

Université de Montréal

**L'encadrement post-formation et le transfert des apprentissages en milieu
de travail en contexte de coopération internationale**

par

Ghislaine Larouche

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la
Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en andragogie

Mai 2006

© Ghislaine Larouche, 2006

Université de Montréal

Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

**L'encadrement post-formation et le transfert des apprentissages en milieu
de travail en contexte de coopération internationale**

présentée par :

Ghislaine Larouche

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Louise Marchand, président-rapporteur

Estelle Chamberland, directrice de recherche

Mohamed Hrimech, membre du jury

Alain Dunberry, examinateur externe, Université du Québec à Montréal

Jean Michel Cousineau, représentant du doyen de la FES

Résumé

Les recherches indiquent trois catégories de facteurs qui influencent le transfert en milieu de travail, ceux liés à l'apprenant, au programme de formation et à l'environnement de travail. Cette recherche se consacre à ce dernier, de plus en plus reconnu comme déterminant. Nous nous sommes penchés plus spécifiquement sur l'encadrement post-formation que nous examinons au niveau de l'organisation, du superviseur et des collègues de travail dans un contexte de coopération internationale.

Le but de cette recherche, de type exploratoire et de nature qualitative, est d'offrir une meilleure compréhension des caractéristiques de l'encadrement qui favorisent le transfert des apprentissages en milieu de travail. Le pays sélectionné est Haïti. L'échantillon est constitué de cinq groupes totalisant 28 apprenants, 7 superviseurs et 3 représentants d'organisation. Notre méthode a été celle des entretiens semi-structurés et de l'analyse de contenu.

Les résultats démontrent que les organisations accordant une place prioritaire à la formation et dotées d'un style de leadership orienté vers la collaboration, la motivation et la responsabilisation des employés et un climat de travail caractérisé par un fort esprit d'équipe et de solidarité sont perçues comme favorables au transfert. L'encadrement post-formation par le superviseur met l'accent sur les fonctions d'administration et de gestion. La supervision est généralement partagée par plus d'une personne. Le superviseur agit comme coach facilitateur et adopte un style supportant et encourageant. L'encadrement devrait être axé sur la vérification et l'évaluation du transfert et sur le contenu de la formation et intervenir selon les besoins et les difficultés rencontrées. Des compétences opérationnelles, relationnelles et personnelles sont celles souhaitées chez un superviseur. Une volonté d'application, de partage, de collaboration et d'appréciation de la formation caractérisent l'attitude et le comportement des collègues de travail.

Les mesures ayant le plus facilité le transfert sont l'appui du superviseur puis celui de l'organisation. Les obstacles qui dominent sont le manque de moyens et de matériel et les dispositions défavorables de certains bénéficiaires indirects soulignant ainsi des préoccupations d'abord associées à un contexte de pays en développement et ensuite à la résistance aux changements. Finalement, c'est sur les épaules des apprenants que repose la plus grande responsabilité de surmonter ces obstacles et trouver des solutions.

Mots-clés : transfert des apprentissages – encadrement post-formation – formation en milieu de travail - renforcement des capacités – coopération internationale – formation non-formelle - développement des ressources humaines.

Abstract

Research has identified three categories of factors that influence transfer of learning to the workplace, those related to the individual learners, the training design and the work environment. This research concentrates on the later increasingly recognized as having a marked influence on transfer. It concentrates more specifically on the posttraining support provided at the organizational, supervisory and peer level in an international cooperation context.

The purpose of this exploratory and qualitative research, is to better understand the post-training support characteristics which facilitate transfer of learning to the workplace. The country selected is Haïti. The sample consists of five groups totaling 28 individual learners, 7 supervisors and 3 representatives of organization. Our method was through semi-structured interviews and content analysis.

Results show that organizations which give high priority to training and have a leadership style focusing on collaboration, motivation and participation of employees and a work climate featuring a strong team spirit and solidarity are perceived as favorable to transfer. Post-training support by the supervisor emphasizes administration and management functions. The task of supervising is being shared by several individuals. The supervisor is mainly working as coach and facilitator, has a supportive management style and gives regular feedback. Support should concentrate on evaluating learning and transfer, focus on the training content and be provided according to needs and difficulties encountered. The desired qualities for a supervisor are of operational, communicational and personal nature. The determination to apply, to share and to collaborate and an appreciation toward the training received represent the characteristics of the peer attitude and behavior.

The post-training strategies which have helped the most transfer to the workplace are firstly supervisory support and then organizational support. Transfer main obstacles are lack of means and material and the unfavorable dispositions of certain indirect beneficiaries, concerns which are associated with developing countries' context and resistance to change. Finally, it is mainly the individual learners who contribute substantially to meeting obstacles and finding solutions.

Key-words : transfer of learning – posttraining support – workplace training – capacity strengthening – international cooperation – non-formal training - human resources development

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire – français.....	iii
Sommaire – anglais.....	iv
Table des matières.....	v
Liste des annexes.....	ix
Liste des tableaux.....	x
Liste des figures.....	xi
Remerciements.....	xii
Introduction.....	1
Chapitre 1. PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Contexte.....	6
1.2 Éléments constitutifs du problème.....	9
1.2.1 Formation en milieu de travail.....	9
1.2.2 Transfert des apprentissages.....	11
1.2.3 Encadrement post-formation.....	14
1.3 Question de recherche.....	16
1.4 But et objectifs de la recherche.....	17
1.5 Pertinence et utilité de la recherche.....	17
1.6 Définition des termes clés.....	19
1.6.1 Renforcement des capacités.....	19
1.6.2 Formation en milieu de travail.....	20
1.6.3 Transfert des apprentissages.....	21
1.6.4 Encadrement post-formation.....	22
Chapitre 2. RECENSION DES ÉCRITS.....	24
Introduction.....	25
2.1 Formation en milieu de travail ou l'apprentissage revisité.....	25
2.1.1 Référentiel théorique.....	26
2.1.2 Principes, concepts et paradigmes.....	27
2.1.3 Tendances dominantes et défis futurs.....	32
2.2 Transfert des apprentissages ou le rêve inachevé.....	34
2.2.1 Dimensions du transfert et schèmes explicatifs.....	34
2.2.2 Modèles de transfert.....	37
2.2.3 Catégories et facteurs d'influence du transfert.....	44
2.2.4 Obstacles au transfert.....	47
2.2.5 Évaluation du transfert.....	48

2.3	Encadrement en milieu de travail ou le chaînon manquant.....	53
2.3.1	Acteurs, niveaux et étapes de l'encadrement.....	54
2.3.2	État des recherche sur l'environnement de travail.....	55
2.3.2.1	Appui par l'organisation.....	56
2.3.2.2	Soutien du superviseur.....	58
2.3.2.3	Soutien des collègues.....	60
2.3.3	Stratégies de transfert et d'encadrement post-formation.....	62
2.3.3.1	Stratégies des acteurs de la formation.....	62
2.3.3.2	Autres approches.....	64
2.3.4	Modèles d'encadrement.....	67
2.3.5	Caractéristiques de l'encadrement.....	72
2.3.5.1	Niveau de l'organisation.....	73
2.3.5.2	Niveau du superviseur.....	75
2.3.5.2.1	Priorités de l'encadrement.....	76
2.3.5.2.2	Formes de l'encadrement.....	77
2.3.5.2.3	Fréquence de l'encadrement.....	77
2.3.5.2.4	Rôles de l'encadrement.....	78
2.3.5.2.5	Fonctions de l'encadrement.....	80
2.3.5.2.6	Styles de l'encadrement.....	82
2.3.5.2.7	Types d'encadrement.....	84
2.3.5.2.8	Compétences du superviseur.....	86
2.3.5.3	Niveau des collègues de travail.....	88
2.4	Synthèse de la recension.....	88
Chapitre 3.	CADRE DE RÉFÉRENCE.....	93
Introduction.....		94
3.1	Base d'inspiration théorique et conceptuelle.....	94
3.2	Composantes retenues.....	95
3.2.1	Catégorie de facteurs d'influence.....	96
3.2.2	Approche multiniveau et multidimensionnelle du transfert.....	97
3.2.3	Dimensions du transfert.....	98
3.2.4	Obstacles au transfert.....	100
3.2.5	Évaluation du transfert.....	100
3.2.6	Stratégies de transfert et d'encadrement.....	101
3.2.7	Modèles d'encadrement.....	102
3.2.8	Caractéristiques d'encadrement.....	103
3.2.8.1	Niveau de l'organisation.....	104
3.2.8.2	Niveau du superviseur.....	105
3.2.8.3	Niveau des collègues de travail.....	107
3.3	Schéma récapitulatif de notre cadre.....	108

Chapitre 4. MÉTHODOLOGIE.....	110
Introduction.....	111
4.1 Type de recherche et approche choisie.....	111
4.2 Pays sélectionné	112
4.3 Échantillon.....	115
4.3.1 Recrutement.....	115
4.3.2 Critères de sélection.....	117
4.3.3 Taille de l'échantillon.....	119
4.3.4 Profil des participants	119
4.4 Mode et instrument de cueillette des données.....	122
4.4.1 Validation du canevas d'entretien.....	123
4.4.2 Déroulement des entretiens.....	124
4.5 Méthode et instrument d'analyse.....	127
4.5.1 Méthode d'analyse.....	127
4.5.2 Instrument de l'analyse.....	127
4.5.3 Étapes de l'analyse.....	128
Chapitre 5. DESCRIPTION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	131
Introduction.....	132
5.1 Stratégie de transfert et d'encadrement.....	133
5.1.1 Mesures et actions mises en place par les acteurs de la formation.....	133
5.1.2 Mesures et actions ayant le plus aidé au transfert.....	144
5.1.3 Mesures et actions qui auraient pu aider.....	146
5.1.4 Facteurs déterminants d'un transfert des apprentissages.....	147
5.2 Caractéristiques de l'encadrement post-formation.....	150
5.2.1 Caractéristiques de l'encadrement par l'organisation.....	150
5.2.1.1 Importance et place accordée à la formation.....	151
5.2.1.2 Influence du leadership sur la formation.....	153
5.2.1.3 Ambiance de travail.....	155
5.2.2 Caractéristiques de l'encadrement par le superviseur.....	156
5.2.2.1 Formes d'encadrement.....	158
5.2.2.2 Fonctions du superviseur.....	159
5.2.2.3 Manière d'assumer son rôle.....	161
5.2.2.4 Styles d'encadrement.....	163
5.2.2.5 Priorités d'encadrement post formation.....	165
5.2.2.6 Fréquences et moment d'encadrement.....	167
5.2.2.7 Types d'encadrement.....	168
5.2.2.8 Compétences du superviseur.....	170
5.2.3 Caractéristiques de l'appui par les collègues de travail.....	172

5.3	Obstacles au transfert des apprentissages	174
5.3.1	Obstacles rencontrés.....	175
5.3.2	Moyens utilisés pour surmonter les obstacles.....	178
5.3.3	Obstacles considérés les plus difficiles.....	180
5.4	Synthèse et réponse à notre question de recherche	182
5.4.1	Stratégies d'encadrement.....	182
5.4.2	Caractéristiques de l'encadrement post-formation.....	186
5.4.3	Obstacles au transfert.....	192
Chapitre 6. CONCLUSION		194
6.1	Rétrospective	195
6.2	Contribution de la recherche	198
6.3	Limites de la recherche et pistes d'exploration futures	201
BIBLIOGRAPHIE		204
ANNEXES		223

LISTE DES ANNEXES

Annexe I	Précédents conceptuels du terme renforcement des capacités.	224
Annexe II	Schémas d'intelligibilité du transfert de connaissances.....	225
Annexe III	Éléments marquants des recherches consultées.....	226
	A. Relatifs à l'organisation (inc. collègues)	226
	B. Relatifs aux superviseurs et aux opportunités d'application.....	229
Annexe IV	Lettre de présentation	231
Annexe V	Lettre de recrutement	232
	A. Des apprenants.....	232
	B. Des superviseurs.....	234
Annexe VI	Détails des formations reçues.....	235
Annexe VII	Fiche de renseignements personnels	236
	A. Des apprenants.....	236
	B. Des superviseurs et représentants d'organisation.....	237
Annexe VIII	Profil des organisations.....	238
Annexe IX	Canevas d'entretiens incluant introduction	239
	A. Des apprenants.....	240
	B. Des superviseurs.....	242
	C. Des représentants d'organisation.....	244
Annexe X	Formulaire de consentement.....	245
Annexe XI	Grille initiale d'analyse de contenu.....	246
Annexe XII	Grille finale d'analyse de contenu.....	248

LISTE DES TABLEAUX

Tableau Ia	Catégories de transfert.....	35
Tableau Ib	Composantes des différents modèles de transfert des apprentissages.....	39
Tableau II	Catégories et facteurs de transfert des apprentissages.....	45
Tableau III	Définition des facteurs de l'environnement de travail.....	46
Tableau IV	Stratégies pour faciliter le transfert après la formation.....	63
Tableau V	Principales composantes des modèles d'encadrement ou de supervision.....	68
Tableau VI	Indicateurs du climat de transfert de l'organisation.....	74
Tableau VII	Styles d'encadrement.....	82
Tableau VIII	Types d'encadrement.....	85
Tableau IX	Compétences du superviseur.....	87
Tableau X	Profil des apprenants.....	120
Tableau XI	Profil des superviseurs.....	121
Tableau XII	Profil des représentants d'organisations.....	121
Tableau XIII	Mesures et actions mises en place par les acteurs de la formation telles que perçues par les participants.....	134
Tableau XIV	Mesures mises en place, perçues, peu ou non perçues: perceptions communes aux trois groupes.....	143
Tableau XV	Mesures mises en place : perceptions différentes des mesures parmi les trois groupes.....	143
Tableau XVI	Mesures et actions ayant le plus aidé au transfert.....	144
Tableau XVII	Mesures et actions qui auraient pu aider.....	146
Tableau XVIII	Facteurs déterminants d'un transfert des apprentissages.....	148
Tableau XIX	Caractéristiques de l'encadrement offert au niveau organisationnel.....	151
Tableau XX	Caractéristiques de l'encadrement offert par le superviseur.....	157
Tableau XXI	Caractéristiques de l'appui par les collègues de travail.....	173
Tableau XXII	Obstacles rencontrés pour le transfert des apprentissages.....	176
Tableau XXIII	Moyens utilisés pour surmonter les obstacles.....	179
Tableau XXIV	Obstacles considérés les plus difficiles.....	181

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Niveaux du renforcement des capacités.....	8
Figure 2	Contexte et dimensions de notre recherche.....	15
Figure 3	Schéma évolutif des modèles de transfert.....	40
Figure 4	Moyens de vérification, paliers d'évaluation et moment d'évaluation de la formation.....	49
Figure 5	Niveaux des différents facteurs de l'environnement de travail....	98
Figure 6	Schéma récapitulatif de notre cadre de référence.....	109

Remerciements

Quel beau défi, quel beau voyage qui se termine. Et quelle chance d'avoir été si bien entourée, car sans ces personnes, cela aurait été une aventure bien solitaire.

Tout d'abord, un immense merci du fonds du cœur à mon mari Ghislain. Sans lui, cette réalisation aurait-elle été possible ? Quatre ans de son soutien, de sa confiance, de sa patience et de sa fierté ainsi que son amour et son amitié ont permis de me rendre jusqu'à la fin.

Et bien sur l'encadrement de ma directrice de thèse. Ma motivation, ma détermination et ma persévérance ont certes influencé l'accomplissement de ce travail. Toutefois, l'encadrement qu'Estelle Chamberland a su me donner était inestimable et a contribué à rendre ce travail riche, professionnel, complet et un si bel apprentissage ! A chaque étape, elle a su me guider, me conseiller, me motiver et m'encourager. Cet appui précieux, continu et sans réserve, m'a permis de me rendre jusqu'au bout avec presque toujours un enthousiasme renouvelé.

Le comité de thèse, Mme Louise Marchand et M. Mohamed Hrimch, qui ont su par leurs questions, leurs suggestions et leur encouragement, me donner l'énergie pour maintenir le cap et la cadence. Et enfin, France Beauregard et Monique Chartrand, pour leur enthousiasme, leur soutien et surtout leur amitié et leur solidarité.

En Haïti, tout ceux qui ont fait partie de mon échantillon de recherche. Tout d'abord à ceux et celles, avec patience et bonne volonté, qui ont aidé à trouver les participants à ma recherche et à ceux qui ont commenté sur mon canevas d'entretien de recherche. Et ensuite, à ceux et celles qui ont répondu à mon appel avec empressement et à mes questions avec spontanéité, sérieux et professionnalisme. Eux qui avaient si souvent bien d'autres urgences, beaucoup plus préoccupantes mais qui ont quand même trouvé le temps de me rencontrer et de partager leur vécu suite à une activité de formation.

Et même s'ils ne s'y attendent pas, à mes deux sœurs et à mon frère et mes ami(e)s, qui ont su m'encourager, prendre de mes nouvelles et me respecter dans ce choix, même à mon âge, de faire un doctorat, car l'apprentissage c'est à vie!

INTRODUCTION

Dans les programmes de formation, le transfert des apprentissages en milieu de travail revêt une importance cruciale pour les chercheurs et les praticiens. En dépit des investissements substantiels en formation au Canada, aux États-Unis, en Europe et ailleurs, le taux de transfert des apprentissages en milieu de travail reste très faible. Ce constat demeure une menace considérant la nécessité d'améliorer la performance des ressources humaines dans un contexte marqué principalement par l'évolution des technologies et la mondialisation. Ces paramètres incontournables engendrent des besoins toujours croissants en formation, celle-ci étant associée étroitement au processus de préparation et d'accompagnement des changements de notre société en transition.

Les recherches sur le transfert des apprentissages, de nature empirique, descriptive ou conceptuelle, font ressortir trois grandes catégories de facteurs qui influencent le transfert des apprentissages en milieu de travail, ceux liés à l'apprenant, au programme de formation et à l'environnement de travail. Les recherches se sont tout d'abord concentrées sur l'apprenant et les programmes de formation pour de plus en plus se tourner vers l'environnement de travail. Dans cette dernière catégorie de facteurs, on remarque l'influence marquante du soutien ou de l'encadrement reçu par l'apprenant. Notre recherche, se concentre sur cet aspect et particulièrement sur les caractéristiques de l'encadrement post-formation de la part de l'organisation, du superviseur et des collègues de travail qui favorisent le transfert des apprentissages en milieu de travail.

Dans le chapitre 1, nous introduisons tout d'abord dans la problématique de notre recherche, le contexte dans lequel elle se situe au sein de la coopération internationale à travers les initiatives de renforcement des capacités en milieu de travail et le choix du pays pour notre recherche : Haïti. Le positionnement du problème et l'état de la situation sur les trois éléments le constituant dont la formation en milieu de travail, le transfert des apprentissages et l'encadrement post-formation forment un premier tableau nous permettant d'articuler notre démarche. Nous passons ensuite à notre question de recherche, son but et ses objectifs ainsi que sa pertinence et son utilité. Ce chapitre se termine par la définition des termes clés de notre question de recherche.

Le chapitre 2, la recension des écrits, présente, à partir des trois éléments centraux de notre question et des objectifs de notre recherche, les paramètres

du problème ayant été étudiés, dont les principes, concepts et paradigmes de la formation ainsi que les tendances futures, en passant par les modèles de transfert et d'encadrement, les stratégies et obstacles au transfert, pour ensuite faire état des recherches particulièrement sur les facteurs de l'environnement de travail avec les résultats obtenus et les éléments qui sont encore peu connus. C'est à travers ce parcours que nous avons pu articuler plus distinctement les éléments de notre domaine et de notre question de recherche afin de mieux cerner notre problématique. Une synthèse clôture ce chapitre.

Le chapitre 3 dégage, en nous appuyant sur les écrits de notre recension, notre base d'inspiration théorique et conceptuelle et les composantes retenues qui sont au cœur de notre recherche. Organisés selon les trois grandes dimensions de notre question de recherche et ses objectifs, ces éléments constituent notre cadre de référence qui par ses composantes ont guidé notre démarche méthodologique et permis de tisser un lien avec les résultats de notre recherche.

Le chapitre 4 présente la méthodologie de notre recherche qui se veut exploratoire et de nature qualitative. Le pays sélectionné pour notre recherche est présenté. Nous expliquons ensuite le recrutement, les critères de sélection, la taille et le profil des participants de notre échantillon à qui nous avons donné la parole afin de mieux connaître leur vécu quand aux caractéristiques de l'encadrement post-formation. Des précisions sont apportées sur comment les variables inhérentes au contexte du pays sélectionné et aux participants de notre recherche ont été minimisées. Le mode de cueillette par entretiens semi structurés, la validation du canevas d'entretien et le déroulement des entretiens sont expliqués. Nous décrivons ensuite la méthode et les instruments d'analyse avec les quatre grandes étapes de l'analyse de contenu.

Le chapitre 5 décrit et interprète les résultats pour répondre à notre question et à nos trois objectifs de recherche. Les résultats sont présentés sur les mesures et actions mises en place par les acteurs de la formation et celles ayant le plus aidé, sur les caractéristiques de l'encadrement post-formation qui favorisent le transfert des apprentissages dans le travail et ceci au niveau de l'organisation, du superviseur et celui des collègues de travail et enfin sur les obstacles rencontrés pour le transfert des apprentissages à la phase post-formation et comment ils ont été surmonté. A la fin de ce chapitre, nous en faisons la

synthèse, une discussion et la réponse à notre question de recherche et ses objectifs.

Le dernier chapitre présente en conclusion, une rétrospective sur l'ensemble de la recherche et la contribution qu'elle apporte du point de vue des résultats, et de l'apport pratique et scientifique. Les limites de notre recherche ainsi que des pistes d'explorations futures complètent le chapitre.

Chapitre 1

PROBLÉMATIQUE

La problématique de notre recherche comporte trois dimensions importantes : la formation en milieu de travail, le transfert des apprentissage et l'encadrement post-formation. Nous présentons ci-après l'état de la situation par rapport à ces trois dimensions. Nous aborderons en premier lieu le concept de renforcement des capacités et son évolution au sein des organismes internationaux puisque c'est dans ce cadre spécifique que se situe les programmes de formation pouvant contribuer à l'amélioration de la performance des individus et des institutions.

1.1 Contexte

Le contexte de notre problématique est celui de la coopération internationale et concerne les initiatives de renforcement des capacités, tant humaines qu'institutionnelles, appuyées par les bailleurs de fonds dans le cadre de l'aide au développement. Les programmes de formation représentent l'axe principal de ces initiatives. La formation entérinée par le passé et encore aujourd'hui dans ces programmes comprend la formation formelle long terme (maîtrise et doctorat), la formation court terme non formelle (ateliers, séminaires) et également la formation informelle (Morgan, 1998; ACDI, 2002).

La mondialisation des échanges qui représente une des influences les plus puissantes sur les organisations d'aujourd'hui (Kanter, 1994; Harrison, 1994), la rapidité de croissance de la technologie de l'information qui nous amène vers une intelligence électronique (Gates et Hemingway, 1999) et le rythme accéléré des changements politiques, économiques et sociaux dans le monde nécessitent des ajustements importants dans les structures organisationnelles particulièrement dans les pays en développement .

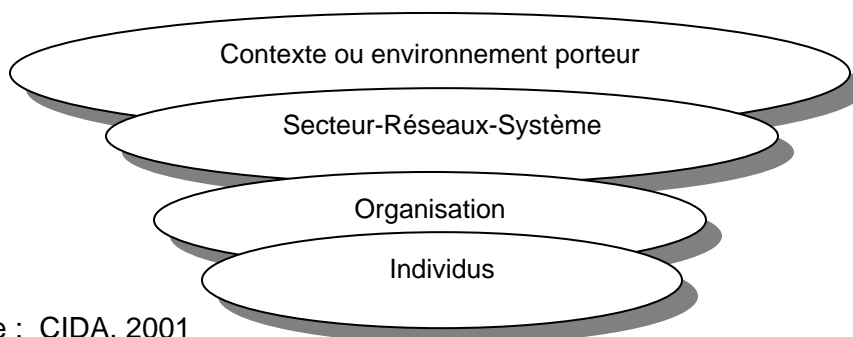
Afin de favoriser l'adaptation aux transformations requises pour faire face à ces nouveaux défis et dans le but d'améliorer la performance des institutions dans les pays en développement, les organismes internationaux tels la Banque Mondiale, l'Agence Canadienne de Développement Internationale, la Banque Interaméricaine de Développement et l'Organisation des Nations Unies, continuent d'accroître de façon substantielle les montants attribués à l'aide au développement particulièrement pour les initiatives reliées au renforcement des capacités humaines et institutionnelles de ces pays.

Dans la coopération internationale, l'attention accordée au renforcement des capacités dans les pays en développement a une longue histoire. Nous en retraçons les précédents conceptuels à l'Annexe I. Dans les stratégies officielles, par exemple celles du Canada, ce concept a connu une évolution continue. Le renforcement des capacités est d'abord considéré en 1974 comme un support et un catalyseur des efforts des pays en développement pour articuler leur propre développement, à en 1987, un des principes piliers de l'assistance au développement, pour devenir en l'an 2000 une condition indispensable au développement durable (ACDI, 2002). Le pourcentage des projets menés en respect de cette dimension est passé de 9.6% en 1990 à 73.7% en 2000 et continue de s'accroître (ACDI, 2002). Une situation semblable se retrouve chez plusieurs autres organismes bilatéraux et multilatéraux.

L'intérêt grandissant pour une approche centrée sur le renforcement des capacités provient du constat que depuis 50 ans l'assistance au développement n'a pas eu la portée escomptée. Or cette assistance, principalement dirigée par l'aide extérieure, accordait peu d'attention aux éléments et aux problèmes associés au renforcement des capacités nationales en tant que moyen de contribuer au développement durable (PNUD, 1997). L'approche de transfert des apprentissages est passée de l'assistance technique où les experts internationaux très souvent exécutaient le travail à la place des nationaux avec un transfert des apprentissages limité, à une approche où les nationaux sont responsables eux-mêmes de l'exécution de leur mandat et de la solution des problèmes s'y rattachant (Bolger, 2000). Ces changements d'approche, instaurés dans une perspective de partenariat, visent un *empowerment*, une autonomisation et une appropriation par les organisations et les individus de leur propre développement pour répondre à une préoccupation de développement durable des capacités des partenaires.

En coopération internationale, suite à une compréhension croissante du phénomène et de son ampleur, les stratégies de renforcement des capacités humaines et institutionnelles ont évolué vers une approche plus globale, systémique, participative et intégrée intervenant à quatre niveaux:

Figure 1 : Niveaux du renforcement des capacités



Source : CIDA, 2001

Malgré des efforts et des investissements considérables dans ce sens à travers d'importants programmes de formation, composante clé des initiatives de renforcement des capacités de l'aide internationale, des écarts significatifs restent à combler entre les résultats obtenus et ceux anticipés (PNUD, 1997; Morgan, 1998; ACDI, 2002). Les problèmes, les causes et les facteurs identifiés sont multiples et complexes et leur compréhension encore limitée. Quoique les initiatives de renforcement des capacités contiennent maintenant de multiples composantes en plus des activités de formation, notre recherche se concentre uniquement sur les programmes de formation et les activités de formation de type non formelle. Nous touchons ainsi uniquement le niveau des individus et dans une certaine mesure l'organisation.

Les tendances précédemment mentionnées par rapport à l'approche renouvelée des bailleurs de fonds vers la responsabilisation, l'*empowerment*, l'autonomisation, l'orientation qui visent l'appropriation du développement par les partenaires des pays en développement, l'élaboration d'une stratégie plus intégrée du renforcement des capacités intervenant à plusieurs niveaux ainsi qu'un constat des écarts qui restent à combler pour les résultats attendus sont également identifiés dans le pays sélectionné pour notre recherche : Haïti. Dans le document intitulé Cadre de Coopération Intérimaire de Développement (2004), ce pays est considéré un terrain fertile pour instaurer des initiatives de renforcement des capacités humaines et institutionnelles dans des secteurs prioritaires accompagnées d'importants programmes de formation. La section 4.2 indique les raisons pour lesquelles nous avons sélectionné Haïti comme pays pour y effectuer notre recherche terrain.

1.2 Éléments constitutifs du problème

Ayant situé notre problématique dans son contexte, tournons-nous maintenant vers l'état de la situation pour les trois dimensions de notre problématique.

1.2.1 Formation en milieu de travail

La formation des adultes en milieu de travail, le rôle des travailleurs, des formateurs et de l'entreprise, la relation entre patrons et employés, la valorisation de l'apprentissage et les changements dans les méthodes traditionnelles de formation sont des aspects en questionnement depuis plusieurs années (Carnevale et Carnevale, 1994; Watkins, 1995; Marsick, 1999; Pill et Fuller, 2000). C'est là un indice que la société et le monde du travail sont en transition. Ce milieu vit des transformations importantes et parfois inquiétantes puisqu'elles remettent en question les objectifs de production et la vision court terme de maximisation des profits. Une redéfinition du retour sur investissements se dessine à l'horizon qui valorise d'autres approches basées sur des principes plus humains où l'apprentissage et le savoir collectif deviennent un capital pour l'organisation. La porte s'ouvre à un monde nouveau où l'apprentissage, qui est au cœur des préoccupations des éducateurs d'adultes, revêt autant de valeur que les autres ressources de l'organisation (Marsick, 1999). La connaissance, comme moyen de production, est en voie de dépasser le capital, la main d'œuvre et de devenir une matière première (Stewart, 1997).

Bien que de nouveaux paradigmes prennent place, dont celui de l'organisation apprenante (Senge, 1990), du mouvement de la formation vers l'apprentissage (Argyris, 1994; Tobin, 1998), de l'expérience vers l'apprenance (Carré et Caspar, 1999), de l'adaptation au changement (Kirkpatrick, 1993) et de la rapide croissance de la technologie de l'information (Phillips, 1999), les failles des modèles courants d'apprentissage et de formation des adultes demeurent des préoccupations sur lesquelles les chercheurs continuent de se pencher (Marsick, 1999).

