du formateur de l'existence d'une efficacité, d'un réalisme contextuel et de bénéfices associés à l'utilisation de l'intervention.

En poussant encore un peu plus loin l'exploration des données recueillies à travers le devis quantitatif, il apparaît que le rôle particulier du SEP que développent les formateurs en lien avec la mise en application de l'intervention semble avoir une importance particulièrement grande. Le modèle de médiation observé permet en effet de croire que c'est cette croyance dans leur capacité à utiliser l'intervention dans le contexte au sein duquel ils se trouvent qui amène les formateurs à évaluer favorablement l'efficacité, le réalisme et les bénéfices attendus de l'intervention et ultimement de développer une intention de l'utiliser. Ces résultats indiquent qu'une attention particulière doit être portée à la façon dont les formateurs sont exposés à l'APR 2.0, qui doit favoriser l'émergence d'une croyance chez les formateurs qu'ils seront en mesure d'utiliser de façon efficace l'intervention dans le cadre de leur pratique réelle. En ce sens, l'adoption d'un

fonctionnement au sein des devis de recherche qui favorisait soit une discussion de fond sur l'intervention, soit une formation sur sa bonne utilisation en contexte formatif, semble avoir porté fruit. Les résultats du devis qualitatifs peuvent d'ailleurs être utilisés pour favoriser le développement de ce SEP des formateurs à utiliser l'intervention dans un contexte donné. En effet, les facteurs qui favorisent le bon fonctionnement de l'intervention peuvent également être considérés lorsque l'objectif est de développer le sentiment qu'ont les formateurs qu'ils sont en mesure d'utiliser de façon efficace l'APR 2.0 dans un contexte donné.

D'un point de vue plus large, au-delà des facteurs de succès spécifiques à l'APR 2.0, les constats observés permettent d'émettre deux propositions pour le développement et la diffusion d'IPF. D'une part, l'approche de type « recommandations » dans la façon de mettre en application l'intervention semble avoir été bien reçue. En effet, les instructions qui accompagnent l'APR 2.0 invitent aux adaptations et modifications dans la façon de mettre l'intervention en application, en opposition à une approche prescriptive où il n'y a qu'une seule façon de l'utiliser. Cette flexibilité offerte d'emblée aux professionnels que sont les formateurs a vraisemblablement permis d'adapter le produit au contexte et a ainsi possiblement contribué aux statistiques descriptives généralement positives qui ont été observées, notamment sur les qualités attribuées à l'intervention. De surcroît dans une optique où ces adaptations permettent d'améliorer le réalisme de l'intervention et l'aisance qu'ont les formateurs avec celle-ci en y appliquant leur couleur, un lien avec le SEP à l'utiliser semble plausible et mériterait d'être approfondi.

D'autre part, la qualité des outils et du soutien qui est offert aux experts appelés à mettre en application l'intervention n'est pas à négliger. De surcroît lorsqu'il s'agit d'une première exposition à l'intervention, prendre le temps de bien expliquer l'approche, son historique, ses fondements et son fonctionnement tel que ça a été le cas dans le cadre du webinaire sur l'utilisation de l'APR 2.0 favorise l'apprentissage et donc l'émergence d'un certain sentiment de maîtrise de l'outil. Le fait d'avoir accueilli puis répondu aux questions et d'avoir offert un outil pratique appuyant et facilitant la mise en application de l'intervention peut également avoir favorisé le sentiment d'accessibilité associé au SEP dont il est question. Le souci porté aux outils et à leur présentation, de même que

l'utilisation d'un moyen communicationnel riche qui permet un échange de nature informationnel, mais également relationnel (Mucchielli, 1995) peut également avoir joué un rôle pour convaincre les formateurs de la pertinence de l'outil.

9.2 : La contribution scientifique

Du point de vue de la recherche, les résultats obtenus des volets qualitatifs et quantitatifs permettent d'apporter des éléments de réponses pour les trois questions de recherche formulées. Tandis que l'apport individuel à ces questions que propose chacun des devis est présenté à l'intérieur des discussions partielles, c'est plutôt l'intégration des résultats conformément aux recommandations de Creswell et Plano-Clark (2017) qui est proposée à l'intérieur des prochaines sections. Celles-ci sont ensuite suivies d'une section portant sur les retombées théoriques qui peuvent être associées aux résultats de l'étude, notamment au niveau de la recherche sur les IPF et sur le transfert des apprentissages.

9.2.1 : *Les qualités et retombées anticipées de l'APR 2.0*

Pour la première question de recherche, qui concerne les qualités et retombées anticipées de l'APR 2.0, les principaux constats présentés soulignent bien la convergence généralement observée entre les résultats qualitatifs et quantitatifs. En effet, force est de constater que les résultats permettent de croire au bon fonctionnement de l'intervention et de ses mécanismes d'action, même si les tendances et perceptions relevées dans le cadre du projet de recherche ne permettent pas d'affirmer clairement l'existence d'un effet observé sur le transfert des apprentissages. En soutien à cette affirmation, il est ici plus spécifiquement question des proportions de formateurs interviewés qui répondent favorablement à ces questions (qui dépassent systématiquement les 90%) ou de la moyenne de 6,45 sur 7 à l'échelle du questionnaire portant sur l'efficacité de l'intervention à travers ses mécanismes.

Les résultats qui concernent le réalisme de l'intervention en contexte organisationnel sont eux aussi plutôt élevés, avec une proportion des réponses affirmatives qui atteint les 85,7% au niveau des entrevues et une moyenne de 5,82 sur 7 dans le cadre des questionnaires. On observe toutefois que ces résultats positifs dépendent davantage des

éléments de contexte applicable. Du côté des entrevues, cela s'observe à travers une proportion importante des formateurs, soit 66,7%, qui identifient au moins une condition pour que l'APR 2.0 soit jugée comme réaliste dans leur contexte. Les résultats quantitatifs indiquent quant à eux que c'est au niveau du réalisme de l'intervention que le modèle proposé permet d'expliquer la plus grande part de variance, à 42,6% contre 17,4% pour l'efficacité perçue et 13,0% pour les bénéfices anticipés. Cela implique, de façon similaire à ce que l'on peut observer du côté des entrevues, que c'est au niveau du réalisme de l'intervention que les éléments associés au contexte d'utilisation, dont le SEP à utiliser l'intervention, ont le plus d'influence.

Du côté des bénéfices anticipés en lien avec l'utilisation de l'APR 2.0, la moyenne de 6,48 sur 7 qui est observée dans le cadre des questionnaires indique qu'il s'agit d'un élément plutôt reconnu par les formateurs. Dans un contexte où l'intervention vise à répondre à la problématique associée au transfert des apprentissages, dont les conséquences néfastes sont bien reconnues (i.e. Beer *et al.*, 2016), ces résultats ne sont pas particulièrement surprenants. Ils permettent ainsi de soutenir qu'aux yeux des formateurs, les retombées anticipées de l'intervention sont souhaitables et bénéfiques et donc qu'elles permettent de répondre à un besoin réel dans le cadre de leurs activités de formation.

9.2.2 : Les conditions associées au bon fonctionnement de l'APR 2.0

Au-delà de ces jugements généralement favorables portés à l'endroit de l'APR 2.0, la seconde question de recherche concerne quant à elle les conditions associées au bon fonctionnement de l'intervention. De ce côté, les résultats du volet qualitatifs sont particulièrement riches et permettent d'identifier plusieurs pistes qui méritent d'être considérées. Rassemblés sous trois catégories inspirées des travaux de Baldwin et Ford (1988) que sont l'environnement de transfert, les modalités de déploiement et les caractéristiques du formateur-animateur, ces facteurs représentent autant d'éléments à prendre en considération pour quiconque souhaite mettre en application l'intervention.

La pertinence de ces résultats s'en trouve par ailleurs relevée lorsque l'on considère que l'un des facteurs clés associés à l'intention d'utiliser l'intervention concerne le réalisme

qu'elle peut avoir au sein du contexte. Or, ce réalisme peut certainement être associé à la présence de facteurs qui favorisent le bon fonctionnement de l'intervention dans un contexte donné. Lorsque l'on considère de surcroît que, autant selon les résultats du devis qualitatif que de ceux du devis quantitatif, le réalisme semble être la perception qui dépend le plus du contexte, l'importance de ces facteurs du bon fonctionnement de l'intervention qui peuvent être liés au réalisme de l'APR 2.0 dans contexte donné s'en trouve relevé.

Soulignons par ailleurs que cet intérêt porté aux conditions qui favorisent le bon fonctionnement de l'intervention représente une innovation par rapport à ce qui peut être observé dans la littérature sur les IPF. En effet, sur la dizaine d'articles recensés qui présentent 6 IPF autres que l'APR, aucune ne s'intéresse aux conditions qui peuvent influencer leur efficacité, à l'exception de variantes dans la façon dont elles sont appliquées. Les facteurs d'efficacité liés à l'environnement de transfert, aux modalités de déploiement ou aux qualités du formateur-animateur représentent ainsi autant de nouveautés qui pourraient s'avérer intéressantes pour d'autres interventions. Dans tous les cas, les résultats obtenus soulèvent l'existence probable de telles conditions de bon fonctionnement pour l'APR 2.0. Cela implique que les études devraient s'intéresser non pas seulement aux IPF elles-mêmes, mais également à la façon et aux contextes au sein desquelles elles sont mises en application.

9.2.3 : L'intention d'utiliser l'APR 2.0

Considérée autant au niveau des entrevues que des questionnaires administrés, la notion d'intention d'utilisation de l'APR 2.0 par les formateurs doit être considérée comme importante pour deux raisons. D'une part, il convient de considérer l'importance du lien entre le développement d'une intention puis l'adoption du comportement qui y est associé au sens de la théorie des comportements planifiés (Fishbein et Ajzen, 1975; Ajzen, 1991; 2012). Pour que l'APR 2.0 ait une incidence réelle sur le transfert des apprentissages au sein des organisations, le développement de cette intention de l'utiliser par les formateurs semble donc représenter un passage obligé, même si elle ne garantit aucunement l'utilisation effective de l'intervention.

D'autre part, soulignons que l'intention d'utiliser l'APR 2.0 implique un certain niveau d'efforts de la part des formateurs. C'est que pour l'utiliser, ils devront vraisemblablement convaincre certains preneurs de décisions du bienfondé de la démarche et devront s'assurer de se l'approprier adéquatement. En considérant que tout cela a une valeur, l'intention d'utiliser l'APR 2.0 représente une importante validation de ses qualités aux yeux des formateurs. Le message lancé est donc clair lorsque 18 des 21 participants aux entrevues (85,7%) indiquent avoir l'intention d'utiliser l'APR 2.0 si les conditions favorables sont présentes et que l'intention d'utiliser atteint une moyenne de 6,02 dans le cadre des réponses au questionnaire.

Vu son importance, différentes démarches ont été mises de l'avant, notamment au niveau du devis quantitatif, pour explorer différentes pistes d'explication en lien avec cette intention d'utiliser l'APR 2.0. D'abord, soulignons le modèle inspiré des travaux de Yelon *et al.* (2004) qui est observé, qui permet d'associer certaines perceptions favorables à l'APR 2.0 en lien avec son efficacité, son réalisme et les bénéfices qui peuvent y être associés à l'intention de l'utiliser. Lorsqu'appliquées aux données recueillies, les trois perceptions contribuent⁸ à un modèle qui permet d'expliquer 55,6% de la variance de l'intention d'utiliser l'intervention.

En approfondissant l'exploration de ces mêmes données, un modèle de médiation apparaît également où le SEP à utiliser l'APR 2.0 influence l'intention d'utiliser l'intervention à travers ces trois perceptions, bien que le résultat de l'effet indirect associé à l'efficacité perçue ne s'avère pas significatif. Ce modèle positionne ainsi les perceptions du modèle inspiré de Yelon *et al.* (2004) comme des mécanismes à travers lesquels agit le SEP à utiliser l'APR 2.0. L'explication conceptuelle selon laquelle c'est cette perception d'être en mesure d'utiliser adéquatement l'intervention dans un contexte donné qui amène à la percevoir favorablement puis à avoir l'intention de l'utiliser semble d'ailleurs raisonnable.

Dans le cadre du devis mixte, ce rôle particulier du SEP à utiliser l'APR 2.0, qui apparaît alors comme la pierre angulaire du modèle qu'il est souhaitable d'influencer pour avoir une incidence sur l'ensemble du modèle, est lourd de sens. C'est qu'il permet un retour aux conditions de bon fonctionnement de l'intervention qu'identifient les résultats du

⁸ Bien que seulement à $p < 0,10$ pour l'efficacité anticipée de l'intervention.

volet qualitatif. En considérant qu'au moins certaines de ces conditions peuvent influencer la croyance d'un formateur à se considérer en mesure d'utiliser l'intervention de façon efficace, un nouveau sens peut être donné aux résultats qualitatifs. C'est qu'il devient alors possible d'examiner chacune des conditions identifiées sous un nouvel angle, soit celui de la contribution vraisemblable au SEP du formateur à utiliser l'intervention.

9.2.4 : Les implications pour la recherche sur les IPF et le transfert des apprentissages

Au-delà des résultats qui portent spécifiquement sur l'APR 2.0 et les questions de recherche formulées, certains éléments complémentaires peuvent être soulevés pour contribuer aux connaissances applicables à certains sujets connexes. C'est notamment le cas au niveau du développement d'IPF puisqu'il ne semble pas y avoir d'approche reconnue pour procéder. En effet, Baldwin *et al.* (2017) ont lancé un appel pour le développement d'outils applicables en organisation qui mobilisent les connaissances disponibles sur le transfert, mais la façon de s'y prendre demeure incertaine.

La recette mise de l'avant pour développer l'APR 2.0 propose certains ingrédients qu'il pourrait être bon de répéter dans le cadre du développement d'autres IPF. Parmi ceux-ci, relevons l'utilisation de la causalité triadique réciproque de Bandura (2007), dont la portée dépasse largement la question du transfert des apprentissages. Ce modèle permet d'associer le résultat souhaité, en l'espèce l'apparition de comportements liés au transfert, aux autres mécanismes d'action qui sont considérés. Ces derniers, qui s'appuient alors sur d'autres comportements, contextes situationnels ou cognitions qui sont appelés à favoriser le transfert, ont d'ailleurs aussi fait l'objet d'études qui dépassent le cadre du développement des ressources humaines. Il est ici question de l'approche motivationnelle de Vroom (1964), du SEP de Bandura (1982; 2007) et des intentions d'implémentation (Gollwitzer, 1999; Gollwitzer et Sheeran, 2006), qui sont toutes des approches dont l'efficacité a été démontrée dans le cadre d'études. La combinaison de ces mécanismes dans le but d'obtenir une certaine synergie à l'intérieur d'une activité pratique pour accroître le transfert représente ainsi à elle seule une première innovation proposée dans le cadre de cette thèse. C'est d'autant plus vrai quand on considère que cette approche a vraisemblablement contribué à convaincre les formateurs des qualités de la démarche, ce

qui est essentiel, selon Yelon *et al.* (2004), pour que les formateurs se l'approprient et la mettent en application.

En parallèle, le développement de l'APR 2.0 s'est également appuyé sur certaines leçons davantage pratiques. Il est ici question des résultats de la revue de littérature produite sur les retombées des mises en application de la version précédente de l'APR ou encore des résultats du volet qualitatif de cette thèse. Dans l'ensemble, la façon de mettre en application les approches théoriques mentionnées ne se fait pas au hasard. Elle est plutôt le fruit de réflexions considérables et de collectes d'informations en provenance du milieu. C'est ainsi que furent identifiés, à titre d'exemples parmi d'autres, le risque que la durée de l'intervention soit trop grande, que sa mise en application soit trop complexe ou encore qu'apparaisse un effet de découragement plutôt que mobilisant si une approche pessimiste de l'intervention est adoptée. Ces éléments ont alors fait l'objet de considérations particulières dans la façon de mettre en application les mécanismes théoriques identifiés, qui ont ensuite été précisés en consultant directement les principaux intéressés dans le cadre des entrevues réalisées, par exemple au niveau de la durée de l'intervention ou de la composition des groupes. Somme toute, c'est vraisemblablement cette combinaison des considérations théoriques et opérationnelles, avec une sensibilité importante aux particularités des milieux, qui a permis l'obtention des résultats positifs observés au niveau des réactions des formateurs à l'APR 2.0 ainsi qu'en ce qui concerne leur intention de l'utiliser.