Les théories de l'apprentissage des adultes en milieu de travail donnent de plus en plus de place à une redéfinition de la formation (Watkins, 1995; Urbain, 1998; Bartell, 2001), à une vision commune et partagée de l'entreprise, à une participation active des intervenants, à un respect des aspirations et des capacités de réflexion des employés (Senge, 1990; Watkins, 1995), à une perspective globale et interculturelle de la formation (Odenwald, 1993), à la dimension de la formation tout au long de la vie (Caspar, 1997) mais aussi et de plus en plus au transfert de l'apprentissage afin de rentabiliser les investissements en formation (Baldwin et Ford, 1988; Garavaglia, 1993; Rouiller et Goldstein, 1993; Phillips, 1999). La compréhension des changements affectant la perception et la nature fondamentale du travail ne fait qu'émerger. De quelle façon tous ces changements peuvent être intégrés dans la réalité du monde du travail et dans les activités de formation représente un défi de taille.

Comme nous l'avons vu, les gouvernements et les entreprises qui financent des programmes de formation et de développement des ressources humaines s'interrogent sur les résultats en terme d'amélioration de la performance et de retour sur l'investissement en formation (Phillips, 1996). Des chercheurs, dont un nombre encore très limité en contexte de coopération internationale, estiment en effet que peu de ces investissements en formation se traduisent en transfert des apprentissages de la formation en milieu de travail (Tannenbaum et Yukl, 1992; Curry, Caplan et Knuppel, 1994; Haccoun et Saks, 1998) donc en changements ou en amélioration dans les capacités des individus formés. Rappelons toutefois que certains types de formation, par exemple au poste de travail et bénéficiant de suivi au retour en poste et qui sont soumis à des normes de qualité, génèrent moins d'inquiétudes de rentabilité chez les employeurs. Il en demeure néanmoins que compte tenu de l'importance des sommes d'argent investies, qui continuent d'augmenter substantiellement par exemple allant de \$US55 à \$US100 milliards aux États-Unis annuellement (Bassi et Van Buren, 1999), la valeur ajoutée de certains programmes de formation pourrait être améliorée. Cette préoccupation se retrouve également en coopération internationale.

En plus des tendances des prochaines années vers un accroissement des montants investis en formation, de l'efficience, de l'efficacité et de la gestion stratégique de la formation et une modification des moyens et méthodes de formation, les orientations sont également vers une restructuration de la formation et un partage des responsabilités entre gestionnaires et formateurs (Phillips, 1999; Bouteiller, 2000). L'emphase est mise sur des systèmes orientés vers la performance, un suivi plus systématique des coûts, l'évaluation plus poussée de la formation et la mise en place de mécanismes et de stratégies plus appropriés pour faciliter le transfert d'apprentissage. La formation et l'apprentissage se situent donc au cœur des débats actuels.

1.2.2 Transfert des apprentissages

Les écrits consultés parlent notamment de transfert des connaissances, de transfert des acquis de la formation et de transfert des apprentissages. Ce dernier terme est celui que nous avons retenu comme étant le plus approprié dans le contexte de notre recherche. C'est non seulement celui le plus utilisé, c'est aussi celui qui s'intègre et est associé à la notion de processus et de résultats et à celle de l'apprentissage tout au long de la vie. Il peut facilement adhérer à un individu mais aussi à un groupe, à un collectif ou à une organisation.

Lors de la mise en œuvre des programmes de formation, le transfert des apprentissages revêt une importance fondamentale et cruciale pour les chercheurs et les praticiens. L'estimation du taux de rétention de l'apprentissage et celui du transfert en milieu du travail sont toujours inquiétants (Tannenbaum et Yukl, 1992 ; Salas et Cannon-Bowers, 2001). Certains auteurs (Newstrom, 1986 ; Garavaglia, 1993; Watkins, 1995) indiquent que 40% de ce qui est appris est retenu immédiatement après la formation, 25% après six mois et 15% après une année. Une recherche (Saks et Belcourt, 1997) sur le transfert dans les organisations canadiennes offre un tableau plus encourageant mais encore préoccupant soit 62% après la formation, 43% six mois après et 34% un an plus tard. D'autres études (Georgenson, 1982; Newstrom, 1986; Baldwin et Ford, 1988; Gist, Bavetta et Stevens, 1990; Broad et Newstrom, 1992; Curry, Caplan

et Knuppel, 1994; Ford et Weissbein, 1997) suggèrent que seulement 10-20% des nombreux investissements en formation résultent en transfert dans le milieu du travail, les connaissances et habiletés visées par la formation n'étant pas utilisées de façon optimale par les participants à leur retour au travail. Notons toutefois que pour ce qui a trait à des compétences sociales et motrices de la vie quotidienne ainsi que pour l'apprentissage de langue première par exemple, la situation de transfert révèle un tableau plus optimiste (Tardif, 1999).

Comment et quand évaluer le transfert représente et continue de représenter une préoccupation majeure compte tenu principalement des différents résultats recherchés, des éléments objectifs et subjectifs de l'évaluation, de la dimension temps et de l'existence de différents types de connaissances à transférer. Ces variables sont souvent bien difficiles à cerner ou à isoler sinon à quantifier. De plus, la majorité des ouvrages mentionnant ces taux, souvent utilisés de façon assez libre, sont peu explicites sur les méthodes adoptées pour les produire. Néanmoins, dans le but de mieux comprendre et d'évaluer l'efficacité et les résultats de la formation, les chercheurs accordent de plus en plus d'attention au développement de mesures et de méthodes plus performantes et appropriées pour évaluer le transfert.

Nous pouvons toutefois retenir que le taux de transfert de la formation dans le milieu de travail et le retour sur investissement en formation demeurent préoccupants et représentent, considérant les sommes substantielles des budgets de formation, une préoccupation constante pour les organisations et aussi les gouvernements. Considérant la pression de la compétition, les besoins d'améliorer la qualité de la production et la performance des employés, la vitesse des changements et aussi l'intégration d'une main d'œuvre plus jeune sans oublier la mise à jour de celle existante, les besoins en formation ne sont pas destinés à disparaître (Johnston et Packer, 1987; Gist, Bavetta et Stevens, 1990; Goldstein, 1993; Phillips, 1997) et le souci du transfert de continuer d'exister.

Trois catégories de facteurs de transfert ont été mises en évidence par Baldwin et Ford, (1988) et Ford et Weissbein (1997), qui sont considérés les précurseurs

et initiateurs de ce regroupement, bien que d'autres auteurs les aient également mentionnées. Ces facteurs sont liés aux:

- Apprenants;
- Programmes de formation;
- Environnement de travail.

Différents écrits (Newstrom, 1986 ; Broad, 1997 ; Taylor, 1998 et Noe, 2002) soulignent également des obstacles ou inhibiteurs qui sont associés au transfert. Même s'ils varient sensiblement selon la perspective des apprenants, des superviseurs ou des formateurs, ils sont indiscutablement liés à ces facteurs d'influence. Qu'il s'agisse du manque de motivation, du manque de soutien du superviseur, par les pairs ou par l'organisation, du manque de temps pour l'application, ou de la durée insuffisance de la formation, ces aspects doivent être pris en considération avant, pendant et après la formation et font appel aux éventuels responsables de chacun de ces inhibiteurs soit l'apprenant, le formateur, le superviseur et l'organisation (Broad et Newstrom, 1992). Le superviseur est très souvent celui le plus en mesure d'intervenir pour résoudre le problème de transfert de formation (Taylor, 1998).

L'identification de ces facteurs d'influence et des obstacles rencontrés lors du transfert a donné lieu à l'élaboration de stratégies ou de mesures à mettre en place pour contrer et minimiser leur impact négatif. Ces stratégies (Taylor, 1998) peuvent impliquer plusieurs acteurs de la formation, chacun ayant un rôle déterminé à chacune des étapes de la formation. Des techniques, méthodes, approches et schèmes d'actions ou d'intervention (Toupin, 1995 ; Taylor, 1997 ; Broad, 1997), intégrés avant, durant et après la formation, sont proposés par différents auteurs pour anticiper les problèmes et les situations de transfert. Malgré que les propositions ne manquent pas, il s'agit toujours de convaincre les décideurs de l'importance de les mettre en place aux différentes étapes de la formation et du bien fondé de ces interventions, alors que les énergies et surtout les budgets sont souvent orientés vers les étapes d'organisation et de conception du programme de formation et sa mise en œuvre en laissant souvent bien loin derrière, la préoccupation des aspects intervenant à la phase post-formation alors que c'est bien à ce moment critique que le transfert et l'application de la formation se concrétisent.

La question de transfert des apprentissages touche donc, en étant associée étroitement à la formation, de multiples acteurs et facteurs, et se retrouve au centre d'une dynamique qui comporte différents niveaux : individuel, groupe, organisationnel, gouvernemental et sociétal. Tous les partenaires impliqués dans le transfert partagent une réalité du monde d'aujourd'hui où apprendre à apprendre est devenu une nécessité, une question de survie, mais apprendre sans transférer dans le travail est une conséquence grave et coûteuse.

1.2.3 Encadrement post-formation

Les facteurs affectant le transfert de apprentissages en milieu de travail ont fait l'objet de nombreuses recherches, études et articles particulièrement au cours des quinze dernières années. Tout d'abord les chercheurs se sont surtout concentrés sur les caractéristiques de l'apprenant et du programme de formation pour de plus en plus tenir compte de l'environnement de travail (Baldwin et Ford, 1988; Noe et Ford, 1992; Tannenbaum et Yukl, 1992; Ford et Weissbein, 1997; Yamnill et McLean, 2001) et de ses composantes.

Quoique les facteurs reliés aux caractéristiques de l'apprenant et celles du programme de formation continuent de nécessiter une attention soutenue, les caractéristiques de l'environnement de travail dont l'encadrement (Baldwin et Ford 1988) s'intègrent de plus en plus dans les préoccupations de tous les organismes impliqués dans des programmes de formation. Lathan et Seijts (1997) concluent que la formation en milieu organisationnel ne peut plus être uniquement perçue dans un paradigme d'apprentissage, car afin de permettre une maximisation des résultats des programmes de formation, elle doit aussi considérer plusieurs facteurs d'influence particulièrement ceux liés à l'environnement de travail. Vu l'importance attribuée à l'environnement de travail pour le succès de la formation (Laroche et Haccoun, 1999), il est de plus en plus accepté que cette dimension soit intégrée aux programmes de formation dès leur élaboration, donc aux étapes avant, durant et, sans oublier, après la formation.

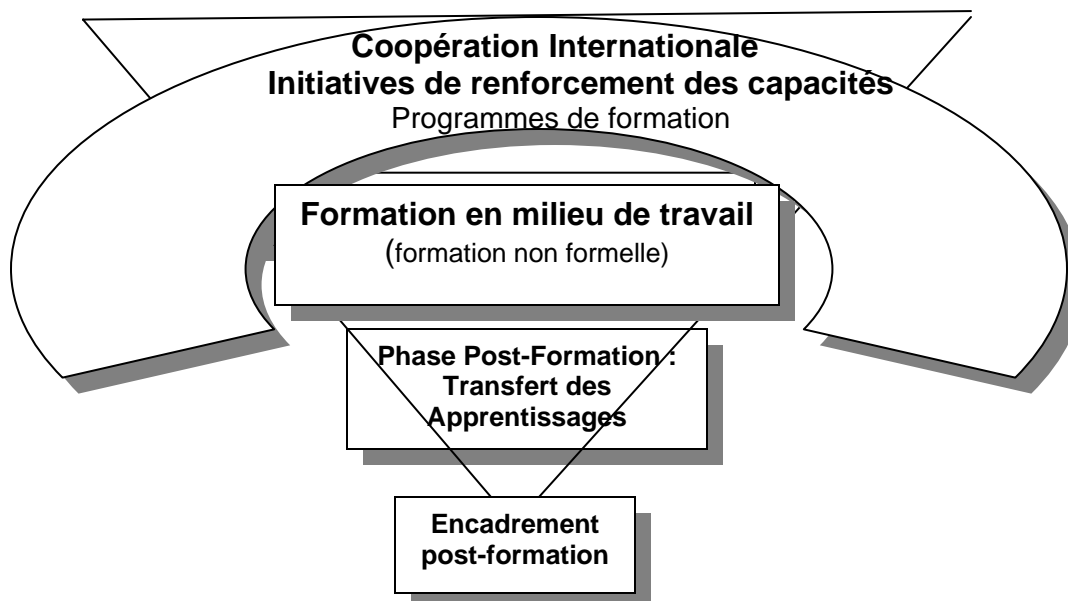
Selon les recherches récentes la phase post-formation serait cruciale dans le processus de transfert des apprentissages (Tannenbaum et Yukl, 1992; Rouiller

& Goldstein, 1993; Saks, Haccoun et Appelbaum, 1997; Haccoun et Saks, 1998; Murtada, 1999). Quoique les recherches empiriques sont encore très limitées à cet effet, celles existantes démontrent que dans 60% des cas, les participants appliquaient leur nouvel apprentissage en milieu de travail lorsqu'ils obtenaient du soutien ou de l'encadrement suite à la formation (Huczynski et Lewis, 1980; Brinkerhoff et Montesino, 1995; Olivero, Bane et Kopelman, 1997; Grégoire, Propp et Poertner, 1998).

Les écrits consultés fournissent peu de précision sur les caractéristiques de l'encadrement favorisant le transfert des apprentissages. De plus, il est apparu qu'un nombre encore restreint de recherches, même si certaines traitent du niveau organisationnel, du soutien du superviseur et des collègues de travail, ont examiné ces aspects de l'encadrement avec leurs caractéristiques propres et à tous ces niveaux à la fois. Notre préoccupation de recherche se situe donc dans le transfert des apprentissages durant la phase post-formation et se concentre sur l'encadrement apporté en milieu de travail. Ceci à différents niveaux et suite à une activité de formation non formelle dans le cadre de programmes de formation visant le renforcement des capacités en contexte de coopération internationale.

La figure ci-après résume et situe le contexte et les dimensions de notre problématique de recherche présentées précédemment :

Figure 2 : Contexte et dimensions de notre recherche



1.3 Question de recherche

En dépit des investissements substantiels et continus en formation, le taux de transfert des apprentissages en milieu de travail demeure néanmoins faible. Quoique des chercheurs se soient penchés sur certains des facteurs qui influencent ce transfert, un nombre encore restreint se sont concentrés sur l'encadrement spécifiquement durant la phase post-formation (Brinkerhoff et Montesino, 1995; Olivero, Bane et Kopelman, 1997; Grégoire, Propp et Poertner, 1998; Huint et Saks, 2003).

Compte tenu des enjeux et des préoccupations tant dans les secteurs public que privé et dans une perspective de renforcement durable des capacités et de l'amélioration de la performance individuelle et institutionnelle en contexte de coopération internationale dans un pays en développement, il apparaît important de se pencher sur l'un des facteurs reconnu comme crucial pour l'efficacité d'une formation en milieu de travail : l'encadrement post-formation. En l'absence d'un corpus de connaissances fondé sur des théories solides, il importe d'identifier les caractéristiques d'un encadrement post-formation qui favorisent le transfert des apprentissages en milieu de travail et ce au niveau de l'organisation, du superviseur et des collègues de travail. Notre recherche se concentre sur ces aspects.

Notre question de recherche peut se formuler ainsi :

Quelles sont les caractéristiques de l'encadrement post-formation qui favorisent le transfert des apprentissages pour le renforcement des capacités en milieu de travail en contexte de coopération internationale.

Notre lieu de recherche est Haïti et vise des professionnels de différents secteurs.

1.4 But et objectifs de la recherche

Le but de notre recherche est d'offrir une meilleure compréhension des caractéristiques d'encadrement post-formation à différents niveaux qui favorisent le transfert des apprentissages en milieu de travail en contexte de coopération internationale. Les formations dispensées, dans le cadre de programmes de formation visant le renforcement des capacités, sont directement liées aux tâches et aux responsabilités de travail des apprenants.

Notre question de recherche nous oriente vers trois objectifs :

- Cerner les stratégies d'encadrement relatives au transfert des apprentissages utilisées dans les programmes de formation de professionnels de différents secteurs et nommer celles ayant le plus aidé;
- Identifier les caractéristiques de l'encadrement post-formation et repérer celles qui favorisent le transfert des apprentissages dans les tâches et responsabilités de travail des apprenants;
- Connaître les obstacles au transfert des apprentissages à la phase post-formation et la façon dont ils sont surmontés.

1.5 Pertinence et utilité de la recherche

La pertinence et l'utilité de notre recherche comporte deux composantes, l'apport pratique qu'elle peut représenter pour les praticiens et décideurs intéressés à améliorer et rentabiliser les programmes de formation en milieu de travail et en deuxième lieu l'apport scientifique soit la contribution qu'elle peut apporter au domaine scientifique et aux chercheurs préoccupés par l'amélioration du taux de transfert des apprentissages.

Tel qu'indiqué précédemment, au niveau international, les nombreux investissements des organismes internationaux dans les programmes de formation démontrent l'importance et la priorité accordées au renforcement des capacités ayant comme axe principal cette composante. Dans le contexte particulier d'Haïti, pouvant toutefois également s'appliquer au contexte canadien,

américain, africain ou européen, le domaine de la formation en milieu de travail et particulièrement les approches existantes et le souci de transfert des apprentissages représentent une préoccupation toujours actuelle, urgente et de plus en plus préoccupante.

Les résultats de la présente recherche pourraient donc bénéficier et être transférables à de nombreux intervenants : les praticiens, les apprenants, les groupes, les collègues de travail, les superviseurs ou responsables d'encadrement, les formateurs, les organisations, les gouvernements et particulièrement les bailleurs de fonds dans leurs programmes de formation et de renforcement des capacités dans les pays en développement. Elle contribuera à fournir des éléments déterminants aux décideurs dans la formulation des stratégies de formation à mettre en place, particulièrement à la phase post-formation, et dans la réduction des obstacles rencontrés tant au sein des entreprises publiques que privées. Cette recherche permettra de documenter ces stratégies, ces obstacles liés au transfert et le rôle spécifique joué par l'encadrement post-formation dans une perspective de renforcement des capacités par la formation en milieu de travail.

Peu d'écrits scientifiques traitent des facteurs liés à la phase post-formation et particulièrement l'encadrement à différents niveaux pour le transfert des apprentissages. Cette recherche nous l'espérons, de par sa perspective multiniveau et multidimensionnelle avec une composante culturelle, représentera un apport novateur dans ce domaine. Cette exploration représente également une contribution à l'avancement des connaissances relatives aux modèles de transfert des apprentissages, aux méthodes de formation des adultes en milieu de travail et au rôle évolutif du formateur d'adultes, des superviseurs et des organisations.

Pour conclure, les résultats et les questions soulevées dans la présente recherche permettront d'alimenter la réflexion et les débats sur les préoccupations andragogiques en milieu de travail tant dans les organismes internationaux, que les organismes nationaux et à tous les niveaux de la société.

1.6 Définition des termes clés

Nous avons jugé pertinent, compte tenu que notre recherche se situe dans le cadre de programmes de formation visant le renforcement des capacités en coopération internationale, de présenter tout d'abord une définition de ce concept. Nous définirons ensuite la formation en milieu de travail, le transfert des apprentissages et l'encadrement post-formation.

1.6.1 Renforcement des capacités

Le terme *renforcement des capacités* n'est pas une théorie mais plutôt une approche, un processus, une perspective et dans certains ouvrages un concept adopté par différents organismes bilatéraux et multilatéraux afin d'apporter des solutions aux problèmes identifiés au cours des nombreuses années d'expérience et de répondre aux défis à venir. Le renforcement des capacités tant humaines qu'institutionnelles s'applique à tous les secteurs et types d'organismes pour une utilisation plus efficace des investissements de l'aide des pays «développés» vers les pays «en développement». Le renforcement des capacités peut être défini comme :

Un processus continu d'apprentissage et de changement par lequel les individus, les institutions et les sociétés développent leurs aptitudes (individuellement ou collectivement) à exercer des fonctions, résoudre des problèmes et fixer des objectifs. Ce processus exige l'application d'approches systémiques et participatives aux fins de la conception de stratégies et de programmes. (PNUD, 1997, p.5).

Le terme *renforcement* réfère ici à la consolidation des capacités existantes. Dans les rapports et les documents consultés, le terme *développement* ou *renforcement* des capacités est utilisé arbitrairement et les définitions n'offrent aucune différences significatives. Nous avons opté pour le terme *renforcement* compte tenu qu'il respecte et intègre la dimension de capacités déjà en place mais en voie d'amélioration et nécessitant d'être renforcées. Le terme *capacités* signifie les habiletés ou compétences, organisationnelles et techniques qui permettent aux pays, aux organisations et aux individus, à tous les niveaux de la

société, de réaliser des fonctions et d'atteindre leurs objectifs de développement au cours d'une période de temps (Morgan, 1998).

1.6.2 Formation en milieu de travail

Pour le concept de la formation en milieu de travail, il n'est point nécessaire de s'aventurer ici dans un débat sur les nombreuses définitions offertes par différents auteurs, mais plutôt de souligner le sens essentiel des mots clés. Dans le vaste domaine de l'éducation des adultes, les liens sont étroits entre les termes éducation et formation. Toutefois, tel que le mentionne Carré et Caspar (1999), c'est plus autour du monde du travail qu'autour du monde de l'éducation que désormais la formation se pense, se dispense et tend à s'imposer. Pour les besoins de notre recherche, nous nous limitons à deux notions importantes, compte tenu de leur lien direct et inséparable, la façon de former étant guidée par la façon d'apprendre : la formation et l'apprentissage en milieu de travail.

Dans le cadre de cette recherche, nous retenons l'essentiel des propositions de différents auteurs dont Munger (1983), Marsick et Watkins (1992) et Swanson, (1995) pour définir la formation en milieu de travail, que nous synthétisons comme suit:

Un ensemble d'activités généralement de courte durée, destinées à l'acquisition et à l'amélioration des connaissances techniques et pratiques nécessaires à l'exercice d'une fonction ou d'un emploi et visant à rendre l'employé plus apte à effectuer son travail au sein d'une organisation.

L'apprentissage est pris ici au sens du processus par lequel la personne acquiert de nouveaux savoirs, savoir-faire, savoir-être et transforme ses représentations et non au sens de mode de formation comme c'est le cas dans certains pays d'Europe. L'apprentissage en milieu de travail, en nous inspirant des propositions de Marsick (1988), Watkins (1995) et West, (1996) peut être défini comme :

Un processus d'acquisition de connaissances et particulièrement de savoir-faire pratique dans le but d'améliorer la performance dans le milieu de travail.

Trois grandes catégories de formation sont identifiées dans les écrits, l'acquisition de connaissances se faisant de façon multiple : la formation formelle, non formelle et informelle. Ces catégories se différencient principalement par le cadre institutionnel à l'intérieur duquel sont assurés les services formatifs incluant les intervenants et par la nature des méthodes, des conditions, des contenus et des objectifs de formation (Bhola, 1983).

Dans notre recherche, notre préoccupation est principalement la formation non formelle soit la formation en milieu de travail qui est étroitement associée à d'autres types de formation tels : la formation reliée à l'emploi ou en cours d'emploi, en situation de travail, en entreprise, en industrie, au poste de travail et dans une certaine mesure le coaching, le mentorat et le tutorat quoique ces derniers peuvent également être considérés des modes d'accompagnement ou d'encadrement.

La formation non formelle se définit tout d'abord par des activités organisées et structurées en dehors du système d'éducation formelle (Evans, 1981) et vise à donner des enseignements spécifiques à des clientèles délimitées. L'apprenant y exerce un certain contrôle sur le contenu et les objectifs sans contrôler les méthodes ni l'organisation des activités. Elle est normalement de courte durée, s'adresse plutôt à des adultes et est dispensée généralement par des formateurs professionnels indépendants, les entreprises, des organismes de formation, les institutions socio-culturelles ou communautaires, les syndicats et les agences non-gouvernementales, gouvernementales ou internationales.

1.6.3 Transfert des apprentissages

Plusieurs définitions, certaines restreintes et d'autres plus larges selon Gagné (1984), Savoie (1989), Legendre (1993), Broad et Phillips (1997), font ressortir des éléments communs du concept de transfert des apprentissages tel que : le transfert est un processus pour l'application (ou l'utilisation, l'adaptation, la transposition) constante, efficace, courante, intégrale ou continue dans le milieu du travail de connaissances, des habiletés, des apprentissages et des

compétences acquises pendant des activités de formation. Certains auteurs (Tishman, Perkins et Jay, 1995; Toupin, 1995 ; Tardif et Meirieu, 1996; Mendelsohn, 1996; Presseau, 1998) ajoutent la notion de transfert d'une tâche cible d'une connaissance développée dans un tâche source, illustrant l'aspect de contextualisation et de recontextualisation. Ellis (1965) introduit la notion de performance. Toupin (1995) et Broad et Phillips (1997) incorporent la participation de l'apprenant, du groupe, du collectif ou d'une organisation. La dimension temps est apportée par Baldwin et Ford (1988) quand ils soulignent le maintien et la généralisation dans le travail et selon Meirieu et Develay (1996) qui soutiennent que pour apprendre et se former, il convient de transférer en permanence. Le transfert ne constitue pas la phase terminale de l'apprentissage mais il est présent tout au long de l'apprentissage.

Compte tenu du contexte et des objectifs de notre recherche nous retiendrons de ces différentes interprétations la définition suivante du concept de transfert des apprentissages :

C'est un processus par lequel, un individu, un groupe ou un collectif, appliquent et adaptent de façon continue et aux moments opportuns dans le milieu du travail, les apprentissages, connaissances et habiletés acquises lors d'activités de formation pertinentes à leurs tâches.

1.6.4 Encadrement post-formation

La revue des documents consultés fait état du manque d'uniformité dans les termes qui décrivent l'encadrement. Dans le milieu éducationnel, le terme encadrement est utilisé librement et les définitions ne manquent pas. Dans le milieu du travail, nous avons noté que, dans les écrits de langue française d'Europe, ce terme désigne principalement le personnel cadre d'une entreprise. Ceci peut également représenter une fonction de ce personnel cadre ou du gestionnaire (Mingotaud, 1993; Bergman et Uwamungu, 1997; Spielman, 1997). Dans le domaine du développement organisationnel et aussi dans le domaine social les écrits parlent plutôt de supervision du personnel. Dans les écrits de langue anglaise, le terme se rapprochant le plus de l'encadrement est la supervision.

Le terme *encadrement* est souvent associé aux mots : soutien, appui, accompagnement et plus récemment le coaching. Selon les auteurs consultés, l'encadrement ou la supervision représente un ensemble d'activités, un processus continu, une relation, une collaboration ou une intervention auprès d'apprenants ou d'employés. Le but principal selon ces mêmes sources et particulièrement dans un contexte de travail, est: d'assister l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage (Gagné, 2000) ou de faciliter l'apprentissage (Mink, Owen et Mink, 1993) d'assurer, de maintenir et de développer la qualité de services (Dionne, 1991 ; OPTSQ, 1992) ou de la performance (Parsloe et Wray, 2000), de maintenir des ententes de rendement, de développement et de l'atteinte d'objectifs de l'entreprise (Jetté et Desbiens, 1992; Gendron et Faucher, 2002), ou la mission d'un groupe de travail, d'une équipe, d'un département ou d'autres entités organisationnelles (Banki, 1986). Les principaux acteurs impliqués sont l'apprenant, le superviseur qui peut être un gestionnaire, un supérieur hiérarchique ou un chef d'équipe, les représentants de l'organisation et les collègues de travail. A partir de ces différents éléments, la définition pouvant convenir à nos besoins est la suivante:

L'encadrement est un ensemble d'activités faisant partie d'un processus continu sous la responsabilité d'un gestionnaire, superviseur ou chef d'équipe. Ce processus et ses activités permettent d'apporter différents types de soutien à un employé ou à une équipe de travail pour favoriser leur apprentissage, leur permettre d'exécuter leurs tâches de travail avec succès, améliorer leur performance et contribuer à l'atteinte des objectifs de l'individu et ceux de l'entreprise.

Bien que l'encadrement puisse intervenir avant, durant et après la formation, nous nous intéressons à l'encadrement après la formation donc à la phase post-formative. Dans les organisations dont la taille nécessite une structure de plus d'un niveau hiérarchique, il devient difficile de dissocier les termes *gestionnaire* et *superviseur*. Établissons, pour les besoins de notre recherche, que la supervision ou l'encadrement est une activité qui revient à tous gestionnaires dès qu'ils dirigent du personnel (Lamaute et Turgeon, 1999). Dans notre cas, le terme encadrement a été sélectionné parce qu'il illustre un encadrement pouvant intervenir à différents niveaux soit individuel et de groupes, par le superviseur, par les collègues et par l'organisation et on peut l'associer facilement et directement à un appui ou un soutien après la formation.

Chapitre 2

RECENSION DES ÉCRITS

Introduction

Dans notre recension des écrits nous avons investigué les grands courants théoriques de l'éducation et de l'apprentissage des adultes pour ensuite nous pencher sur la formation en milieu de travail, les principes, concepts, paradigmes et les défis futurs dans ce domaine. Par la suite nous présentons les dimensions et schèmes explicatifs du transfert, les modèles liés au transfert des apprentissages, les catégories et principaux facteurs qui influencent le transfert des apprentissages en milieu de travail, les obstacles au transfert et l'importance de l'évaluation. Nous nous penchons ensuite sur les acteurs, niveaux et étapes de l'encadrement en milieu de travail, l'état des recherches sur l'environnement de travail, les stratégies de transfert et d'encadrement à la phase post-formation, les modèles d'encadrement et les caractéristiques de l'encadrement au niveau de l'organisation, du superviseur et des collègues. Cet exercice nous permet de clarifier les éléments de notre domaine, mieux cerner la problématique et ses paramètres et délimiter ceux plus spécifiques de notre cadre de référence.

La recension est composée d'ouvrages et d'articles scientifiques et professionnels, de thèses et de mémoires de recherche. Compte tenu des thèmes de notre recherche touchant à l'éducation, la formation, le développement des ressources humaines, le développement organisationnel et la gestion, plusieurs bases de données ont été examinées telles : ATRIUM, FRANCIS, ERIC, PSY info, HECTOR et MUSE.

2.1 Formation en milieu de travail ou l'apprentissage revisité

Que de chemin parcouru, que de changements intervenus dans ce domaine toujours en profonde transformation. Nous en établissons les premiers ancrages pour ensuite faire place succinctement à certains courants touchant les dimensions de notre problème.

2.1.1 Référentiel théorique

L'éducation et l'apprentissage sont indissociables puisque les théories d'apprentissage guident les méthodes d'intervention en éducation et en formation des adultes. Merriam et Caffarella (1991) dans leur examen des théories d'apprentissage présentent quatre grandes orientations avec les principaux théoriciens les ayant inspirées soit : les orientations behavioriste (Thorndike, Pavlov, Watson, Guthrie, Hull, Tolman, Skinner), cognitiviste (Kohler, Lewin, Piaget, Ausubel, Bruner, Gagné), humaniste (Maslow, Rogers) et d'apprentissage social (Bandura, Rotter). De façon générale, ce sont les champs de la psychologie humaniste et de la thérapie behavioriste qui ont fourni aux éducateurs d'adultes et formateurs leur référentiel théorique ainsi que leurs méthodes et techniques (Marchand, 1997). Sans oublier l'influence, de plus en plus présente en milieu de travail, du constructivisme qui concerne le développement des processus cognitifs chez l'apprenant et qui postule une médiation cognitive des interactions sujet-environnement. Apprendre n'est pas de substituer des connaissances nouvelles à des connaissances préalables mais bien transformer des connaissances préalables en connaissances nouvelles. (Bourgeois et Nizet, 1997).

Dans le monde du travail, Watkins et Marsick (1992) et Watkins (1995) soulignent que depuis les années 1980-90, un courant d'influence humaniste allant au delà des courants behavioristes caractérisés par une perspective mécanique, hiérarchique, linéaire et subjective, a fait son apparition pour remplacer l'approche traditionnelle de formation en milieu de travail vers une qui amène à considérer le travail, les travailleurs, la formation, l'apprentissage et le rôle des organisations différemment. Ce courant, influencé par les transformations de nature économique, sociologique, psychologique, technologique et éducative que la société traverse, met aujourd'hui l'accent sur la notion d'apprenance (Carré et Caspar, 1999). Cette tendance est caractérisée par une perspective d'apprentissage plus large, une intégration du développement personnel et professionnel de la personne, un modèle organisationnel s'articulant autour d'une perspective de la formation comme investissement stratégique plutôt que comme coût, une vision partagée de

l'entreprise, une concentration sur les groupes en plus des individus, une préoccupation de réflexion critique pour la solution de problèmes, une emphase sur l'apprentissage informel et un environnement de travail apprenant (Senge, 1990, 1994 ; Argyris, 1994; Caspar, 1997; Voisin, 1999).

2.1.2 Principes, concepts et paradigmes

Les adultes, dans ce contexte fragile et en mutation, retournent aux études ou en formation selon différentes motivations et besoins afin de survivre et de s'adapter. Les formateurs d'adultes voient leur rôle évoluer et se transformer pour répondre aux demandes des nouvelles réalités alors que les organisations s'interrogent sur les orientations à prendre et les contextes à créer pour favoriser l'apprentissage.

Les principes andragogiques sont non seulement toujours actuels compte tenu de l'avènement de la formation continue, permanente et à vie mais sont situés au cœur des préoccupations des formateurs d'adultes en milieu de travail soucieux d'ajuster leurs méthodes de formation à l'évolution de la clientèle. Knowles (1970, 1973, 1990), inspiré par la philosophie humaniste contemporaine, demeure un chef de file imposant. Ses cinq postulats sur le concept de soi de l'adulte, l'importance de l'expérience de l'apprenant, la volonté et le désir d'apprendre, le besoin d'application immédiate des connaissances centrée sur un problème et la motivation de l'adulte, représentent toujours une source d'inspiration et un point de repère pour mieux contextualiser l'évolution de l'éducation des adultes au cours des années.

Les transformations qui ont révolutionné le monde du travail suscitent des changements radicaux dans le marché global de la formation. La formation a dû s'ajuster à ces impératifs et répondre aux exigences nouvelles du développement professionnel et d'une nouvelle vision de l'apprentissage. On a vu ainsi apparaître de nouvelles formes d'apprentissage et leur coexistence dans la formation. L'apprentissage situé qui se préoccupe du contexte spécifique dans lequel la connaissance et les aptitudes sont apprises (Brown, 1988). L'apprentissage expérientiel par lequel l'expérience de l'apprenant est une

source riche d'opportunités d'apprentissage (Jarvis, 1987). L'apprentissage dans l'action qui met l'emphase sur l'action pour la résolution de problèmes concrets et la responsabilisation des apprenants (Revans, 1982). L'apprentissage coopératif fondé sur l'assignation d'une tâche collective exercée en groupe restreint, exigeant un maximum d'interactions entre pairs (Cohen, 1994). L'apprentissage tacite qui se concentre sur l'intuition, l'expertise, le jugement contrairement à l'apprentissage explicite qui se concentre sur les règlements, les procédures, les aptitudes (Galagan, 1998). L'apprentissage fortuit qui intervient sans motif spécifique, de manière inattendue ou par hasard (Watkins et Marsick, 1992). L'apprentissage informel qui se situe dans un environnement non organisé ou on apprend par essais et erreurs ou par des expériences interpersonnelles et par des situations de la vie de tous les jours (Pain, 1990; Marsick et Watkins, 1992; Garrick, 1998). L'apprentissage autodirigé qui peut être planifié, organisé et dirigé par l'individu en apprentissage et est intentionnel et contrôlé par lui-même (Tremblay, 1986) et enfin les communautés de pratique (Wenger, 2005; Lave et Wenger, 1991) alors qu'un nombre croissant d'organisations encouragent leur développement comme moyen de création, de partage et d'échange de connaissances.

Certains de ces concepts laissent des marques indélébiles car ils continuent d'influencer substantiellement l'évolution des méthodes de formation dont l'apprentissage expérientiel et l'apprentissage dans l'action considérant leur grande utilisation, particulièrement prépondérante dans la formation en milieu de travail, leur rapport direct aux principes andragogiques et la présence de deux éléments fondamentaux chers aux principes d'éducation des adultes : l'expérience et l'action.

Plusieurs paradigmes ont marqué l'évolution de la formation. Trois ont cependant retenu notre attention, celui de l'apprenance de Carré et Caspar (1999), celui de l'organisation apprenante de Senge (1990) et celui de l'essor incroyable de la technologie de l'information et du e-learning qui nous amène à une intelligence électronique (Gates et Hemingway, 1999). Les trois étant directement liés à la culture d'apprentissage qui se tisse un chemin dans la voie de la formation, ses

défis et ses enjeux, non seulement dans le domaine de l'éducation mais aussi et particulièrement dans le monde du travail.

Alors que la notion d'expérience représente une zone d'ancrage identitaire et joue un rôle essentiel dans le développement cognitif de l'adulte, sans oublier la notion de compétences qui est propulsée à l'avant-scène des représentations collectives, la notion d'apprenance représente un ensemble stable de dispositions cognitives, affectives et motivationnelles propice à l'acte d'apprendre dans toutes les situations, formelles ou informelles, et établit la priorité de l'apprentissage sur l'intervention éducative (Carré et Caspar, 1999).

De l'élève à l'étudiant, au stagiaire, au formé, l'apprenant a le mérite de souligner la priorité de l'apprentissage sur l'intervention éducative, celle-ci étant au service de l'autre. Cette attitude est favorable à l'engagement dans la formation tout au long de la vie, l'apprenance serait alors pro-active et auto-formatrice vers une société cognitive. Le formateur devient aujourd'hui un praticien qui doit être capable de remplir des fonctions diversifiées et non plus seulement celle de transmetteur des connaissances, dans la mesure où il doit de plus être un conseiller en apprentissage et un facilitateur du développement personnel et professionnel sinon organisationnel. Pour qu'un adulte accepte de se former, il faut qu'il puisse trouver dans la formation une réponse à ses problèmes et à la situation qu'il vit! Le défi demeure grand pour que la notion d'apprenance prenne sa place bien ancrée dans la société d'aujourd'hui.

Tournons-nous maintenant vers un autre niveau et contexte, celui de l'organisation où travaille l'apprenant. Le paradigme de l'organisation apprenante, fait toujours couler beaucoup d'encre, et alimente les débats des chercheurs et praticiens et stimule l'émergence de concepts voisins tels l'organisation intelligente (Pinchot et Pinchot, 1994) ou qualifiante (Barbier, 1992) et même le travail apprenant (Carré et Caspar, 1999). Depuis la mondialisation des échanges, le besoin d'un mode de pensée mieux adapté à la complexité et à l'interdépendance dans laquelle nous vivons se fait fortement ressentir. Dans un monde caractérisé par la discontinuité, l'ambiguïté et les paradoxes (Laszlo, 1994; West, 1996) l'habilité, pour une organisation d'apprendre et de changer est

d'une signification théorique et pratique considérable (Edmundson et Moingeon, 1998). Les changements rapides qui en résultent, modifient la nature fondamentale du travail et des organisations, et ouvrent la porte à un nouveau milieu où l'apprentissage est valorisé autant que les autres ressources d'une organisation (Marsick et Watkins, 1996). C'est le principal défi posé par Senge (1990) qui s'inscrit dans une culture de la pensée globale et systémique où le *savoir apprendre* se situe dans une perspective d'apprentissage à vie. Rêve utopique ou possible réalité?

Les ouvrages consultés confirment l'existence de plusieurs niveaux d'apprentissage : individuel, de groupes et des organisations. L'apprentissage des groupes et des organisations reçoit plus d'attention depuis quelques années. (Dixon, 1993 ; Kanter, 1994; West, 1996). Ce sont les équipes et non les individus qui forment la base des organisations modernes (Senge, 1990 ; Pinchot et Pinchot, 1994 ; Kanter, 1994). L'aspect participatif est à la base de l'expérience d'apprentissage (Pine, Warsh et Maluccio, 1998). Depuis l'avènement de l'organisation apprenante, de nombreux écrits ont soutenu ou critiqué ce concept, mais il n'a laissé personne indifférent et le sujet est toujours d'actualité (Peters, 1992 ; Tobin, 1998). Malgré qu'il soit généralement accepté que les organisations qui ne font pas la promotion de l'apprentissage, ne puissent compétitionner avec succès. (Bennett, 1994 ; Guns et Amundsen, 1996; Schwartz, 1996 ; Schein, 1997), comment les entreprises habituellement préoccupées par la production, les résultats et les profits court terme s'adapteront-elles à un investissement long terme inhérent à ce nouveau paradigme que représente l'organisation apprenante, demeure néanmoins une zone d'ombre pour plusieurs praticiens.

Et enfin l'avènement de la technologie de l'information, de l'informatique et du e-learning. Cette tendance est probablement la plus visible de tous les paradigmes. L'utilisation des technologies nouvelles pour la formation ne cesse de croître et la rapidité des changements nécessite de constantes adaptations. De nombreuses possibilités s'offrent aux organisations : le multimédia interactif, les conférences vidéo, les systèmes de support électronique et de performance, les applications intranet-extranet, CD-Roms, courrier électronique, etc. Deux

facteurs influencent l'utilisation de la technologie informatique : le coût qui diminue dans le temps et rend l'application de la formation par ordinateur moins coûteuse et l'utilisation des ordinateurs et des logiciels de plus en plus adaptés à de multiples situations (Phillips, 1999). Selon Depover et Marchand (2002), les besoins en formation continue sont tels que l'entreprise moderne mais aussi la société dans son ensemble doivent impérativement mettre tous les moyens dont elles disposent pour favoriser l'accès à la formation du plus grand nombre.

La technologie change les formes de l'apprentissage et de la formation au sein des organisations mais aussi dans les écoles, les collèges et les universités (Noe, 2002). L'enseignement à distance pour améliorer l'accès aux études se voit gagner du terrain, toutefois une médiation humaine en termes d'intervention d'aide et de soutien aux aspects psychologiques et sociaux de l'apprentissage se doit d'être présente (Linart, 1999). Dans les organisations, la technologie et les systèmes d'informations ont le potentiel d'aplanir la structure des organisations en faisant la promotion du partage de l'information (Watkins, 1995) et même la décentralisation de l'information (Chevalier, 1997). Au-delà d'un nouveau rapport à la formation, les technologies contribuent à un nouveau rapport de l'organisme à ses compétences et à son savoir (Ducieux et de Gromard, 2002).

Les méthodes traditionnelles de formation en classe ou au travail, qui peuvent continuer d'accompagner l'apprenant, peuvent maintenant être combinées aux nouvelles technologies. Des technologies sophistiquées font leur apparition sur le marché (modèles intelligent de tutorat, réalité virtuelle, etc.). On ne parle plus seulement de ressources humaines mais de richesse humaine (Ducieux et de Gromard, 2002). Le potentiel humain au sein de l'entreprise trouve avec les nouvelles technologies une nouvelle forme d'expression qui permet aux employés de mettre en avant leurs talents. Mais, une formation mal conçue, même sur ordinateur, ne résultera pas en apprentissage. Le bouleversement organisationnel que la technologie génère fait que la culture des entreprises doit s'y adapter et donner la place à une nouvelle valorisation de ce qu'elle apporte de positif. Les limites sont celles des décideurs et des professionnels et leur soutien et encadrement demeurent essentiels. Il y a plusieurs années il était

question de la création d'autoroutes de l'information et de l'intégration de la technologie dans le milieu du travail, c'est aujourd'hui une réalité incontournable.

2.1.3 Tendances dominantes et défis futurs

Tel que nous l'avons souligné, trois facteurs dominants ayant une influence marquante sur la formation font l'unanimité dans les écrits : la mondialisation qui représente une des influences les plus puissantes sur les organisations (Kanter, 1994 ; Harrison, 1994), la rapidité de croissance de la technologie de l'information qui nous amène vers une intelligence électronique (Gates et Hemingway, 1999) et le changement, défini comme la seule constante dans la dynamique actuelle des organisations (Kirkpatrick, 1998). Les futuristes déclarent l'arrivée de l'ère de la connaissance (Neef, 1998) et l'économie du savoir qui fournit la matière première pour la création de la richesse et du pouvoir (Halal, 1998). La connaissance est devenue la ressource principale pour exécuter le travail, résoudre les problèmes, reconnaître et agir devant les opportunités d'innovation et d'amélioration des organisations (Marquardt, 1996).

Les tendances dominantes et défis futurs dans le monde du travail (Argyris, 1994; Carnevale et Carnevale, 1994; Barbier et al, 1996; Quinones et Ehrenstein, 1997; Carré et Caspar, 1999; Phillips, 1999; Bouteiller, 2000) peuvent être organisées en six grandes catégories, celles reliées à l'environnement de la formation, à l'accroissement de son efficience économique, à la gestion stratégique et plus efficace de la formation, à la modification des moyens et méthodes de formation, à la structuration de la formation et au partage des responsabilités de la formation entre gestionnaires et formateurs. Au cœur de ces préoccupations et intégrée à l'amélioration de la gestion de la formation pour la rendre plus efficace et démontrer une plus grande rentabilité, se situe la mise en place de systèmes d'encadrement et de suivi du transfert des apprentissages (Foucher, 1997). Le taux faible de transfert de la formation dans le travail, constat qui préoccupe autant les praticiens que les académiciens, a généré de grandes inquiétudes et influencé les organisations à regarder de plus près la phase post-formation dont le soutien (superviseur, collègues et organisation), les opportunités de mettre en pratique les

apprentissages, la mise en place de stratégies et l'élimination des obstacles à l'application de la formation acquise (Barbier et al., 1996; Foucher, 1997).

D'autre part, le domaine de la recherche en formation a évolué de façon significative. Plus de théories, de modèles, de résultats empiriques, de revues et d'analyses ont vu le jour (Caspar, 1997; Salas et Cannon-Bowers, 2001). Notons que les investissements en formation par les organisations sont en croissance, (Phillips, 1999) situation qui démontre non seulement un intérêt maintenu vers la formation mais aussi vers le développement de technologies, de pratiques et de processus de formation pour l'amélioration de la performance, la facilitation à l'accessibilité et aussi le retour sur les investissements en formation (Phillips, 1996 ; Bassi et Van Buren, 1998). Les tendances des recherches sont particulièrement l'accroissement de la quantité et de la qualité des recherches en formation des adultes, une orientation plus poussée vers une science multidisciplinaire, une catégorisation plus solide des domaines de recherche, une préoccupation de l'efficacité de la formation, une approche plus globale, systémique et à différents niveaux intégrant des dimensions multiculturelles et internationales (Ford et Weissbein, 1997; Ferris et al., 1999; Salas et Cannon-Bowers, 2001).

En conclusion, les auteurs confirment que la recherche en formation et en développement des ressources humaines de la dernière décennie est maintenant rendue interdisciplinaire (Wright et McMahan, 1992; Jennings, 1994) et plus riche en méthodes et en théories (Ferris et Judge, 1991). Ces avancements théoriques ont permis d'établir un forum pour débattre, analyser et mieux comprendre ce domaine. Les organisations ont commencé à questionner la valeur ajoutée des activités de la formation des ressources humaines et de porter plus d'attention au capital humain de l'entreprise. Les réponses aux questions d'actualité: Comment la formation fonctionne ? Comment les compétences sont acquises ? Quel est le rôle de la motivation ? Comment évaluer la formation et les dimensions organisationnelles ? Et plus particulièrement comment assurer le transfert des connaissances et son maintien dans le travail? sont maintenant des aspects ayant graduellement des résultats empiriques pouvant inspirer d'autres recherches et guider les praticiens.

2.2 Transfert des apprentissages ou le rêve inachevé

Le transfert des apprentissages peut être conçu à la fois comme un objectif de premier plan et comme un indicateur de réussite d'une formation pour tout formateur (Meirieu et Develay, 1996) et aussi pour l'apprenant et l'organisation à laquelle il appartient. C'est un phénomène qui touche à plusieurs champs disciplinaires tels : la psychologie cognitive et industrielle, la sociologie du travail, l'économie, l'andragogie, la technologie éducative, le développement des ressources humaines et le développement organisationnel ainsi que toutes les sphères de notre vie soit au travail, au foyer ou dans la collectivité (Taylor, 1997). Nous nous intéressons particulièrement au transfert qui intervient suite à une activité de formation dans le milieu du travail.

Nous explorons tout d'abord les aspects du problème qui ont été étudiés soit les dimensions du transfert incluant les schèmes explicatifs. Nous présentons ensuite les modèles développés par des chercheurs et les trois grandes catégories de facteurs qui influencent le transfert des apprentissages en milieu de travail, les obstacles au transfert ainsi que l'importante étape de l'évaluation du transfert.

2.2.1 Dimensions du transfert et schèmes explicatifs

Plusieurs aspects, qui représentent la complexité du transfert des apprentissages, ont été étudiés afin de cerner plus étroitement le problème du transfert notamment les catégories de transfert, la nature des tâches à transférer et les schèmes explicatifs.

Toupin (1995) nous indiquent ci-dessous les différentes catégories de transfert.

Tableau la : Catégories de transfert
(Toupin, 1995, p. 196)

Catégories de transfert	Définition
Positif	Connaissance antérieure qui facilite de nouveaux apprentissages.
Négatif	Connaissance antérieure qui inhibe ou interfère avec de nouveaux apprentissages.
Court	Transfert qui réussit sous des conditions généralement peu éloignées, dans le temps et dans l'espace, et différenciées de la situation d'apprentissage.
Long	Transfert qui réussit sous des conditions qui tendent à s'éloigner, dans le temps et dans l'espace, et à se différencier de la situation d'apprentissage.
Vertical	Connaissance subordonnée qui contribue directement à un apprentissage d'ordre supérieur.
Horizontal	Généralisation d'une connaissance à un ensemble de situations.
Littéral	Utilisation dans un autre contexte d'une connaissance sans aucune modification de celle-ci.
Analogique	Utilisation de certaines connaissances familières pour aborder et comprendre une situation non familière.
Spécifique	Lorsque les connaissances proposées dans une situation d'apprentissage cherchent à correspondre le plus fidèlement possible à la situation de transfert envisagée.
Général	Lorsque les connaissances acquièrent une grande indépendance par rapport à leur substrat d'acquisition, ce qui les rend potentiellement utilisables dans d'innombrables situations de transfert.

La plupart des théories ont mis l'emphase sur le transfert positif et spécifique (Cormier et Hagman, 1987). Les formations de courte durée sont en général caractérisées par le transfert positif, court et spécifique (Toupin, 1995). D'autres part, les chercheurs et les éducateurs se sont préoccupés particulièrement des transferts verticaux (Royer, 1979). Les transferts littéral et analogique représentent les plus récentes des catégories et les études contemporaines sont plus fréquentes sur le transfert long (Gick et Holyoak, 1987).

L'importance de la nature des tâches à transférer (manuelles, cognitives, métacognitives) continue d'influencer les méthodes et les outils de formation. Pour l'exécution de tâches de nature manuelle, cognitive ou métacognitive, certains savoirs et connaissances doivent être acquises. Il existe trois types de savoirs : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Le savoir se réfère le plus souvent aux connaissances pures (Marchand, 1997) ou comme le mentionne Toupin (1995), il représente un schème d'interprétation cumulatif et perfectible qui permet aux personnes d'appréhender le monde qu'ils expérimentent et dans ses dimensions objectives, sociales et subjectives. Le savoir-faire est d'orientation pratique, directement relié à l'action pratique et à son déroulement

et correspond souvent à une activité de production. Le savoir-être est d'ordre social et relationnel et favorise certaines dispositions et attitudes adaptées à l'exécution de certaines tâches (ex. ouverture d'esprit, écoute).

Les savoirs sont constitués de connaissances de type déclaratives, procédurales ou stratégiques. Les connaissances déclaratives, parfois éphémères et fragiles tant qu'elles n'ont pas été liées à des connaissances procédurales, concernent le savoir théorique et académique (Carré et Caspar, 1999). Les connaissances procédurales, plus facilement stockées dans la mémoire à long terme, qui sont de l'ordre de la méthode, du comment faire, du raisonnement (Carré et Caspar, 1999) ou stratégiques (Greene, 1987) parfois nommées conditionnelles (ex. : quand et pourquoi il est approprié d'utiliser tel ou tel type de savoir) sont toutes pertinentes pour l'exécution d'un grand nombre de responsabilités reliées à une fonction ou à un travail (Toupin, 1995; Tardif, 1999).

Le formateur, dans ses interventions, s'inspire des principes ou schèmes explicatifs de transfert selon les savoirs et connaissances à acquérir. Ces schèmes selon Toupin (1995) ou schèmes d'intelligibilité selon Berthelot (1990) peuvent être causal, structural, herméneutique, fonctionnel, actantiel ou dialectique, car en plus d'illustrer l'évolution des courants de pensées, ils articulent les différentes interprétations du processus de transfert. Nous résumons ci-dessous les principaux schèmes explicatifs selon les travaux de Toupin (1995) et présentons à l'Annexe II un résumé synthétique.

Le *schème causal*, incorpore la notion d'éléments identiques développée surtout par les travaux de Thorndike (1923) et le paradigme stimuli-réponse développé par le behaviorisme, théories qui ont longtemps été dominantes et ont eu un impact considérable sur l'étude du transfert. Le *schème structural* relie le transfert à la qualité de l'architecture cognitive formelle de l'apprenant. Selon ce schème, basé sur les théories développementales, le transfert serait dépendant non pas de la quantité de connaissances qu'une personne possède mais de sa capacité à traiter ce stock d'information avec des stratégies cognitives adéquates. Dans ce schème, on retrouve la structure des situations d'apprentissage, le codage de l'information, les conditions de récupération, le

rôle et l'accès aux connaissances antérieures. Le *schème herméneutique* ramène le transfert à une signification conçue comme étant rattachée symboliquement à des représentations organisatrices qui existent indépendamment de la personne. Ce schème tient son inspiration de la théorie gestaltiste, celle des catastrophes, des champs morphogénétiques et de la communication. Vient ensuite le *schème fonctionnel*, ayant inspiré la plupart des travaux portant sur le développement des ressources humaines et de développement organisationnel. Ce schème, avec le développement des travaux de Senge (1990) sur l'organisation apprenante et ceux de Schon (1987) et Argyris et al. (1985) sur la science de l'action, est de plus en plus utilisé dans une perspective systémique. Le schème actantiel, pour lequel ce ne sont pas les opinions, les croyances et le niveau de développement cognitif des personnes qui comptent, mais plutôt le mode d'action que celles-ci se donnent qui agirait comme matrice sur le transfert. Ces modes d'action seraient porteurs de capacités d'apprentissage plus ou moins grandes selon leur nature. Et enfin le *schème dialectique* inspiré des travaux de Freire (1969), qui permet d'inscrire la finalité d'une activité éducative dans la perspective d'une situation idéale. L'annexe II présente de façon synthétique, le noyau d'explication de ces schèmes, les facteurs privilégiés et les types d'intervention.

Soulignons que dans la pratique, il est possible d'utiliser comme principes d'intervention, des éléments de différents schèmes, car, avec les forces et les limites de chacun, il peut exister une cohabitation entre eux bien que cette dernière se fasse sous la domination d'un schème (Toupin, 1995).

2.2.2 Modèles de transfert

Après l'examen d'un grand nombre de modèles sur le transfert, nous avons sélectionné un éventail représentatif de ceux en émergence depuis 15 ans et nous nous sommes limités à ceux d'un intérêt particulier pour le milieu du travail. Nous présentons au tableau Ib ci-après, les différents modèles examinés avec leurs composantes clés. Certains de ces modèles incorporent les catégories de transfert de Toupin présentés au tableau Ia.

- Modèle des facteurs d'influence du processus de transfert (Baldwin et Ford, 1988, et Ford et Weissbein, 1997);
- Modèle de gestion du processus de transfert (Broad et Newstrom, 1992; Broad, 1997);
- Modèle d'enseignement stratégique (Tardif, 1992, 1999);
- Modèle interprétatif du transfert des connaissances (Toupin, 1995, 1997);
- Modèle de diagnostic des impacts du transfert (Haccoun, Jeanrie et Saks, 1997 et Laroche et Haccoun, 1999);
- Modèle multiniveau de mise en œuvre de la formation et du transfert (Kozlowski et Salas, 1997, et Kozlowski et al. 2000);
- Modèle de mesure des facteurs d'influence du transfert (Holton et al., 1998 et 2000);
- Modèle multidimensionnel du transfert (Yelon et Ford, 1999);
- Modèle des facteurs organisationnel et culturels (Lim, 1999)

Ce parcours nous a tout d'abord permis de constater une évolution dans les propositions des auteurs, allant d'une emphase initiale sur le processus de transfert et une catégorisation des facteurs d'influence (1988) pour graduellement atteindre une perspective multiniveau en 1997 et multidimensionnelle en 1999 en passant en 1998 vers une préoccupation de mesure commune des facteurs. Cette progression témoigne d'un cheminement vers une compréhension plus globale de la dynamique du transfert.

Figure 3 : Schéma évolutif des modèles de transfert

1988	1992	1995	1997	1998	1999
Emphase sur facteurs d'influence (intrants, extrants, conditions)	Emphase sur intégration du transfert dans processus de formation et partenariat	Schéme d'action, intégration sociale et amélioration continue	Approche multiniveau et préoccupation de la phase d'évaluation et de mesure des résultats	Souci de mesure commune des facteurs	Approche multi dimensionnelle et culturelle

Au tout début, se sont Baldwin et Ford (1988) qui présentent en trois grandes catégories les facteurs d'influence qu'ils nomment les intrants. Les extrants étant l'apprentissage de connaissances et de compétences et la rétention du contenu de la formation. Les conditions de transfert se situant au niveau de la généralisation de ces connaissances et compétences acquises en formation dans le travail et le maintien de ces nouveaux apprentissages dans le temps. Ford et Weissbein ont préparé, en 1997, une mise à jour des éléments du modèle en y ajoutant les résultats des recherches depuis 1988. Ce modèle a pour avantage de fournir un cadre de référence et une structure pour les grandes catégories de facteurs d'influence.

Le modèle de Broad et Newstrom (1992) et Broad (1997) se concentre sur la gestion du processus de transfert et le présente comme un partenariat entre les formateurs, les apprenants et leur superviseur. Ils suggèrent également une matrice de transfert composée des acteurs (apprenants, formateurs, superviseurs) avec leur rôle à chaque étape (avant, durant et après la formation). Cette emphase illustre le souci grandissant de la nécessité de collaboration des acteurs de la formation à toutes les phases. Ces auteurs soulignent également l'importance de planifier le transfert en l'incorporant systématiquement dans les

fonctions traditionnelles de la formation au moment même de la conception du programme de formation. Aspect, qui dans la pratique, se révèle souvent et malheureusement peu respecté.

Tardif (1992, 1999) dans son modèle propose une approche plus orientée vers l'analyse des stratégies et des processus qui ont mené à des résultats plutôt que d'être préoccupé par les résultats et la performance à atteindre. Il introduit le passage d'une culture de produit à une culture de processus. L'auteur estime que le transfert doit être provoqué notamment par le travail des enseignants en donnant de nombreux exemples, en variant la nature des exemples et en rendant explicite les conditions entourant le transfert. Ce modèle bien que visant particulièrement le milieu scolaire peut inspirer les interventions éducatives des adultes en milieu de travail.