Une autre contribution théorique, qui provient du volet quantitatif de cette thèse, concerne la mise en application réussie d'un modèle fortement inspiré des travaux de Yelon *et al.* (2004) dans le cadre d'une IPF. Cela implique que la recette initialement identifiée par les auteurs pour l'adoption d'approches en contexte de formation s'applique également, sans grandes modifications, lorsqu'il est question d'activités qui s'ajoutent à la suite des formations. Ajoutant au passage à l'importance de considérer certains enjeux opérationnels, ce modèle implique ainsi que, pour qu'une IPF soit utilisée, elle doit sembler efficace, son application doit sembler crédible (voire réaliste) dans le contexte et elle doit sembler nécessaire (donc répondre à un besoin). Il s'agit donc d'autant d'éléments qui sont à

vérifier auprès des destinataires d'une nouvelle intervention s'il y a un souhait que celle-ci soit mise en application.

9.3 : La contribution pratique

Les retombées pratiques pour la formation au sein des organisations qui peuvent être associées aux résultats obtenus dans le cadre de cette thèse, dont certaines sont relevées à travers les paragraphes suivants, sont multiples et considérables. Ce constat n'est d'ailleurs pas surprenant étant donné les différentes retombées qui peuvent être attribuées à ce projet, qui incluent le développement de l'APR 2.0, sa distribution dans le cadre d'activités gratuites et accessibles puis l'obtention de résultats de recherche qui permettent à la fois d'asseoir sa crédibilité pour favoriser le transfert des apprentissages et d'identifier les conditions favorables à son utilisation. En d'autres termes, cette thèse et les résultats qui y sont associés ont permis de diffuser l'intervention développée tout en rendant disponible de l'information sur la meilleure façon de l'utiliser ainsi que des arguments en faveur de sa mise en place dans divers milieux. Les prochains paragraphes reprennent d'ailleurs ces retombées de façon plus spécifique pour les différents groupes d'acteurs impliqués.

Du côté des apprenants, il est tout à fait concevable que ceux qui seront exposés à l'APR 2.0 en bénéficieront. Les résultats indiquent en effet que, selon les formateurs interrogés autant en contexte d'entrevue qu'à travers les questionnaires administrés, l'APR 2.0 est efficace notamment pour accroître la motivation et le SEP des participants, ce qui mènerait ensuite à un meilleur transfert des apprentissages. Ainsi, à condition que les besoins de formation aient été adéquatement identifiés (au sens de Rivard et Lauzier, 2013), l'APR 2.0 vise à faciliter la mise en application de connaissances qui sont soit nécessaires, soit utiles dans le cadre de leur travail. Les résultats issus de la recherche permettront quant à eux d'affiner la façon d'utiliser l'intervention, notamment en lien avec certains de ses facteurs d'efficacité, afin d'en améliorer les résultats obtenus.

Les formateurs bénéficient également des retombées de ce projet de recherche puisqu'ils sont particulièrement concernés par la question du transfert de leurs formations. En effet, la pertinence et les retombées de leurs activités de formation dépendent dans bien des cas de ce transfert des apprentissages, que l'APR 2.0 vise à améliorer. Dans ce contexte

l'APR 2.0 représente un outil complémentaire visant à aider le formateur à atteindre les objectifs associés aux formations offertes. Au niveau de l'efficacité, le fait que l'intervention mobilise les mêmes acteurs que pour la formation et qu'elle ne nécessite pas d'importantes ressources supplémentaires améliore considérablement son accessibilité. Lorsque l'on considère également que tous les outils nécessaires à l'utilisation de l'intervention qui ont été développés dans le cadre de ce projet sont mis à leur disposition et que l'intervention semble, de l'avis de formateurs, atteindre les résultats d'efficacité pour accroître le transfert et d'applicabilité en contexte organisationnel réel, il semble s'agir d'un outil de choix pour tenter d'améliorer les impacts de leurs efforts de formation. Les résultats de l'étude, quant à eux, soutiennent de façon générale la crédibilité de l'APR 2.0 en contexte formatif et permettent d'outiller les formateurs qui souhaitent déterminer s'il s'agit d'un outil adéquat dans un contexte spécifique donné en mobilisant les différentes conditions de bon fonctionnement identifiées.

Outre les retombées individuelles énoncées, ce sont les organisations qui ont vraisemblablement le plus à tirer de cette thèse et de ses résultats. Il y a d'abord l'évident avantage d'accroître le transfert des apprentissages, chose que visent très spécifiquement l'intervention et les mécanismes d'action qui la composent, qui semble d'ailleurs fonctionner de façon adéquate selon les formateurs qui ont participé à l'étude. Il convient également de considérer les résultats qui soutiennent la faisabilité (voir le réalisme) de l'intervention en contexte organisationnel et qui identifient certains des éléments qui peuvent y être associés. Dans l'ensemble, l'intervention mise à la disposition des organisations semble donc fonctionner de façon adéquate pour favoriser le transfert, le tout à un coût qui est, tant du côté financier que non-financier, également adéquat.

Advenant la décision de mettre en application l'APR 2.0 dans le cadre de certaines formations offertes par une organisation, les résultats de cette thèse identifient également certains facteurs de succès à considérer. Soulignons à cet effet l'importance de bien préparer les formateurs appelés à mettre l'intervention en application, de façon à ce qu'ils développent un SEP à utiliser l'intervention qui est élevé. Les résultats recueillis démontrent en effet l'importance de cette variable, qui favorise une évaluation positive des caractéristiques de l'intervention, qui peut être associée avec une intention de l'utiliser et,

dans le cadre de certaines sections d'entretiens, avec la façon dont elle est utilisée auprès des apprenants.

Dans l'ensemble, cette intervention répond à un besoin clairement énoncé par Baldwin *et al.* (2017), qui s'observe d'ailleurs lorsque l'on regarde certaines études qui font état de la problématique associée au transfert (i.e. Beer *et al.*, 2016; Burke et Hutchins, 2007; Saks, 2013), le tout alors que les connaissances scientifiques dans le domaine évoluent rapidement (Bell *et al.*, 2017; Sarfraz *et al.*, 2020). Au-delà de ses effets directs, la présente thèse rend disponible pour de premiers utilisateurs une intervention qui s'appuie sur des fondements théoriques et opérationnels solides pour tenter de réduire cet écart. À travers son approche davantage exploratoire, ces résultats permettent de mieux comprendre le contexte qui est pertinent pour la mise en application de cette intervention et justifient la mobilisation des ressources nécessaires pour une éventuelle étude qui quantifierait les effets de l'APR 2.0 sur le transfert des apprentissages.

9.4 : Les limites et pistes de recherche futures

Malgré ses différentes qualités et les avancées qu'il permet, le devis mixte proposé dans le cadre de cette thèse comporte certaines limites qu'il convient de reconnaître. Du côté du volet qualitatif de l'étude, rappelons que la principale limite qui doit être reconnue concerne le traitement effectué des données. L'approche adoptée à travers l'analyse thématique proposée par Boyatzis (1998) puis la contribution de certaines précautions prises ajoutent au caractère fiable des conclusions qui sont tirées des transcriptions et soutiennent de façon convenable les conclusions qui en sont tirées (Lincoln et Guba, 1985; Morse, 2015). Lorsque l'on considère toutefois la richesse des données recueillies, il demeure possible et même probable que des éléments pertinents aient été mentionnés par un nombre limité de participants. C'est dans ce cadre que sont également présentées ces idées d'exception à travers la section sur les autres observations dignes d'intérêt des résultats qualitatifs, sans que la limite ne disparaisse pour autant.

Du côté du volet quantitatif, une première limite spécifique qui doit être rappelée concerne la taille d'échantillon limitée, qui ne permet pas en l'espèce de détecter des associations dont la taille d'effet est moins grande. Dans un contexte exploratoire, le devis

permet néanmoins d'identifier les effets de plus grande taille et lorsque l'on considère les résultats obtenus, l'échantillon obtenu a tout de même permis d'observer un certain nombre de résultats d'intérêt. Outre la taille de l'échantillon recueilli, mentionnons également la nature transversale du devis ainsi que l'utilisation d'échelles de mesure qui n'ont pas fait l'objet d'études de validation exhaustives. En effet, certaines contraintes associées au caractère nouveau de l'intervention faisant l'objet de l'étude et aux risques associés à un questionnaire trop long justifient l'utilisation de telles échelles, qui semblent avoir bien fonctionné à l'exception de celles associées aux caractéristiques personnelles des formateurs. Toutes ces limites impliquent qu'il ne serait pas adéquat de généraliser les résultats obtenus au-delà du strict cadre de cette étude, ce qui est toutefois attendu dans le cadre de l'objectif plutôt exploratoire attribué à cette dernière.

Outre ces limites, qui ont déjà fait l'objet dans le cadre des discussions partielles des volets auxquels elles se rattachent, certaines particularités associées au contexte plus large ou à l'intégration des deux volets de l'étude méritent également d'être soulevées. Il est ici d'abord question de la difficulté à recruter les formateurs dans le cadre de l'étude, surtout lorsqu'il était question de participer au webinaire puis de répondre au questionnaire. À cet effet, deux explications distinctes peuvent avoir réduit l'intérêt ou l'intention des formateurs à participer à l'étude. La première de ces explications est reliée à ce que certains auteurs appellent la *Zoom fatigue* (Bennett *et al.*, 2021; Neshor Shoshan et Wehrt, 2021). Ce phénomène associé à l'usage prolongé d'outils de vidéoconférence est peu étudié, trace notamment un lien entre l'utilisation prononcée de cet outil puis le sentiment d'épuisement et pousse les individus à limiter leurs implications qui sollicitent ce moyen de communication. La seconde explication implique quant à elle la tension vécue au niveau du marché de la main-d'œuvre que relève Cicéron-Vignon (2020) autant au Canada qu'au Québec. Cette tension, qui apparaît lorsque ce sont à la fois les taux de chômage et d'emplois disponibles qui sont en croissance, indique selon Shah et Burke (2003) que la main-d'œuvre disponible n'a pas les compétences nécessaires et implique donc un surplus de travail au niveau de la formation au sein des organisations.

Ces deux pistes d'explication ont ceci en commun qu'elles ont vraisemblablement été exacerbées par la situation liée à la pandémie de Covid-19 qui concorde, au niveau de sa

durée avec la période pendant laquelle les deux collectes de données ont eu lieu. C'est donc à travers ces deux explications, mais également en regard de l'instabilité et des impacts des mesures socio-sanitaires qui l'ont accompagné, que cette pandémie a eu un impact sur le bon déroulement de cette étude et sur l'obtention d'un échantillonnage de taille substantielle.

Du côté de l'intégration des deux volets de l'étude, force est de constater qu'ils sont complémentaires et que l'ajout des résultats qualitatifs enrichit l'interprétation possible des résultats quantitatifs et *vice-versa*. La façon dont ces deux devis contribuent l'un à l'autre permet en effet de répondre avec plus de substance aux trois questions de recherche identifiées et d'en apprendre davantage sur l'objet d'étude que si les résultats des deux devis avaient été considérés de façon indépendante. Cette approche, qui correspond à ce que Creswell et Plano-Clark (2017) considèrent comme l'intégration des données, n'est toutefois que l'une des nombreuses approches qui sont possibles pour permettre un enrichissement mutuel des différentes sections d'un devis mixte. Certaines approches auraient notamment pu permettre d'effectuer une transformation puis de mettre en parallèle plus directement les données des deux volets. Pour ce faire, il aurait toutefois été nécessaire que le volet quantitatif reproduise plus directement les résultats du devis qualitatif. En l'espèce, plutôt que de favoriser cette proximité, les deux devis ont été opérationnalisés de façon à mieux profiter de leurs qualités respectives, soit la richesse des données qualitatives lorsqu'il est question de générer des découvertes et informations nouvelles, puis la possibilité de mettre en relation les résultats quantitatifs. Soulignons également les populations sensiblement différentes qui sont étudiées au niveau des deux devis (expert en formation puis utilisateurs potentiels de l'APR 2.0), qui permettent l'obtention de résultats complémentaires dans l'exploration associée aux questions de recherche formulées. Somme toute, l'approche retenue ne permet peut-être pas l'intégration profonde que proposent certains autres devis mixtes, mais les discussions démontrent néanmoins bien la façon dont chacun des devis s'inspire des résultats de l'autre pour contribuer à l'étude de l'APR 2.0 et, dans l'ensemble, permette d'ainsi répondre aux objectifs du projet de recherche.

Les pistes de recherche futures peuvent d'ailleurs être clairement associées aux limites de l'étude discutées, qui permettraient d'approfondir encore davantage les

connaissances disponibles sur cette nouvelle intervention qu'est l'APR 2.0. En effet, une étude approfondie des conditions du bon fonctionnement de l'intervention qui sont identifiées dans le cadre du volet qualitatif de l'étude représenterait une première piste d'étude pertinente. Les conditions identifiées, bien qu'elles couvrent un nombre d'éléments considérable et qu'elles soient généralement corroborées par une bonne proportion des experts en formation rencontrés, bénéficieraient grandement d'une comparaison avec les résultats d'une seconde étude sur le sujet. Des efforts qui permettraient de relativiser l'importance de chacune de ces conditions ou d'expliquer et de contextualiser davantage celles-ci pourraient également s'avérer intéressants. Une étude qualitative pourrait par exemple s'adresser à des formateurs qui ont mis en application l'APR 2.0, de façon à obtenir leur point de vue sur l'importance relative des conditions de bon fonctionnement de l'intervention identifiées dans cette thèse ainsi que pour enrichir les conditions déjà identifiées de nouveaux éléments à considérer.

Une seconde piste de recherche concerne évidemment la mesure de l'efficacité de l'APR 2.0 pour accroître le transfert des apprentissages. Arriver à démontrer et à quantifier l'efficacité de l'intervention, plutôt que de s'appuyer sur les perceptions de formateurs, le tout dans le cadre d'un devis quantitatif permettant une certaine généralisation des résultats, permettrait d'accroître considérablement sa crédibilité. En s'appuyant sur les conditions de mise en application identifiées et sur le bon fonctionnement perçu par les formateurs des mécanismes d'action de l'APR 2.0, il est probable qu'un effet soit ainsi identifié. L'étude de nature quantitative pourrait alors prendre la forme d'un devis expérimental où, au sein d'une même grande organisation, les apprenants seraient attribués au hasard à un groupe recevant une formation puis l'APR 2.0 ou encore à un groupe recevant une formation identique, sans toutefois bénéficier de l'intervention. Pour l'ensemble des participants, une mesure longitudinale du transfert des apprentissages accompagnerait le questionnaire initial s'intéressant à des éléments pouvant influencer le bon fonctionnement de l'intervention ou encore le transfert des apprentissages au sens plus large.

Les deux pistes de recherche identifiées ne sont que des exemples d'études qui pourraient être réalisées sur l'APR 2.0. D'autres projets de recherche pourraient en effet s'appuyer sur les résultats de cette thèse, que ce soit en s'intéressant spécifiquement à

l'APR 2.0 ou encore en ciblant le processus de développement et les facteurs associés au bon fonctionnement d'IPF au sens plus large et pour lesquels le besoin identifié par Baldwin *et al.* (2017) semble toujours être d'actualité. Le fait est que le caractère « nouveau » de cette intervention, pour laquelle cette thèse ne représente qu'une première exploration, nécessitera d'autres efforts considérables au volet scientifique pour être considérée comme « fiable ». Les résultats obtenus au niveau de cette thèse justifient néanmoins d'y porter cette attention supplémentaire.