Toupin (1995) dans sa proposition de modèle interprétatif qui se veut adaptée à des activités de formation comprend trois composantes (schème d'action, une médiation sociale et une perspective d'amélioration continue) qui tiennent compte des préoccupations d'actualiser les actions et interventions dans le contexte du travail. L'application de ce modèle par les utilisateurs nécessite toutefois une bonne compréhension de tous les processus, concepts et étapes et son évaluation nous apparaît complexe. Il comporte néanmoins plusieurs pistes de réflexions et des propositions justifiant considération.

Le modèle d'Haccoun, Jeanrie et Saks (1997) avec des informations additionnelles de Laroche et Haccoun (1999), orienté vers les formations de courte durée, contribue au mouvement allant de la technologie éducative pédagogique des enseignants vers celle des concepteurs des systèmes d'intervention dans un contexte de travail. Ce sont les fonctions de soutien d'encadrement, de suivi, d'adaptation des contenus qui prennent le pas (Toupin, 1995). Ce modèle est particulièrement intéressant compte tenu non seulement de son application pour les formations de courte durée mais aussi de son souci majeur d'intégration de la phase d'évaluation et de la mesure des résultats de la formation dans le processus même de formation.

Se différenciant des autres modèles, Kozlowski et Salas (1997) mettent l'emphase sur les différents niveaux (organisationnel, équipes et individuel) qui interviennent dans le processus de formation. S'inspirant de la théorie du développement organisationnel, ils proposent l'utilisation d'une approche systémique et intégrée avec un souci d'efficacité, de performance et de rentabilité, perspective également partagée par Holton et al. (1998, 2000) et Yelon et Ford (1999). Kozlowski et al. (2000) indiquent, pour tenir compte de ces éléments essentiels, de considérer le niveau micro (individus) et macro (organisations) en passant par le niveau des équipes. Les auteurs soulignent qu'il n'est pas suffisant d'affirmer que la performance des individus contribue aux résultats organisationnels, il est nécessaire d'être plus spécifique sur comment cette dynamique s'articule dans un système intégré donc incorporant les différents niveaux et le contenu du système et la congruence dans la relation entre les deux.

Le souci d'offrir un modèle conceptuel d'instruments de mesure des facteurs provient d'Holton et al. (1998, 2000). Un tel instrument permettrait certainement de mieux saisir le degré d'influence, la relation entre différentes variables tout en constituant une base d'analyse commune et un inventaire plus complet des facteurs d'impact. Quoiqu'à un stade d'élaboration préliminaire, il représente une contribution certaine à la construction d'un tel modèle. Holton et al. (1998, 2000) dans leur modèle se concentrent sur trois types de résultats suite à des interventions de formation soit l'atteinte des résultats d'apprentissage, le changement dans la performance individuelle et les résultats au niveau organisationnel à titre de conséquence positive du changement dans la performance individuelle qui rejoint l'approche adoptée par Kozlowski et Salas (1997) mais qui ne semble pas respecter le fait que la performance des individus ne signifie pas nécessairement une amélioration de la performance au niveau organisationnel, qui est conditionnée selon Kozlowski et Salas (1997) par d'autres facteurs.

Yelon et Ford (1999) mettent l'emphase sur l'importance de la nature de la tâche (ouverte ou fermée) devant être apprise et du besoin de supervision qui est fonction du niveau d'autonomie nécessaire à son exécution. Compte tenu de la

complexité du processus de transfert, ces auteurs suggèrent une perspective multidimensionnelle d'approche du transfert, en plus de la considération de la nature des tâches à être transférées ainsi que de la durée visée par le transfert et de son contexte spécifique. Cette perspective nous apparaît particulièrement pertinente compte tenu de la complexité inhérente au transfert, du besoin de flexibilité dans l'utilisation de divers modèles et de la nécessité d'adaptation aux situations et types spécifiques de transfert.

Lim (1999) d'autre part discute d'un modèle dans un contexte international, et propose à partir des études et approches d'autres auteurs et en plus des trois grandes catégories de facteurs déjà présentées dans le modèle de Baldwin et Ford (1988), des facteurs d'influence culturelles soit : les barrières de langage (Dillon, 1993), les différences dans les valeurs de la société (Adler, 1986), les différences dans les styles d'apprentissage (Hofstede, 1991) et les différences d'ordre technique (Lim et Wentling, 1998). Ces dimensions nous apparaissent intéressantes compte tenu de son contexte international.

L'exploration des modèles fut également l'occasion d'identifier les avantages et inconvénients de chacun. Dans l'ensemble, chaque modèle, tel que le tableau I le fait ressortir, comporte ses forces et ses faiblesses, ce qui appuie la proposition de Yelon et Ford (1999) à l'effet que l'utilisation de différents modèles selon les contextes, les situations et les types d'apprentissage visés doit être considérée. Les forces des modèles examinés sont les suivantes :

- les facteurs d'influence du transfert sont de mieux en mieux définis;
- les processus intègrent les préoccupations du transfert à toutes les étapes de la formation;
- le partenariat entre les acteurs ressort comme un élément fondamental dans la majorité des cas;
- une perspective multiniveau et multidimensionnelle devient de plus en plus considérée;
- le souci de mesure et d'évaluation des apprentissages font de plus en plus partie intégrante des modèles.

La perspective allant vers différents niveaux de transfert apparaît dans les modèles les plus récents ainsi que la préoccupation plus marquée de la performance, de l'efficacité et de la rentabilité. Le type de transfert visé n'est pas toujours mentionné dans les modèles à l'exception de celui de Baldwin & Ford (long, général et analogique), Toupin (court, long, spécifique, général et analogique), Haccoun (court et spécifique) et Kozlowski (vertical et horizontal). Le modèle de Yelon et Ford (1999) est l'unique à proposer, dans le cadre d'une approche multidimensionnelle, l'importante dimension du degré de supervision selon les tâches ouvertes et fermées et celui de Lim (1999) avec l'intégration d'une dimension culturelle.

Les faiblesses se situent particulièrement dans le manque de modèle conceptuel de transfert, de l'absence d'instrument de mesure généralisé, de couverture de tous les types ou catégories de transfert, d'intégration des aspects institutionnels dans certains modèles et finalement du souci d'application pratique des modèles suggérés et de réduction de l'écart entre la théorie et la pratique. Un modèle ne peut servir aux praticiens que s'il est relativement facile à comprendre et à utiliser dans la pratique.

2.2.3 Catégories et facteurs d'influence du transfert

Les recherches des dernières années ont mis en évidence le fait que l'apprentissage et le transfert sont contrôlés par un ensemble complexe de facteurs individuels, organisationnels et ceux relatifs au programme de formation. Baldwin et Ford (1988) organisent ces facteurs en trois grandes catégories à l'intérieur desquelles nous présentons les facteurs mis en évidence par des recherches empiriques.

Tableau II : Catégories et facteurs de transfert des apprentissages

Catégories de facteurs	Facteurs de transfert des apprentissages
L'apprenant	<ul style="list-style-type: none"> - Motivation et attitude* (Baldwin et Ford, 1988; Mathieu, Tannebaum et Salas, 1992; Tannenbaum et Yukl, 1992; Curry, Kaplan et Knuppel, 1994; Quinones et al, 1995). - Aptitudes et habiletés cognitives * (Baldwin et Ford, 1988; Tannenbaum et Yukl, 1992; Ford et Weissbein, 1997; Colquit, LePine et Noe, 2000). - Sentiment d'efficacité personnelle (Baldwin et Ford, 1988; Mathieu, Martineau et Tannenbaum, 1993; Saks, Haccoun et Appelbaum, 1997; Haccoun et Savard, 2002). - Contrôle et utilité perçus (Tziner, Haccoun et Kadish, 1991; Shapiro, Schwartz et Astin 1996)
Le programme de formation	<ul style="list-style-type: none"> - Méthodes de formation* (Baldwin et Ford, 1988; Wexley et Latham, 2002). - Contenu relié aux tâches de l'apprenant * (Baldwin et Ford, 1988; Tziner, Haccoun et Kadish 1991; Ford et Weissbein, 1997; Salas et Cannon Bowers, 2001). - Caractéristiques du formateur *(Baldwin et Ford, 1988; Tannenbaum et Yukl, 1992; Clark, Dobbins et Ladd, 1993). - Respect des principes d'apprentissage* (Baldwin et Ford, 1988; Tannenbaum, Yukl, 1992) - Présence d'éléments identiques (Baldwin et Ford, 1988; Tannenbaum et Yukl, 1992).
L'environnement de travail	<ul style="list-style-type: none"> - Opportunités d'application * (Baldwin et Ford, 1988; Tannenbaum et Yukl, 1992; Ford et al. 1992; Garaveglia, 1993). - Soutien * par le superviseur et les collègues de travail (Bunker et Wijnerg, 1985; Baldwin et Ford, 1988; Ford, Quinones, Sego, et Sorra, 1992; Curry, Caplan et Knuppel, 1994; Xiao, 1996; Gregoire, Propp et Poertner, 1998). - Climat organisationnel de transfert *(Baldwin et Ford, 1988; Rouiller et Goldstein, 1993; Kozlowski et Salas, 1997, Kontoghiorghes, 2001). - Culture d'apprentissage* (Tracey, Tannenbaum et Kavanagh, 1995); - Récompenses et renforcement (feedback) (Tannenbaum & Yukl, 1992; Ford et al. 1992).

* Facteurs dominants qui représentent un consensus des auteurs

Il faut tout d'abord indiquer que pour faciliter le transfert des apprentissages, ces trois grandes catégories de facteurs doivent faire l'objet d'une attention soutenue à chacune des phases de la formation en fonction de l'envergure de leur rôle, des résultats de l'analyse des besoins, de la situation et du type de connaissances à être acquises.

Les événements qui ont lieu après la formation sont d'égale importance à ceux intervenant avant et durant les activités de formation (Broad et Newstrom, 1992; Salas et Cannon-Bowers, 2001). Parmi ces trois grandes catégories, selon Facticeau et al. (1995), Ford et Weissbein (1997), Haccoun et Saks (1998), ce sont les facteurs reliés à l'environnement de travail et aux caractéristiques des apprenants qui sont considérés particulièrement importants pour l'efficacité du transfert. Une attention accrue est accordée à l'environnement de travail vu que cette catégorie avait été peu considérée il y a une quinzaine d'années et que les résultats des recherches confirment de plus en plus son rôle critique à la phase post-formation (Haccoun et Savard, 2002).

Compte tenu que notre recherche se concentre sur cette dernière catégorie, nous offrons ci-dessous une définition de ces facteurs et nous présentons plus loin l'état des recherches concernant cette catégorie de facteurs (2.3.2).

Tableau III : Définition des facteurs de l'environnement de travail

Facteurs	Définition
Opportunités d'application	Les opportunités mises à la disposition de l'apprenant pour l'utilisation concrète des nouveaux apprentissages, connaissances, aptitudes, comportements appris lors du programme de formation. (Ford et Weissbein, 1997; Noe, 2002)
Soutien par le superviseur	Le degré d'encouragement et d'importance accordé par les superviseurs, gestionnaires, chefs d'équipe par rapport à la formation et le niveau d'emphase accordée à l'application dans le travail (Baldwin & Ford, 1988; Tannenbaum et Yukl, 1992; Noe, 2002).. Le soutien du superviseur incorpore l'encouragement (feedback) puisqu'il vient principalement de lui (Baldwin et Ford, 1988; Tannenbaum et Yukl, 1992).
Climat organisationnel	L'ensemble des politiques de l'organisation, le système de récompenses, le comportement des gestionnaires font partie des éléments qui forment le climat organisationnel. (Tracey, Tannenbaum et Kavanagh, 1995). L'attitude et le style des dirigeants de l'organisation et des gestionnaires influencent l'efficacité de la formation (Goldstein, 1993; Sosik et Godshalk, 2000). Le climat est propice au transfert lorsque a) les gens incitent et encouragent l'apprenant à transférer ses apprentissages b) lorsque la tâche elle-même incite au transfert et c) lorsque les comportements de transfert sont suivis de renforcement positifs intrinsèques et extrinsèques, la punition et l'oubli pouvant sérieusement amoindrir la probabilité de transfert. (Rouiller et Goldstein, 1993; Fecteau et al. 1995).
Culture organisationnelle	La culture organisationnelle vient d'une perspective plus large des caractéristiques de l'organisation que le climat organisationnel. C'est un ensemble de valeurs partagées et un système où la culture est claire et compréhensible, que les membres de l'organisation partagent les mêmes perceptions sur la signification d'événements et d'activités organisationnelles et que la relation entre ces manifestations culturelles est interprétée de la même façon par les membres. Les individus s'identifient à des dimensions culturelles spécifiques (symboles, standards de comportement, valeurs partagées et attentes) qui représentent l'ensemble de la culture organisationnelle. (Tracey, Tannenbaum et Kavanagh, 1995).
Soutien des collègues	Attitudes et comportements des collègues de travail qui renforcent et appuient l'utilisation des nouveaux apprentissages dans le travail (Holton, Chen et Naquin 2003).
Récompenses	Les récompenses intrinsèques comprennent les félicitations, l'acquisition de nouvelles compétences, la reconnaissance (Kontoghiorghes, 2001; Fecteau et al., 1995) y ajoutent les opportunités d'avancement. Les récompenses extrinsèques sont une augmentation de salaire, une promotion (Kontoghiorghes, 2001) et une évaluation positive de la performance (Fecteau et al., 1995). Ashton (2004) les présente en récompenses court terme et long terme qui sont associées respectivement aux récompenses extrinsèques et intrinsèques.

2.2.4 Obstacles au transfert

Selon un regroupement d'information en provenance de différents écrits et recherches (Newstrom, 1986; Broad, 1997; Taylor, 1998; Noe 2002), les obstacles qui influencent le transfert peuvent être présentés selon la perspective :

- des formateurs;
- des apprenants;
- des gestionnaires ou superviseurs.

Selon les formateurs, les obstacles sont principalement liés à l'entreprise tels le climat, la culture de l'entreprise intégrant le manque de leadership ou une structure qui n'encourage pas l'apprentissage, ou sont liés au programme de formation tels la durée des séances trop courte, le nombre de personnes trop élevé, l'insuffisance de temps, ou lié au manque de soutien des collègues de travail, de la famille ou des superviseurs ou liés aux apprenants tels l'insécurité personnelle et leur perception négative de la formation.

Du point de vue des apprenants, les obstacles sont par rapport à l'attitude personnelle face à l'apprentissage, leur motivation, leur confiance en eux-mêmes, le temps investi considéré insuffisant, la pertinence de la formation et le manque de contacts avec le formateur. Le manque d'occasions, de temps et d'activités de soutien pour mettre en pratique les nouvelles compétences acquises revient continuellement lorsque les apprenants sont interrogés. L'attitude des collègues de travail joue également un rôle si elle est négative, si la situation au retour du travail est difficile pour l'intégration des apprentissages et l'appui du superviseur manque. .

Les superviseurs d'autre part, font ressortir leur perspective qui est plutôt reliée aux contraintes générées par les coûts de formation, les délais dans la production, le temps d'éloignement des apprenants et le temps requis pour mettre en application la formation. Le manque d'occasions pour utiliser les connaissances est aussi mentionné ainsi que l'attitude et la perception négative que certains apprenants ont de la formation. La menace que de nouveaux

apprentissages peuvent représenter pour les collègues de travail et l'attitude négative des collègues sont également mentionnées.

Nous notons un consensus sur les facteurs les plus déterminants dans chacune des catégories de transfert quelle que soit la perspective, aspects que nous avons indiqués dans le tableau II. Ces obstacles identifiés par les différents partenaires de la formation et du transfert, inspirent les stratégies (voir section 2.3.3) à mettre en place à chacune des étapes des activités de formation pour faciliter le transfert des apprentissages particulièrement à l'étape post-formation.

2.2.5 Évaluation du transfert

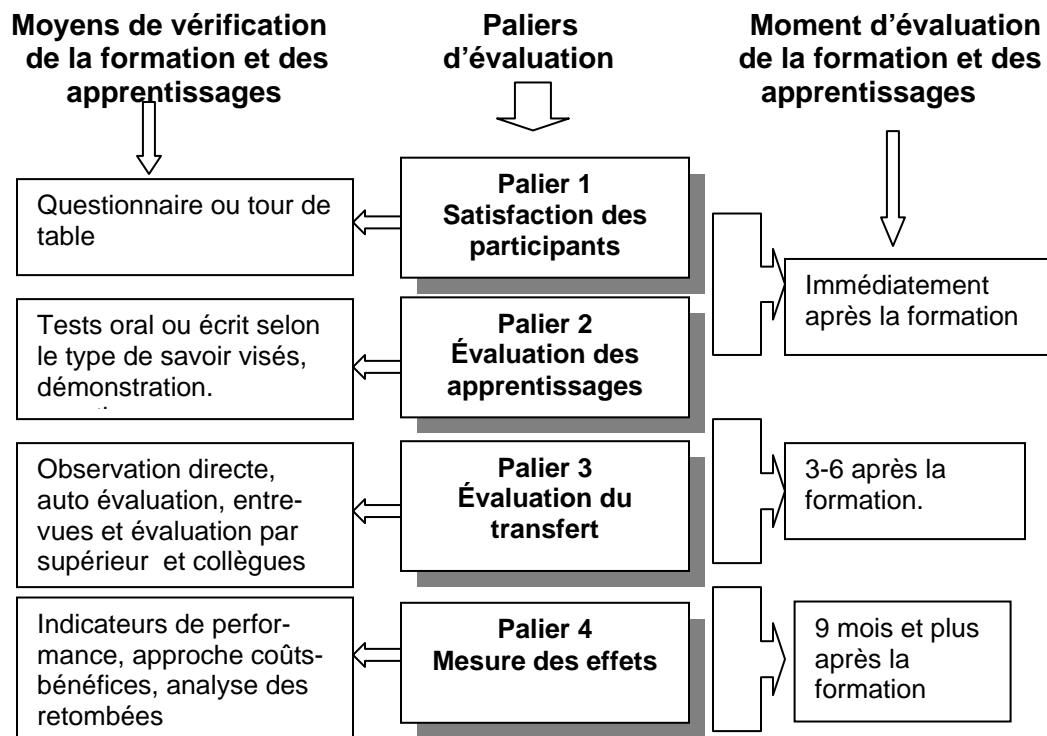
Il serait inexcusable et inacceptable de garder sous silence l'étape d'évaluation du transfert des apprentissages car dans le cadre de l'évaluation de la formation, il faut s'assurer qu'il y a eu transfert dans le travail. L'évaluation de la formation peut être définie comme une collecte systématique d'information concernant le succès de la formation (Goldstein, 1986) et un moyen de déterminer son efficacité (Marchand, 1997). C'est une opération appelée à répondre à deux questions fondamentales : les objectifs de la formation ont-ils été atteints? Les résultats ont-ils amélioré la performance de l'individu et de l'organisation et dans certains cas ont-ils contribué à l'amélioration de la productivité. La performance et la productivité peuvent avoir une dimension temporelle soit le court, moyen et long terme. L'évaluation de la formation permet également de connaître les bénéfices et rendements obtenus sur les investissements de l'institution dans la formation (Phillips, 1999). L'évaluation en plus de porter sur les résultats obtenus qu'ils soient qualitatifs ou quantitatifs peut aussi se préoccuper du processus de la formation dont les méthodes utilisées lors de la formation. Pour certains auteurs tel Stufflebeam (2003) l'évaluation peut se pencher sur le contexte dont les besoins, les problèmes et les opportunités d'un environnement spécifique, les intrants tels les plans de travail et les budgets, le processus qui suit, documente et évalue les activités et enfin les produits dont les résultats court et long terme.

Idéalement l'évaluation devrait tout d'abord établir la situation avant la formation par rapport au savoir, savoir-faire et savoir-être relatifs au type de connaissances

ou compétences visées par la formation pour ensuite permettre d'établir le degré d'amélioration après la formation. Toutefois dans la réalité, encore peu d'organismes prennent le temps de procéder à l'établissement de la situation avant et après. Une autre approche est l'utilisation d'un groupe ayant bénéficié de la formation et un autre ne l'ayant pas reçu soit un groupe témoin. Pour la vaste majorité des organisations, le recours à cette méthode est pratiquement impossible compte tenu (Haccoun, Jeanrie et Saks, 1997) du niveau de validité pouvant être obtenue et également le temps, les efforts et le développement des mesures appropriées pour mettre en place cette approche.

Kirkpatrick, un pionnier reconnu de l'évaluation a proposé un modèle qui a servi de base durant plusieurs décennies et qui continue d'être le cadre de référence le plus utilisé (Salas et Cannon Bowers, 2001). Il distingue quatre paliers d'évaluation (Kirkpatrick, 1998) tels qu'indiqués dans le diagramme ci-dessous auquel nous avons ajouté les moyens de vérification de la formation et des apprentissages et le moment d'évaluation de la formation et des apprentissages.

Figure 4 : Moyens de vérification, paliers d'évaluation et moment de d'évaluation de la formation et des apprentissages



L'évaluation de la satisfaction des participants, moyen rapide et peu coûteux, est l'évaluation la plus répandue, bien souvent la seule pratiquée et de façon quasi-systématique (Carré et Caspar, 1999). Une enquête effectuée par la Société Américaine de la Formation et du Développement (Van Buren et Erskine, 2002) indique que 78% des organisations utilise le palier un, 32% le palier deux, 9% le palier trois et 7% le palier quatre. Le premier palier permet de recueillir verbalement ou par écrit, de façon formelle ou informelle les réactions et les commentaires, positifs et négatifs, des apprenants. Les aspects sur lesquels l'opinion des apprenants est le plus fréquemment sollicitée sont l'appréciation globale de la formation, les objectifs et la qualité du contenu, la méthodologie et le matériel de formation, la personne ressource et les intervenants, le groupe et la participation, l'organisation de la formation, la possibilité d'appliquer les acquis en situation réelle de travail et les suggestions d'amélioration (Marchand, 1997; Rivard, 2000). Toutefois, d'exprimer le degré d'appréciation d'une formation ne signifie pas que les apprenants ont appris quelque chose!

Le deuxième palier vise à évaluer s'il y a effectivement eu apprentissage. Dans la plupart des cas il prend la forme d'un examen pratique ou théorique qui teste les acquis. Les apprenants adultes ont tendance à ne pas apprécier les examens, il est alors aussi possible, lors de l'analyse des besoins au début et à la fin de la formation, de comparer le niveau de connaissances acquises et le chemin parcouru (Marchand, 1997). Ce type d'évaluation convient particulièrement bien aux apprentissages théoriques (savoir) et pratiques (savoir-faire) mais lorsqu'il s'agit de vérifier un changement d'attitudes ou l'acquisition d'une nouvelle habileté interpersonnelle (savoir-être), ceci est beaucoup plus difficile à évaluer, d'où l'importance de faire appel à différents types de moyens ou de mesures selon les circonstances et les aspects à évaluer.

L'apprentissage n'est toutefois pas suffisant pour générer un changement de comportement (Tannenbaum et Yukl, 1992). Le troisième palier, particulièrement critique puisque touchant directement le transfert, cherche à vérifier si les apprenants mettent en application leurs acquis dans leur milieu de travail et si leurs comportements au travail en sont modifiés. L'évaluation de la formation vise donc à mesurer le degré d'utilisation des nouvelles connaissances

et habiletés dans le contexte spécifique du travail. Sans ce transfert, la formation devient peu utile non seulement pour l'apprenant mais aussi pour l'organisation ayant financé la formation. Les moyens généralement utilisés sont l'observation directe, l'auto-évaluation et l'évaluation par le supérieur, les collègues de travail, les subordonnés et dans certains cas les clients. Notons également l'importance d'appliquer ce palier d'évaluation 3 ou 6 mois après la formation (Garaveglia, 1993), afin de donner l'occasion aux apprenants d'appliquer les connaissances acquises, cet intervalle pouvant s'ajuster dépendant des types de connaissances acquises.

Le quatrième et dernier palier concerne les effets réels de la formation sur les apprenants, les équipes et l'organisation et dans quelle mesure cette dernière a contribué à accroître leur efficacité, leur performance et leurs comportements. C'est aussi le niveau des résultats opérationnels. Certains qualifient ce dernier niveau d'atteinte des objectifs finals (Carré et Caspar, 1999). Si l'on considère la formation comme un investissement plutôt que comme une dépense, il est important de procéder à l'analyse de ces résultats et du retour sur l'investissement en formation, comme dans le cas d'autres investissements (Rivard, 2000). Benabou (1997) préconise une approche de coûts bénéfiques pour calculer le rendement du capital investi en formation. Cette approche, permettant de calculer la rentabilité d'une activité de formation, exige d'évaluer l'ensemble des coûts de formation ainsi que les épargnes résultant de l'évolution d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs. Toutefois, dans la réalité, cet exercice, qui vient très largement en queue de liste (Kraiger, Ford et Salas, 1993) peut s'avérer long et fastidieux, d'autant plus qu'il est très difficile d'en isoler toutes les variables. Selon Carré et Caspar (1999), ce niveau d'évaluation n'est presque jamais pratiqué.

Le modèle d'évaluation proposé par Kirkpatrick possède de nombreux avantages et comporte aussi des limites. Certains auteurs y ont proposé des ajustements, soit en élargissant ses dimensions ou en tentant de répondre à ses faiblesses. Kraiger, Ford et Salas (1993) dans leur perspective multidimensionnelle de l'apprentissage proposent, en se référant aux changements dans le comportement donnant lieu à des résultats de type cognitifs, des ajustements

basés sur les aptitudes et les résultats affectifs. D'autre part, Haccoun, Jeanrie et Saks (1997), dans le même ordre d'idées, suggèrent quatre nouvelles dimensions chacune associée à des processus cognitifs ou affectifs maintenant reconnus comme des déterminants potentiels du succès de la formation : le sentiment d'efficacité personnelle, le contrôle perçu, la motivation et le soutien perçu. Ces dimensions pouvant être modifiées dans le cadre même de la formation. Cette proposition, selon les auteurs, permet de formuler un diagnostic d'amélioration du programme de formation. Ceci implique donc que dans la préparation des programmes de formation, les concepteurs doivent y incorporer ces aspects et doivent donc y croire et tenter de les maîtriser!

Les difficultés associées à l'évaluation sont donc multiples compte tenu, entre autres, du manque de modèle conceptuel ou théorique à cet effet, des problèmes méthodologiques, du très grand défi de la mesure appropriée et enfin des nombreuses contraintes organisationnelles (coûts, temps, efforts, ressources). Ces difficultés sont par ailleurs gonflées par le nombre d'aspects dont il faut tenir compte notamment les objectifs poursuivis (performance, efficacité, productivité), le type de résultats souhaités soit l'apprentissage manuel, cognitif ou métacognitif, le type de connaissances à être acquises (déclarative, procédurale, stratégique), le type de transfert visé (long, court, vertical, etc.) et du moment approprié pour l'application des mesures.

Notre parcours sur l'évaluation de la formation nous a permis de réaliser l'importance du processus d'évaluation et la pertinence de chacun des paliers et de faire certains constats. L'application d'un seul palier d'évaluation (exemple palier 1) est insuffisante pour permettre des résultats concluants et utiles. Idéalement, l'application des paliers 2, 3 et 4 serait des plus souhaitables sinon indispensables pour vraiment cerner l'utilité et l'impact réel de la formation. L'envergure, le type, l'objectif, le format de l'évaluation conditionnent l'utilisation d'un nombre plus ou moins élevé d'indicateurs pour évaluer chacune des dimensions. Comme chaque formation et chaque groupe d'apprenants sont uniques, il est nécessaire de l'adapter et de connaître les multiples variables qui influencent les résultats soit les apprenants dont leur attitude et leur motivation, le formateur, le contenu et les méthodes de formation et l'environnement de

travail. La conception des mécanismes d'évaluation et le choix des critères de réalisation des apprentissages, doit se faire durant la conception du programme de formation alors que le processus de formation doit déterminer ce qui est évalué, ainsi que comment et quand cela sera fait. La nécessité pour les entreprises d'instaurer une approche plus systématique et méthodique de l'évaluation des activités de formation, des apprentissages, du transfert et des résultats se fait de plus en plus fortement sentir. Pour les chercheurs il s'avère indispensable de continuer d'exploiter au-delà de Kirkpatrick en tenant des propositions d'amélioration de ce modèle dont, entre autres, celles de Brinkerhoff (1988) sur les aspects formatifs de l'évaluation, Kraiger, Ford et Salas (1993) sur les types de résultats escomptés, (Holton, 1996) sur les résultats relatifs à l'apprentissage, la performance individuelle et les résultats organisationnels, Phillips (1997) sur la dimension de retour sur investissements, Kaufman et al., (1998) sur la mesure d'un ensemble plus exhaustif de coûts, et Ford ((2004) sur le rapprochement du processus d'évaluation à celui de l'évaluation de la performance.

2.3 Encadrement en milieu de travail ou le chaînon manquant

Nous débutons par la présentation des acteurs et de ce fait les niveaux de l'encadrement ainsi que les étapes. Nous procédons ensuite à un examen de l'état des recherches qui illustrent les aspects ayant été étudiés sur les facteurs de la catégorie de l'environnement de travail principalement ceux de l'organisation et des superviseurs. Dans ce dernier nous avons incorporé les recherches traitant des opportunités d'application et les récompenses qui sont la plupart du temps déterminées par le superviseur. Nous présentons ensuite le soutien des collègues. Nous passons enfin à la présentation des stratégies ou propositions d'interventions pouvant être adoptées par chacun des acteurs de la formation pour faciliter le transfert à la phase post-formation ainsi qu'aux modèles d'encadrement répertoriés dans la littérature. A partir des écrits scientifiques et professionnels, nous procédons à la présentation des caractéristiques de l'encadrement selon les principaux acteurs de l'encadrement.