Conclusion

Au final, cette thèse a permis le développement et l'évaluation d'une intervention pratique facilitant le transfert des apprentissages. À travers le devis de recherche mixte élaboré puis mis en application, ce sont 216 formateurs et professionnels de la formation qui furent sensibilisés aux principes qui guident l'utilisation de l'APR 2.0. Les résultats obtenus indiquent quant à eux que l'intervention semble posséder toutes les caractéristiques nécessaires pour avoir un impact réel sur le transfert des apprentissages en contexte organisationnel. Au-delà de l'intervention elle-même, le projet de recherche permet de surcroît d'appuyer l'importance de maintenir un équilibre entre les mécanismes d'action appuyés théoriquement puis le réalisme en contexte organisationnel lorsqu'il est question de développer une IPF, de même que d'identifier certaines conditions de bon fonctionnement qui méritent d'être considérées pour ce type d'intervention.

De nombreuses retombées peuvent ainsi être associées à cette thèse et aux deux devis qui la composent. Mentionnons à ce titre l'exemple que représente le développement de l'APR 2.0 sur la façon de combiner un cadre théorique structurant et les connaissances scientifiques sur le transfert puis les enjeux opérationnels qui s'appliquent au sein des organisations pour la mise sur pied d'une intervention utile. Mentionnons également l'intérêt porté aux conditions de bon fonctionnement de l'intervention, qui a permis d'identifier un nombre considérable d'éléments qui peuvent possiblement avoir une influence sur les résultats obtenus dans le cadre de sa mise en application, le tout dans un contexte où de telles considérations sont généralement évitées au sein des études sur les IPF. Il convient finalement de mentionner la façon dont cette étude lève le voile sur l'importance de l'exposition des formateurs aux fondements et au contenu de l'IPF. Les résultats alignés observés en lien avec l'adaptation du modèle de Yelon *et al.* (2004) indiquent en effet que chez les formateurs qui ont participé à l'étude, les perceptions concernant l'intervention ont joué un rôle dans le développement de l'intention de l'utiliser. Il semble ainsi probable que les efforts déployés pour développer des outils en soutien à l'utilisation de l'APR 2.0 ainsi que la richesse des rencontres avec les formateurs aient tous deux contribué à ces perceptions favorables vis-à-vis l'intervention et donc à l'intention de l'utiliser constatée au sein des échantillons de formateurs obtenus.

Au-delà de ces résultats, le principal legs de cette thèse est toutefois de rendre l'APR 2.0 disponible pour l'ensemble des chercheurs et praticiens qui s'intéressent au transfert des apprentissages. Il s'agit en effet d'un véhicule qui peut déjà être utilisé et adapté au sein des organisations et qui permet de rendre accessibles, à l'intérieur d'une activité concrète, de nombreux leviers permettant d'accroître le transfert des apprentissages qui sont reconnus au sein des études scientifiques disponibles. Les résultats obtenus soulignent d'ailleurs de façon plutôt claire le potentiel de cette nouvelle IPF, qui doit toutefois faire l'objet de travaux de recherche supplémentaires et de mises en application réelles pour qu'elle puisse avoir un impact démontré et mesuré sur la problématique associée au transfert des apprentissages. Tel qu'annoncé, des travaux complémentaires pourraient également viser à augmenter la crédibilité, relativiser et bonifier la liste des conditions associées au bon fonctionnement de l'intervention telle que proposée, tandis que des adaptations et applications spécifiques pourraient également être proposées à l'intervention elle-même afin qu'elle s'applique à d'autres problématiques de nature comportementales ou encore être utilisées de façon auto-administrée.

Dans les faits, ce projet de recherche propose donc un outil nouveau qui en est par conséquent au tout début de son cycle de vie. L'évolution que connaîtra l'APR 2.0 à la suite de la publication de cette thèse sera donc fortement influencée par l'intérêt porté et les efforts déployés par les chercheurs et praticiens du domaine d'étude. Au final, c'est d'ailleurs avec cet objectif, soit celui de jeter la fondation d'un outil qui saura évoluer tant au niveau de la recherche que de la pratique, que la présente aventure doctorale a été entreprise. Il est donc tout à fait naturel et même souhaitable que les possibilités en termes d'évolution, d'apprentissages et de développement des connaissances sur l'APR 2.0 demeurent ouvertes et soient portées par les collaborations, les efforts et les innovations d'acteurs multiples.

Références

- Aguinis, H. et Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474. doi : 10.1146/annurev.psych.60.110707.163505
- Ahmad, K. Z. et Bakar, R. A. (2003). The association between training and organizational commitment among white-collar workers in Malaysia. *International Journal of Training and Development*, 7(3), 166-185. doi : 10.1111/1468-2419.00179
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211. doi : 10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. Dans P. Van Lange, A. Kruglanski et E. T. Higgins (dir.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (Vol. 1, pp. 438-459). Sage publications.
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W. J., Traver, H. et Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50(2), 341-358. doi : 10.1111/j.1744-6570.1997.tb00911.x
- Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches Qualitatives*, 38(1), 105-123. doi : 10.7202/1059650ar
- Armenakis, A. A., Bernerth, J. B., Pitts, J. P. et Walker, H. J. (2007). Organizational change recipients' beliefs scale development of an assessment instrument. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43(4), 481-505. doi : 10.1177/0021886307303654
- Artistico, D., Pinto, A. M., Douek, J., Black, J. et Pezzuti, L. (2013). The value of removing daily obstacles via everyday problem-solving theory : Developing an applied novel procedure to increase self-efficacy for exercise. *Frontiers in Psychology*, 4(20), 1-8. doi : 10.3389/fpsyg.2013.00020
- Baldwin, T. T. et Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105. doi : 10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x
- Baldwin, T. T., Ford, J. K. et Blume, B. D. (2009). Transfer of training 1988–2008 : An updated review and agenda for future research. Dans *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 41-70). John Wiley & Sons, Ltd.
- Baldwin, T. T., Ford, J. K. et Blume, B. D. (2017). The state of transfer of training research : Moving toward more consumer-centric inquiry. *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 17-28. doi : 10.1002/hrdq.21278
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi : 10.1037/0033-295X.84.2.191

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. doi : 10.1037/0003-066X.37.2.122
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Prentice-Hall Inc.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. doi : 10.1037/0003-066X.44.9.1175
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287. doi : 10.1016/0749-5978(91)90022-L
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Dans F. Pajares et T. Urdan (Dir.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (pp. 307-337). Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd., traduit par J. Lecomte). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Barcellini, F. (2017). Intervention ergonomique capacitante : bilan des connaissances actuelles et perspectives de développement. *Activités*, 14(2), 1-23. doi :10.4000/activites.3041
- Bareil, C. (1999). Modèle diagnostique des phases de préoccupations: une approche utile dans la gestion des changements. *Interactions*, 3(1), 169-181.
- Bareil, C. (2009). Décoder les préoccupations et les résistances à l'égard des changements. *Gestion*, 34(4), 32-38. doi :10.3917/riges.344.0032
- Basque, J. (2004). Le transfert d'apprentissage: qu'en disent les contextualistes. Dans A. Presseau et M. Frenay, *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir* (pp. 49-76). Presses de l'Université Laval.
- Bates, R., Holton, E. F. et Hatala, J. P. (2012). A revised learning transfer system inventory : Factorial replication and validation. *Human Resource Development International*, 15(5), 549-569. doi : 10.1080/13678868.2012.726872
- Becker, T. E., Atinc, G., Breugh, J. A., Carlson, K. D., Edwards, J. R. et Spector, P. E. (2016). Statistical control in correlational studies: 10 essential recommendations for organizational researchers. *Journal of Organizational Behavior*, 37(2), 157-167.
- Beer, M., Finnstrom, M. et Schrader, D. (2016). Why leadership training fails-and what to do about it. *Harvard Business Review*, 94(12), 19-20.
- Behr, D. (2016). Assessing the use of back translation : The shortcomings of back translation as a quality testing method. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(6), 573-584. doi : 10.1080/13645579.2016.1252188
- Bell, B. S., Tannenbaum, S. I., Ford, J. K., Noe, R. A. et Kraiger, K. (2017). 100 Years of training and development research : What we know and where we should go. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 305-323. doi : 10.1037/apl0000142

- Bennett, A. A., Campion, E. D., Keeler, K. R. et Keener, S. K. (2021). Videoconference fatigue? Exploring changes in fatigue after videoconference meetings during COVID-19. *Journal of Applied Psychology*, 106(3), 330-344. doi : 10.1037/apl0000906
- Ben Zammel, I. et Hachana, R. (2023). Rethinking training transfer: a practice theory perspective. *The Learning Organization*, 30(2), 162-180. doi : 10.1108/TLO-11-2021-0130
- 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(4), 1065-1105. doi : 10.1177/0149206309352880
- Blume, B. D., Ford, J. K., Surface, E. A. et Olenick, J. (2019). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*, 29(2), 270-283. doi : 10.1016/j.hrmr.2017.11.004
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quiñonez, H. R. et Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer. *Frontiers in Public Health*, 149(6), 1-18. doi : 10.3389/fpubh.2018.00149
- Bogner, A., Littig, B. et Menz, W. (2009). Introduction: expert interviews — an introduction to a new methodological debate. Dans A. Bogner, B. Littig et W. Menz (dir.), *Interviewing Experts* (pp. 1-13). Palgrave Macmillan.
- Bossche, P. V. d. et Segers, M. (2013). Transfer of training : Adding insight through social network analysis. *Educational Research Review*, 8, 37-47. doi : 10.1016/j.edurev.2012.08.002
- Bossche, P. V. d., Segers, M. et Jansen, N. (2010). Transfer of training : The role of feedback in supportive social networks. *International Journal of Training and Development*, 14(2), 81-94. doi : 10.1111/j.1468-2419.2010.00343.x
- Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. Dans I. Carignan, M. C. Beaudry et Larose, F. (dir.), *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littérature* (p. 6-20). Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Bowen, S., Witkiewitz, K., Clifasefi, S. L., Grow, J., Chawla, N., Hsu, S. H., . . . Larimer, M. E. (2014). Relative efficacy of mindfulness-based relapse prevention, standard relapse prevention, and treatment as usual for substance use disorders : A randomized clinical trial. *JAMA Psychiatry*, 71(5), 547-556. doi : 10.1001/jamapsychiatry.2013.4546
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications.
- Brinkerhoff, R. O. et Montesino, M. U. (1995). Partnerships for training transfer : Lessons from a corporate study. *Human Resource Development Quarterly*, 6(3), 263-274. doi : 10.1002/hrdq.3920060305

- Brown, T. C. (2005). Effectiveness of distal and proximal goals as transfer-of-training interventions : A field experiment. *Human Resource Development Quarterly*, 16(3), 369-387. doi : 10.1002/hrdq.1144
- Brown, T. C. et McCracken, M. (2010). Which goals should participants set to enhance the transfer of learning from management development programmes? *Journal of General Management*, 35(4), 27-44. doi : 10.1177/030630701003500402
- Brown, T. C. et Warren, A. M. (2009). Distal goal and proximal goal transfer of training interventions in an executive education program. *Human Resource Development Quarterly*, 20(3), 265-284. doi : 10.1002/hrdq.20021
- Brown, T. C., Warren, A. M. et Khattar, V. (2016). The effects of different behavioral goals on transfer from a management development program. *Human Resource Development Quarterly*, 27(3), 349-372. doi : 10.1002/hrdq.21257
- Brown, T. et Morrissey, L. (2004). The effectiveness of verbal self-guidance as a transfer of training intervention: its impact on presentation performance, self-efficacy and anxiety. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(3), 255-271. doi : 10.1080/14703290410001733302
- Bulut, C. et Culha, O. (2010). The effects of organizational training on organizational commitment. *International Journal of Training and Development*, 14(4), 309-322. doi : 10.1111/j.1468-2419.2010.00360.x
- Burke, L. A. (1997). Improving positive transfer: A test of relapse prevention training on transfer outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 8(2), 115-128. doi : 10.1002/hrdq.3920080204
- Burke, L. A. et Baldwin, T. T. (1999). Workforce training transfer: a study of the effect of relapse prevention training and transfer climate. *Human Resource Management*, 38(3), 227-242. doi : 10.1002/(sici)1099-050x(199923)38:3:0.co2-m
- Burke, L. A. et Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: an integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296. doi : 10.1177/1534484307303035
- Burke, L. A. et Hutchins, H. M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19(2), 107-128. doi : 10.1002/hrdq.1230
- Burke, L. A., Hutchins, H. M. et Saks, A. M. (2013). Best practices in training transfer. Dans M. A. Paludi (dir.), *Psychology for business success*, Vol 1: Juggling, balancing, and integrating work and family roles and responsibilities, Vol 2: Institutional equity and compliance, Vol 3: Managing, leading, and developing employees, Vol 4: Implementing best practices in human resources (pp. 115-132). Praeger/ABC-CLIO.

- Cabrera-Nguyen, E. (2010). Author guidelines for reporting scale development and validation results in the Journal of the society for social work and research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1, 99-103. doi:10.5243/jsswr.2010.8
- Cain, M. K., Zhang, Z. et Yuan, K.-H. (2017). Univariate and multivariate skewness and kurtosis for measuring nonnormality: Prevalence, influence and estimation. *Behavior Research Methods*, 49(5), 1716-1735. doi:10.3758/s13428-016-0814-1
- Carlson, K. D. et Wu, J. (2012). The illusion of statistical control: Control variable practice in management research. *Organizational Research Methods*, 15(3), 413-435.
- Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue Française de Pédagogie*, 190, 29-40. doi :10.4000/rfp.4688
- Carroll, K. M. (1996). Relapse prevention as a psychosocial treatment : A review of controlled clinical trials. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, 4(1), 46-54. doi : 10.1037/1064-1297.4.1.46
- Cascio, W. F. (2014). Investing in HRD in uncertain times now and in the future. *Advances in Developing Human Resources*, 16(1), 108-122. doi : 10.1177/1523422313509578
- Charbonnier-Voirin, A. (2013). L'influence des traits de personnalité sur les composantes de la performance adaptative des salariés. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 88(2), 17-32. doi:10.3917/grhu.088.0017
- Chauhan, R., Ghosh, P., Rai, A. et Shukla, D. (2016). The impact of support at the workplace on transfer of training: a study of an Indian manufacturing unit. *International Journal of Training and Development*, 20(3), 200-213. doi : 10.1111/ijtd.12083
- Cheng, E. W. L. et Hampson, I. (2008). Transfer of training : A review and new insights. *International Journal of Management Reviews*, 10(4), 327-341. doi : 10.1111/j.1468-2370.2007.00230.x
- Chiaburu, D. S. et Lindsay, D. R. (2008). Can do or will do? The importance of self-efficacy and instrumentality for training transfer. *Human Resource Development International*, 11(2), 199-206. doi : 10.1080/13678860801933004
- Chiaburu, D. S. et Marinova, S. V. (2005). What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 110-123. doi : 10.1111/j.1468-2419.2005.00225.x
- 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. doi : 10.1111/j.1468-2389.2010.00500.x
- Chung, S., Zhan, Y., Noe, R. A. et Jiang, K. (2022). Is it time to update and expand training motivation theory? A meta-analytic review of training motivation research in the 21st century. *Journal of Applied Psychology*, 107, 1150-1179. doi:10.1037/apl0000901

Cicccone, E., Cuvelier, L., Decortis, F. et Bationo-Tillon, A. (2018). Intervention, conception et transformations : Comment construire une prévention durable des TMS ? *Activités* 15(2). doi : 10.4000/activites.3450

Cicéron Vignon, K. (2020). *Pénurie de main d'œuvre dans le marché canadien*. [Mémoire de maîtrise]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/15527/>

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. doi : 10.1037//0021-9010.85.5.678

Costello, A. B. et Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(1), 7.

Cotsman, S. et Hall, C. (2018). *Learning cultures lead the way: learning and development outlook—14th edition*. Conference Board of Canada.

Cousineau, D. et Chartier, S. (2010). Outliers detection and treatment : A review. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 58-67. doi : 10.21500/20112084.844

Creswell, J. W. (2014). *research design : Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4^e éd.). SAGE Publications.

Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3 Ed.). SAGE Publications Ltd.

Cromwell, S. E. et Kolb, J. A. (2004). An examination of work-environment support factors affecting transfer of supervisory skills training to the workplace. *Human Resource Development Quarterly*, 15(4), 449-471. doi : 10.1002/hrdq.1115

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.

Dahiya, S. et Jha, A. (2011). Training need assessment : A critical study. *International Journal of Information Technology*, 4(1), 263-267.

De Raad, B. (2009). Structural models of personality. Dans P. J. Coor et G. Matthews (dir.), *The Cambridge handbook of personality psychology* (pp. 127-147): Cambridge University Press.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer US.

Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2018). Introduction : The discipline and practice of qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5^e ed., 1-27). Sage Publications Inc.

- Dermol, V. et Cater, T. (2013). The influence of training and training transfer factors on organizational learning and performance. *Personnel Review*, 42(3), 324-348. doi : 10.1108/00483481311320435
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 85-111). Gaëtan Morin.
- Develay, M. (1996). Préface. Dans B. Rey (dir.). *Les compétences transversales en question* (pp. 7-9). ESF Éditeur.
- Durivage, A. et Thibault, J. (2020) *Manuel technique : ID-Personnalité* [document inédit]. HRID.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Edmondson, A. C. et Lei, Z. (2014). Psychological safety : The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 23-43.
- Ertmer, P. A. et Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72. doi : 10.1111/j.1937-8327.1993.tb00605.x
- Etikan, I., Alkassim, R. et Abubakar, S. (2016). Comparison of snowball sampling and sequential sampling technique. *Biometrics & Biostatistics International Journal*, 3(1), 1-2. doi : 10.15406/bbij.2015.03.00055
- Fan, W. et Yan, Z. (2010). Factors affecting response rates of the web survey: A systematic review. *Computers in Human Behavior*, 26(2), 132-139. doi : 10.1016/j.chb.2009.10.015
- Fishbein, M. et Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior : An introduction to research and theory*. Addison-Wesley.
- Fiske, D. W. (1949). Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 44(3), 329-344. doi : 10.1037/h0057198
- Ford, J. K. et Noe, R. A. (1987). Self-assessed training needs: the effects of attitudes toward training, managerial level, and function. *Personnel Psychology*, 40(1), 39-53. doi : 10.1111/j.1744-6570.1987.tb02376.x
- Ford, J. K. et Weissbein, D. A. (1997). Transfer of training: an updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22-41. doi : 10.1111/j.1937-8327.1997.tb00047.x

- Ford, J. K., Baldwin, T. T. et Prasad, J. (2018). Transfer of training: The known and the unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(1), 201-225. doi:10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443
- Friedman, S. et Ronen, S. (2015). The effect of implementation intentions on transfer of training. *European Journal of Social Psychology*, 45(4), 409-416. doi : 10.1002/ejsp.2114
- 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. doi : 10.1002/hrdq.1087
- Gauld, D. et Miller, P. (2004). The qualifications and competencies held by effective workplace trainers. *Journal of European Industrial Training*, 28(1), 8-22. doi : 10.1108/03090590410513866
- Gegenfurtner, A. (2011). Motivation and transfer in professional training: A meta-analysis of the moderating effects of knowledge type, instruction, and assessment conditions. *Educational Research Review*, 6(3), 153-168. doi : 10.1016/j.edurev.2011.04.001
- Gegenfurtner, A., Veermans, K., Festner, D. et Gruber, H. (2009). Motivation to transfer training : An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 8(3), 403-423. doi : 10.1177/1534484309335970
- Girardot, P. et Forrierre, J. (2017). Des apports d'une formation-action à l'analyse ergonomique du travail dans l'intervention ergonomique. Réflexions d'un praticien. *Activités*, 14(2). doi : 10.4000/activites.3033
- Gist, M. E., Bavetta, A. G. et Stevens, C. K. (1990). Transfer training method: It's influence on skill generalization, skill repetition and performance level. *Personnel Psychology*, 43(3), 501-523. doi : 10.1111/j.1744-6570.1990.tb02394.x
- Gist, M. E., Stevens, C. K. et Bavetta, A. G. (1991). Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills. *Personnel Psychology*, 44(4), 837-861. doi : 10.1111/j.1744-6570.1991.tb00701.x
- Gollwitzer, P. M. (1993). Goal achievement : The role of intentions. *European Review of Social Psychology*, 4(1), 141-185. doi : 10.1080/14792779343000059
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions : Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54(7), 493-503. doi : 10.1037/0003-066X.54.7.493
- Gollwitzer, P. M. et Sheeran, P. (2006). Implementation intentions and goal achievement : A meta-analysis of effects and processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 69-119. doi : 10.1016/S0065-2601(06)38002-1
- Govaerts, N. et Dochy, F. (2014). Disentangling the role of the supervisor in transfer of training. *Educational Research Review*, 12, 77-93. doi : 10.1016/j.edurev.2014.05.002

- Gregorich, M., Strohmaier, S., Dunkler, D. et Heinze, G. (2021). Regression with highly correlated predictors: Variable omission is not the solution. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8), 4259. doi : 10.3390/ijerph18084259
- Grohmann, A., Beller, J. et Kauffeld, S. (2014). Exploring the critical role of motivation to transfer in the training transfer process. *International Journal of Training and Development*, 18(2), 84-103. doi : 10.1111/ijtd.12030
- Grossman, R. et Burke, L. A. (2018). Context-dependent accountability strategies to improve the transfer of training : A proposed theoretical model and research propositions. *Human Resource Management Review*, 28(2), 234-247. doi : 10.1016/j.hrmr.2017.08.001
- Grossman, R. et Salas, E. (2011). The transfer of training : What really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103-120. doi : 10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x
- Gully, S. et Chen, G. (2010). Individual differences, attribute-treatment interactions, and training outcomes. Dans S. W. J. Kozlowski et E. Salas (dir.), *Learning, training, and development in organizations* (pp. 3-64). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Haans, R. F., Pieters, C. et He, Z. L. (2016). Thinking about U: Theorizing and testing U-and inverted U-shaped relationships in strategy research. *Strategic Management Journal*, 37(7), 1177-1195.
- Hansenne, M. (2021). *Psychologie de la personnalité*: De Boeck Supérieur.
- Hatala, J.-P. et Fleming, P. R. (2007). Making transfer climate visible: utilizing social network analysis to facilitate the transfer of training. *Human Resource Development Review*, 6(1), 33-63. doi :10.1177/1534484306297116
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation and conditional process analysis : A regression-based approach* (3 ed.) : The Guilford Press.
- Hendershot, C. S., Witkiewitz, K., George, W. H. et Marlatt, G. A. (2011). Relapse prevention for addictive behaviors. *Substance Abuse Treat Prevention Policy*, 6(1), 1-17. doi : 10.1186/1747-597X-6-17
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley Pub.
- Howard, M. C. (2020). The effect of training self-efficacy on computer-based training outcomes: Empirical analysis of the construct and creation of two scales. *Performance Improvement Quarterly*, 32(4), 331-368. doi : 10.1002/piq.21301
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (traduit par M. Rogier, V. Yzerbyt et Y. Bestgen; 2^e éd.). De Boeck.
- Huang, J. L., Blume, B. D., Ford, J. K. et Baldwin, T. T. (2015). A tale of two transfers : Disentangling maximum and typical transfer and their respective predictors. *Journal of Business and Psychology*, 30(4), 709-732. doi : 10.1007/s10869-014-9394-1

- Hughes, A. M., Zajac, S., Spencer, J. M. et Salas, E. (2018). A checklist for facilitating training transfer in organizations. *International Journal of Training and Development*, 22(4), 334-345. doi : 10.1111/ijtd.12141
- Huint, P. et Saks, A. M. (2003). Translating training science into practice : A study of managers' reactions to posttraining transfer interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 14(2), 181-198. doi : 10.1002/hrdq.1059
- Hutchins, H. M. (2004). *Enhancing skill maintenance through relapse prevention strategies : A comparison of two models*. [these de doctorat, University of North Texas]. Researchgate.
https://www.researchgate.net/profile/Holly_Hutchins/publication/228459829_Enhancing_skill_maintenance_through_relapse_prevention_strategies_A_comparison_of_two_models/links/549448ce0cf2456f1c9d8bd3/Enhancing-skill-maintenance-through-relapse-prevention-strategies-A-comparison-of-two-models.pdf
- Hutchins, H. M. (2009). In the trainer's voice : A study of training transfer practices. *Performance Improvement Quarterly*, 22(1), 69-93. doi : 10.1002/piq.20046
- Hutchins, H. M. et Burke, L. A. (2006). Has relapse prevention received a fair shake? A review and implications for future transfer research. *Human Resource Development Review*, 5(1), 8-24. doi : 10.1177/1534484305284316
- Hutchins, H. M. et Burke, L. A. (2007). Identifying trainers' knowledge of training transfer research findings – closing the gap between research and practice. *International Journal of Training and Development*, 11(4), 236-264. doi : 10.1111/j.1468-2419.2007.00288.x
- Hutchins, H. M., Burke, L. A. et Berthelsen, A. M. (2010). A missing link in the transfer problem? Examining how trainers learn about training transfer. *Human Resource Management*, 49(4), 599-618. doi : 10.1002/hrm.20371
- Johnson, S. K., Garrison, L. L., Hernez-Broome, G., Fleenor, J. W. et Steed, J. L. (2012). Go for the goal(s) : Relationship between goal setting and transfer of training following leadership development. *Academy of Management Learning and Education*, 11(4), 555-569. doi : 10.5465/amle.2010.0149
- Kanfer, R. et Ackerman, P. L. (1989). Motivation and cognitive abilities : An integrative/aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 657-690. doi : 10.1037/0021-9010.74.4.657
- Kanfer, R., Ackerman, P. L. et Heggstad, E. D. (1996). Motivational skills and self-regulation for learning: A trait perspective. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 185-209. doi : 10.1016/S1041-6080(96)90014-X
- Karl, K. A. et Ungsrithong, D. (1992). Effects of optimistic versus realistic previews of training programs on self-reported transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 3(4), 373-384. doi : 10.1002/hrdq.3920030408

Kazu, I. Y. (2009). The effect of learning styles on education and the teaching process. *Journal of Social Sciences*, 5(2), 85-94.

Keith, N. et Frese, M. (2008). Effectiveness of error management training : A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 59-69. doi : 10.1037/0021-9010.93.1.59

Klein, H. J., Wesson, M. J., Hollenbeck, J. R. et Alge, B. J. (1999). Goal commitment and the goal-setting process : conceptual clarification and empirical synthesis. *Journal of Applied Psychology*, 84(6), 885. doi : 0.1037/0021-9010.84.6.885

Knief, U. et Forstmeier, W. (2021). Violating the normality assumption may be the lesser of two evils. *Behavior Research Methods*, 53(6), 2576-2590. doi:10.3758/s13428-021-01587-5

Kreitner, R. et Luthans, F. (1984). A social learning approach to behavioral management : Radical behaviorists “mellowing out”. *Organizational Dynamics*, 13(2), 47-65. doi : 10.1016/0090-2616(84)90018-4

Latham, G. P. et Locke, E. A. (1979). Goal setting—A motivational technique that works. *Organizational Dynamics*, 8(2), 68-80.

Latham, G. P. et Locke, E. A. (2006). Enhancing the benefits and overcoming the pitfalls of goal setting. *Organizational Dynamics*, 35(4), 332-340. doi : 10.1016/j.orgdyn.2006.08.008

Lauzier, M., Côté, K., Annabi, D. et Melançon, S. (2021). La validation transculturelle d’instruments de mesure en psychologie: Un portrait des pratiques utilisées dans les travaux publiés entre 1989 et 2019. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 64(1), 76-92. doi : 10.1037/cap0000302

Lauzier, M., Lafrenière-Carrier, B. et Collerette, P. (2022). Validation canadienne-française de l’inventaire des dispositions des destinataires à l’endroit d’un changement organisationnel (IDDCO). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 42(2), 127-133. doi : 10.1037/a0016237

Lauzier, M., Lafrenière-Carrier, B., Denis, D. et Gonella, M. (2016). État des lieux et perspectives d’avenir pour l’application de la prévention des rechutes au problème du transfert des apprentissages. Dans M. Lauzier et D. Denis (dir.), *Accroître le transfert des apprentissages : vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (pp. 163-190). Presses de l’Université du Québec.

Lenz, G. S. et Sahn, A. (2021). Achieving statistical significance with control variables and without transparency. *Political Analysis*, 29(3), 356-369.

Leys, C., Delacre, M., Mora, Y. L., Lakens, D. et Ley, C. (2019). How to classify, detect, and manage univariate and multivariate outliers, with emphasis on pre-registration. *International Review of Social Psychology*, 32(1), 1-10.

Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.

- Lind, J. T. et Mehlum, H. (2010). With or without U? The appropriate test for a U-shaped relationship. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 72(1), 109-118.
- Locke, E. A. et Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current Directions in Psychological Science (Wiley-Blackwell)*, 15(5), 265-268. doi : 10.1111/j.1467-8721.2006.00449.x
- Locke, E. A. et Latham, G. P. (2015). Breaking the rules : A historical overview of goal-setting theory. *Advances in Motivation Science*, 2(15), 99-126. doi : 10.1016/bs.adms.2015.05.001
- Locke, E. A., Latham, G. P., Smith, K. J. et Wood, R. E. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Prentice Hall.
- Luszczynska, A. et Haynes, C. (2009). Changing nutrition, physical activity and body weight among student nurses and midwives : effects of a planning intervention and self-efficacy beliefs. *Journal of Health Psychology*, 14(8), 1075-1084. doi : 10.1177/1359105309342290
- Luszczynska, A., Schwarzer, R., Lippke, S. et Mazurkiewicz, M. (2011). Self-efficacy as a moderator of the planning-behaviour relationship in interventions designed to promote physical activity. *Psychology and Health*, 26(2), 151-166. doi : 10.1080/08870446.2011.531571
- Luthans, F. et Davis, T. R. V. (1979). Behavioral self-management—The missing link in managerial effectiveness. *Organizational Dynamics*, 8(1), 42-60. doi : 10.1016/0090-2616(79)90003-2
- Luthans, F. et Youssef, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 339-366. doi : 10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324
- Machin, M. A. (2002). Planning, managing, and optimizing transfer of training. Dans K. Kraiger (dir.), *Creating, implementing, and managing effective training and development* (pp. 263-301). Jossey-Bass.
- Machin, M. A. et Fogarty, G. J. (1997). The effects of self-efficacy, motivation to transfer, and situational constraints on transfer intentions and transfer of training. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 98-115. doi : 10.1111/j.1937-8327.1997.tb00051.x
- Machin, M. A. et Fogarty, G. J. (2004). Assessing the antecedents of transfer intentions in a training context. *International Journal of Training and Development*, 8(3), 222-236. doi : 10.1111/j.1360-3736.2004.00210.x
- Marlatt, G. A. et Friedman, L. (1981). Determinants of relapse : Implications for treatment. Dans A. Schecter (dir.), *Drug Dependence and Alcoholism* (pp. 1183-1191). Springer US.