2.3.1 Acteurs, niveaux et étapes de l'encadrement

Les acteurs de l'encadrement sont multiples, interviennent à différents niveaux de l'organisation et à différentes étapes de la formation. L'encadrement nécessite la participation et la concertation de tous les intervenants et est souvent cité comme un élément moteur de la formation (Virat, 1982; Hellouin, 1996). Il s'inscrit dans le cadre d'un partenariat et à l'intérieur d'un processus continu où chaque intervenant a un rôle unique et indispensable (Taylor, 1998). Dans certains cas il peut même faire l'objet de contrat entre les partenaires (Hellouin, 1991, Jetté et Desbiens, 1992). Les acteurs indispensables sont :

- *L'organisation.* L'institution ou l'entreprise;
- *Les formateurs.* De source interne ou externe;
- *Les superviseurs.* Les managers ou gestionnaires, les chefs de service et d'équipes ou les employés seniors;
- *Les collègues* de travail.

L'encadrement intervient également à différents niveaux soit celui des organisations, des groupes et des individus, comme le sous-entendent les acteurs mentionnés ci-dessus et aussi à différentes étapes lors d'activités de formation, soit avant, durant et après alors que le rôle de chacun des acteurs est adapté en fonction de leurs responsabilités spécifiques à chaque phase.

A l'étape post-formation, les acteurs et les niveaux de l'encadrement demeurent les mêmes, toutefois leur intervention spécifique varie en fonction de leur rôle. Par exemple, concernant l'entreprise, par son climat et sa culture d'apprentissage et à travers les politiques, systèmes et procédures mises en place, elle fera ressentir aux apprenants, son ouverture à la formation nouvellement acquise et sa réceptivité aux changements pouvant être générés par ces nouveaux apprentissages. Pour les formateurs, leur apport est moindre à la phase post-formation car ils sont substantiellement impliqués avant et surtout durant les activités de formation. Ils peuvent et doivent néanmoins penser à intégrer les préoccupations de l'après-formation dans la conception même du programme. Toutefois le rôle du superviseur est particulièrement crucial à la phase post-formation car, comme les recherches empiriques le confirment, il est un facteur déterminant du succès du transfert en milieu de travail par son

soutien, sa patience, son style de supervision, son encouragement, sa façon de gérer, son attitude et son appui aux opportunités d'application des connaissances acquises. Concernant les collègues de travail, c'est à cette période qu'ils peuvent démontrer leur réceptivité aux changements générés par les nouveaux apprentissages et l'intérêt dans le partage des nouvelles méthodes en découlant. C'est donc une phase où tous les partenaires de la formation ont un rôle et des responsabilités contribuant au succès du transfert, à l'amélioration de la performance et au renforcement de leurs capacités à effectuer leur travail.

2.3.2 État des recherches sur l'environnement de travail

La conclusion d'une revue des recherches empiriques effectuée en 1988 par Ford et Baldwin indiquait, concernant l'environnement de travail, que le soutien du superviseur, le climat de transfert et les opportunités d'appliquer les nouveaux apprentissages constituaient des facteurs ayant un impact déterminant sur le transfert des acquis de formation en milieu de travail. Dans cette perspective, ils avaient conclu au besoin urgent de mieux opérationnaliser les composantes de ces aspects. A cette période, la plupart des recherches mesuraient ces facteurs à un niveau global plutôt que d'explorer leurs caractéristiques et les dimensions multiples de leur influence et étaient surtout de nature corrélationnelle par rapport aux autres catégories de facteurs.

Près de dix ans plus tard, Ford et Weissbein (1997) dans une revue semblable, indiquent que les efforts ont progressé vers une meilleure compréhension des facteurs liés à l'environnement de travail. Nous avons examiné plus d'une quarantaine de recherches empiriques entreprises au cours des vingt dernières années.

Les études consultées ont été effectuées en Amérique, en Asie et en Europe surtout entre 1995 et 2004. La majorité sont des recherches quantitatives, un nombre plus limité de recherches qualitatives, une étude de cas, une recherche action et des revues de littérature. Les secteurs sont du domaine public et privé dans le monde du travail. Les échantillons sont entre 10 et 30 pour les recherches qualitatives et entre 100 et 300 employés pour les études quantitatives et certaines allant jusqu'à près de 5,000. Les formations sont

généralement de 1 à 5 jours et dans certains cas représentent un cours. Le type de formation est majoritairement non formelle et particulièrement sur des aspects liés aux tâches de travail. Les délais de l'évaluation du transfert varient entre immédiatement après la formation, de 4 à 16 semaines après la formation ou entre 6 et 12 mois. Certaines recherches ont examiné plusieurs variables dont certaines des catégories de facteurs liés aux caractéristiques de l'apprenant en plus de l'environnement de travail. Notre tableau présenté à l'Annexe III est organisé en deux composantes, selon les variables ou facteurs se rattachant particulièrement à l'organisation, incluant ceux des collègues de travail et au superviseur incluant les opportunités d'application. Nous présentons ci-après les principaux résultats des recherches.

2.3.2.1 Appui par l'organisation

Pour l'appui organisationnel, 19 cas ont été examinés dont certains ayant comme autre variable le soutien du superviseur. Les aspects ayant fait l'objet d'analyse sont d'une grande variété allant du climat, de la culture, de la structure hiérarchique et de la direction stratégique de l'organisation à différents types d'appui et de soutien organisationnel et leur relation avec le transfert, la performance et la productivité.

Facteau et al. (1995) indiquent que le support social, la motivation, les contraintes de la tâche et l'engagement organisationnel sont directement liés au transfert. Deux études qualitatives, dont Lim et Johnson (2002) dans son analyse de 10 professionnels de la formation et Clarke (2002) dans son étude de 14 professionnels du secteur de la santé, ont fait ressortir qu'en général le transfert dépend grandement de l'environnement de travail après la formation spécialement les facteurs organisationnels et le support social. Ceci en plus d'opportunités d'application considérées la raison principale du transfert positif. Xiao (1996) confirme ces résultats alors que sa recherche illustre que les facteurs organisationnels qui encouragent l'application des connaissances sont perçus comme importants pour les travailleurs et que le soutien et le suivi par le superviseur est fondamental. Les principaux résultats de l'étude d'Ahmad et Bakar (2003) ont été la disponibilité et le soutien à la formation et la motivation d'apprendre, qui furent significativement associés à l'engagement affectif et

normatif des employés envers l'organisation. D'autre part, Tesluk et al. (1995) soulignent que le plus élevé le nombre d'activités de formation, le plus élevé le niveau d'engagement des employés envers leur organisation. Tracey et al. (2001) indiquent qu'il existe une corrélation significative entre l'application dans le travail et l'engagement organisationnel et l'efficacité personnelle pré-formation. Dans leur enquête, Rouiller et Goldstein (1993) ont découvert que lorsque les apprenants gestionnaires étaient assignés à des unités qui avaient un climat de transfert organisationnel positif, ils démontraient une plus haute performance. Russel, Terborg et Powers (1985) ont obtenu des résultats qui indiquent que la formation et le soutien organisationnel ont une grande corrélation avec les mesures de performance de 62 magasins faisant partie de son échantillon. Becker et Klimoski (1989) ont enregistré dans leur recherche que l'encouragement du superviseur et de l'organisation sont hautement associés à performance.

Les composantes du climat organisationnel, (affectif, cognitif et instrumental) affectent selon Carr et al. (2003) la performance de l'individu, son bien-être psychologique et sa implication dans l'organisation. Ces aspects sont influencés par les variables reliées à l'engagement organisationnel et la satisfaction dans le travail. Tracey et al. (2001) de leur côté ont pu démontrer que le climat et la culture de l'organisation étaient directement associés au comportement pré-formation et que le système de support social apparaît jouer un rôle central dans le transfert de la formation.

Ashton (2004) dans son étude de cas sur comment la structure organisationnelle a un impact sur l'accessibilité à l'information et à la connaissance, l'opportunité d'application et la disponibilité de support à l'apprentissage et les récompenses, démontre qu'une structure hiérarchique de commande et de contrôle rend les connaissances et les informations plus disponibles au personnel senior et technique qu'aux échelons plus bas dans l'organisation. De plus, pour la disponibilité du support, il a retrouvé la même situation alors que ces échelons sont très dépendants de l'attitude et des habiletés du superviseur.

Awoniyi, Griego et Morgan (2002) ont examiné la correspondance personne-environnement qui enregistre une relation positive et significative avec le transfert quoique la variance soit faible. Plus l'environnement de formation est semblable à l'environnement de travail, plus il y a de chances de transfert. Les résultats de l'étude de Tansky et Cohen (2001) démontrent que lorsque les organisations font des efforts pour développer leurs gestionnaires, ceux-ci deviennent plus engagés envers l'organisation et plus enclins à développer leurs employés. L'enquête de Montesino (2002) révèle que les apprenants ayant rapporté une utilisation élevée de la formation ont perçu une correspondance élevée du programme avec la direction stratégique de l'organisation. Une dernière étude par Richman-Hirsch (2001) illustre que les interventions post-formation (fixation d'objectifs et la gestion autonome) sont plus efficaces dans un environnement de travail supportant.

2.3.2.2 Soutien du superviseur

Nous avons examiné une vingtaine d'études se préoccupant du soutien du superviseur incluant les opportunités d'application de la formation, les récompenses et l'encouragement, ces derniers aspects étant la plupart du temps déterminés par le superviseur.

Concernant le soutien du superviseur, les auteurs ont étudié certaines dimensions telles l'attitude, le comportement ainsi que le rôle du superviseur par rapport au transfert, la performance et l'amélioration de la productivité. Plusieurs recherches font ressortir le soutien du superviseur comme critique ou même fondamental pour le transfert dont celle de Brinkerhoff et Montesino (1995), Xiao (1996) et Griffin, Patterson et West (2001) et d'une grande influence sur la performance (Becker et Kimoski, 1989; Bhanthumnavin, 2003). Gumuseli et Ergin (2002) y ajoutent que ce soutien renforce la productivité, l'efficacité et la satisfaction au travail. Par rapport à l'acquisition de nouvelles connaissances, les facteurs les plus influents sont le support du superviseur, une organisation participative et les caractéristiques de la formation (Kontoghiorghes (2001). Haccoun et Savard (2002) ajoutent que la satisfaction des attentes de soutien a un impact sur le transfert.

Le rôle, le soutien, le style de gestion et l'attitude du superviseur (Huczynski et Lewis, 1980 ; Quinones et al., 1995 et Grégoire, Propp et Poertner, 1998), sont des facteurs particulièrement déterminants dans le transfert des apprentissages. De plus, Smith-Jentsch (2001) indiquent que le climat créé par le chef d'équipe ou le superviseur et l'équipe de travail influence la performance.

Olivero, Bane et Kopelman (1997) soulignent que le coaching exécutif affecte substantiellement l'efficacité de la formation et a pu dans le cas de leur étude augmenter la productivité de 88%. Deux recherches indiquent que le soutien du superviseur était peu significatif, toutefois, il est mentionné que dans ces situations le superviseur ne maîtrisait pas son rôle (Grégoire, Propp et Poertner, 1998 et Van der Klink, Gielen et Nauta, 2001). Huint et Saks (2003) ont examiné deux interventions post-formation (prévention de rechute et support du superviseur) et leur efficacité pour découvrir qu'aucune différence significative n'existe entre les deux interventions, toutefois, une tendance et une préférence existe pour l'intervention du support du superviseur.

Il existe, un fort consensus chez les auteurs consultés notamment Ford et Weissbein (1997), Salas et Cannon-Bowers (2001), Lim et Johnston (2002) et Clarke (2002) à l'effet que les opportunités d'application représentent un des facteurs déterminant de l'environnement de travail soit que l'on examine les facteurs organisationnels ou de soutien du superviseur. Très souvent, les résultats démontrent que les opportunités d'application de la formation sont étroitement reliées à l'appui du superviseur comme acteur pouvant intervenir pour créer ces opportunités (Baldwin et Ford, 1988 ; Ford et al. 1992 ; Tannenbaum et Yukl, 1992 ; Ashton, 2004). Il existe une perte substantielle pour les apprenants s'il n'y a pas de pratique ou d'utilisation des acquis de formation (Arthur et al., 1998).

Selon Kontoghiorghes (2001), les récompenses et une approche participative appuyées par le superviseur, affectent dans certains cas, de façon significative l'efficacité de la formation et du transfert. Pour Facticeau et al. (1995), en plus du support social, les récompenses intrinsèques étaient hautement liées à la motivation et pouvaient prédire le transfert. Les résultats de la recherche d'Ashton (2004) sur l'effet des structures organisationnelles, révèlent, par rapport

aux récompenses, que le personnel senior recevait plus d'augmentation progressive salariale alors que pour le personnel plus junior la progression salariale était moindre et plus dépendante du superviseur.

L'encouragement et le renforcement (*feedback*) sont étroitement associés au soutien du superviseur et à la performance. Ashton (2004) en discute dans sa recherche avec l'importance des récompenses afin d'assurer le transfert des apprentissages dans le temps. Becker et Kimoski (1989) associent l'encouragement positif à un plus haut niveau de performance. L'encouragement constructif doit faire partie du coaching pour influencer l'apprentissage et encourager le transfert (Olivero, Bane et Kopelman, 1997). Tannenbaum et Yukl (1992) et Grégoire, Propp et Poertner, (1998) présentent le fait d'encourager la performance comme une responsabilité du superviseur qui représente un élément clé de l'environnement supportant pour un transfert positif. Xiao (1996) dans sa recherche le classe parmi les facteurs importants pour faciliter l'utilisation des connaissances et le développement de nouvelles attitudes. Huint et Saks (2003) confirment qu'avec l'opportunité d'application des connaissances et le support du superviseur, l'encouragement a un effet positif sur le transfert.

2.3.2.3 Soutien des collègues

Le soutien ne se limite pas uniquement au superviseur mais aussi à celui de collègues de travail, quoique moins significatif, et ces différentes influences interviennent avant, pendant et surtout après la formation (Becker et Kimoski, 1989 ; Brinkerhoff et Montesino, 1995). Plusieurs des auteurs (Tziner, Haccoun et Kadish 1991 ; Tannenbaum et Yukl, 1992 ; Facteau et al, 1995 ; Tracey, Tannebaum et Kavanagh, 1995 ; Grégoire, Propp et Poertner, 1998) consultés utilisent le terme 'soutien social ou climat social' qui incorporent dans la majorité des cas les collègues de travail. Les travaux de Tziner, Haccoun et Kadish, (1991), Ford et al. (1992), Tracey, Tannenbaum et Kavanagh, (1995) et Xiao, (1996), font ressortir le rôle joué par les collègues et les groupes de travail à l'effet que les apprenants sont plus enclins à transférer s'ils reçoivent le soutien, non seulement des superviseurs, mais aussi celui de leurs collègues. Que leurs collègues démontrent de la patience et de la compréhension envers les

connaissances nouvellement acquises a également pour effet d'améliorer l'efficacité de la formation.

En conclusion de l'examen des recherches, sur les trois grandes composantes de l'environnement de travail soit l'organisation, le soutien du superviseur (incluant les opportunités d'application, les récompenses et le renforcement (feedback)) et celui des collègues, leur rôle, individuel et collectif dans le transfert se dessine avec une plus grande précision. De différents degrés, chacun contribue à sa façon à favoriser le transfert et à influencer la performance, sinon la productivité, l'efficacité de la formation et la satisfaction au travail.

Malgré des progrès très prometteurs dans la qualité et la quantité des recherches, les modèles et cadre de références, et une évolution particulièrement encourageante dans les dix dernières années (Salas et Cannon Bowers, 2001), d'autres efforts plus poussés sont toutefois nécessaires pour consolider la maîtrise des facteurs liés à l'environnement de travail.

Des pistes d'exploration se dessinent, entre autres l'interrelation des caractéristiques de la personne et de son environnement donc une interaction entre deux grandes catégories de facteurs (apprenant et l'environnement de travail). A ceci s'ajoute la mesure des habiletés d'adaptation à différentes situations et environnements, le rôle des équipes et l'influence du coaching, les caractéristiques et les différentes influences de l'encadrement ou du soutien, et la participation des acteurs dans le transfert sans oublier l'importante préoccupation de mesurer le transfert effectué et d'évaluer l'impact de la formation.

Des efforts accrus sont toutefois requis pour fournir aux praticiens les caractéristiques spécifiques de l'encadrement qui favorisent le transfert dans le milieu du travail à tous les niveaux d'intervention et particulièrement à la phase post-formation. L'identification des stratégies d'intervention faisant partie de l'environnement de travail et pouvant faciliter le transfert des apprentissages sont à mieux cerner afin d'identifier les plus performantes. De plus, les moyens pratiques pouvant contribuer à faire face aux obstacles doivent faire l'objet

d'exploration plus approfondie afin de rehausser le taux d'apprentissage et de transfert. Nous discutons maintenant de ces aspects.

2.3.3 Stratégies de transfert et d'encadrement post-formation

Les modèles de transfert des apprentissages explorés à la section 2.2.2 et les autres écrits consultés, de nature empirique et pratique, proposent en général des stratégies de transfert ou mesures ou actions à mettre en place dans le but de faciliter le passage de la formation à celui du transfert des apprentissages en milieu de travail.

Nous présentons ci-après des stratégies, mesures, actions ou suggestions d'intervention à être mises en place à la phase post-formation et qui peuvent être utilisées par les principaux acteurs de la formation. Ceci est suivi d'autres approches développées par différents auteurs.

2.3.3.1 Stratégies des acteurs de la formation

Ces stratégies peuvent être considérées comme un soutien, appui ou encadrement impliquant différents niveaux soit celui de l'organisation, du superviseur, du formateur et des collègues de travail. Il ne faut surtout pas oublier le rôle joué par l'apprenant, acteur clé non moins important de ce processus, qui par ses efforts personnels contribue au transfert dans le milieu de travail.

Il existe un consensus chez les auteurs sur le fait que ces stratégies doivent intervenir avant, durant et après la formation dans un esprit de partenariat entre tous les acteurs qui ont un rôle à jouer à chaque étape (Broad et Newstrom, 1992; Toupin, 1995; Taylor, 1998) et sont composées d'actions spécifiques par chacun des intervenants du processus de la formation.

Nous présentons dans le tableau ci-après, pour l'étape après la formation compte tenu de notre préoccupation de recherche, une synthèse des principales propositions d'intervention de plusieurs auteurs dont Toupin (1995), Haccoun et Saks (1998) et Taylor (1998) pour la perspective de l'apprenant, les travaux de

Facteau et al. (1995) pour celles du superviseur et du formateur et Ford et al. (1992) pour les collègues de travail et l'organisation.

Tableau IV : Stratégies pour faciliter le transfert après la formation (Ford et al. (1992), Toupin (1995), Facteau et al. (1995), Haccoun et Saks (1998), Taylor (1998))

Acteurs	Stratégies suggérées
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> -Valoriser et donner priorité à la formation des ressources humaines. -Encourager les innovations, la performance et rester ouvert aux changements. -Avoir une politique de développement clairement exprimée dans laquelle les intervenants ont été partie prenante de son élaboration.
Superviseur	<ul style="list-style-type: none"> -Rencontrer les participants dès le retour au travail. -Faire une analyse post-programme avec les apprenants et le formateur. -Donner aux apprenants l'occasion de pratiquer leurs nouvelles compétences. -Observer les progrès de l'employé et faire des entretiens ponctuels. -Fournir un appui pour aider à surmonter les obstacles de transfert. -Servir de modèle ou assigner aux participants une personne ressource. -Assurer un renforcement positif et fêter même les petits progrès. -Approuver les échanges entre les participants visant à se guider, à se donner du feedback, à échanger des expériences de mise en pratique. -Diminuer pendant un certain temps, la pression et les échéances du travail. -Communiquer les succès et les nouvelles normes de performance.
Formateur	<ul style="list-style-type: none"> -Donner de l'assistance post-cours aux apprenants et prévoir un suivi. -Assurer que le contenu de la formation est compatible avec les tâches de travail. -Jumeler les apprenants avec leurs pairs. -Élaborer des stratégies de gratification. -Tenir compte des évaluations du programme et partager les résultats. -Communiquer avec les superviseurs et les apprenants pour savoir comment les changements de connaissances, de compétences et d'attitudes ont eu lieu.
Apprenant	<ul style="list-style-type: none"> -Préparer un plan de transfert des apprentissages. -Mettre en application le matériel de cours. -Faire tous les efforts pour surmonter les obstacles rencontrés. -Établir une relation de mentorat ou de coaching avec son superviseur ou supérieur. -Rester en contact avec les co-apprenants. -Partager les connaissances avec les collègues.
Collègues	<ul style="list-style-type: none"> -S'intéresser aux apprentissages des collègues. -Rester ouverts aux innovations et aux changements. -Faire preuve de patience envers les nouvelles suggestions.

Ces stratégies pour chacun des intervenants du processus, peuvent servir de points de repères, d'approches, de suggestions d'intervention et d'exemples d'actions concrètes mais non exhaustives qui peuvent être appliqués dans le cadre d'un diagnostic initial de la situation. Ces stratégies traduisent les facteurs d'influence en actions spécifiques à mettre en place à la phase post-formative. Selon les travaux de Broad et Newstrom (1992), de Broad (1997) et de Taylor (1998) le rôle du formateur est particulièrement critique aux phases avant et durant la formation, celui des apprenants durant et après la formation, celui du superviseur, avant et particulièrement après la formation car il est

considéré la plaque tournante du contrôle de transfert et celui des collègues de travail particulièrement après la formation. Il est à noter que le superviseur, en phase post-formative, est celui qui a le plus de responsabilités et se doit d'intervenir le plus souvent, d'où l'importance de son soutien et de son encadrement.

2.3.3.2 Autres approches

En plus de ces stratégies qui visent à aider les apprenants à se préparer au transfert et aussi aux contraintes et obstacles qu'ils risquent de rencontrer à leur retour au travail, plusieurs autres approches ou plutôt des techniques ont été développées dont la détermination des objectifs, les modules de transfert à l'environnement pratique (l'auto-observation et la prévention de rechutes), la préparation de plans d'actions, le suivi de la formation, le jumelage entre apprenants et le coaching.

La détermination d'objectifs, qui est reconnue comme une technique puissante de motivation, signifie que les individus s'engagent à des objectifs spécifiques (Gist, Bavetta et Steven, 1990) pour la période post-formative particulièrement ceux qui encouragent des efforts envers le transfert. C'est également un moyen d'appréhender le conflit entre les résultats court et long terme et permet de faire face aux situations alors que le support du superviseur est moindre. Cette méthode, qui fait partie d'une perspective orientée vers le processus plutôt que les méthodes instructionnelles, sollicite la participation des apprenants dans la résolution des problèmes et leur permet d'augmenter leur auto-efficacité. Toutefois, certaines recherches ont fait ressortir que cette méthode est moins performante dans le cas des apprenants avec un bas niveau d'efficacité personnelle (Gist, Bavetta et Stevens, 1990) et est plus facilement applicable dans le cas de tâches simples et difficilement dans le cas de tâches complexes (Wood, Mento et Locke, 1987). Ceci signifie que cette méthode doit être appliquée au bon moment dans le processus d'acquisition et selon le type de connaissances visées (Kanfer et Ackerman, 1989).

Haccoun et Saks (1998) et Laroche et Haccoun (1999) proposent des modules de transfert à l'environnement pratique à être intégrés aux programmes de formation. Ils proposent deux modules : l'auto-observation et la prévention de rechutes. L'auto-observation consiste à proposer aux participants de compléter périodiquement une grille d'auto-évaluation en indiquant la fréquence à laquelle chaque chose a été faite. La prévention de rechutes, qui signifie éviter de retourner à l'ancienne façon de faire les choses et finalement de ne pas utiliser les nouvelles connaissances, vise à faire identifier par les participants les obstacles pouvant les empêcher d'appliquer leur formation et de proposer des moyens spécifiques pour surmonter ces obstacles. Les résultats des recherches de Tziner, Haccoun et Kadish (1991), Saks, Haccoun et Appelbaum (1997), et de Haccoun, Murtada et Desjardins, (1997) montrent l'efficacité de ces méthodes pour faciliter le transfert des apprentissages en milieu de travail. Toutefois, Huint et Saks (2003) dans une investigation des réactions à des interventions après la formation, dont la prévention de rechute, indiquent qu'en général les gestionnaires n'ont pas émis un niveau élevé d'accord pour cette approche. Les auteurs soulignent le fait que la volonté des gestionnaires à adapter les innovations des recherches reste encore à renforcer et comme le mentionne Salas et Cannon-Bowers (2001) le défi pour les chercheurs de traduire la recherche dans la pratique est encore difficile à relever.

La préparation de plans d'action qui incorporent un objectif d'utilisation du contenu de la formation, comment elle sera utilisée, une stratégie d'atteinte des objectifs et la spécification des résultats prévus, sont des actions que l'apprenant et le superviseur peuvent mettre en place pour faciliter le transfert après la formation (Noe, 2002). Ceci a comme avantage, s'il est appliqué et exécuté du début à la fin, de favoriser l'implication et l'encadrement du superviseur et devient, à travers des sessions d'évaluation du progrès accompli, une sorte de renforcement pour encourager l'apprenant à tout mettre en œuvre pour appliquer les apprentissages.

Une autre stratégie tout à fait connue et acceptée mais si peu utilisée est le suivi de la formation. Quoique la majorité des acteurs s'entendent à confirmer que le suivi est essentiel et que les recherches le démontrent, dans la pratique, peu lui

donne l'importance qu'il mérite. Comme l'apprentissage et le transfert peuvent s'avérer relativement difficiles, particulièrement pour certains types de connaissances, il est essentiel et indispensable d'organiser soit des sessions ou des ateliers de suivi de la formation ou de planifier des activités permettant de vérifier si les connaissances acquises sont utilisées. Ces rencontres de suivi ne doivent pas être laissées au hasard, elles doivent être planifiées concrètement et de façon systématique dès la formulation du programme de formation et s'amorcer dès les premières heures de la session de formation (Archambault, 1997).

La formule de jumelage (*buddy system*) des apprenants au retour dans leur travail s'est avérée assez performante (Tannenbaum et Yukl, 1992; Facticeau et al. 1995) car elle permet de créer un esprit d'équipe et d'entraide mutuelle en plus de fournir à l'apprenant des contacts et la possibilité d'entraide advenant des difficultés lors de l'application de la formation dans le travail. Cette formule, quoique ne pouvant répondre ou résoudre tous les problèmes, peut être intégrée aux rencontres de suivi, à un système de parrainage (un employé senior) ou de coaching pouvant être adoptés dans le cadre d'une stratégie pour faciliter l'application de la formation au retour dans le travail.

Une autre formule ayant fait son apparition depuis plusieurs années, particulièrement dans les entreprises américaines et également au Canada, est le coaching individuel, de groupes ou exécutif. De plus en plus les écrits professionnels et scientifiques traitent du coaching. Le coaching est un mode de gestion et d'interaction qui vise l'atteinte des objectifs de l'entreprise en suscitant l'engagement et l'empowerment des employés et des équipes de travail et en améliorant leur performance (Gendron et Faucher, 2002). Cette activité, qui permet d'interagir et d'apprendre dans l'action, consiste à offrir un soutien individuel ou de groupe et peut être un outil très puissant pour faire le suivi d'une formation de manière à renforcer l'application des connaissances apprises, augmenter leur efficacité à les utiliser et aider à éliminer les obstacles rencontrés. Ce soutien peut être offert par un employé senior, un consultant externe ou le superviseur. La recherche de Olivero, Bane et Kopelman (1997) a démontré qu'avec l'utilisation de l'approche du coaching exécutif, la productivité

a augmenté de 88%. Cette approche a connu une croissance rapide depuis quelques années comme moyen d'améliorer la performance et l'efficacité en milieu de travail, et s'avère également fort appropriée après les activités de formation.

2.3.4 Modèles d'encadrement

Nous avons examiné différents modèles d'encadrement ou de supervision mentionnés le plus fréquemment dans la littérature dans le domaine de la gestion, des sciences sociales et de l'éducation. Les modèles ci-dessous, dont nous présentons les principales composantes au tableau V, sont orientés sur l'encadrement en milieu de travail et sont représentatifs des modèles des quinze dernières années :

- Dionne (1991), supervision centrée sur les opérations professionnelles;
- Hardcastle (1991), supervision entre pairs;
- Jetté et Desbiens (1992), collaboration entre personnes et engagement mutuel;
- Donnely et Glaser (1992), l'auto-supervision et ses principes;
- Garrett et Barreta-Herman (1995), consultation individuelle et de groupe;
- Tsui et Ho (1997), intégration des aspects culturels et organisationnels;
- Bergmann et Uwamungu (1997), supervision basée sur trois fonctions du superviseur;
- Rando (2001), supervision axée sur quatre styles de supervision;
- Gendron et Faucher (2002), supervision orientée sur les responsabilités du gestionnaire-coach.