- Marlatt, G. A. et George, W. H. (1984). Relapse prevention : Introduction and overview of the model. *British Journal of Addiction*, 79(4), 261-273. doi : 10.1111/j.1360-0443.1984.tb03867.x
- Marlatt, G. A. et Gordon, J. R. (1985). *Relapse prevention : Maintenance strategies in addictive behavior change*. Guilford Press.
- Martin, H. J. (2010). Workplace climate and peer support as determinants of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 87-104. doi : 10.1002/hrdq.20038
- Marx, R. D. (1982). Relapse prevention for managerial training : a model for maintenance of behavior change. *The Academy of Management Review*, 7(3), 433-441. doi : 10.5465/AMR.1982.4285359
- Marx, R. D. (1986). Improving management development through relapse prevention strategies. *Journal of Management Development*, 5(2), 27-40. doi : 10.1108/eb051607
- Marx, R. et Burke, L. (2003). Transfer is personal: Equipping trainees with self-management and relapse prevention strategies. Dans E. F. Holton III et T. T. Baldwin (dir), *Improving learning transfer in organizations* (pp. 227-242). Jossey-Bass.
- McCrae, R. R. et Costa, P. T. (1989). More reasons to adopt the five-factor model. *American Psychologist*, 44(2), 451-452.
- McCrae, R. R. et Costa Jr, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52(5), 509-516. doi : 10.1037/0003-066X.52.5.509
- Milne, D., Westerman, C. et Hanner, S. (2002). Can a "relapse prevention" module facilitate the transfer of training? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 30(03), 361-364. doi : 10.1017/S1352465802003119
- Montag, T., Maertz, C. P. et Baer, M. (2012). A critical analysis of the workplace creativity criterion space. *Journal of Management*, 38(4), 1362-1386. doi : 10.1177/0149206312441835
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained : Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76. doi : 10.1177/2345678906292462
- Morgan, R. B. et Casper, W. J. (2000). Examining the factor structure of participant reactions to training: A multidimensional approach. *Human Resource Development Quarterly*, 11(3), 301-317. doi : 10.1002/1532-1096(200023)11:3<301::AID-HRDQ7>3.0.CO;2-P
- Morin, L. et Latham, G. (2000). The effect of mental practice and goal setting as a transfer of training intervention on supervisors' self-efficacy and communication skills : An exploratory study. *Applied Psychology*, 49(3), 566-578. doi : 10.1111/1464-0597.00032

Morse, J. (2018). Reframing rigor in qualitative inquiry. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5^e ed., 796-817). Sage Publications Inc.

Mucchielli, A. (1995). *Psychologie de la communication*. Presses Universitaires de France.

Nesher Shoshan, H. et Wehrt, W. (2021). Understanding “Zoom fatigue”: A mixed-method approach. *Applied Psychology*, 71(3), 827-852. doi : 10.1111/apps.12360

Nielsen, B. B. et Raswant, A. (2018). The selection, use, and reporting of control variables in international business research: A review and recommendations. *Journal of World Business*, 53(6), 958-968. doi : 10.1016/j.jwb.2018.05.003

Noe, R. A. (1986). Trainees' attributes and attitudes : Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11(4), 736-749. doi : 10.5465/amr.1986.4283922

Noe, R. A., Clarke, A. D. M. et Klein, H. J. (2014). Learning in the twenty-first-century workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 245-275. doi : 10.1146/annurev-orgpsych-031413-091321

Noe, R. A., Sears, J. et Fullenkamp, A. M. (1990). Relapse training: does it influence trainees' post training behavior and cognitive strategies? *Journal of Business and Psychology*, 4(3), 317-328. doi : 10.1007/BF01125242

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. et Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). doi : 10.1177/1609406917733847

Noyer, N. et Barcellini, F. (2014). Construire un projet durable de prévention des TMS : dimensions stratégique et pédagogique d’une intervention ergonomique. *Perspectives Interdisciplinaires sur le Travail et la Santé* 16(3). doi : 10.4000/pistes.4067

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory : 2nd ed.* Mcgraw-Hill.

O'Connor, P. J., Hill, A., Kaya, M. et Martin, B. (2019). The measurement of emotional intelligence: A critical review of the literature and recommendations for researchers and practitioners. *Frontiers in Psychology*, 10, 1116. doi:10.3389/fpsyg.2019.01116

Owens, P. L. (2006). One more reason not to cut your training budget : The relationship between training and organizational outcomes. *Public Personnel Management*, 35(2), 163-172. doi : 10.1177/009102600603500205

Papies, E. K., Aarts, H. et de Vries, N. K. (2009). Planning is for doing : Implementation intentions go beyond the mere creation of goal-directed associations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(5), 1148-1151. doi : 10.1016/j.jesp.2009.06.011

- Pattni, I., Soutar, G. N. et Klobas, J. E. (2007). The impact of a short self-management training intervention in a retail banking environment. *Human Resource Development Quarterly*, 18(2), 159-178. doi : 10.1002/hrdq.1198
- Perrenoud, P. (2005). Assumer une identité réflexive. *Éducateur*, 2(18), 30-33.
- Péters, S., Cossette, M., Bates, R., Holton, E., Hansez, I. et Faulx, D. (2014). The influence of transfer climate and job attitudes on the transfer process. *Journal of Personnel Psychology*, 13(4), 157-166. doi : 10.1027/1866-5888/a000109
- Péters, S., Vierset, V., Lafrenière-Carrier, B., Denis, D. et Lauzier, M. (2016). Analyse comparative et enrichissement entre les conceptions d'«expertise» et d'«incertitude» liées au transfert des apprentissages. Dans M. Lauzier et D. Denis (Dir.), *Accroître le transfert des apprentissages: Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (pp. 5-39). Presses de l'Université du Québec.
- Piaget, J. (1977). Problems of equilibration. Dans M. Appel et L. Goldberg (dir.), *Topics in cognitive development* (p. 3-13). Springer.
- Plomin, R., Pedersen, N., Lichtenstein, P. et McClearn, G. (1994). Variability and stability in cognitive abilities are largely genetic later in life. *Behavior Genetics*, 24(3), 207-215. doi : 10.1007/BF01067188
- Poell, R. F. (2017). Time to 'flip' the training transfer tradition : Employees create learning paths strategically. *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 9-15. doi : 10.1002/hrdq.21279
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Gaëtan Morin.
- Prestwich, A., Sheeran, P., Webb, T. L. et Gollwitzer, P. (2015). Implementation intentions. Dans M. Conner et P. Norman (dir.), *Predicting and changing health behavior : Research and practice with social cognition models* (pp. 321-355). McGraw-Hill Education.
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53-70. doi : 10.7202/1059647ar
- Quesada-Pallarès, C. et Gegenfurtner, A. (2015). Toward a unified model of motivation for training transfer : A phase perspective. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 107-121. doi : 10.1007/s11618-014-0604-4
- Quinones, M. A. (1995). Pretraining context effects : Training assignment as feedback. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 226-238. doi : 10.1037/0021-9010.80.2.226
- Rahman, A. A. (2020). Tracing the evolution of transfer of training: A review article. *Annals of Social Sciences & Management Studies*, 5(4), 71-72. doi : 10.19080/ASM.2020.05.555668

- Rahyuda, A., Soltani, E. et Syed, J. (2018a). Preventing a relapse or setting goals? Elucidating the impact of post-training transfer interventions on training transfer performance. *International Journal of Training Research*, 16(1), 61-82. doi : 10.1080/14480220.2017.1411287
- Rahyuda, A., Syed, J. et Soltani, E. (2014). The role of relapse prevention and goal setting in training transfer enhancement. *Human Resource Development Review*, 13(4), 413-436. doi : 10.1177/1534484314533337
- Rahyuda, A., Syed, J. et Soltani, E. (2018b). Elucidating the effect of post-training transfer interventions on trainee attitudes and transfer of training : A mixed methods study. Dans *The Palgrave handbook of knowledge management* (pp. 563-599). Springer.
- Raykov, T. et Marcoulides, G. A. (2017). Thanks coefficient alpha, we still need you! *Educational and Psychological Measurement*, 79(1), 200-210. doi : 10.1177/0013164417725127
- Richman-Hirsch, W. L. (2001). Posttraining interventions to enhance transfer : The moderating effects of work environments. *Human Resource Development Quarterly*, 12(2), 105-120. doi : 10.1002/hrdq.2
- Rivard, P. et Lauzier, M. (2013). *La gestion de la formation et du développement des ressources humaines : pour préserver et accroître le capital compétence de l'organisation* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Roszkowski, M. J. et Soven, M. (2010). Did you learn something useful today? An analysis of how perceived utility relates to perceived learning and their predictiveness of satisfaction with training. *Performance Improvement Quarterly*, 23(2), 71-91. doi : 10.1002/piq.20082
- Rouiller, J. Z. et Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4(4), 377-390. doi : 10.1002/hrdq.3920040408
- Roussel, J.-F. (2011). *Gérer la formation, viser le transfert : repères théoriques, outils pratiques*. Guérin universitaire.
- Roussel, J.-F. (2016). Transfert éloigné des apprentissages. Dans M. Lauzier et D. Denis (dir.), *Accroître le transfert des apprentissages: Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (pp. 41-64). Presses de l'Université du Québec.
- Runco, M. A. et Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. doi : 10.1080/10400419.2012.650092
- Ruona, W. E., Leimbach, M., F Holton III, E. et Bates, R. (2002). The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees. *International Journal of Training and Development*, 6(4), 218-228. doi : 10.1111/1468-2419.00160
- Saks, A. M. (2013). The learning transfer problem : Barriers and solutions. *Canadian Learning Journal*, 17(1), 10-23.

- Salas, E. et Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training : A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 471-499. doi : 10.1146/annurev.psych.52.1.471
- Sarfraz, M., Wahab, S., Syed, N., Akram, M. W., Salahuddin, M. et Hussain, Z. (2020). 110 years of training transfer research: A bibliometric analysis of global research trends, and patterns on training transfer using the scopus database. *Test Engineering and Management*, 83(1), 461-473.
- Schmidt, A. F. et Finan, C. (2018). Linear regression and the normality assumption. *Journal of Clinical Epidemiology*, 98, 146-151. doi : 10.1016/j.jclinepi.2017.12.006
- Schoeb, G., Courcy, F. et Lauzier, M. (2016). Le soutien du supérieur immédiat comme levier au transfert des apprentissages : vers un portrait méta-analytique de ses effets directs et indirects. Dans M. Lauzier et D. Denis (dir.), *Transfert des apprentissages : vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (225-262). Presses de l'Université du Québec.
- Schoeb, G., Lafrenière-Carrier, B., Lauzier, M. et Courcy, F. (2020) La mesure du transfert des apprentissages : état des lieux et perspectives d'avenir pour la recherche. *Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue Canadienne Des Sciences de l'Administration*, 38(1), 17-28. doi : 10.1002/cjas.1577
- Schoonenboom, J. et Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *Kolner Zeitschrift fur Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(Suppl 2), 107-131. doi : 10.1007/s11577-017-0454-1
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories : an educational perspective*. Pearson.
- Seijts, G. H. et Latham, G. P. (2001). The effect of distal learning, outcome, and proximal goals on a moderately complex task. *Journal of Organizational Behavior*, 22(3), 291-307. doi : 10.1002/job.70
- Shah, C. et Burke, G. (2003). *Skills shortages: Concepts, measurement and implications* (working Paper No. 52). Centre for the Economics of Education and Training, Monash University.
- Shantz, A. et Latham, G. P. (2012). Transfer of training: Written self-guidance to increase self-efficacy and interviewing performance of job seekers. *Human Resource Management*, 51(5), 733-746. doi : 10.1002/hrm.21497
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: an experimental analysis*. Appleton-Century.
- 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*, 21(3), 257-272. doi : 10.1002/hrdq.20044

- Stanhope, D. S., Pond, S. B. et Surface, E. A. (2013). Core self-evaluations and training effectiveness : Prediction through motivational intervening mechanisms. *Journal of Applied Psychology*, 98(5), 820-831. doi : 0.1037/a0032599
- Sung, S. Y. et Choi, J. N. (2018). Effects of training and development on employee outcomes and firm innovative performance : Moderating roles of voluntary participation and evaluation. *Human Resource Management*, 57(6), 1339-1353. doi : 10.1002/hrm.21909
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296.
- Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F. et Chan, D. W. L. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 692-709. doi : 10.1037/0021-9010.90.4.692
- Tews, M. J. et Tracey, J. B. (2008). An empirical examination of posttraining on-the-job supplements for enhancing the effectiveness of interpersonal skills training. *Personnel Psychology*, 61(2), 375-401. doi : 10.1111/j.1744-6570.2008.00117.x
- Thacker, J. W. et Blanchard, N. P. (2006). *Effective training, canadian edition*. Pearson.
- Thorndike, E. L. (1913). *Educational psychology, Vol 1 : The original nature of man*. Teachers College.
- Tracey, J. B. et Tews, M. J. (2005). Construct validity of a general training climate scale. *Organizational Research Methods*, 8(4), 353-374. doi : 10.1177/1094428105280055
- 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. doi : 10.1037/0021-9010.80.2.239
- Tziner, A., Fisher, M., Senior, T. et Weisberg, J. (2007). Effects of trainee characteristics on training effectiveness. *International Journal of Selection and Assessment*, 15(2), 167-174. doi : 10.1111/j.1468-2389.2007.00378.x
- 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(2), 167-177. doi : 10.1111/j.2044-8325.1991.tb00551.x
- Úbeda-García, M., Marco-Lajara, B., Sabater-Sempere, V. et Garcia-Lillo, F. (2013). Training policy and organizational performance in the Spanish hotel industry. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(15), 2851-2875. doi : 10.1080/09585192.2012.750617
- Van de Wiele, P. (2010). The impact of training participation and training costs on firm productivity in Belgium. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(4), 582-599. doi : 10.1080/09585191003612083

- 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(5), 1146-1153. doi : 10.1037/0021-9010.91.5.1146
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Vygotski, L. S, (1943). *Pensées et langage*. La Dispute.
- Watkins, M. W. (2018). Exploratory factor analysis: A guide to best practice. *Journal of Black Psychology*, 44(3), 219-246. doi:10.1177/0095798418771807
- Webb, T. L. et Sheeran, P. (2006). Does changing behavioral intentions engender behavior change? A meta-analysis of the experimental evidence. *Psychological Bulletin*, 132(2), 249-268. doi : 10.1037/0033-2909.132.2.249
- Webb, T. L. et Sheeran, P. (2008). Mechanisms of implementation intention effects : The role of goal intentions, self-efficacy, and accessibility of plan components. *British Journal Social Psychology*, 47(3), 373-395. doi : 10.1348/014466607X267010
- Wexley, K. N. et Baldwin, T. T. (1986). Posttraining strategies for facilitating positive transfer : An empirical exploration. *The Academy of Management Journal*, 29(3), 503-520. doi : 10.5465/256221
- Wieber, F., Odenhal, G. Gollwitzer, P. (2010). Self-efficacy feelings moderate implementation intention effects. *Self and Identity*, 9(2), 177-194. doi : 10.1080/15298860902860333
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Sage Publications.
- Yamhill, S. et McLean, G. N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12(2), 195-208. doi : 10.1002/hrdq.7
- Yelon, S. et Ford, J. K. (2008). Pursuing a multidimensional view of transfer. *Performance Improvement Quarterly*, 12(3), 58-78. doi : 10.1111/j.1937-8327.1999.tb00138.x
- Yelon, S., Sheppard, L., Sleight, D. et Ford, J. K. (2004). Intention to transfer: how do autonomous professionals become motivated to use new ideas? *Performance Improvement Quarterly*, 17(2), 82. doi : 10.1111/j.1937-8327.2004.tb00309.x

Annexe 1 :

Formulaire de consentement éthique et guide d'entretien



Case postale 1250, succursale HULL, Gatineau (Québec) J8X 3X7
www.uqo.ca/ethique
Comité d'éthique de la recherche

Formulaire de consentement éthique

Révision puis évaluation de la pertinence d'une intervention post-formation visant à accroître le transfert des apprentissages réalisés par les apprenants à la suite d'une formation

Projet de recherche mené par Benjamin Lafrenière-Carrier, Candidat au doctorat en Relations Industrielles, sous la supervision du professeur Martin Lauzier (Ph.D.).

Nous sollicitons par la présente votre participation au projet de recherche en titre, qui vise à obtenir votre point de vue éclairé, en tant que formateur d'expérience, sur certains aspects d'une intervention post-formation en développement qui vise à accroître la mise en application des apprentissages effectués lors du retour au travail. Ce projet n'est pas subventionné, mais l'étudiant qui en est responsable a reçu une bourse du Fonds de Recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) pour sa réalisation. Dans le cadre de ce premier (de deux) volet du projet de recherche, l'objectif est d'identifier des pistes d'amélioration pour l'intervention en développement et de mieux comprendre quels sont les éléments contextuels qui peuvent influencer son efficacité ou encore la pertinence de son déploiement en contexte organisationnel.

Vous êtes invité à participer au premier volet de ce projet de recherche, qui consiste à recevoir puis à prendre connaissance de deux documents qui décrivent le fonctionnement de l'intervention en développement qui sont envoyés par le chercheur (environ 15 minutes) puis à participer à compléter une entrevue individuelle avec lui (environ une heure). Les documents seront envoyés par courriel, tandis que l'entrevue aura lieu à un endroit adéquat (local de l'UQO ou au travail du participant) et à un moment qui seront tous les deux convenus au préalable entre le chercheur et le participant. L'entrevue en question sera enregistrée (en format audio) seulement si le participant l'accepte au bas de ce formulaire.

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais*. Tant les données recueillies que les résultats de la recherche ne pourront en aucun cas mener à votre identification puisqu'un numéro de participant sera utilisé pour vous identifier à l'intérieur du document contenant vos réponses. Ce numéro, ainsi que les informations qui pourraient vraisemblablement mener à votre identification (nom, adresse courriel, sexe, âge, employeur, etc.), seront conservés à l'intérieur d'un fiché séparé, sécurisé à l'aide d'un mot-de-passe et accessible uniquement au chercheur principal. Ce n'est qu'à travers ce numéro, qui apparaîtra dans le fichier contenant le résumé de votre entretien, qu'il sera possible de vous associer à vos réponses.

À moins que vous ne consentiez à une utilisation secondaire telle que plus amplement décrite plus loin, les données recueillies ne seront utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent formulaire de consentement.

Les résultats seront diffusés dans le cadre de la thèse de doctorat du chercheur-étudiant

responsable du projet. Les données recueillies seront conservées sur deux modules de stockage externes (clés usb) protégés par mot-de-passe et entreposés sous clé dans le laboratoire de recherche du professeur Lauzier (local C-2302 du pavillon Alexandre-Taché de l'UQO). Les seules personnes qui y auront accès sont le chercheur responsable du projet (Benjamin Lafrenière-Carrier), son directeur de recherche (le professeur Martin Lauzier, Ph.D.) et madame Dorra Annabi (seulement pour l'enregistrement audio et pour les documents anonymisés à l'aide du numéro de participant afin de confirmer la concordance entre les deux) L'ensemble des données seront détruites au plus tard le 1^{er} mars 2030 via les services d'une organisation reconnue et accréditée en destruction de données.

Votre participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux et le chercheur s'engage, le cas échéant, à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. La contribution à l'avancement des connaissances sur le sujet des interventions post-formation visant l'amélioration de l'utilisation des apprentissages en contexte de travail sont les bénéfices directs anticipés. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Ce projet de recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique (numéro de dossier 2020-1070). Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Benjamin Lafrenière-Carrier (lafb10@uqo.ca). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, veuillez communiquer avec monsieur André Durivage (andre.durivage@uqo.ca), président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

*Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au *Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications*.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez 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 du projet de recherche sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement du projet de recherche. En conséquence, vous ne devrez 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 (2) exemplaires et j'en conserve une copie.

CONSENTEMENT À L'ENREGISTREMENT AUDIO DE L'ENTREVUE :

- J'accepte librement que l'entrevue prévue dans le cadre de ce projet soit enregistrée (audio).
- Je refuse que l'entrevue prévue dans le cadre de ce projet soit enregistrée (audio).

Nom du participant : _____ Signature du participant : _____

Date : _____

Nom du chercheur : _____ Signature du chercheur : _____

Date : _____

UTILISATION SECONDAIRE DES DONNÉES RECUEILLIES

Avec votre permission, nous aimerions pouvoir conserver les données recueillies à la fin du présent projet pour d'autres activités de recherche dans le(s) domaine(s) suivant(s) : psychologie du travail; relations industrielles; gestion des ressources humaines, sous la responsabilité de Benjamin Lafrenière-Carrier pour lequel vous êtes aujourd'hui invité à participer. Afin de préserver vos données personnelles et votre identité, les données seront anonymisées, c'est-à-dire qu'il ne sera plus possible à quiconque de pouvoir les relier à votre identité. Nous nous engageons à respecter les mêmes règles d'éthique que pour le présent projet.

Il n'est pas nécessaire de consentir à ce volet pour participer au présent projet de recherche. Si vous acceptez, vos données seront conservées pour une période de dix ans après la fin du présent projet et ensuite détruites.

CONSENTEMENT À UNE UTILISATION SECONDAIRE :

- J'accepte que mes données soient conservées pour une utilisation secondaire.
- Je refuse une utilisation secondaire des données que je vais fournir.

Nom du participant : _____ Signature du participant : _____

Date : _____

Nom du chercheur : _____ Signature du chercheur : _____

Date : _____

Guide d'entretien

Préambule : Informations identificatoires à protéger.

Rappel : Avant de débiter, obtenir le consentement éthique du participant!

Informations à obtenir avant le début de l'entrevue. Ces informations seront conservées dans un fichier différent avec le numéro attribué au participant.

- Attribuer un numéro au participant
- Nom du participant :
- Sexe du participant :
- Âge du participant :
- Employeur actuel :
- Titre de l'emploi :
- Expérience dans l'emploi :

Section 1 : Ouverture de l'entretien

1. Parlez-moi de votre métier de formateurs (votre rôle, vos responsabilités, vos fonctions).
2. Quel est votre opinion sur la question du transfert des apprentissages?
 - a. Quels sont vos trucs personnels (trucs du métiers) pour vous assurer de maximiser les chances que les apprenants mettront en application ce qu'ils ont appris lors d'une formation) ?
3. Que saviez-vous de l'atelier de prévention des rechutes avant qu'elle ne vous soit présentée dans le cadre du présent projet?

À titre de rappel, l'APR 2.0 est une intervention (activité) post-formation qui vise à améliorer le transfert des apprentissages. Pour y arriver, elle mise sur trois approches spécifiques, soit (1) l'établissement d'objectifs de mise en application qui favorisent le déploiement d'efforts en ce sens, (2) l'amélioration du sentiment qu'ont les participants d'être en mesure de réussir cette mise en application et (3) la planification de ladite mise en application, de façon à ce qu'ils préparent à l'avance la façon dont ils mettront ceux-ci en application.

L'intervention utilise ces trois approches à travers un partenariat entre un expert du contenu de formation (le formateur) et des experts du contexte de travail dans lequel les apprentissages seront déployés (les participants).

Section 2 : Efficacité de l'APR 2.0

4. Comment percevez-vous l'idée d'une telle intervention pour accroître le transfert des apprentissages ?
5. Selon vous, quels effets l'intervention peut-elle avoir sur :
 - a. La motivation à mettre en application (motivation à transférer)?
 - b. Le sentiment d'accessibilité du transfert ? (SEP à transférer)
 - c. Le transfert des apprentissages fait par les participants?
 - d. Sur une échelle allant de 1 à 10, où 1 représente « complètement inefficace » et 10 représente une « très grande efficacité », où positionneriez-vous la capacité de l'intervention à accroître le transfert des apprentissages?
 - e. Autres effets anticipés
6. Considérez-vous que cette intervention serait utile et pratique en contexte organisationnel? Pourquoi?
7. Utiliseriez-vous ce genre d'activité dans le cadre de votre pratique professionnelle? Pourquoi?

Section 3 : Les conditions d'efficacité de l'APR 2.0

Section 3.1 L'environnement de transfert :

8. Selon vous, pour quel genre de formation l'APR 2.0 pourrait-elle s'avérer utile?
 - a. Caractéristiques des formations ?
 - b. Compétences ciblées ?
 - c. Autres
 - d. Sur une échelle allant de 1 à 10, où 1 représente « aucune influence » et 10 représente une « très grande influence », quelle influence peuvent avoir les caractéristiques de la formation sur l'efficacité de l'APR 2.0?
9. Selon vous, y a-t-il des milieux de travail qui permettraient à l'APR 2.0 d'être plus efficace?
 - a. Éléments de l'environnement de travail
 - b. Obstacles au transfert pour lesquels l'APR est efficace
 - c. Obstacles au transfert pour lesquels l'APR est inefficace
 - d. Autres éléments contextuels
 - e. Sur une échelle allant de 1 à 10, où 1 représente « aucune influence » et 10 représente une « très grande influence », quelle influence est-ce que le milieu de travail d'un employé pourrait avoir sur l'efficacité de l'APR 2.0?
10. Selon vous, l'APR 2.0 risque-t-elle d'être plus efficace dans certains types d'organisations?
 - a. Qu'est-ce qui caractérise celles-ci?
 - b. Sur une échelle allant de 1 à 10, où 1 représente « aucune influence » et 10 représente une « très grande influence », quelle influence est-ce que le contexte de travail d'un employé pourrait avoir sur l'efficacité de l'APR 2.0?
11. Selon vous, y a-t-il d'autres choses (en lien avec le contexte dans lequel vous travaillez) qui puissent accroître/faciliter le recours à une telle intervention (ou encore qui puissent nuire à sa pertinence)?

Section 3.2 Contenu et modalités de déploiement de l'APR 2.0

12. Selon vous, le déroulement de l'activité peut-elle influencer son efficacité? De quelles façons? (comment)
 - a. La façon d'utiliser chacune des trois étapes?
 - b. Les façons de faire de l'animateur?
 - c. Combien de temps serait nécessaire, selon vous, pour déployer cette intervention?
 - d. Autres particularités du déroulement pouvant avoir un effet?
13. D'après vous, y a-t-il un délai à respecter entre la fin de la formation et l'intervention? Lequel et pourquoi ? (quand)
14. Selon-vous, la composition du groupe a-t-elle un rôle à jouer dans le bon fonctionnement de l'APR 2.0? De quelle façon et pour quelles raisons? (avec qui)
 - a. Le nombre de participants
 - b. La ressemblance dans les profils des participants
 - c. La cohésion du groupe (sentiment d'appartenance)
 - d. Autres éléments?
15. Selon vous, y a-t-il d'autres éléments associés au déroulement de l'intervention qui peuvent influencer l'efficacité de cette dernière à favoriser le transfert? Lesquels?
 - a. Sur une échelle allant de 1 à 10, où 1 représente « aucune influence » et 10 représente une « très grande influence », quelle influence est-ce que les modalités de déploiement de l'APR 2.0 pourraient avoir sur son efficacité? (comment, quand et avec qui)

Section 3.3 Caractéristiques du formateur-animateur

16. Selon vous, de quelles qualités ou autres caractéristiques un formateur-animateur de l'APR 2.0 a-t-il besoin ?
 - a. Certaines compétences ou expériences spécifiques? Lesquelles?
 - b. Créativité? Comment et dans quels contextes?
 - c. L'ouverture d'esprit? Comment et dans quels contextes?
 - d. Autres qualités ou caractéristiques?

- e. Sur une échelle allant de 1 à 10, où 1 représente « aucune influence » et 10 représente une « très grande influence », quelle influence est-ce que les caractéristiques du formateur pourraient avoir sur l'efficacité de l'APR 2.0?
17. Selon vous, quelle est la préparation nécessaire pour déployer de façon efficace l'APR 2.0?
- a. Quels sont les besoins de préparation au niveau technique/pratique?
 - b. Quels sont les besoins associés à la compréhension du fonctionnement de l'intervention?
 - c. Autres éléments de préparation?

Section 4 : Pistes d'amélioration de l'APR 2.0

18. Reprenons une à une les différentes sections du guide du formateur. Que pensez-vous d'elles? Des améliorations y seraient-elles possibles selon vous?
 - a. Objectif et description de l'intervention (1ère page)
 - b. Contexte de déploiement (pages 2 à 4)
 - c. Description du déroulement de l'intervention (pages 5 à 7)
 - d. Modifications au niveau de la forme/apparence
 - e. Y aurait-il des ajouts à faire, selon vous?
19. Que pensez-vous de l'outil « mon plan de mise en application? Des améliorations seraient-elles possibles?
 - a. Au niveau du contenu / fonctionnement des trois étapes de l'intervention (ajouts, retraits ou modifications aux trois étapes)
 - i. Le nombre d'objectifs fixe ou variable? À combien?
 - ii. L'application de la seconde étape à l'ensemble des objectifs ou encore obstacle spécifique à chacun des objectifs?
 - iii. Ligne du temps – est-ce que ça vous semble clair comme façon de procéder?
 - b. Au niveau du format (mise en page, espace pour chacune des activités, etc.)

Conclusion de l'entrevue

- Indiquer au participant que le processus d'entretien est terminé.
- Vérifier si le participant a des questions ou des commentaires sur l'entrevue et sur le projet de recherche.
- Remercier le participant pour son temps et sa collaboration.

Annexe 2 :

Formulaire de consentement éthique et questionnaire de recherche



Case postale 1250, succursale HULL, Gatineau (Québec) J8X 3X7
www.uqo.ca/ethique
Comité d'éthique de la recherche

Formulaire de consentement éthique

Projet de recherche – Accroître la mise en application des apprentissages avec l'APR 2.0

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui vise à obtenir votre point de vue en tant que formateur sur certains aspects d'une intervention post-formation. Ce projet n'est pas subventionné, mais l'étudiant qui en est responsable a reçu une bourse du Fonds de Recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) pour sa réalisation.

Votre participation consiste à compléter un questionnaire en-ligne (environ une dizaine de minutes) après avoir participé à un atelier virtuel (webinaire) au sujet de l'APR.

Les données recueillies dans le cadre de ce projet sont **strictement confidentielles***. Par ailleurs, tant les données recueillies que les résultats de la recherche **ne pourront en aucun cas mener à votre identification**. À moins que vous ne consentiez à une utilisation secondaire telle que plus amplement décrite plus loin, les données recueillies ne seront utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent formulaire de consentement.

Les résultats seront diffusés dans le cadre de la thèse de doctorat du chercheur-étudiant responsable du projet. Les données recueillies seront conservées sur deux modules de stockage externes (clés usb) protégés par mot-de-passe et entreposés dans un classeur sous clé. Les seules personnes qui y auront accès sont le chercheur responsable du projet (Benjamin Lafrenière-Carrier) et son directeur de recherche (le professeur Martin Lauzier, Ph.D.). L'ensemble des données seront détruites au plus tard le 1^{er} mars 2030 via les services d'une organisation reconnue et accréditée en destruction de données.

Votre participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux et le chercheur s'engage, le cas échéant, à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou éliminer ceux-ci. La contribution à l'avancement des connaissances sur le sujet des interventions post-formation visant l'amélioration de l'utilisation des apprentissages en contexte de travail sont les seuls bénéfices anticipés.

Ce projet de recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique (numéro de dossier 2020-1070). Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Benjamin Lafrenière-Carrier (lafb10@uqo.ca). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, veuillez communiquer avec monsieur André Durivage (andre.durivage@uqo.ca), président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

*Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au *Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications*.

En cochant la case indiquant que vous acceptez de participer au projet de recherche, vous indiquez que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et que vous acceptez 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 du projet de recherche sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement du projet de recherche. En conséquence, vous ne devrez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

CONSENTEMENT À PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE :

- J'accepte librement de participer au projet de recherche décrit ci-dessus.
- Je refuse de participer au projet de recherche décrit ci-dessus.

UTILISATION SECONDAIRE DES DONNÉES RECUEILLIES

Avec votre permission, nous aimerions pouvoir conserver les données recueillies à la fin du présent projet pour d'autres activités de recherche dans le(s) domaine(s) suivant(s) : psychologie du travail; relations industrielles; gestion des ressources humaines, sous la responsabilité de Benjamin Lafrenière-Carrier pour lequel vous êtes aujourd'hui invité à participer. Afin de préserver vos données personnelles et votre identité, les données seront anonymisées, c'est-à-dire qu'il ne sera plus possible à quiconque de pouvoir les relier à votre identité. Nous nous engageons à respecter les mêmes règles d'éthique que pour le présent projet.

Il n'est pas nécessaire de consentir à ce volet pour participer au présent projet de recherche. Si vous acceptez, vos données seront conservées pour une période de dix ans après la fin du présent projet et ensuite détruites.

CONSENTEMENT À UNE UTILISATION SECONDAIRE :

- J'accepte que mes données soient conservées pour une utilisation secondaire.
- Je refuse une utilisation secondaire des données que je vais fournir.