Tableau V : Principales composantes des modèles d'encadrement ou de supervision

Auteurs	Forme de Supervision	Objectif	Fréquence	Particularités
Dionne (1991)	Superviseur Supervisé	Assurer et promouvoir la qualité optimale des services	Rencontres planifiées	Modèle centré sur huit opérations professionnelles : observation, évaluation, planification, organisation, animation, utilisation, post-évaluation et communication. Approche basée sur trois fonctions de l'encadrement : administrative, de soutien et de formation et sur des rencontres de différents types : de gestion, de perfectionnement et de supervision mixte.
Hardcastle (1991)	Entre Pairs	Maximiser l'utilisation des pairs pour atténuer la charge du superviseur	Selon les besoins	Modèle mettant l'emphase sur la collaboration entre collègues et la création d'un esprit de synergie et l'imputabilité de la qualité et de la quantité de travail sur les employés. Approche basée sur 4 fonctions du superviseur exercées par les pairs.
Jetté et Desbiens (1992)	Professionnels de différents niveaux	Développer l'organisation mais aussi l'individu	Processus continu	Modèle mettant l'emphase sur la collaboration, l'engagement mutuel et le partenariat. Approche de relation de supervision et responsabilités conjointes entre partenaires. Présence de contrats entre intervenants. Modèle qui peut s'appliquer à la supervision d'équipes.
Donnelly et Glaser (1992)	Auto supervision	Assurer la qualité des services sans trop d'intervenants	Selon les besoins	Modèle orienté sur l'autonomie et l'indépendance des professionnels. Approche basée sur des éléments motivateurs tels le développement personnel et la croissance professionnelle des individus. Modèle qui nécessite un apprentissage. Non applicable dans le cas d'acquisition de nouvelles connaissances.
Garrett, Barreta-Herman (1995)	Consultation individuelle et de groupes	Responsabiliser les travailleurs dans leur choix de stratégies	Selon les besoins	Modèle axé sur le développement professionnel de l'apprenant. Approche qui offre une liberté de choix de l'apprenant et encourage l'auto-évaluation. S'éloigne de la supervision comme unique source de développement professionnel en offrant d'autres alternatives. Utilisation de différentes stratégies selon les situations. Pas de leader.
Tsui et Ho (1997)	Client, supervisé, superviseur et de l'organisation	Tenir compte de toutes les dimensions et de tous les acteurs dans le processus de supervision	Selon les besoins	Modèle dont la culture de l'organisation représente un élément majeur. Approche holistique intégrant plusieurs préoccupations, fonctions, rôles, styles, acteurs et niveaux. Introduction d'aspects organisationnels et culturels et approche qui suggère l'intégration de plusieurs autres modèles pour la supervision.
Bergmann Uwamungu (1997)	Superviseur Supervisés	Solutionner des problèmes, créer des conditions, donner directions.	Selon les besoins	Modèle basé sur les fonctions du superviseur en tant qu'expert, meneur d'homme et stratège et les fonctions de motiver, former, orienter et gérer. Approche interpersonnelle, structurelle et culturelle.
Rando (2001)	Différentes formes selon situation	Fournir un support approprié aux supervisés	Selon les besoins	Modèle mettant l'emphase sur quatre styles de supervision. Le choix d'une approche de supervision est selon les besoins du supervisé. Le degré de supervision est conditionné par les situations spécifiques.
Gendron et Faucher (2002)	Articulée selon le rôle du gestionnaire, superviseur, coach	Promouvoir l'engagement et améliorer la performance des employés et des équipes	Processus continu	Modèle ayant pour emphase les six responsabilités du gestionnaire, superviseur, coach. Approche incorporant des stratégies d'intervention du superviseur avant, durant et après la formation. Modèle qui propose des façons concrètes et pratiques de superviser les employés tout au long du processus d'apprentissage.

Dans l'ensemble, cet examen de différents modèles d'encadrement ou de supervision fait ressortir la variété et l'évolution dans le temps des formes de supervision vers une plus grande prise en compte a) de la diversité des approches possibles selon les situations et les besoins b) des différentes fonctions et rôles du superviseur et des autres acteurs de ce processus, c) de l'implication de plusieurs niveaux dans l'organisation et d) des nouvelles dimensions à intégrer dans les approches pour satisfaire les besoins.

Il nous fut possible de constater que les formes de supervision sont multiples allant de la relation traditionnelle de superviseur à supervisé (Dionne 1991; Bergmann et Uwamungu, 1997), en passant par la supervision entre pairs (Hardcastle, 1991) et de l'auto-supervision de Donnely et Glaser (1992) basée sur l'autonomie et l'indépendance des professionnels. Certains modèles (Jetté et Desbiens, 1992; Garrett et Barreta-Herman, 1995) mettent plus l'emphase sur la relation entre personnes et l'établissement d'un partenariat entre elles ou une forme de consultation individuelle ou de groupe donc une dimension de plusieurs personnes en relation de consultation. Rando (1997) offre différentes formes selon chaque situation spécifique. Tsui et Ho (1997) incorporent de multiples acteurs car en plus du superviseur et des supervisés, le client et l'organisation font partie du processus de supervision. Et enfin Gendron et Faucher (2002) qui intègrent les formes de supervision selon les responsabilités du gestionnaire, superviseur et coach. Alors que la majorité des formes de supervision des modèles peuvent s'adapter à un ensemble de situations et de besoins, deux modèles nous apparaissent plus conditionnels dans leur application, soit celui de l'auto-supervision par Donnely et Glaser (1992) qui n'est pas applicable dans le cas d'acquisition de connaissances nouvelles et celui de Hardcastle (1991) promouvant la supervision entre pairs alors que les connaissances doivent être maîtrisées par les pairs. Ce dernier mentionne toutefois que les collègues seniors peuvent apporter leur appui dans ces situations.

Bien que la notion d'autorité fait partie du mandat du superviseur, cet aspect se retrouve atténué dans les différents modèles compte tenu du développement de

plus en plus prononcé de relation entre partenaires, équipes, de consultation entre professionnels de différents niveaux et de responsabilisation individuelle.

Les objectifs des modèles représentent différentes perspectives, certaines directement liées à la responsabilisation des individus et à l'amélioration de leur performance et de celle des équipes (Hardcastle, 1991; Jetté et Desbiens, 1992; Garrett et Baretta-Herman, 1995; Tsui et Ho, 1997; Bergmann et Uwamungu 1997; Rando, 2001; Gendron et Faucher, 2002) et d'autres plus orientées vers l'amélioration de la qualité des services de l'organisation (Dionne, 1991; Donnelly et Glaser, 1992). Le modèle de Tsui et Ho (1997) est le seul faisant ressortir l'importance de la prise en compte de tous les acteurs du processus de supervision y incorporant également le client donc un objectif de supervision comportant de multiples dimensions.

La fréquence de supervision ou d'encadrement est soit considérée comme un processus continu ou d'échanges réguliers (Dionne, 1991; Jetté et Desbiens; 1992; Donnelly et Glaser; 1992; Gendron et Faucher, 2002) donc qui intervient à tous moment dans le contexte du travail ou comme des interventions qui peuvent intervenir selon les besoins et les situations exprimés par les supervisés ou identifiés par les superviseurs (Hardcastle, 1991; Garrett et Baretta-Herman, 1995; Tsui et Ho, 1997); Bergmann et Uwamungu, 1997 et Rando, 2001). Ceci illustre et confirme la tendance d'un processus d'apprentissage professionnel à différentes étapes d'une carrière et également tout au long de la vie.

Concernant les particularités des différents modèles, trois mettent l'emphase sur les fonctions du superviseur (Dionne, 1991; Hardcastle, 1991; Bergman et Uwamungu, 1997), un Gendron et Faucher (2002) sur les responsabilités et un (Rando, 2001) sur les styles (technique, éducateur, supportant et déléguant) devant s'adapter aux besoins du supervisé et à son niveau de réceptivité. Nous constatons que la majorité des modèles traitent ou mentionnent la formation comme une des fonctions, des rôles ou des responsabilités du superviseur. Aucun toutefois ne parle spécifiquement de l'encadrement post-formation à l'exception de Gendron et Faucher (2002). La formation est plutôt traitée par les différents auteurs dans son sens large sans aucune indication des étapes et du

rôle spécifique de l'encadrement à ces moments. Il est donc difficile de déceler la véritable importance accordée à l'encadrement post-formation par les auteurs.

En plus d'avoir une approche basée sur trois fonctions, l'emphase de la supervision pour Dionne (1991) est axée sur huit opérations professionnelles, les rencontres de supervision constituant un des moyens à mettre en place pour ces opérations selon des rencontres de gestion, de perfectionnement ou les deux. Dans leur modèle, Jetté et Desbiens (1992) insistent sur la collaboration, l'engagement mutuel et le partenariat à travers un contrat qui met l'emphase sur la relation de supervision et les conditions de base de ce processus qui s'applique également à la supervision d'équipe. Les caractéristiques des modèles de Donnely et Glaser (1992) et Garrett, Barreta-Herman (1995) ont en commun l'autonomie et le niveau d'indépendance des supervisés. Le premier en favorisant une approche axée sur les éléments motivateurs soit le développement personnel et la croissance professionnelle des individus alors que l'autre oriente son approche vers le développement professionnel par l'utilisation de différents types de consultations soit individuelle, entre collègues, par le biais de conférence ou de lecture professionnelle, s'éloignant ainsi de la supervision comme unique source de développement professionnel et offrant au travailleur d'explorer d'autres alternatives. Ce modèle fait la promotion de l'autonomie du travailleur pour répondre à ses besoins éducationnels, administratifs et de soutien et considère que les besoins en supervision sont en décroissance dans le temps pour l'individu car le travailleur devient plus autonome et les opportunités d'obtenir de la supervision ont tendance à diminuer dans les structures organisationnelles. Enfin, pour Tsui et Ho (1997), la culture de l'organisation est l'élément majeur faisant partie intégrante du contexte de la supervision puisqu'elle affecte les rôles des acteurs dans le processus de supervision. Leur proposition intègre les dimensions de plusieurs autres modèles et suggère une approche holistique de par sa perspective intégrant plusieurs préoccupations.

Notre examen des différents modèles d'encadrement ou de supervision démontre un éloignement des modèles autoritaires et une évolution depuis une dizaine d'années vers des modèles mettant l'accent sur le style et les fonctions

de la supervision incluant la formation et tenant compte également des aspects culturels et organisationnels reflétant une perspective élargie et allant au delà des fonctions traditionnelles du superviseur et dans certains cas et de plus en plus l'associant au coaching (Gendron et Faucher, 2002). Cette évolution dans le temps illustre bien la nécessité d'être flexible, d'avoir une grande capacité d'adaptation aux situations et également la prise en compte des dimensions culturelles et organisationnelles ainsi que du rôle évolutif des différents acteurs de la supervision. L'implication et la collaboration de différents niveaux d'intervenants (individus, collègues, groupes, organisations), la responsabilisation des partenaires (contrats, ententes mutuelles), l'importance du rôle joué par les équipes contribuent à promouvoir une approche participative et à créer un climat de partenariat, dimensions reflétant une évolution et une adaptation correspondant aux tendances dominantes enregistrées dans le secteur de la formation.

De plus, la dimension de développement personnel, de renforcement des compétences et de croissance professionnelle tout en tenant compte des préoccupations de performance et de production de l'entreprise fait ressortir une perspective grandissante de respect de l'individu, de ses besoins et de ses opinions et appuie la notion qui considère les ressources humaines comme étant la principale ressource stratégique de l'entreprise.

Finalement, la variété des modèles, leur orientation, leurs avantages et limites confirment la nécessité d'un choix éclairé selon les fonctions attribuées au superviseur, les situations de travail, les objectifs poursuivis et la culture de l'entreprise.

2.3.5 Caractéristiques de l'encadrement

A partir des résultats des recherches et des écrits scientifiques et professionnels jumelés aux informations découlant des modèles de transfert et d'encadrement examinés, nous brossons ci-après un tableau des principales caractéristiques de l'encadrement. Ces aspects pourront, selon leur pertinence, être considérés dans notre cadre de référence.

Tout comme dans le cas des résultats des recherches et des différents facteurs d'influence de transfert, nous présentons les caractéristiques de l'encadrement au niveau de l'organisation, au niveau des superviseurs et au niveau des collègues de travail. Dans plusieurs des cas, ces caractéristiques s'appliquent à toutes les étapes de la formation, soit avant, durant et après, toutefois, tel que nous l'avons souligné à maintes reprises, elles ont une influence plus marquée à la phase post-formation compte tenu que c'est à ce moment précis et critique que le transfert des acquis est effectué et que l'apprenant est en voie de les intégrer et de changer son comportement.

2.3.5.1 Niveau de l'organisation

Les principales caractéristiques de l'organisation qui ont une influence sur le transfert et particulièrement à l'étape post-formation, tel que nous l'avons constaté dans les résultats des recherches et l'identification des facteurs d'influence du transfert des apprentissages, sont le climat et la culture de l'organisation. Ostroff, Kinicki et Tomskins (2003) expliquent le climat comme étant ce qui se passe dans une organisation et la culture comme étant pourquoi cela se passe.

Faisant partie intégrante du climat de l'organisation, selon Tracey, Tannenbaum et Kavanagh (1995) sont les politiques, les systèmes de récompenses, les comportements et le style de leadership des hauts dirigeants et gestionnaires de l'organisation. Rouiller et Goldstein (1993) ont validé une échelle de climat de transfert d'apprentissage. Cet instrument porte sur les situations et les conséquences qui facilitent ou non le transfert des apprentissages de ce qui a été appris dans la situation de travail. Le supérieur immédiat joue un rôle clé dans l'établissement de ce climat de transfert car il représente une personne de référence pour déterminer les tâches à accomplir et pour offrir le renforcement. Cette échelle comporte les indicateurs suivants :

Tableau VI : Indicateurs du climat de transfert de l'organisation

Indicateurs	Explication	Exemple
Social	Les superviseurs et les collègues de travail par leur attitude encouragent les apprenants à utiliser les nouvelles connaissances.	Discussion avec les gestionnaires sur comment appliquer la formation dans le travail.
But	Le support des superviseurs et collègues dans l'établissement de buts par les apprenants concernant l'utilisation de la formation.	Discussion avec les gestionnaires sur les buts relatifs à l'utilisation de la formation.
Tâches	Les caractéristiques du travail qui stimulent l'apprenant à utiliser ses nouvelles connaissances et l'adoption de nouveaux comportements.	Le travail est organisé de façon à donner l'opportunité d'utiliser la formation.
Encouragement	Les gestionnaires encouragent et incitent l'apprenant à utiliser ses nouvelles connaissances.	Les superviseurs remarquent les progrès dus à la formation.
Non-encouragement	Les superviseurs n'encouragent pas les apprenants dans l'application des nouvelles connaissances et nouveaux comportements.	Les superviseurs ne portent pas d'attention à l'utilisation de la formation.
Punition	La façon dont les apprenants sont ouvertement découragés à utiliser les nouvelles connaissances ou comportements.	Les superviseurs répriment les apprenants qui n'utilisent pas leurs nouvelles connaissances.
Récompenses Extrinsèques	Les récompenses extrinsèques reçues par les apprenants pour l'utilisation de la formation.	Augmentation de salaire. Promotion.
Récompenses intrinsèques	Les récompenses intrinsèques reçues par les apprenants pour l'utilisation de la formation.	Appréciation officielle de la part des gestionnaires.

Ostroff (1993) offre une répartition différente mais qui complète bien celle de Rouiller et Goldstein (1993) et est composée d'aspects affectifs (participation, appartenance, récompenses sociales, coopération), cognitifs (croissance personnelle, innovation, autonomie et récompenses intrinsèques) et instrumental (hiérarchie, structure de l'organisation, récompenses extrinsèques et accomplissements).

D'autre part, la culture organisationnelle vient d'une perspective plus large que le climat organisationnel. Elle représente l'ensemble de valeurs partagées d'une organisation dans laquelle les membres partagent les mêmes perceptions sur la signification d'évènements et d'activités organisationnelles et où la relation entre ces manifestations culturelles est interprétée de la même façon par les membres. Les individus s'identifient à des dimensions culturelles spécifiques telles des symboles, des standards de comportement, des valeurs partagées et des attentes qui représentent l'ensemble de la culture organisationnelle (Tracey, Tannenbaum et Kavanagh, 1995).

Les mêmes auteurs ont développé et validé une échelle de culture d'apprentissage continu qui comporte les dimensions suivantes:

- Support social. L'encouragement de la part des superviseurs et des collègues sur l'acquisition et l'utilisation d'habiletés nouvelles;
- Innovation continue. La promotion par l'organisation des efforts progressifs et innovateurs;
- Compétitivité. Une organisation qui projette une image d'entreprise de haute performance via le niveau de compétence de ses employés.

D'autres caractéristiques de l'organisation sont celles associées à la notion d'organisation apprenante. Ces caractéristiques selon Gephart, Marsick, Van Buren et Spiro (1996) sont:

- L'apprentissage continu. Le partage de l'apprentissage entre employés et l'utilisation du travail comme base d'application et de création de connaissances;
- Production et partage de connaissances. Les systèmes sont développés pour créer, identifier et partager les connaissances;
- Pensée critique. Les employés sont encouragés à penser à des nouvelles façons, voir des relations dans l'apprentissage et tester les hypothèses;
- Culture d'apprentissage. L'apprentissage est récompensé, encouragé et appuyé par les gestionnaires et les objectifs de l'organisation;
- Encouragement de la flexibilité et de l'expérimentation. Les employés sont libres de prendre des risques, innover, explorer de nouvelles idées, essayer de nouvelles façons;
- Valorisation des employés. Le système et l'environnement mettent l'emphase sur le développement et le bien-être des employés.

Ces différents ingrédients faisant partie du climat et de la culture organisationnelle, qui parfois se chevauchent et s'entremêlent selon les auteurs consultés, ainsi que les composantes d'organisation apprenante représentent dans l'environnement de travail ce que l'on peut considérer comme les caractéristiques de l'encadrement au niveau de l'organisation. Tournons-nous maintenant vers un autre niveau, celui du responsable de l'encadrement, soit le superviseur, chef d'équipe ou supérieur hiérarchique.

2.3.5.2 Niveau du superviseur

Compte tenu que dans la littérature l'encadrement couvre un grand nombre d'activités et non seulement celles reliées à la formation et que chacune des caractéristiques identifiées ne sont pas décomposées selon les étapes de la formation, nous traitons dans cette section tout d'abord l'encadrement par le

superviseur dans son sens général, indiquons la situation dans le cas des activités de formation et ensuite particulièrement à l'étape post-formation.

2.3.5.2.1 Priorités de l'encadrement

En terme d'une importante responsabilité du superviseur dans le cadre de la gestion des ressources humaines et dans le contexte plus particulier d'activités de formation, les priorités de l'encadrement, recueillies selon l'essentiel des propos de différents auteurs (Dionne, 1991; Jetté et Desbiens, 1992; Garrett et Barreta-Herman, 1995 : Mingotaud, 1993; Rehayen, 1997), sont de :

- Fournir un soutien et une direction selon les besoins et les situations;
- Améliorer la capacité de l'employé de faire son travail de façon efficace;
- Contribuer au développement professionnel des employés en étant disponible pour les guider, les conseiller et les encourager;
- Assurer et promouvoir la qualité des services;
- Fournir un contexte et des conditions favorables pour l'amélioration de la performance;
- Favoriser les apprentissages, les innovations, harmoniser et développer les compétences des employés;
- Contribuer à l'atteinte des objectifs de l'individu, des équipes et ceux de l'organisation.

Comme le décrivent Jetté et Desbiens (1992), les organisations sont aussi vivantes que les jardins, elles peuvent croître ou dépérir. Pour les garder en croissance et leur faire exploiter tout leur potentiel, l'encadrement est un outil majeur. Il contribue à la bonne santé de l'organisation et à celle des personnes qui y travaillent.

Alors qu'un grand nombre de modèles de transfert des apprentissages proposent des stratégies pour faciliter le transfert après la formation, aucun des modèles d'encadrement consultés, à l'exception de Gendron et Faucher (2002), tel que nous l'avons souligné à la section 2.3.4, ne font ressortir les particularités ou priorités de l'encadrement ou de la supervision après la formation. Cette préoccupation semble absente dans le processus d'encadrement. Toutefois, considérant les objectifs indiqués précédemment et en s'inspirant des aspects

particulièrement importants à cette phase et des propositions de Gendron et Faucher (2002), nous pouvons identifier les priorités suivantes :

- Favoriser le transfert concret des apprentissages dans le milieu de travail en :
 - . fournissant des conditions favorables et des opportunités de mise en application des acquis de la formation;
 - . apportant un soutien spécifique selon les besoins de l'apprenant par rapport aux habiletés et connaissances acquises lors de la formation;
 - . assurant l'implication des autres collègues dans le partage et l'application des nouvelles connaissances; et par la suite :
- Améliorer les compétences et la performance dans la tâche spécifique visée par la formation;
- Contribuer au développement personnel et professionnel de l'apprenant et à l'atteinte des objectifs de l'individu et de ceux de l'organisation.

Notons que certaines de ces priorités vont souvent au-delà du moment spécifique de l'après formation et ont une perspective plus large dans le temps.

2.3.5.2.2 Formes d'encadrement

Les formes de supervision, tel que nous l'avons vu dans les modèles d'encadrement (Tableau V) allant des formes plus traditionnelles (superviseur à supervisé) à celles plus innovatrices (auto-supervision), sont multiples et impliquent plusieurs acteurs en plus du superviseur. Retenons que chacune de ses formes d'encadrement a ses forces et ses faiblesses et, comme l'indiquent Tsui et Ho (1997) et Rando (2001) c'est un processus qui peut s'adapter selon les situations et les besoins des supervisés et leur niveau d'expérience et d'autonomie.

Pour l'étape après les activités de formation, les formes de supervision pouvant être utilisées demeurent les mêmes avec une adoption de celles pouvant maximiser le transfert telle l'utilisation des pairs, la consultation individuelle et de groupes, le respect des dimensions culturelles, etc.

2.3.5.2.3 Fréquence de l'encadrement

Il ressort des modèles consultés (Tableau V) et des écrits professionnels que la fréquence d'encadrement dépend des besoins, des difficultés rencontrées ou,

dans la majorité des cas, l'encadrement est considéré comme un processus continu. Ceci rejoint la notion de formation tout au long de la vie et que nous ne cessons d'apprendre, d'où la nécessité d'avoir un encadrement continu avant, durant et particulièrement après une formation alors que la fréquence peut et doit s'intensifier selon les situations et les besoins des supervisés.

2.3.5.2.4 Rôles de l'encadrement

Il y a déjà vingt ans, Mintzberg (Bournois et Poirson, 1990) a proposé dix rôles du gestionnaire ou superviseur selon trois grandes catégories :

- Rôles *interpersonnels* : rôle de symbole, de leader, d'agent de liaison;
- Rôles *liés à l'information* : rôle d'observateur, de diffuseur, de porte-parole;
- Rôles *décisionnels* : rôle d'entrepreneur, de régulateur, de répartiteur de ressources, de négociateur.

Depuis, de nouveaux rôles sont apparus et certains ont été ajustés au fil des ans pour mieux s'adapter aux besoins et aux mutations de notre société (Hellouin, 1991; Kinlaw, 1997; Gendron et Faucher, 2002). Les superviseurs sont aussi devenus des pilotes du développement des compétences et des apprentissages et une force sur laquelle repose la bonne marche de l'entreprise et sa capacité à faire face à une situation de plus en plus difficile, complexe et exigeante (Bournois et Poirson, 1990; Rehayem, 1997 ; Salas et Cannon-Bower, 2001). En nous inspirant des travaux de Robbins, Condie et Kondo (1995) et de Lamaute et Turgeon (1999) nous avons préparé une synthèse de ces nouveaux rôles :

- *Formateur/animateur* alors qu'il agit occasionnellement comme formateur dans les programmes de formation mais aussi dans la formation de ses employés sur des aspects faisant partie des connaissances nécessaires à l'entreprise;
- *Facilitateur* quand il guide de façon non directive l'apprentissage, qu'il donne des opportunités d'application, fait confiance, crée des occasions de formation et d'apprentissage et facilite les échanges, les expériences et les améliorations;
- *Conseiller* auprès du service du personnel à propos des difficultés techniques rencontrées, d'un programme de formation, de besoins à combler pour ses employés et auprès des partenaires pour les montages d'activités de formation;
- *Modèle et orienteur* qui inspire et guide les travailleurs dans l'exécution de leurs tâches;

- *Tuteur ou mentor* pour amener ses employés à devenir plus efficaces et plus autonomes et les conseiller dans leurs choix et leur cheminement de carrière;
- *Guide et coach* alors qu'il apporte un soutien dans les prises de décision, qu'il encadre et motive ses employés, qu'il facilite l'élimination des obstacles à l'apprentissage mais aussi à l'amélioration des compétences et de la performance.

Selon Robbins, Condie et Kondo (1995), Marsick (1997), Parsloe et Wray (2000), Gendron et Faucher (2002), la fonction de gestionnaire comporte aussi d'autres rôles dont celui de leader, de superviseur, de communicateur et de plus en plus, tel que nous l'avons déjà intégré dans notre synthèse ci-dessus, celui de coach. Cette dernière tendance intègre la dimension d'encadrement d'une façon judicieuse.

C'est par sa vision de la mission de son équipe et de son organisation que le gestionnaire donnera de l'enthousiasme et maintiendra les contributions. Plus il donnera de sens au travail à accomplir, plus chacun y trouvera des raisons de s'y investir. C'est ainsi qu'il assume son rôle de *leader*. Le rôle de *superviseur* recherche la performance et s'entend avec son personnel sur des objectifs à atteindre et évalue les résultats. Il est responsable de trouver, avec les personnes qu'il encadre, des solutions aux écarts de performance. Le rôle de *communicateur* assurera la cohérence des orientations prises et des pratiques mises en place. Enfin les gestionnaires ont aussi comme rôle de développer les compétences des membres de leur équipe afin qu'ils puissent maintenir leur contribution, enrichir les savoirs de l'organisation et se réaliser davantage, c'est là le rôle de *coach*. Bien que ce dernier rôle s'intègre logiquement à celui du gestionnaire, ceci n'exclut pas qu'il peut être attribué à un chef d'équipe, à un employé senior, à un consultant selon les besoins (Gendron et Faucher, 2002).

Depuis Mintzberg (1973) l'évolution du rôle du superviseur reflète un changement de culture au sein des entreprises et de notre société. Changement qui fait ressortir des responsabilités plus orientées vers un rôle de guide, de facilitateur, de modèle et de conseiller afin de susciter l'engagement et l'appropriation des résultats par les employés tout en favorisant le développement des compétences, de la performance et de l'amélioration continue.

L'étape post-formation est aussi le moment où pour le superviseur, le rôle de formateur, de facilitateur, de guide et de coach intervient de façon concrète et directe pour le développement des nouvelles compétences et l'amélioration de la performance de leurs employés. Cette nouvelle formation sera une opportunité de partager les résultats de la formation, susciter l'engagement et l'appropriation des nouveaux acquis non seulement pour l'individu et le superviseur mais aussi les équipes, les collègues de travail et l'organisation elle-même.

2.3.5.2.5 Fonctions de l'encadrement

La fonction d'encadrement se situe dans un processus de formation et de développement professionnel continu qui se poursuit pendant toute la carrière d'un individu indépendamment du niveau atteint. Ce processus ne doit pas être considéré comme un palliatif à une mauvaise sélection ou un ajout lors de l'entrée dans une entreprise ou lors d'une nouvelle fonction, mais comme une activité continue (Bergmann et Uwamungu, 1997).

Aux fins de rendre plus performantes et efficaces les activités de formation, le partenariat entre tous les intervenants et l'accent sur l'encadrement dans les opérations de formation, auparavant implicites, deviennent de plus en plus explicites. (Hellouin, 1991). Traditionnellement, l'encadrement se résumait à des fonctions techniques, d'organisation du travail et de gestion d'équipes. Les fonctions de planifier, organiser, diriger, contrôler et de développement des compétences sont néanmoins toujours présentes (Gendron et Faucher, 2002). Au cours des années avec l'évolution des entreprises, de nouvelles fonctions se sont ajoutées (Hellouin, 1996 et Bergmann et Uwamungu, 1997).

- *Motiver* les employés en sachant quand, avec quels moyens et pourquoi;
- *Former* car le gestionnaire ou superviseur est appelé à agir comme formateur de ses collaborateurs. Il doit aussi assurer la pertinence et l'efficacité de la formation et faciliter l'intégration des apprentissages;
- *Orienter* en développant une vision, en étant garant d'une certaine éthique, en gérant le stress, le changement et les conflits, en stimulant la créativité, en faisant collaborer en groupes, en aidant à décider et en exerçant un contrôle et un suivi des collaborateurs.

Dans cette perspective, l'encadrement devient le garant de la créativité collective particulièrement à la suite d'activités de formation, alors que les employés reviennent à leur situation de travail porteurs de nouvelles connaissances qui incitent à proposer des innovations. La reconnaissance de la force et de la créativité des équipes oblige parfois à repenser et redéfinir le rôle de l'ensemble des acteurs de l'encadrement pour en reconnaître les différents niveaux et influences. (Hellouin, 1991).

Lorsqu'on se rapproche encore plus près de la gestion des ressources humaines, les fonctions les plus fréquemment mentionnées sont le soutien, l'éducation-formation-consultation, l'information, l'administration et la gestion et le perfectionnement (Dionne, 1991 ; Hardcastle, 1991 ; Kadushin, 1992 ; Garrett et Baretta-Herman, 1995; Danylo, 2000).

- *Soutien*. Dans le contexte d'une relation positive et de respect mutuel, le soutien est particulièrement lié à des activités relationnelles et professionnelles, à la motivation, à l'appréciation des efforts et à la satisfaction dans le travail;
- *Education-Formation-Consultation*. Dans le sens de l'adaptation aux nouvelles réalités et changements technologiques dans le travail et celui des besoins et des difficultés spécifiques de l'employé et de l'échange entre collègues;
- *Information-Communication-Réseautage*. Dans une perspective de partage et d'échange de l'information et d'établissement de système de communication performant;
- *Administration et Gestion*. Dans la planification, l'organisation, le contrôle de qualité et particulièrement dans l'évaluation du travail et du rendement et de la performance;
- *Perfectionnement*. Dans une perspective de croissance professionnelle, d'amélioration et d'apprentissage continu, de développement et de transfert des apprentissages.

L'encadrement comprend donc l'attribution de plusieurs fonctions dont celles particulièrement rattachées à la formation et pour l'étape post-formation, notamment le soutien, l'éducation-formation-consultation et le perfectionnement. Cela illustre l'emphase de plus en plus importante et prononcée vers l'amélioration des compétences et de la performance des ressources humaines d'une organisation, clés et outils privilégiés de la compétition de demain.