Nom du participant : _____ Signature du participant : _____

Date : _____

Nom du chercheur : _____ Signature du chercheur : _____

Date : _____

Questionnaire de recherche

Répondez à chacune des affirmations suivantes en encerclant la réponse qui correspond le mieux à votre degré d'accord ou de désaccord avec celles-ci.

1. Fortement en désaccord
2. En désaccord
3. Un peu en désaccord
4. Ni en accord, ni en désaccord
5. Un peu en accord
6. En accord
7. Fortement en accord

Tel que présenté, l'atelier de prévention des rechutes (APR)...

Q1.1	Peut encourager et motiver les apprenants à mettre en application leurs nouveaux apprentissages dans le cadre de leur travail.	1	2	3	4	5	6	7
Q1.2	Peut aider les apprenants à anticiper et à désamorcer certaines situations qui risquent de nuire à la mise en application de leurs nouveaux apprentissages au travail.	1	2	3	4	5	6	7
Q1.3	Peut aider les apprenants à identifier et à mobiliser les ressources nécessaires pour atteindre leurs objectifs de mise en application.	1	2	3	4	5	6	7
Q1.4	Peut accroître la confiance des apprenants quant à leur capacité à utiliser leurs nouveaux apprentissages au travail.	1	2	3	4	5	6	7
Q1.5	Peut aider les apprenants à persévérer dans leurs efforts de mise en application de leurs nouveaux apprentissages.	1	2	3	4	5	6	7
Q1.6	Semble compatible avec les situations que je rencontre en formation.	1	2	3	4	5	6	7
Q1.7	Semble facile à vendre (ou mettre en valeur) à un client ou à une organisation considérant les avantages qu'il présente.	1	2	3	4	5	6	7
Q1.8	Semble facile à vendre (ou mettre en valeur) à un collègue formateur considérant les avantages qu'il présente.	1	2	3	4	5	6	7
Q1.9	Semble nécessiter seulement des ressources que j'ai à ma disposition ou auxquelles je peux avoir accès pour son déploiement.	1	2	3	4	5	6	7
Q1.10	Semble facilement applicable dans le cadre des formations que j'offre.	1	2	3	4	5	6	7
Q1.11	M'offre la chance d'enrichir ma pratique professionnelle de formateur.	1	2	3	4	5	6	7
Q1.12	M'offre la chance d'accroître l'impact des formations que j'offre.	1	2	3	4	5	6	7
Q1.13	M'offre la chance d'offrir des services de formation plus complets à mes clients ou aux organisations que je desserts.	1	2	3	4	5	6	7
Q1.14	M'offre la chance d'ajouter de la valeur aux formations que j'offre.	1	2	3	4	5	6	7

Répondez à chacune des affirmations suivantes en encerclant la réponse qui correspond le mieux à votre degré d'accord ou de désaccord avec celles-ci.

1. Fortement en désaccord
2. En désaccord
3. Un peu en désaccord
4. Ni en accord, ni en désaccord
5. Un peu en accord
6. En accord
7. Fortement en accord

Considérant les informations présentées sur l'APR...

Q2.1	J'évalue positivement les chances que j'utilise cette intervention dans les formations que j'offre.	1	2	3	4	5	6	7
------	---	---	---	---	---	---	---	---

Q2.2	J'entrevois déjà des opportunités pour mettre en application cette intervention dans les formations que j'offre.	1	2	3	4	5	6	7
Q2.3	J'ai déjà une idée sur la façon d'expérimenter l'APR dans les formations que j'offre.	1	2	3	4	5	6	7
Q2.4	L'idée d'utiliser l'APR dans les formations que j'offre me motive.	1	2	3	4	5	6	7

Répondez à chacune des affirmations suivantes en encerclant la réponse qui correspond le mieux à votre degré d'accord ou de désaccord avec celles-ci.

1. Fortement en désaccord
2. En désaccord
3. Un peu en désaccord
4. Ni en accord, ni en désaccord
5. Un peu en accord
6. En accord
7. Fortement en accord

Dans l'ensemble, les participants aux activités de formation que j'offre...

Q3.1	Peuvent mettre en application ce qu'ils ont appris dans le cadre de leur emploi.	1	2	3	4	5	6	7
Q3.2	Arrivent à effectuer leur travail tout en utilisant ce qu'ils ont appris en formation.	1	2	3	4	5	6	7
Q3.3	Sont confiants quant à leur capacité d'utiliser ce qu'ils ont appris dans le cadre de leur travail.	1	2	3	4	5	6	7
Q3.4	Ont tout ce dont ils ont de besoin pour mettre en application ce qu'ils ont appris dans le cadre de leur travail.	1	2	3	4	5	6	7

Répondez à chacune des affirmations suivantes en encerclant la réponse qui correspond le mieux à votre degré d'accord ou de désaccord avec celles-ci.

1. Fortement en désaccord
2. En désaccord
3. Un peu en désaccord
4. Ni en accord, ni en désaccord
5. Un peu en accord
6. En accord
7. Fortement en accord

Selon moi, pour qu'une activité de formation soit un succès, il est important que les apprenants...

Q4.1	Puissent poser des questions sans crainte d'être rejetés ou ridiculisés.	1	2	3	4	5	6	7
Q4.2	Se sentent à l'aise de demander au formateur de réexpliquer ou de préciser certaines notions.	1	2	3	4	5	6	7
Q4.3	Puissent collaborer entre eux naturellement et sans retenue.	1	2	3	4	5	6	7
Q4.4	Puissent avancer des idées sans craindre que cela ne se retourne contre eux.	1	2	3	4	5	6	7
Q4.5	Se sentent à l'aise de discuter des difficultés qu'ils anticipent quant à la mise en application de leurs nouveaux apprentissages.	1	2	3	4	5	6	7

Répondez à chacune des affirmations suivantes en encerclant la réponse qui correspond le mieux à votre degré d'accord ou de désaccord avec celles-ci.

1. Fortement en désaccord
2. En désaccord
3. Un peu en désaccord
4. Ni en accord, ni en désaccord
5. Un peu en accord
6. En accord

7. Fortement en accord

En général, les employés que je forme travaillent dans un milieu où...

Q5.1	Les superviseurs reconnaissent et félicitent ceux qui appliquent leurs nouvelles connaissances/compétences dans le cadre de leur emploi.	1	2	3	4	5	6	7
Q5.2	Les superviseurs offrent des opportunités de formation qui correspondent à leurs besoins.	1	2	3	4	5	6	7
Q5.3	Les superviseurs encouragent et valorisent les idées originales/innovantes.	1	2	3	4	5	6	7
Q5.4	La haute direction s'attend à des niveaux de performance élevés en tout temps.	1	2	3	4	5	6	7
Q5.5	La haute direction s'attend au maintien d'un haut niveau de compétences et d'excellence.	1	2	3	4	5	6	7

Répondez à chacune des affirmations suivantes en encerclant la réponse qui correspond le mieux à votre degré d'accord ou de désaccord avec celles-ci.

1. Fortement en désaccord
2. En désaccord
3. Un peu en désaccord
4. Ni en accord, ni en désaccord
5. Un peu en accord
6. En accord
7. Fortement en accord

Q6.1	Je maîtrise suffisamment le fonctionnement de l'APR pour l'utiliser efficacement.	1	2	3	4	5	6	7
Q6.2	Il serait facile pour moi d'utiliser l'APR dans différents contextes.	1	2	3	4	5	6	7
Q6.3	Si des problèmes surviennent lors de l'utilisation de cette intervention, j'arriverais facilement à résoudre ceux-ci.	1	2	3	4	5	6	7
Q6.4	Selon moi, j'obtiendrais de bons résultats en utilisant l'APR.	1	2	3	4	5	6	7

Répondez à chacune des affirmations suivantes en encerclant la réponse qui correspond le mieux à votre degré d'accord ou de désaccord avec celles-ci.

1. Fortement en désaccord
2. En désaccord
3. Un peu en désaccord
4. Ni en accord, ni en désaccord
5. Un peu en accord
6. En accord
7. Fortement en accord

Q7.1	La plupart du temps, au travail, je suis celui qui suggère le plus d'idées créatives.	1	2	3	4	5	6	7
Q7.2	J'impressionne mes collègues de travail par mon esprit créateur.	1	2	3	4	5	6	7
Q7.3	Je préfère travailler sur des projets bien définis plutôt que sur des projets où on doit tout inventer.	1	2	3	4	5	6	7
Q7.4	Un de mes objectifs professionnels consiste à inventer une nouvelle façon de faire les choses.	1	2	3	4	5	6	7
Q7.5	Je préfère les mandats qui requièrent la maîtrise d'une technique plutôt que ceux où on doit faire preuve de beaucoup d'originalité.	1	2	3	4	5	6	7

Q7.6 Je cherche souvent à développer de nouveaux outils ou techniques de travail.

1 2 3 4 5 6 7

Pour la question suivante, veuillez répondre du mieux que vous le pouvez en vous mettant à la place des participants aux activités de formation de groupe que vous offrez.

Répondez à chacune des affirmations suivantes en encerclant la réponse qui correspond le mieux à votre degré d'accord ou de désaccord avec celles-ci.

1. Fortement en désaccord
2. En désaccord
3. Un peu en désaccord
4. Ni en accord, ni en désaccord
5. Un peu en accord
6. En accord
7. Fortement en accord

Q8.1 Je préfère les tâches qui me sont familières.

1 2 3 4 5 6 7

Q8.2 Au travail, je cherche souvent de nouvelles façons de faire les choses.

1 2 3 4 5 6 7

Q8.3 Je préfère exécuter des tâches complètement nouvelles plutôt que des tâches familières.

1 2 3 4 5 6 7

Q8.4 Je préfère effectuer des activités de travail que je connais et que j'aime plutôt que des activités que je ne connais pas.

1 2 3 4 5 6 7

Q8.5 J'expérimente régulièrement de nouvelles façons de faire le même travail.

1 2 3 4 5 6 7

Répondez à chacune des affirmations suivantes en encerclant la réponse qui correspond le mieux à votre degré d'accord ou de désaccord avec celles-ci.

1. Fortement en désaccord
2. En désaccord
3. Un peu en désaccord
4. Ni en accord, ni en désaccord
5. Un peu en accord
6. En accord
7. Fortement en accord

Au meilleur de votre connaissance, à l'intérieur des groupes de formations que j'offre :

Q9.1 Je considère qu'il est préférable pour moi de travailler avec des personnes qui ont la même philosophie que moi.

1 2 3 4 5 6 7

Q9.2 J'aime travailler avec des gens qui utilisent des méthodes de travail différentes des miennes.

1 2 3 4 5 6 7

Q9.3 Je travaille mieux avec des personnes qui partagent mes croyances.

1 2 3 4 5 6 7

Q9.4 Je n'aurais aucune difficulté à travailler avec quelqu'un que je n'aime pas de prime abord.

1 2 3 4 5 6 7

Q9.5 Je n'aimerais pas travailler de façon étroite avec quelqu'un que je n'aime pas.

1 2 3 4 5 6 7

Q9.6 J'aime travailler avec des gens qui ont des opinions contraires aux miennes.

1 2 3 4 5 6 7

Répondez à chacune des affirmations suivantes en inscrivant votre réponse dans l'espace réservé à cette fin.

Q10.1 De quel sexe êtes-vous ?

Homme

Femme

Q10.2 Quel âge avez-vous ? Âge : _____

Q10.3 Depuis combien d'années occupez-vous un poste en lien avec la formation d'employés? _____ ans

Quel est le plus haut niveau d'étude que vous ayez complété ?

- Q10.4
- Secondaire/diplôme professionnel
 - Collégial
 - Baccalauréat
 - Maîtrise
 - Doctorat

Q10.5 Combien d'heures consacrez-vous chaque semaine à la conception, la diffusion ou l'évaluation de formations? _____ heures

À qui offrez-vous principalement de la formation ?

- Q10.6
- Des employés de la même organisation que celle qui m'emploie.
 - Des employés de diverses organisations clientes.
 - À la fois des employés de la même organisation que celle qui m'emploie et de diverses organisations clientes.
 - Autre : spécifiez à la question suivante.

Veuillez décrire votre rapport avec les employés à qui vous offrez généralement de la formation :

Q10.6a

Annexe 3 :

Plan de mise en application : Atelier de prévention des rechutes 2.0.

Mon plan de mise en application

Nom : _____ Formation : _____ Date : _____

Étape 1 : Établissement des objectifs

Consigne : J'établis entre un et trois objectif(s) pour l'utilisation de mes nouveaux apprentissages au travail. J'identifie également les avantages et les inconvénients associés à la poursuite de chacun de ces objectifs.

#1-		#2-		#3-	
Avantages	Inconvénients	Avantages	Inconvénients	Avantages	Inconvénients

Pour qu'un objectif soit efficace, il doit être :

- Un comportement spécifique et observable;
- Difficile mais réaliste;
- Associé au contenu de la formation.

Étape 2 : Obstacles et ressources

Consigne : J'identifie les trois principaux obstacles qui risquent de nuire à un ou plusieurs de mes objectifs, puis je trouve des solutions à ces obstacles et j'identifie la façon dont je mettrai ces solutions en application. Enfin, j'identifie ensuite d'autres ressources qui pourraient faciliter l'atteinte de mes objectifs.

Préciser à quel moment la solution doit être appliquée selon la formule suivante :
 "Lorsque la situation "X" se produit, j'adopte la réaction "Y".

Obstacles :	Solutions :	Mises en application :	Ressources à mobiliser :
- - -			

Les obstacles les plus importants :

- Ont de grandes chances de survenir;
- Vont nuire de façon importante à l'atteinte de vos objectifs s'ils surviennent.

Les obstacles, les solutions et les ressources à mobiliser peuvent prendre plusieurs formes :

- Personnelles (ex. : motivation, émotions positives/négatives);
- Interpersonnelles (ex. : qualité de la relation ou soutien des collègues/du superviseur);
- Contextuelles (ex. : organisation des tâches associées à l'emploi, matériel et temps disponibles).

Étape 3 : Planification

Consigne : J'identifie puis je positionne sur la ligne du temps les différentes étapes qui me permettront d'atteindre mes objectifs.



Chaque étape qui mène à l'atteinte de vos objectifs doit inclure :

- Une courte description de ce que vous ferez;
- Le moment où débute l'étape;
- Un critère qui indique la fin de l'étape.

Initiales du formateur : _____

Annexe 4 :

Guide du formateur : Atelier de prévention des rechutes 2.0.

Guide du formateur

**Atelier de prévention
des rechutes 2.0.**

Atelier de prévention des rechutes 2.0 – Guide du formateur.

© Benjamin Lafrenière-Carrier (2020)

Reproduction sans modification autorisée.

Dernière mise-à-jour : 22 mai 2020.

Document préparé par Benjamin Lafrenière-Carrier dans le cadre de sa thèse de doctorat en Relations Industrielles, sous la direction du professeur Martin Lauzier, Ph.D., professeur titulaire en gestion des ressources humaines au Département de relations industrielles à l'Université du Québec en Outaouais (UQO)

Pour en apprendre davantage sur l'Atelier de Prévention des Rechutes 2.0 ou pour participer au projet de recherche qui s'y rattache, veuillez communiquer avec : Benjamin Lafrenière-Carrier, à l'adresse suivante : Lafb10@uqo.ca.

Remerciements au Fonds de Recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) et au Centre d'Étude et de Recherche en Psychologie Industrielle et Comportement Organisationnel (CERPICO).

L'Atelier de Prévention des Rechutes 2.0 : Guide du formateur.

Introduction

L'Atelier de Prévention des Rechutes 2.0 (ci-après appelé APR 2.0) est une intervention qui peut être déployée à la suite d'une formation. Elle vise à favoriser le transfert des apprentissages, c'est-à-dire la mise en application que font les apprenants de ce qu'ils ont appris lorsqu'ils retournent au travail. Il s'agit donc d'un outil qui vise ultimement à améliorer l'impact et le retour sur investissement qui peuvent être associés à une activité de formation.

Le présent guide est développé à l'attention du formateur souhaitant déployer l'APR 2.0. Il contient une description détaillée, l'ensemble des informations et recommandations nécessaires pour sa préparation et son utilisation en contexte organisationnel.

Description de l'intervention

Lors du retour au travail à la suite d'une formation, bon nombre d'employés ne mettent pas en application leurs nouveaux apprentissages, et ce pour diverses raisons : ils ne voient pas l'avantage de le faire, rencontrent des obstacles à la mise en application, etc.

C'est dans ces contextes où ce transfert des apprentissages s'avère difficile que l'APR 2.0 se veut particulièrement utile. Celle-ci vise à outiller les participants d'une formation donnée afin qu'ils soient mieux préparés à utiliser ce qu'ils ont appris lors de leur retour au travail. Il s'agit donc d'un outil mis à la disposition des formateurs afin qu'ils puissent augmenter l'impact de leurs activités de développement lorsque le contexte est particulièrement difficile.

Pour y arriver, l'intervention propose une collaboration entre le formateur (expert de contenu) et les participants (experts de leur contexte de travail) à travers les trois étapes présentées dans l'encadré ci-contre.

Atelier de prévention des rechutes 2.0

Étape 1 : Établissement d'objectifs d'application

- Identification d'objectifs pertinents et engageants.
- Réflexion sur les avantages poursuivre ces objectifs.

Étape 2 : Facilitation de la mise en application

- Identification des obstacles anticipés et de leurs solutions.
- Identification des ressources disponibles à mobiliser.

Étape 3 : Planification de la mise en application

- Identification des étapes préparatoires puis d'application progressive menant à l'atteinte des objectifs.
- Préparation de plans de contingence pour l'apparition des obstacles anticipés.

Contexte de déploiement

Bien qu'il s'agisse d'une intervention post-formation, une certaine planification est nécessaire pour que l'APR 2.0 soit un succès, d'autant plus que qu'elle n'est pas forcément adéquate dans toutes les circonstances. **Certaines vérifications et préparations décrites ici-bas doivent donc être faites avant de prendre la décision finale de déployer l'APR 2.0.**

Rôle du formateur : Contrairement à une activité de formation traditionnelle, où le contenu est identifié et préparé à l'avance par le formateur, l'APR 2.0 mise sur un échange au sein duquel les participants ont une contribution importante à apporter. Dans ce cadre, même si le formateur a également un apport significatif au résultat de l'intervention en tant qu'expert de contenu, **le rôle qu'il est appelé à remplir est davantage celui d'un facilitateur** favorisant les échanges et la discussion entre les membres du groupe, en plus d'adopter une attitude positive quant aux possibles retombées de la formation. Il est donc essentiel que le formateur se familiarise à la fois avec le fonctionnement de l'intervention et avec le rôle qu'il est appelé à y occuper pour que celle-ci puisse être un succès.

Constat d'un besoin : À travers son fonctionnement, l'APR 2.0 vise entre autres à régler certains problèmes qui pourraient autrement nuire à la mise en application que font les apprenants de leurs nouveaux apprentissages lorsqu'ils retournent au travail.

Dans un contexte où de tels problèmes seraient mineurs ou même inexistant, ou encore dans le cadre d'une formation qui serait mise en application même sans intervention, l'efficacité de l'APR 2.0 s'en trouverait réduite. Il est donc important de s'assurer que des difficultés de mise en applications sont anticipées avant de décider d'appliquer l'intervention.

Si les apprentissages sont adéquatement mis en application même en l'absence de l'intervention, cette dernière est-elle réellement pertinente ?

L'APR 2.0 vise à contourner les problématiques suivantes :

- Manque d'occasion ou de temps pour mettre en pratique les apprentissages lors du retour au travail
- Perception que l'application des apprentissages est inutile, n'apporte pas de valeur ajoutée, ou complexifie le travail
- Problème associé aux ressources disponibles ou aux outils nécessaires à l'application des apprentissages
- Mauvaises réactions du superviseur ou des collègues par rapport au contenu de formation

Attention!

Si les participants n'effectuent pas d'apprentissages pertinents ou encore s'ils se retrouvent dans un milieu de travail qui ne permet tout simplement pas de mise en application, il est bien peu probable que l'APR fasse une réelle différence.

Adéquation formation-intervention : Pour que le déploiement de l'APR soit utile et efficace, la formation qu'elle vise à soutenir doit remplir un certain nombre de critères. Spécifiquement, la proportion de la durée entre la formation puis l'intervention doit être raisonnable afin que son déploiement soit justifié. La formation doit également permettre une mise en application comportant une certaine flexibilité, de façon à ce qu'il soit possible d'introduire des ajustements dans la façon dont les apprenants utiliseront leurs apprentissages lors de leur retour au travail. Pour la même raison, il est également préférable que le participant ait une certaine latitude dans l'exécution de son travail.

En raison du temps que nécessite le déploiement de ses trois étapes, l'APR semble davantage adéquate pour une formation nécessitant deux journées que pour une formation d'une heure..!

Favoriser une approche positive : Étant donné l'objectif de motivation et d'engagement inhérent à l'intervention, il est essentiel qu'une ambiance optimiste et positive soit conservée pendant toute sa durée. Pour y arriver, le formateur est appelé à contribuer de façon constructive à l'identification de solutions aux problèmes rencontrés et, au besoin, à recommander une révision des objectifs d'application et de leurs délais élaborés au début de l'intervention afin qu'ils soient réalistes.

Moment du déploiement : Il est préférable que l'intervention soit déployée rapidement après la fin de la formation, d'autant plus que cela permet d'éviter que les participants en oublient certains aspects entre-temps. Dans son fonctionnement, l'intervention vise l'utilisation efficace des efforts que font les participants pour mettre en application ce qu'ils ont appris dès le début. De cette façon, les participants ont davantage de chance de connaître des succès lors de leurs efforts initiaux et pourraient alors être encouragés par ceux-ci.

Composition du groupe : Une certaine forme de partage entre les participants est également essentielle puisque les exemples, explications et solutions des uns peuvent être utiles aux autres. Il faut toutefois que la taille du groupe soit à la fois suffisante pour permettre ces discussions tout en n'étant pas excessive au point de ne pas laisser suffisamment de place à chacun des individus qui le compose. La taille adéquate pour un groupe donné dépend également de son niveau d'homogénéité et de la cohésion du groupe, qui doivent être suffisants pour que les participants puissent bénéficier des interventions faites par et pour l'ensemble.

L'homogénéité du groupe renvoie au partage de caractéristiques visibles communes, tandis que le niveau de cohésion implique un sentiment d'appartenance et de loyauté vis-à-vis le groupe.

Aller vers le concret : À travers son fonctionnement, l'APR 2.0 cherche notamment à concilier le contenu de la formation et le contexte de travail des participants. Or, pour que ces deux éléments semblent réellement plus compatibles au terme de l'intervention, il est essentiel que des exemples aussi près de la réalité soient utilisés.

Pour qu'un objectif devienne davantage réaliste...	
Approches	Exemples
Modifier la façon d'appliquer le contenu de formation	<i>Adapter l'application d'une formation en leadership à la culture organisationnelle particulière d'une entreprise en construction.</i>
Adapter certains éléments du contexte de travail	<i>Réorganiser la journée normale de travail pour que l'application d'une nouvelle méthode de gestion puisse se faire alors que tous les employés sont présents.</i>
Solliciter différentes ressources ou acteurs pertinents	<i>Demander à un collègue ayant également suivi la formation de vérifier si l'utilisation que l'on en fait est adéquate.</i>
Réviser les objectifs établis au début de l'intervention	<i>Revoir à la baisse le nombre de suivi que l'on avait prévu de faire à chaque jour à l'aide du nouveau système de gestion des commandes.</i>

En résumé : l'APR 2.0 peut s'avérer pertinente si...

- ☑ La formation s'inscrit dans un contexte où les apprenants risquent de rencontrer des obstacles à l'application de leurs apprentissages pour lesquels l'intervention peut faire une différence (voir tableau plus haut)
- ☑ La durée de la formation justifie une intervention d'une durée minimale de 2h.
- ☑ Les compétences développées impliquent une certaine adaptation, par les apprenants, lors de leur mise en application (ex : formation portant sur les habiletés interpersonnelles).
- ☑ Les apprenants ciblés formeraient un groupe propice au partage et à l'échange de trucs pour favoriser l'application de leurs apprentissages
- ☑ Les apprenants ciblés composent un groupe de taille raisonnable.
- ☑ Les apprenants ont une certaine marge de manœuvre dans la façon d'exécuter leur travail.
- ☑ L'APR 2.0 pourrait avoir lieu rapidement – dans les deux semaines suivant la formation.
- ☑ Le formateur est confortable à l'idée de jouer un rôle de facilitateur.
- ☑ Le formateur connaît suffisamment bien la réalité des apprenants pour être en mesure de proposer la révision de certains objectifs d'application des apprenants et de leur donner des exemples concrets.

Attention! L'APR ne vise pas à remplacer une gestion adéquate de la formation, mais permet plutôt d'améliorer les chances que les apprentissages effectués soient mis en application lors du retour au travail dans un contexte qui n'est pas idéal.

Description du déroulement de l'APR 2.0.

Introduction : début de l'intervention

- Présenter l'objectif général de l'intervention, qui est de réfléchir et de préparer la mise en application de leurs nouveaux apprentissages lors de leur retour au travail;
- Informer les participants de la durée et du déroulement de l'intervention à travers ses trois étapes (qui sont décrites ici-bas);
- Remettre une copie de l'activité « mon plan de mise en application » à chacun et préciser qu'ils sont invités à conserver celui-ci à la fin de l'intervention;
- Répondre aux éventuelles questions sur le déroulement de l'intervention.

Première étape : établir des objectifs de transfert

- Débuter par une discussion de groupe portant sur les apprentissages effectués qui pourraient s'avérer utiles lors du retour au travail des participants.
- Prendre le temps d'expliquer ce qu'est un bon objectif en mentionnant les critères suivants :
 - ✓ Être spécifique et mesurable (nombre de fois, durée, indice de qualité quantifiable ou autre unité de mesure);
 - ✓ Son atteinte doit représenter un défi à moyen-long terme tout en demeurant réaliste;
 - ✓ Indiquer un comportement découlant des apprentissages effectués pendant la formation et pouvant être déployé dans le cadre du travail.
- Souligner que les participants sont invités à établir entre un et trois objectifs de mise en application qui respectent ces critères.
- Expliquer aux participants qu'ils sont également invités à identifier les principaux avantages et inconvénients associés à la poursuite et à l'atteinte de chacun de leurs objectifs.
- Inviter les participants à remplir la première étape seuls ou en petites équipes. Préciser qu'un retour en groupe sera fait.
- Ne pas hésiter à soutenir les participants qui ont de la difficulté à identifier des objectifs valides ou encore à identifier des avantages à atteindre ceux-ci.
- Lors du retour en groupe, préciser aux participants qu'il n'est jamais trop tard pour ajuster les objectifs qu'ils se sont fixés. Inviter les participants à partager leurs objectifs.

Pour cette première étape, l'objectif est d'identifier les différentes façons dont les apprentissages effectués peuvent s'avérer utiles dans le cadre du travail des participants, de traduire celles-ci en objectifs puis de susciter un engagement de la part des participants à l'endroit de ces objectifs.

En plus d'aligner la suite de l'intervention, l'engagement envers ces objectifs qui représentent un défi vise à augmenter les efforts que déploieront les participants pour mettre en application leurs nouveaux apprentissages.

Deuxième étape : améliorer la faisabilité des objectifs

- Décrire l'objectif de la seconde étape, qui est (1) de trouver des solutions aux trois principaux obstacles (voire les plus importants) susceptibles de nuire à l'atteinte de l'un ou de plusieurs des objectifs établis et (2) d'identifier les ressources pertinentes et disponibles qui pourraient faciliter l'atteinte des objectifs établis.
- Préciser ce qu'est un obstacle et une ressource et souligner que ceux-ci peuvent être autant personnels (ex. motivation), interpersonnels (ex. soutien ou instruction incompatible du supérieur immédiat) ou contextuel (ex. matériel disponible, organisation des tâches, temps disponibles).

Obstacle : présence ou absence de quelque chose qui risque de nuire ou de rendre plus difficile l'atteinte des objectifs établis.

Ressource : présence de quelque chose qui rendrait plus facile l'atteinte des objectifs établis sans répondre à un obstacle.

- Expliquez que chaque solution identifiée afin de répondre à un ou plusieurs des obstacles doit être accompagnée d'une mise en application prévue. Celle-ci a pour objet de préciser dans quel contexte et à quel moment la solution sera déployée ainsi que la forme concrète qu'elle prendra.
- Souligner que l'important est de trouver des solutions aux obstacles anticipés et que ces solutions peuvent impliquer un ajustement dans le travail, dans la mise en application ou encore demander une préparation à l'avance.
- Donner quelques exemples concrets d'obstacles, de solutions et de ressources disponibles qui pourraient s'avérer pertinents pour la formation et les participants qui sont présents.
- Inviter les participants à compléter individuellement la seconde étape dans le cahier du participant (identifier les obstacles anticipés, solutions et ressources à mobiliser). Souligner qu'ils peuvent faire appel au formateur s'ils ont de la difficulté à identifier la solution pour un obstacle.
- Pendant le travail individuel, il est essentiel de soutenir les participants pour identifier des solutions à leurs obstacles anticipés. Pour y arriver, ne pas hésiter à penser à des adaptations à la mise en application ou au travail effectué par le participant et à des solutions qui peuvent être préparées à l'avance.
- De retour en groupe, vérifier si des solutions ont été identifiées pour tous les obstacles anticipés. Il est alors possible pour le formateur de solliciter l'aide du groupe pour identifier des solutions potentielles aux obstacles qui restent.

À travers cette seconde étape, différentes stratégies sont identifiées pour faciliter l'atteinte des objectifs établis et pour améliorer l'efficacité des efforts déployés en ce sens par les participants.

De plus, la perception qu'auront les participants (que leurs objectifs sont davantage atteignables) augmentera alors leur motivation à y arriver, d'où l'importance de conserver une approche positive et optimiste malgré qu'il soit principalement question d'obstacles.

Troisième étape : planifier l'atteinte des objectifs

- Présenter l'objectif de cette dernière étape, qui est de planifier ce que doivent faire les participants pour atteindre leurs objectifs.
- Préciser que **chaque élément doit être placé sur la ligne du temps proposée et inclure un déclencheur ainsi qu'une fin qui sont sans ambiguïté et observables**. Les éléments en question sont divisés en deux catégories :
 - ✓ Avant le début de la mise en application des apprentissages, certains efforts peuvent être déployés afin de préparer le terrain et d'ainsi faciliter le reste du processus.
 - ✓ Une « application progressive » est ensuite planifiée dans la seconde partie de la ligne du temps. Elle vise à effectuer la mise en application prévue une partie à la fois. Ainsi, lorsque le participant arrive à atteindre une partie de l'objectif qu'il s'est fixé, il peut ensuite se consacrer entièrement à la prochaine partie, jusqu'à l'atteinte complète des objectifs qu'il s'est fixé.
- Proposer aux participants de visualiser le déroulement et les détails de chacun des éléments de la planification lorsqu'ils les complètent.
- Inviter les participants à compléter individuellement leurs plans de mise en application à l'aide du matériel proposé dans le guide du participant.
- Préciser qu'ils sont fortement invités à interpeller le formateur s'ils ont des questions, s'ils ont besoin de recommandations pour une partie spécifique de leur plan et pour réviser celui-ci à la toute fin.
- N'hésitez pas à proposer des pistes d'amélioration dans le cas où des ambiguïtés subsisteraient à l'intérieur du plan proposé par l'un des participant
- Ne pas oublier de valider le plan de transfert de chaque participant en apposant vos initiales dans la case prévue à cet effet.

La division des objectifs en sous-objectifs successifs et simples implique que les participants feront l'expérience de succès et seront par conséquent encouragés à poursuivre leurs objectifs de mise en application.

Planifier à l'avance ce qui doit être fait favorise la saisie des opportunités qui se présentent puisqu'elles sont alors traduites en critères plus facilement observables. Les efforts de mise en application sont quant à eux mieux réfléchis et nécessitent moins d'efforts parce qu'ils sont prévus à l'avance.