2.3.5.2.6 Styles d'encadrement

Dans le milieu du travail, le style d'encadrement est associé aux différentes approches, modes de gestion ou de supervision des employés. À partir des travaux de plusieurs auteurs, (Likert, 1974; Bélanger, Lévesque et Plamondon, 1987; Chanlat, 1992; Rehayem, 1997; Bergman et Uwamungu, 1997; Lamaute et Turgeon, 1999; Rando, 2001) nous illustrons les styles d'encadrement retrouvés dans la littérature particulièrement dans un contexte de travail.

Le style de gestion est fonction des éléments de la personnalité du gestionnaire, de ses valeurs à l'égard des dimensions humaines, de ses traits de caractère et habiletés personnelles. Le tableau ci-dessous illustre, sans être exhaustif, la variété de styles possibles.

Tableau VII : Styles d'encadrement

Likert (1974)	Belanger, Lévesque, Plamondon (1987)	Chanlat (1992)	Rehayem (1997)	Bergman et al. (1997)	Lamaute et al. (1999)	Rando (2001)
Autoritaire Paternaliste Consultatif Participatif	Autoritaire Instrumental Stratégique A direction sociale	Néo-taylorien Techno-bureaucratique L'Excellence Participatif	Autocratique Démocratique	Followership Autoritaire Parernalistique Participatif	Autocratique Démocratique Laisser faire	Direction tech. Mentor–enseignant Mentor–supportant Collègue délég.

L'examen de différents styles, qui reflètent la période et le contexte dans lequel ils ont évolués, révèle une tendance allant du style autoritaire-paternaliste-instrumental-bureaucratique à un style plus démocratique, consultatif et participatif en passant par une approche stratégique, à direction sociale et de l'excellence. Le style autoritaire représente une approche classique du temps du capitalisme industriel, s'appuie notamment sur les travaux de McGregor (1960), intègre la contribution de Taylor et se traduit par une approche formaliste, bureaucratique ou instrumental et opère par appel aux règles, aux ordres et aux sanctions directes. Il est caractérisé par des relations rigides, dépersonnalisées et hautement hiérarchisées. Le style paternaliste est en fait une forme du style autoritaire ou autocratique. Il représente l'image du père qui poursuit le bien-être de ses employés et non seulement le bénéfice de l'entreprise et dirige avec une main de fer (Likert 1974).

Le style stratégique considère l'organisation comme un système de relations sociales et non comme une collection d'individus ou un ensemble de règles formelles. Le style à direction sociale tend à imposer au milieu ses objectifs de transformation sociale au moyen de son organisation (Bélanger, Lévesque et Plamondon, 1987). Ces deux styles comprenant l'implication des employés font place à la participation. Celui du mode de supervision de l'excellence met l'accent sur la réussite, la survalorisation de l'action, l'adaptabilité permanente, le défi permanent et la canalisation de l'énergie individuelle dans les activités collectives (Chanlat, 1992). Le style laisser-faire est celui qui renonce à ses responsabilités (Sosik et Godshalk, 2000) et est indifférent à la qualité de la production et au bien-être des employés et évite les situations où il devrait prendre des décisions, il délègue ses tâches à ses employés et fuit les conflits (Lamaute et Turgeon, 1999). Le style consultatif implique que le personnel soit consulté et ce style représente une première étape du style participatif. Le style participatif est plus récent et implique une dimension démocratique alors que la tendance est à faire confiance à ses employés et de ne pas imposer sa façon de voir ou de faire (Lamaute et Turgeon, 1999). Un style consultatif et participatif implique que le superviseur au lieu de donner des ordres à ses subordonnés, les implique dans ce qu'il leur demande, travaille avec eux et les consulte, il se rapproche du style émergeant des dernières années soit le coaching ou le supérieur cesse de se sentir supérieur mais qu'il a besoin de ses collaborateurs.

Et enfin plus récemment les catégories de style proposées par Rando (2001) dans un contexte de formation de conseillers cliniques, qui se différencient par la direction et le support de la part du superviseur selon le niveau d'acceptation du supervisé. Le directeur technique donne beaucoup de direction et un appui limité. Une fois que le supervisé progresse, le superviseur opte pour le style de mentor enseignant, soit une haute direction et un niveau élevé d'appui afin d'augmenter la confiance du supervisé. La progression suivante est le mentor supportant caractérisé par un niveau plus bas de direction et un niveau élevé de soutien, correspondant à un supervisé avec un haut niveau d'expertise. Vient ensuite le style de collègue qui délègue et se traduit par un bas niveau de direction et d'appui signifiant que le niveau du supervisé est très élevé. Cette

proposition a l'avantage d'avoir une grande capacité d'adaptation selon le niveau du supervisé.

En réalité, selon les styles présentés, le responsable de l'encadrement efficace doit savoir varier les styles en fonction des situations dans son milieu de travail et les besoins des supervisés. La tendance aujourd'hui est plus souvent associée au style démocratique, consultatif et participatif. Toutefois, les difficultés reliées à l'implantation de la gestion participative sont bien réelles car le passage du style traditionnel à celui d'une plus grande participation aux décisions touche au pouvoir et est révélateur non seulement des valeurs et attitudes des superviseurs mais aussi du climat et de la culture organisationnelle. Dans bien des cas, les styles autoritaire-paternaliste-bureaucratique se retrouvent encore dans maintes organisations et leur présence a la vie dure.

Dans le cas des activités de formation, le style d'encadrement influence les employés avant et même durant la formation et tout particulièrement à la phase post-formative. Il joue un rôle déterminant alors qu'intervient la rétention des acquis de formation et l'application dans le travail.

2.3.5.2.7 Types d'encadrement

Lorsqu'on se tourne vers les différents types d'encadrement, la littérature fait souvent référence aux fonctions de l'encadrement, c'est pourquoi l'on retrouve certains types d'encadrement qui sont étroitement reliés aux fonctions de l'encadrement indiquées précédemment. Afin de se limiter uniquement aux types d'encadrement, nous nous référons ici au type d'appui et de soutien apporté aux employés particulièrement par rapport à leurs besoins et selon les responsabilités de leurs tâches dans le travail. Notre exploration s'est limitée aux types d'encadrement répertoriés au cours des quinze dernières années et particulièrement dans le contexte du travail. Il ressort de cet examen les aspects suivants :

Tableau VIII : Types d'encadrement

Auteurs et types d'encadrement	Explication
Dionne (1991) -Gestion -Perfectionnement -Supervision mixte	Pour le supervisé vise à ce qu'il soit informé des buts et attentes, qu'il reçoive l'information pour son travail, qu'il soit consulté sur les changements à apporter. Complément à la supervision de gestion, se concentre sur l'amélioration de la maîtrise par le supervisé de ses opérations professionnelles pour atteindre un niveau supérieur. Combinaison de gestion et de perfectionnement.
Bergman et Uwamungu (1997) -Interpersonnelle -Structurelle -Culturelle	Relations directes et fréquentes entre les superviseurs et leurs collaborateurs. Informations sur les tâches et responsabilités spécifiques. Tient compte de la culture de l'entreprise et de la transmission des valeurs et principes.
Keating (2000) -Cognitif-metacog. -Socio-affectif -Logistique -Technique	Appui par rapport aux types de connaissances à acquérir. Plan affectif, socialisation, psychologique, motivationnel et émotif. Par rapport aux aspects d'ordre physique (équipement, matériel, etc.) Relatifs aux aspects d'ordre technique.
Bhanthumnavin (2003) -Émotionnel -Informationnel -Matériel	Manifestation d'empathie, d'acceptation et souci de donner de l'attention. Donner des directives et conseils sur les connaissances et le travail. Appui par rapport aux budgets et ressources nécessaires et récompenses.

Au premier abord, il ressort que les types d'encadrement de nature matérielle ou relatifs à la logistique apparaissent dans deux des cas examinés (Keating, 2000; Bhanthumnavin, 2003) pour signifier un soutien se référant aux aspects d'ordre physique (équipement et matériel) et relatif aux budgets et ressources nécessaires incluant les récompenses dans le cas de Bhanthumnavin (2003). Les aspects d'ordre émotionnel de Bhanthumnavin (2003) pourraient faire partie de la catégorie du type socio-affectif de Keating, (2000) qui est plus englobant. L'aspect d'ordre structurel de Bergman et Uwamungu (1997) rejoint l'aspect informationnel de Bhanthumnavin (2003). Le type interpersonnel de Bergman et Uwamungu (1997) apparaît être plus relié à une forme et fréquence d'encadrement plutôt qu'à un type d'encadrement. Dionne (1991) offre trois types soit de gestion et de perfectionnement alors que le troisième est une combinaison des deux qui sont étroitement associés aux fonctions du superviseur mais présentés dans une perspective de rencontres. Deux des aspects de Keating (2002) sont liés au support cognitif-métacognitif et technique qui se réfère plus spécifiquement aux types de connaissances, de tâches ou de responsabilités dont l'employé a la charge en faisant appel à

l'expérience et aux connaissances du superviseur. Ces deux catégories sont distinctes des autres traitées dans les divers modèles.

Suite à ces comparaisons, rapprochements et réaménagements, il est possible de résumer l'éventail des types d'encadrement comme suit :

- *Technique*. Relatif aux aspects techniques d'une tâche ou d'une formation faisant appel à des compétences relatives au savoir-faire d'un métier;
- *Cognitif ou méta-cognitif*. Relatif aux connaissances visées et selon les besoins;
- *Socio-affectif*. Relatif au plan affectif de la personne, ses émotions, sa motivation, son besoin de socialisation et d'encouragement;
- *Gestion*. Relatif aux buts du supervisés et de ceux du superviseur;
- *Perfectionnement*. Relatif à l'amélioration de la maîtrise par le supervisé de ses opérations professionnelles pour atteindre un niveau supérieur;
- *Structurel*. Relatif aux directives, informations relatives aux tâches et responsabilités ainsi qu'au partage d'information;
- *Logistique*. Relatif aux ressources (matériel, équipement) ainsi qu'au budget.

Rappelons toutefois que le superviseur n'est pas seul devant cette tâche, puisque c'est dans une approche de partenariat avec tous les intervenants qu'il agit. Notons qu'à l'étape post-formation l'on peut retrouver chacun de ces types d'encadrement selon les connaissances acquises durant les activités de la formation.

2.3.5.2.8 Compétences du superviseur

Les travaux de Robbins, Condie et Kondo, (1995) et Lamaute et Turgeon (1999) nous ont inspiré pour illustrer les compétences du superviseur. Nous avons préparé une synthèse des différentes propositions recueillies, organisées en quatre catégories principales :

Tableau IX : Compétences du superviseur
(Robbins, Condie et Kondo, 1995; Lamaute et Turgeon, 1999)

Type	Description
Techniques ou professionnelles	Maîtriser son métier et les niveaux de performance, assumer son rôle d'encadreur mais aussi de leader, établir des buts et objectifs, avoir le souci de perfectionnement.
Opérationnelles ou de gestion	Capacité de mise en œuvre, de gérer les ressources humaines, matérielles et financières. Orienter vers le faire-faire.
Relationnelles ou de communication	Savoir dialoguer, motiver, respecter l'autre, établir une relation de confiance, écouter avec compréhension, influencer positivement, avoir le sens de la communication, fournir de l'aide et du renforcement, savoir être juste et équitable.
Personnelles ou humaines	Avoir une ouverture et clarté d'esprit, inspirer le respect et la confiance, être créatif pour trouver des solutions, être empathique envers les autres.

Le superviseur dans la détention des qualités mentionnées ci-dessus, doit aussi faire preuve de leadership ce qui exige qu'il soit un meneur pour ses employés et non un dictateur ou un commandeur. Il doit travailler en fonction des objectifs de l'entreprise, sans toutefois nier les besoins de ses employés. Son style et son type d'encadrement feront la différence entre une équipe qui collabore dans la synergie et le dialogue ou un groupe disparate et disfonctionnel (Pell, 2000).

Hotek (2002), dans une perspective moderne de la profession du responsable de l'encadrement, a effectué une recherche dans le milieu manufacturier sur l'identification des compétences les plus importantes des responsables de l'encadrement et a consulté à cet effet 154 employés, représentant 21 firmes manufacturières aux Etats-Unis. A partir de 30 compétences possibles identifiés dans trois études (Dean, 1995; Stolovitch, Keeps et Rodrique, 1995; Rothwell, 1996) antérieures, les six compétences ayant obtenu les résultats les plus élevés par ordre d'importance sont la capacité d'influencer les autres, le renforcement-encouragement (feedback), le maintien des réseaux de communications formelles et informelles, la capacité d'établir des buts et des objectifs, l'identification des aptitudes des employés et la capacité de mesurer la performance. Ceci fait ressortir, si l'on se réfère au tableau IX que les compétences relationnelles et opérationnelles sont positionnées en tête de liste suivies des compétences professionnelles et personnelles. Il nous apparaît important de rappeler toutefois que ceci représente le milieu manufacturier. Il est possible que dans un autre milieu, l'ordre d'importance varie.

Dans le cas d'encadrement des activités de formation et plus particulièrement à la phase après la formation, nous considérons que chacune des catégories de compétences peut être utilisée selon les circonstances et les besoins spécifiques de chaque apprenant.

2.3.5.3 Niveau des collègues de travail

A ce niveau, c'est par leur attitude et leur comportement que les équipes et collègues de travail expriment leur soutien à ceux revenant de formation et contribuent à faciliter le transfert des apprentissages en milieu de travail chez les apprenants. C'est également par leur patience, leur ouverture d'esprit et leur curiosité vis-à-vis les nouvelles connaissances apprises, les innovations et changements qu'elles pourraient générer, que les collègues pourront eux-mêmes bénéficier des nouvelles connaissances.

Il est important que dès le retour au travail, les apprenants partagent les connaissances acquises pour diminuer la menace possible qu'elles peuvent représenter pour les collègues de travail n'ayant pas bénéficiés de la formation. Le développement d'une relation d'aide entre collègues et avec des personnes ressources pouvant agir comme modèles représente un atout précieux tant pour les apprenants que pour les responsables de leur encadrement (Toupin, 1995).

La création de groupe de soutien ou de jumelage entre les apprenants de retour au travail est une suggestion de plusieurs auteurs (Tannenbaum et Yukl, 1992; Facteau et al. 1995) afin de créer un esprit d'équipe et de solidarité qui pourrait se transmettre aux autres membres des équipes de travail .

2.4 Synthèse de la recension

Après ce parcours à travers les écrits ayant contribué à clarifier les éléments de notre domaine et du sujet de notre recherche et mieux cerner notre problématique et ses paramètres, nous formulons une synthèse qui nous guidera pour notre cadre de référence.

L'apprentissage revisité. La formation en milieu de travail voit graduellement son référentiel théorique s'orienter vers un nouveau courant d'influence humaniste, caractérisé par une perspective d'apprentissage plus large et qui considère le travail, les travailleurs, la formation et les organisations différemment. L'éducation des adultes, à travers les principes andragogiques qui en sont les piliers, fait maintenant place à plusieurs types d'apprentissage : par l'expérience, par l'action, tacite, implicite, fortuit et bien d'autres, certains laissant néanmoins une trace indélébile comme ceux orientés vers l'action et accordant une place de choix à l'expérience. La formation des adultes en milieu de travail est influencée par des paradigmes qui nous amènent et nous ramènent vers des notions d'apprenance et de sujet apprenant, qui sont au centre de nos préoccupations, pour ensuite nous diriger vers une autre dimension, celle de l'entreprise qui, malgré une forte tendance vers des profits court terme, réfléchit encore timidement aux avantages de devenir apprenante. Et, à un niveau planétaire celui de la révolution technologique, combien dynamique, là où les modèles intelligents d'apprentissage doivent avant tout et entre autres être bien conçus et prévoir un encadrement approprié.

Il est reconnu que la formation n'est pas appelée à disparaître car nous sommes entrés dans l'ère de la connaissance et l'économie du savoir alors qu'elle devient même une question de survie et constitue l'outil par excellence associé au processus de préparation et d'accompagnement des changements de notre société en transition. Que ce soit dans le monde du travail ou dans celui de la recherche, la mondialisation et la rapidité de croissance de la technologie de l'information bouleversent en profondeur la façon de voir et de faire et poussent à améliorer l'efficacité économique et l'efficacité de la formation, sa gestion, ses moyens et ses méthodes. Notre préoccupation fondamentale de transfert des apprentissages en milieu de travail signifie que notre recherche se situe en plein cœur des débats actuels.

Le rêve inachevé. La course pour assurer le transfert des apprentissages en milieu de travail ne cesse de préoccuper tant les praticiens que les chercheurs, l'un pour rentabiliser son important investissement en formation et l'autre pour trouver des solutions. Les recherches ont examiné les dimensions du transfert,

en passant par les types de transfert et la nature des tâches tout en examinant les schèmes pouvant expliquer le processus de transfert. Les différents modèles du transfert des apprentissages et leur évolution vers une perspective multiniveau, multidimensionnelle et même culturelle demeurent imprégnés d'idées de performance, d'efficacité et de rentabilité de la formation. Quoique les modèles examinés détiennent des avantages définitifs, il reste néanmoins que le manque de modèle conceptuel de transfert, l'absence d'instrument de mesure généralisé des facteurs, l'appréhension de tous les types ou de toutes les catégories de transfert, l'intégration des aspects organisationnels de façon systématique et le souci d'application pratique de ces modèles demeurent des enjeux et des défis pour progresser vers une plus grande maîtrise du transfert et contribuer à diminuer l'écart entre la théorie et la pratique.

Les facteurs d'influence, organisés en trois grandes catégories, illustrent la complexité du transfert et le contrôle exercé par ces derniers avant, durant et après la formation. Cette situation explique combien les recherches persévèrent vers l'articulation d'un tableau plus précis sur le rôle de l'apprenant, du programme de formation et de l'environnement de travail puisque chacun contribuant séparément et conjointement selon des dosages différents et à des étapes différentes, à faire passer les acquis de la formation vers un transfert concret et durable dans le travail. L'attention accrue dans les dernières années accordée à l'environnement de travail, laisse encore un terrain à défricher. Et la zone d'ombre, toujours présente de l'après formation, qui continue de briller trop souvent par son absence.

Les obstacles au transfert selon la perspective de chacun des acteurs de la formation font ressortir un consensus sur les facteurs ayant une influence dominante dont le soutien ou l'encadrement post-formation. Et comment ne pas inclure dans notre traitement du transfert, l'aspect de l'évaluation de la formation qui représente toujours l'objet de débats par rapport aux paliers qui se doivent d'être considérés, non seulement ceux de la satisfaction des participants et de l'évaluation de l'apprentissage, mais aussi ceux combinés de l'évaluation du transfert même, et finalement de la mesure des effets, ces deux derniers n'étant utilisés qu'à une proportion de moins de 10% dans les organisations.

Quel chemin il reste encore à faire avant de parler un langage commun et compatible de mesures des résultats de la formation.

Le chaînon manquant. Et maintenant, plus près de notre questionnement : l'encadrement post-formation. Ce chaînon souvent absent du grand processus de la formation et particulièrement de celui du transfert des apprentissages, que nous ramenons à la surface afin de mieux le scruter et l'analyser. Nous avons fait un détour essentiel pour examiner tout d'abord l'état des recherches afin de situer plus concrètement ce qui a été fait et dit dans la catégorie des facteurs intitulée environnement de travail et particulièrement ses composantes dont le soutien ou l'encadrement organisationnel, du superviseur (incluant les opportunités d'application, les récompenses et l'encouragement) et celui des collègues. Il en ressort que l'appui ou l'encadrement apporté à l'apprenant et ce au niveau organisationnel, du superviseur et des collègues, enregistre particulièrement à la phase post-formation, une différence significative, même si encore peu exploré.

Nous avons ensuite examiné ce que la littérature nous révèle par rapport aux stratégies de transfert et d'encadrement à la phase post-formation, et ce à différents niveaux, pouvant contribuer à faciliter le transfert pour ensuite examiner les modèles d'encadrement développés dans les quinze dernières années. Ces derniers laissent parfois un place peu structurée pour l'encadrement spécifique nécessaire à la phase post-formation. Les stratégies riches en propositions et les modèles d'une grande variété confirment la nécessité d'un choix éclairé selon les situations. Mais à notre grande surprise, malgré un éloignement définitif des modèles autoritaires vers des modèles plus participatifs qui mettent l'accent sur l'importance du style et des fonctions de la supervision, le terrain est pauvre et peu exploité lorsqu'on arrive à l'étape post-formation. Quoique qu'ayant une préoccupation de formation et de soutien comme un des principaux rôles du superviseur, la phase après la formation est encore et souvent gardée sous silence ou discutée à voix trop feutrée ce qui confirme son statut d'orphelin de la formation.

Nous avons néanmoins exploré, à partir des recherches et des écrits professionnels jumelés aux éléments constitutifs des modèles de transfert et d'encadrement examinés, ce qu'ils nous révèlent sur les caractéristiques de l'encadrement tout d'abord dans son sens large, ensuite par rapport à la formation et enfin, parsemés et nettement moins documentés, ceux concernant la phase post-formation. Les principales caractéristiques qui émergent, pour alimenter notre réflexion et dresser un tableau préliminaire et constitutif des prochaines étapes de notre recherche, sont organisées selon le niveau de l'organisation, celui des superviseurs et le niveau des collègues de travail.

Tous ces éléments avec ceux qui résultent de notre exploration d'un référentiel théorique et conceptuel, des dimensions de la formation en milieu de travail et celles du transfert, serviront de toile de fond pour notre cadre de référence.

Chapitre 3

CADRE DE RÉFÉRENCE

Introduction

Suite à la recension des écrits, certains éléments ont été retenus pour la composition de notre cadre de référence. Ce chapitre présente donc ces éléments constitués de théories, concepts et de modèles ainsi que les dimensions sélectionnées pour guider notre démarche méthodologique et nous permettre de réaliser la cueillette des données et l'analyse des résultats. L'ensemble de ces aspects est présenté sous forme de schéma récapitulatif à la fin du chapitre.

3.1 Base d'inspiration théorique et conceptuelle

La théorie qui chapeaute, nous guide et influence notre perception de l'apprentissage est reliée au courant humaniste et plus particulièrement au mouvement ayant fait son apparition depuis 15-20 ans. Ce courant est caractérisé par une valorisation de l'apprentissage, une intégration du développement personnel et professionnel de la personne et un modèle organisationnel s'articulant autour d'une perspective de la formation comme investissement stratégique pour l'entreprise de demain.

Ayant comme fondation les principes andragogiques, les concepts d'influence marquante qui font également partie du tableau de notre domaine, sont l'apprentissage expérientiel et celui par et dans l'action, l'un qui respecte le passé et l'identité de la personne et l'autre orienté vers le présent, les deux représentant des éléments fondamentaux de la formation des adultes. Ces éléments participent à l'articulation de notre cadre et servent de toile de fond compte tenu que l'apprentissage expérientiel met en valeur l'expérience acquise par l'apprenant adulte pour le transfert des apprentissages, et est mis à contribution directement car il entoure, guide et influence le nouvel apprentissage. La mise en application de la formation dans le travail est l'action qui concrétise le transfert de l'apprentissage dans le lieu spécifique de travail. L'encadrement post-formation se fait également dans l'action même, c'est-à-dire dans la mise en place de stratégies de transfert et d'encadrement, la solution aux

obstacles pouvant intervenir dans l'application concrète de la formation dans les situations de travail.

A ces concepts s'ajoutent trois paradigmes clés qui s'intègrent dans notre perspective et ont une influence directe sur notre domaine et notre question de recherche, en premier lieu l'apprenance, une notion qui représente un ensemble stable de dispositions cognitives, affectives et motivationnelles propices à l'acte d'apprendre dans toutes les situations avec en son centre l'apprenant. Son complément, l'organisation apprenante s'articule à un niveau organisationnel et s'insère dans un contexte de formation en milieu de travail. De plus il s'intègre dans une perspective composée d'une culture de la pensée globale qui intervient dans la nature même du savoir apprendre, là où le travail d'équipe est favorisé avec une vision partagée de l'organisation. Et en troisième lieu et non le moindre, l'essor de la technologie de l'information qui révolutionne le marché et les méthodes de formation, transforme les moyens d'apprentissage et offre au potentiel humain, au sein des entreprises, une nouvelle forme d'expression. Ces paradigmes font ressortir les acteurs des trois niveaux (individu, collègues, organisation) dans lesquels les facteurs d'influence du transfert de l'apprentissage interviennent particulièrement dans la catégorie de l'environnement de travail et situe leurs activités à l'ère de l'intelligence électronique envahissant tous les pays donc ayant également ses ramifications dans les pays en développement.

3.2 Composantes retenues

Dans les chapitres précédents et tout au long de notre exploration des aspects liés directement ou indirectement à notre problématique, une sélection a pu graduellement émerger pour ce qui a trait aux modèles et stratégies de transfert et d'encadrement et aux différentes dimensions du transfert et de l'encadrement. Nous avons retenu ceux particulièrement pertinents pour notre cadre de référence. Nous les présentons ci-après avec la justification de notre choix.

3.2.1 Catégorie de facteurs d'influence

Dans le transfert des apprentissages, les travaux de Baldwin et Ford (1988) et leur mise à jour par Ford et Weissbein (1997) à partir d'une compilation des recherches entreprises sur une période de 20 ans, résumant les résultats obtenus et organisent les facteurs qui influencent le transfert en trois grandes catégories : les caractéristiques de l'apprenant, du programme de formation et de l'environnement de travail.

Dans leur modèle sur le processus de transfert, les auteurs présentent les facteurs de transfert comme les intrants du programme de formation alors que les extrants sont l'apprentissage et la rétention des acquis de la formation. Ces auteurs indiquent que ces intrants et extrants ont des effets directs et indirects sur les deux conditions du transfert soit la généralisation du matériel appris en formation dans le milieu du travail et le maintien dans le temps de ces apprentissages.

Ce modèle fut particulièrement utile pour nous permettre de saisir le processus de transfert, de structurer les grandes catégories de facteurs identifiés dans les recherches et d'appréhender l'importance de la dimension de généralisation du matériel dans le contexte du travail et son maintien dans le temps. Il fut ainsi possible, grâce à cette catégorisation, de localiser la catégorie dans laquelle se situe notre recherche, soit l'environnement de travail. A l'intérieur de cette catégorie, on retrouve, selon les recherches consultées, les facteurs suivants :

- les opportunités d'application;
- le soutien du superviseur (incluant l'encouragement et les récompenses);
- le soutien des collègues;
- le climat de l'organisation;
- la culture de l'organisation.

Ces facteurs qui ont fait l'objet de consensus de plusieurs auteurs (voir tableau II), sont ceux retenus dans notre méthodologie de recherche et particulièrement pour la construction d'une grille d'analyse de contenu.

3.2.2 Approche multiniveau et multidimensionnelle du transfert

Dans notre examen des modèles de transfert, le modèle de Kozlowski et Salas (1997) qui représente une approche multiniveau de mise en œuvre de la formation et du transfert et celui de Yelon et Ford (1999) qui favorise l'adoption d'une perspective multidimensionnelle incorporant une préoccupation particulière de la supervision ont retenu notre attention. Approches d'ailleurs encouragées dans la recherche de Tracey et al. (2001).

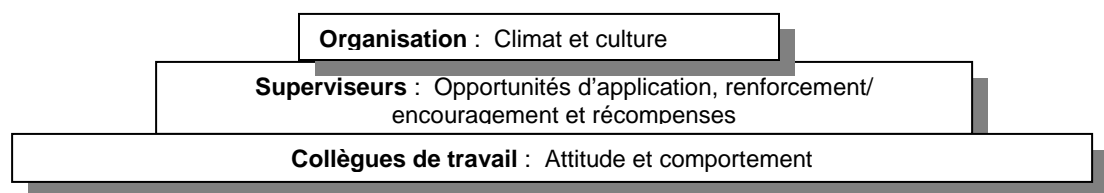
On retrouve dans le modèle de Kozlowski et Salas (1997), les différents niveaux qui interviennent dans le processus de formation et le transfert des apprentissages (organisationnel, équipes et individuel) et un lien direct avec les niveaux des programmes de renforcement des capacités en milieu de travail dans les organismes internationaux. Également une correspondance, entre autres, avec les travaux de Senge (1990) particulièrement concernant l'importance des équipes, l'approche systémique et la perspective organisationnelle. En s'inspirant de la théorie du développement organisationnel, leur modèle met l'emphase sur la mise en œuvre de la formation en utilisant une approche systémique visant l'efficacité, la pertinence et la congruence. Il incorpore les facteurs facilitateurs du transfert entre autre la vision, le leadership, les récompenses, le climat organisationnel ainsi qu'au niveau des équipes le climat de consensus, la coordination et au niveau individuel les habiletés et connaissances du processus humain en plus d'aspects techno-structurels pour chacun des niveaux.

Yelon et Ford, compte tenu de la complexité du processus de transfert, indiquent dans leur modèle que lorsque la notion de transfert est abordée, plutôt que d'opter pour un seul modèle, plusieurs doivent être considérés pour permettre ainsi l'adoption d'une perspective multidimensionnelle pouvant s'adapter à différentes situations et conditions de travail. Ils soulignent deux dimensions pouvant faire partie d'un modèle : soit la nature de la tâche et le niveau d'autonomie nécessaire à son exécution se référant au degré de supervision.

Cette préoccupation fait ressortir l'importance du degré de supervision nécessaire devant être adaptée, selon les auteurs, au type de tâche en cause.

Ces deux modèles, nous ont inspiré pour structurer les différents niveaux d'encadrement de l'environnement de travail tel que nous l'indiquons ci-dessous, et tenir compte des types de supervision et de tâches dans l'encadrement et l'interrelation entre les niveaux.

Figure 5 : Niveaux des différents facteurs de l'environnement de travail



Dans cette figure, nous avons jumelé les deux facteurs relatifs à l'organisation. Le niveau superviseur incorpore les opportunités d'application, le soutien et l'encouragement et récompenses compte tenu que plusieurs études font ressortir que ces aspects relèvent principalement du superviseur et le troisième soit l'attitude et le comportement des équipes et des collègues de travail lors du retour de formation de l'apprenant.

3.2.3 Dimensions du transfert

Dans la recension des écrits, il nous fut possible d'identifier différentes dimensions du transfert dont les catégories de transfert ainsi que la nature des tâches à transférer. A ceci s'ajoute le type de connaissances devant être acquises au cours d'une session de formation. Rappelons ici, tel que nous l'avions indiqué dans la section 1.6. relativement aux définitions des termes clés, que notre recherche se penche sur la formation non formelle. Ce choix étant influencé par le fait que ce type de formation est celui fortement et grandement utilisé dans les programmes de formation en milieu de travail pour le renforcement des capacités appuyés par les bailleurs de fonds. Ce type de

formation se retrouve dans ces programmes et sont normalement d'une durée allant de 1 à 5 jours.

L'examen des différentes catégories de transfert et la consultation des recherches entreprises sur les facteurs d'influence font ressortir que dans la majorité des cas, la préoccupation est celle d'un transfert positif, court, long et spécifique. Les recherches consultées n'indiquent pas de façon systématique le type de transfert visé, mais se préoccupent surtout qu'il y ait eu un transfert positif des acquis de la formation dans le travail. Pour notre recherche, notre préoccupation est le transfert positif, court et spécifique qui caractérise les programmes de formation de courte durée. Le schème d'inspiration dominante est le schème fonctionnel davantage relié aux facteurs de l'environnement de travail qu'aux caractéristiques de l'apprenant et de la conception de la formation ainsi qu'à la pérennité du système (Toupin, 1995). Notre démarche qui se situe dans le monde du travail et concerne une formation de courte durée, s'inspire des travaux portant sur le développement des ressources humaines et sur le développement organisationnel. Ces travaux présentent le transfert comme un effet de système et se préoccupent des individus, des groupes, de l'organisation ou du collectif pour atteindre leur finalité. Ils se rapprochent également du système causal car le transfert peut être favorisé lorsqu'on influence les composantes du système.

Notre recherche se concentrera sur les tâches nécessitant un apprentissage de nature cognitive. Ce type de tâches se retrouve en nombre important dans toutes les interventions de renforcement des capacités et notre recherche ne vise pas les tâches de type motrice qui représentent un nombre plus limité dans ces programmes et ont une dimension de transfert moins complexe. Les savoirs visés par les formations dans les secteurs d'intervention de notre recherche sont des savoirs pratiques ou des savoir-faire directement reliés aux tâches et responsabilités de l'apprenant que l'on retrouve dans les formations de courte durée. Ceci n'exclut pas la présence de savoir-être, compte tenu qu'une formation incorpore également d'autres éléments, tout en ayant comme concentration un savoir spécifique.

Les recherches font très peu mention, avec peu d'exception, de la nature de connaissances de type déclaratives, procédurales ou stratégiques visées. On y parle de la formation en général reliée à une responsabilité de travail. Concernant le type de connaissances, une tâche peut incorporer ces trois types de connaissances. Lors de notre sélection de groupes d'apprenants, nous procéderons à l'identification du type de connaissances prioritaires visées par le programme de formation. Dans la plupart des cas, dans les formations de courte durée, il y a une concentration sur les connaissances de types procédurales.

3.2.4 Obstacles au transfert

Plusieurs ouvrages font mention des obstacles au transfert des apprentissages. Ceux que nous avons mentionnés dans notre recension illustrent l'ensemble des obstacles qui ressortent et représentent la perspective des formateurs, des apprenants et des superviseurs. Au cours de notre recherche il nous sera possible de recueillir la perspective de trois acteurs soit les apprenants, les superviseurs et les représentants de l'organisation et de comparer nos résultats à ceux retenus dans la littérature. La perspective des formateurs n'a pu être appréhendée, la majorité n'étant plus en Haïti au moment de notre recherche.

3.2.5 Évaluation du transfert

L'évaluation du transfert est habituellement traitée dans le cadre de l'évaluation de la formation. Dans le modèle d'évaluation de Kirkpatrick, des quatre paliers proposés, le palier 3 est celui correspondant le plus directement à notre préoccupation de recherche. Ce niveau cherche à vérifier si les apprenants ont transféré leurs apprentissages, ont mis en application leurs acquis de la formation dans leur milieu de travail et si leurs comportements en sont modifiés. Il s'avère donc nécessaire de savoir si les connaissances et habiletés sont appliquées dans le travail et particulièrement dans les tâches visées par la formation. Les moyens habituellement utilisés, comme nous l'avons indiqué dans notre figure 4 sont l'observation directe, l'auto-évaluation (*self-report*) et l'évaluation par les supérieurs et collègues de travail.

Dans le cas de notre recherche, nous ferons la collecte des informations existantes à cet effet et procéderons à l'exercice relatif au palier 3 de Kirkpatrick, et à la collecte de complément d'informations nécessaires (rapports officiels) pour confirmer qu'il y a eu effectivement transfert. Ceci nous permettra ensuite de procéder à l'identification des caractéristiques de l'encadrement qui ont favorisé ce transfert.

3.2.6 Stratégies de transfert et d'encadrement

Dans le but de faciliter le passage de la formation à celui du transfert des apprentissages en milieu de travail, les écrits consultés proposent des stratégies. Notre recherche se préoccupant particulièrement de l'étape post-formation, nous avons présenté des suggestions d'intervention à la phase post-formative et illustrant la perspective de l'organisation, du superviseur, du formateur, des apprenants et des collègues. Nous ne répéterons pas ici les interventions ou scénarios d'accompagnement déjà indiqués au chapitre 2.3.3 mais souhaitons souligner que chaque acteur a un rôle particulier à cette étape, notamment le superviseur, étant celui ayant le plus de responsabilités et se devant d'intervenir le plus souvent à cette période, en plus de l'apprenant. Notre cadre de référence prend en compte dans une perspective de responsabilisation des acteurs, ces interventions dynamiques et concrètes du processus de transfert interpellant différents niveaux de l'organisation, comme éléments fondamentaux pour l'appropriation et l'application des connaissances acquises lors de la formation.

Tel que nous en avons fait le constat dans les écrits, ces propositions peuvent être accompagnées d'autres approches telles la détermination d'objectifs, l'intégration au programme de formation des modules de transfert à l'environnement pratique dont l'auto-observation et la prévention de rechutes, la préparation de plan d'actions, le suivi, le jumelage des apprenants (*buddy system*), et enfin le coaching individuel ou de groupes. Lors de notre recherche terrain, il nous sera possible d'explorer pour chacun des acteurs de la formation quelles stratégies ont été privilégiées pour favoriser le transfert en milieu de travail après la formation.

3.2.7 Modèles d'encadrement

Notre exploration des modèles d'encadrement illustre les différentes formes retrouvées dans la littérature. Tel que mentionné, ces modèles, de façon générale, s'appliquent à l'encadrement sans aucune différence pour l'étape avant, durant ou après la formation. Ils s'appliquent donc à un encadrement dans son sens large et pas nécessairement relié à une activité de formation et sont étroitement associés à la supervision particulièrement par un superviseur qu'il soit gestionnaire, chef de service, chef d'équipe ou employé senior. Nous avons exploré dans la section 2.3.5, à partir d'ouvrages scientifiques et professionnels, les caractéristiques de l'encadrement pouvant être spécifiques à la phase post-formative.

Un modèle particulièrement adapté à la réalité d'aujourd'hui ainsi qu'aux besoins de notre recherche est celui de Tsui et Ho (1997) qui introduit l'aspect organisationnel et culturel de la supervision et soulignent l'importance d'intégrer dans un modèle le rôle de chaque acteur soit l'organisme, le superviseur, le supervisé et le client qui font tous, selon les auteurs, partie du processus de supervision. Leur modèle intègre les dimensions de plusieurs autres modèles soit la relation entre le superviseur et le supervisé, le style du superviseur et ses fonctions et l'influence de l'organisation sur le superviseur. Ce modèle qui propose une approche holistique de par sa perspective intégrant plusieurs préoccupations et acteurs de la supervision, reconnaît la culture de l'organisation comme un élément majeur de la supervision. Dans le même esprit que Tsui et Ho à l'égard du respect d'autres modèles et de la nécessité d'ajuster selon les situations, nous souhaitons souligner la dimension de la supervision entre pairs qui, à notre avis, peut certainement co-exister avec la supervision par les superviseurs. A ceci, il nous apparaît important de préciser que la supervision peut être assurée par un superviseur mais également par un supérieur hiérarchique, un chef d'équipe, un gestionnaire.

Le modèle de Rando (2001) fut également une source d'inspiration compte tenu de sa proposition d'un choix de supervision particulier selon la disposition (*readiness*) du supervisé à traiter d'un problème particulier. Les styles de

supervision proposés sont adaptables à de multiples situations de travail et démontrent une flexibilité donnant place à l'évolution de l'employé et de ses connaissances. Ce modèle basé sur les styles de supervision selon chaque situation spécifique nous apparaît flexible, particulièrement adapté aux réalités de travail pouvant être retrouvées autant dans les pays développés que dans les pays en développement.

Un autre modèle ayant attiré notre attention est celui de Gendron et Faucher (2002). Quoique le coaching ne semble pas appliqué dans tous les pays, il nous apparaît particulièrement intéressant d'explorer si, dans la présente recherche, les superviseurs remplissent les fonctions de coach/facilitateur. C'est pourquoi nous le retenons considérant que cette dimension peut être associée au type de support apporté.

3.2.8 Caractéristiques d'encadrement

Les écrits sur la formation en milieu de travail laissent souvent bien peu de place à l'étape post formation. Ceci est encore plus flagrant dans la pratique et dans le travail car c'est en quelque sorte l'orphelin et le laissé pour compte de la formation, les énergies et budgets se concentrant plus considérablement sur avant (analyse des besoins) et durant la formation. L'étape après la formation est souvent oubliée ou placée, sous forme de recommandation, sous la responsabilité du formateur ou sous celle implicite de l'apprenant, étant celui devenu responsable de faire le nécessaire après la formation, puisque en fait, il a déjà bénéficié de la formation et doit être responsable de son application. Négligeant ainsi le rôle primordial du superviseur, des collègues et de l'organisation. Cette situation se retrouve également et malheureusement dans le contexte de la coopération internationale. Nous sommes particulièrement intéressée à cette phase compte tenu de son rôle déterminant dans le processus de transfert.

Notre exploration a fait ressortir, en plus des dimensions du transfert déjà présentées précédemment et les acteurs, les niveaux et les étapes, certaines

caractéristiques de l'encadrement pouvant être incorporées à notre cadre de référence notamment celles du niveau organisationnel, celles du superviseur et celles des collègues de travail. Nous nous référerons à ces aspects pourront faire l'objet de référence lors de notre recherche terrain afin de déterminer celles, considérées instrumentales pour favoriser le transfert des apprentissages.

Les acteurs indispensables à l'encadrement, plaque tournante de la formation, sont l'organisation, les formateurs, les supérieurs hiérarchiques (superviseurs, gestionnaires, chefs de service et d'équipes) et les collègues de travail et ceci à chacune des étapes de la formation. Chacun ayant un rôle différent selon son implication dans le processus. Différents niveaux se retrouvent donc dans ce processus, l'intervention de chacun étant fonction de ses responsabilités par rapport à la formation. Nous nous attarderons particulièrement à l'étape post-formation pour identifier le rôle de ces intervenants dans l'encadrement.

3.2.8.1 Niveau de l'organisation

Au niveau de l'organisation, c'est à travers son climat et sa culture que l'encadrement par l'organisation s'exprime. Selon Tracey, Tannenbaum et Kavanagh (1995) le climat est représenté essentiellement par l'ensemble des politiques, les comportements et le style de leadership des hauts dirigeants et gestionnaires de l'organisation et les systèmes de récompenses. Les principaux indices de l'échelle de climat proposée par Rouiller et Goldstein (1993) et la répartition d'Ostroff (1993) seront également les points de référence et de repères pour situer ce que nos entretiens révéleront.

La culture de l'organisation qui représente l'ensemble des valeurs partagées de l'organisation ainsi que les dimensions culturelles comme les symboles, les standards de comportement et les attentes, seront surtout examinées à partir des dimensions de la culture d'apprentissage continue soit le support social, l'innovation continue et la compétitivité (Tracey et al., 1995).

A ceci s'ajoutent les éléments associés à l'organisation apprenante selon les caractéristiques d'apprentissage continu, la production et le partage de connaissances, la pensée critique, la culture d'apprentissage, l'encouragement de la flexibilité et de l'expérimentation et la valorisation des employés (Gephart et al. 1996).

3.2.8.2 Niveau du superviseur

Au niveau du superviseur, nous avons réalisé que la supervision peut tout d'abord être perçue dans son sens large intégrant l'encadrement et couvre un grand nombre d'activités telles de type administratif, technique, de gestion et de soutien. Les modèles et les écrits consultés parlent surtout de supervision et mentionnent peu les particularités et caractéristiques de l'encadrement post-formation. Pour notre recherche, nous nous consacrerons sur les composantes de la supervision dont celles les plus applicables à l'encadrement tels les formes, les types, le style, la fréquence de l'encadrement, le rôle, les fonctions et les compétences du superviseur.

Ils nous fut possible de faire le constat que pour les priorités, l'emphase à l'étape post-formation est de favoriser le transfert en fournissant des conditions favorables, en apportant un soutien selon les besoins des apprenants et en assurant le partage et l'implication des collègues. A ceci s'ajoute dans une perspective plus grande, des aspects tels l'amélioration des compétences et de la performance ainsi que le développement personnel et professionnel.

Les formes d'encadrement sont multiples bien que celles le plus fréquemment utilisées sont l'encadrement étant sous la responsabilité des superviseurs, chefs d'équipe ou d'un supérieur hiérarchique. A ceci s'ajoute la possibilité de supervision par les pairs, ce qui fait ressortir l'implication de tous les acteurs dans ce processus. Dans le cas de la coopération internationale et de programmes de renforcement des capacités, il sera aussi possible d'appréhender le rôle de la supervision ou du suivi par les responsables impliqués dans ces programmes.

La fréquence de l'encadrement, lors de notre exploration des modèles d'encadrement, ressort comme étant selon les besoins, les difficultés, le niveau d'expérience des apprenants, ou, dans la majorité des cas, est considérée comme un processus continu. Toutefois, selon les formes d'encadrement qui seront identifiées lors de nos entretiens, il nous sera possible de confirmer si l'encadrement continu existe ou plutôt si d'autres formules sont adoptées à la phase post-formation.

Le rôle du superviseur a aussi évolué depuis ceux proposés par Mintzberg il y a plus de 30 ans. Les superviseurs devenus pilotes du développement des compétences, jouent maintenant plusieurs rôles. Ceux, particulièrement pertinents à l'étape post-formation et pouvant résumer les travaux de plusieurs auteurs sont le rôle de : formateur, facilitateur, guide et de coach.

Traditionnellement, la supervision se résumait à des fonctions techniques, d'organisation du travail et de gestion d'équipes. Avec l'évolution des entreprises et des enjeux et défis du domaine de développement des ressources humaines, certaines de ces fonctions se sont ajoutées au cours des ans pour faire partie de ce domaine de créativité collective. A l'étape post-formation, les fonctions pouvant être considérées comme représentatives du paysage actuel avec une emphase de plus en plus prononcée vers l'amélioration des compétences et de la performance sont : le soutien relationnel et professionnel incorporant les éléments de motivation et d'encouragement, l'éducation et la formation selon les besoins et difficultés des employés et le perfectionnement dans une perspective de croissance professionnelle et individuelle dans le cadre d'apprentissage continu.

Les styles d'encadrement répertoriés font également état d'une évolution. Le style d'encadrement se retrouve avant, durant et après la formation. Ils peuvent être associés aux approches de supervision ou de gestion des employés qui dans les années 50 étaient plutôt caractérisées par un style plus autoritaire, paternaliste, hiérarchique et autocratique pour graduellement devenir plus démocratique et participatif. Toutefois cette transition est encore en progression car il est bien possible de trouver encore de nos jours et particulièrement dans le

cas de pays en développement, des styles autoritaires, hautement hiéarchisés et techno-bureaucratiques. La tendance aujourd'hui est néanmoins vers un style démocratique, consultatif et participatif.

Les types d'encadrement peuvent être interprétés comme l'appui et le soutien par rapport aux besoins et aux responsabilités des employés dans le travail. Selon les comparaisons que nous avons effectuées entre les auteurs consultés, les rapprochements et les réaménagements, il est possible de résumer l'éventail des types d'encadrement comme suit : technique, cognitif ou méta-cognitif, socio-affectif, gestion, perfectionnement, structurel et logistique. A l'étape post-formation, il est possible de retrouver chacun de ces types d'encadrement selon les connaissances acquises durant la formation. Il sera alors possible d'explorer si le style et le type d'encadrement font la différence entre une équipe qui collabore dans la synergie et le dialogue ou un groupe disparate et disfonctionnel (Pell, 2000).

Les compétences du superviseur, qu'il est possible d'organiser en quatre catégories sont des compétences professionnelles ou techniques, opérationnelles ou de gestion, relationnelles ou de communications et personnelles ou humaines avec des tendances plus prononcées vers l'importance des compétences relationnelles dans notre monde d'aujourd'hui. Il sera intéressant de découvrir la situation ainsi que les perspectives des participants concernant ces compétences.

3.2.8.3 Niveau des collègues de travail

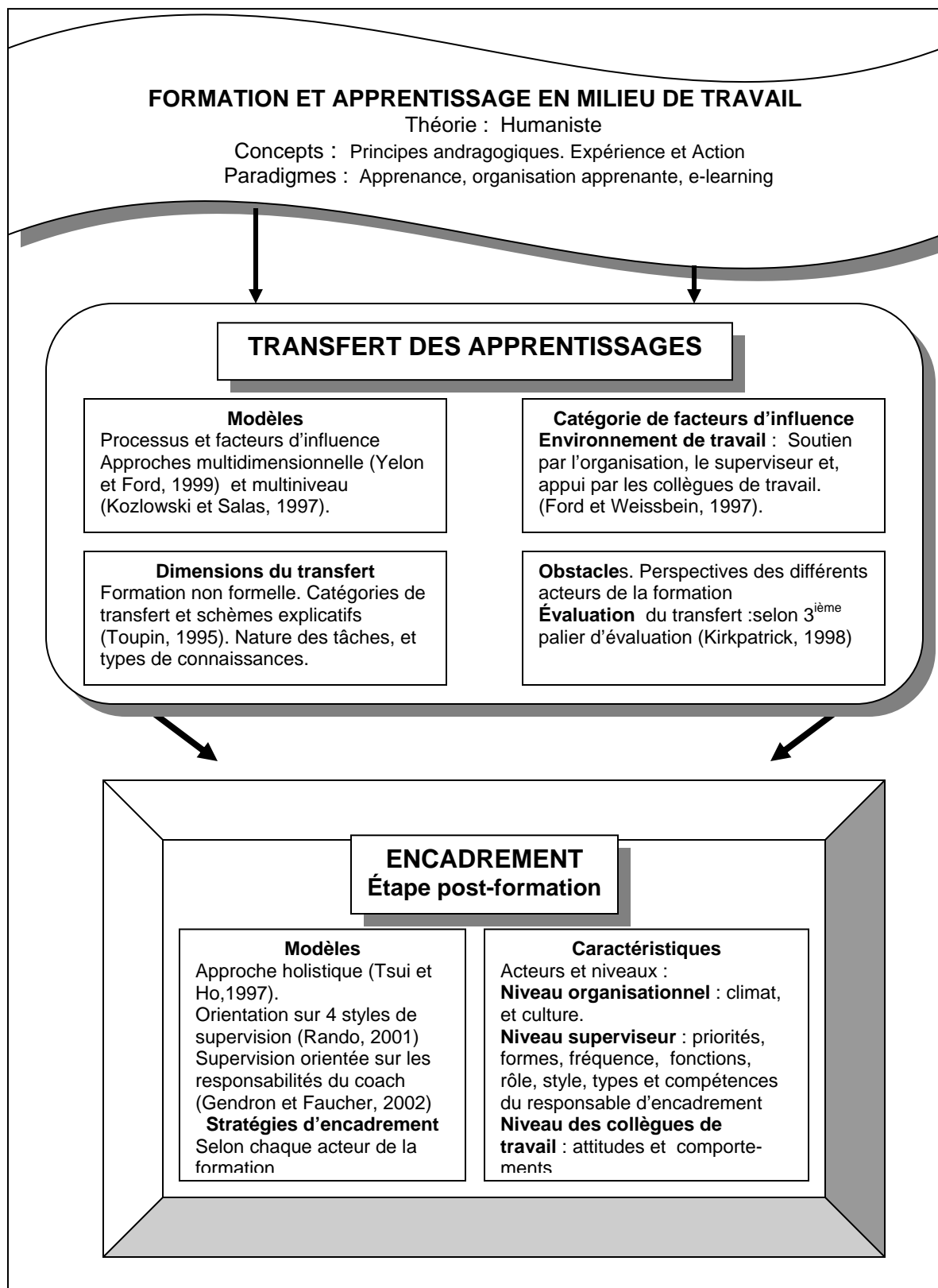
C'est par leur attitude, leur comportement et leur réceptivité que les collègues peuvent exprimer leur soutien envers ceux de retour de formation et quand ils doivent faire face aux changements générés par les nouveaux apprentissages. Leurs réactions par rapport aux changements introduits par les collègues formés, leur intérêt à partager ou à apprendre eux-mêmes sont autant de manifestations possibles de soutien ou de renforcement pour les formés.

Toutes ces informations sur les caractéristiques de l'encadrement nous serviront de toile de fonds pour comparer celles que nous identifierons à travers nos entretiens sur le terrain en Haïti.

3.3 Schéma récapitulatif de notre cadre

Nous résumons ci-après l'essentiel des éléments faisant partie de notre cadre de référence.

Figure 6 : Schéma récapitulatif de notre cadre de référence



Chapitre 4

MÉTHODOLOGIE

Introduction

Maintenant que nous avons un cadre de référence pour nous guider, nous passons à traduire cette vision en réalité sur le terrain.

Rappelons d'abord notre question de recherche :

Quelles sont les caractéristiques de l'encadrement post-formation qui favorisent le transfert des apprentissages pour le renforcement des capacités en milieu de travail en contexte de coopération internationale?

Dans ce chapitre, nous précisons le type de recherche et l'approche choisie, le pays sélectionné pour notre recherche, notre échantillon, le mode et l'instrument de cueillette des données, la méthode et l'instrument d'analyse. Ces aspects incorporent les éléments se rattachant à la validité et aux précautions éthiques de notre démarche.

4.1 Type de recherche et approche choisie

Le but de notre recherche, qui est de type qualitative, est d'offrir une meilleure compréhension des caractéristiques d'encadrement post-formation qui favorisent le transfert des apprentissages en milieu de travail. Ces apprentissages sont liés aux tâches de travail de professionnels de différents secteurs en Haïti dans le cadre d'initiatives de formation de courte durée pour le renforcement de leurs capacités. En plus de l'identification et du repérage des caractéristiques d'encadrement post-formation qui favorisent le transfert et ceci au niveau de l'organisation, des superviseurs et des collègues de travail, notre recherche consiste également à cerner les stratégies d'encadrement mises en place par différents intervenants pour faciliter le transfert, ainsi que les obstacles rencontrés à cette phase et la façon dont ils ont été surmontés.

Dans cette recherche nous avons utilisé des méthodes et procédures qualitatives car il s'agit d'établir le sens des propos et des informations recueillies auprès d'un échantillon d'individus (Deslauriers, 1991), ces derniers étant considérés

comme réellement porteurs de leur réalité. Cette approche méthodologique a permis de nous imprégner de la situation réelle, d'en capter la complexité et d'en interpréter le sens (Gauthier, 2000). Comme les données proviennent du terrain, notre recherche est de nature empirique.

Notre recherche est exploratoire compte tenu du manque de données théoriques et du nombre encore limité de recherches empiriques sur l'objet de notre étude. En effet, tel que souligné par Gauthier (2000), les questions de recherche exploratoire visent des thèmes qui ont été peu analysés et dont le chercheur n'est pas en mesure d'établir un portrait à partir des connaissances existantes. Nous souhaitons identifier et interpréter une réalité et un vécu qui seront livrés par des participants de différents niveaux intervenant dans le cadre d'activités de formation pour le renforcement des capacités en contexte de coopération internationale.

4.2 Pays sélectionné

Notre recherche se situe en Haïti dans le cadre de la coopération internationale. Ce pays a été sélectionné compte tenu qu'il est un bon exemple de pays bénéficiant de l'aide internationale et particulièrement d'initiatives de renforcement des capacités humaines et institutionnelles comportant entre autres de nombreux programmes de formation. Il permet, pour notre étude, d'aller recueillir le type de données que nous recherchons pour nous aider à répondre à notre question de recherche ainsi qu'à rencontrer nos trois objectifs. De plus, compte tenu que la chercheuse allait séjourner dans ce pays pour plus d'un an, cela lui permettait de compléter son étape de recherche terrain.

Ce pays a célébré en 2004 le bicentenaire de son indépendance. La crise politique, la mauvaise gouvernance et l'instabilité économique des vingt dernières années ont fragilisé sa population de plus en plus exposée à la précarité et à l'inadéquation des mécanismes traditionnels de survie (CCI, 2004). Les résultats de la coopération internationale sur les dix dernières années sont très en dessous des attentes. Afin de rompre avec les pratiques du passé et

suite au départ du Président Aristide en février 2004 et malgré un héritage complexe, ce pays tente à nouveau de se reprendre en main.

Ce pays constitue un exemple particulièrement important non seulement dans la région des Caraïbes et des Amériques, mais aussi dans le monde des pays en développement de par sa lutte et ses efforts pour établir une stabilité politique, sociale et économique, objectif si cher à un grand nombre de pays de notre planète. C'est un contexte propice à des partenariats de la coopération internationale pour les programmes de renforcement des capacités humaines et institutionnelles, pour une meilleure gouvernance économique et le développement des structures en place dans cette période de transition et d'espoir jalonnée de besoins dans presque tous les secteurs.

Dans le Cadre de Coopération Intérimaire, document proposé par le gouvernement haïtien aux bailleurs de fonds en juillet 2004, les axes stratégiques choisis ont été :

- d'assurer une meilleure gouvernance politique et promouvoir le dialogue national;
- de renforcer la gouvernance économique et contribuer au développement institutionnel;
- de favoriser la relance économique;
- d'améliorer l'accès aux services de base.

L'aspect de renforcement des capacités humaines et institutionnelles, composante transversale faisant partie de toutes les interventions pour la réussite du cadre intérimaire, se situe au cœur des préoccupations du Gouvernement haïtien. Considérant la nécessité d'accroître les capacités des ressources humaines et des institutions, la stratégie vise à augmenter ces capacités sélectivement, entre autres, à travers divers programmes de formation. Tel que nous l'avons mentionné précédemment, le renforcement des capacités comprend d'autres composantes notamment des appuis techniques et structurels, la mise en place de système de gestion, de communications, de coordination et d'informations, l'élaboration de stratégies et de politiques, etc. Nous nous consacrons, dans le cadre de notre recherche aux programmes de formation et particulièrement aux activités de formation non-formelle. Haïti est

un cas représentatif de plusieurs pays en voie de développement de par cette forte orientation vers le renforcement des capacités et les besoins prioritaires et urgents associés aux ressources humaines d'où la nécessité d'assurer que les investissements en formation rencontrent non seulement les résultats attendus mais aussi respectent toutes les conditions pour assurer un retour sur les investissements substantiels entrepris dans ce domaine.

Ce pays traverse une période de changements déterminants, cheminement critique que l'on retrouve dans plusieurs pays d'intervention des bailleurs de fonds. Des changements qui, afin d'en assurer l'appropriation par les Haïtiens et la pérennité des activités, doivent se faire avec la participation de toutes les factions du peuple haïtien soit les représentants du secteur public, privé et de la société civile.

Nous avons donc choisi notre échantillon en majorité au sein de projets de la coopération canadienne, partenaire technique et financier important et présent depuis de longues années en Haïti, et qui intervient dans des activités de renforcement des capacités dans des secteurs clés de l'économie haïtienne.

Afin de tenir compte du contexte inhérent à Haïti, des précautions ont été prises dans le choix des groupes de notre échantillon. Une attention particulière a été accordée au choix de groupes faisant partie de structures qui ont déjà bénéficié de formation et ayant en planification d'autres formations. De plus, lors de l'étape d'information et de sensibilisation des participants, le statut totalement indépendant et neutre de la chercheuse a été précisé comme n'étant pas lié directement ou indirectement, de près ou de loin, à aucun organisme, aucun projet et aucun financement présent ou futur. Nous souhaitons ajouter que le contexte actuel et les événements récents et préoccupants en Haïti ne représentent pas une première occurrence, puisqu'ils interviennent sous différentes formes depuis de nombreuses années. Il sont toutefois de plus en plus médiatisés. Ceci n'affecte en rien qu'ils demeurent une préoccupation majeure pour les Haïtiens et la coopération internationale.

4.3 Échantillon

Les participants qui composent notre échantillon, sont : a) les apprenants qui sont ici représentés par des professionnels de différents organismes bénéficiant de financement de la coopération internationale b) les superviseurs, qui sont de façon générale les responsables d'encadrement et c) des représentants des organismes ou institutions oeuvrant dans les secteurs prioritaires de la stratégie du Cadre de Coopération Intérimaire d'Haïti. La possibilité d'obtenir la perspective de trois types de répondants, nous a permis de recouper certaines des données obtenues. Il ne fut toutefois pas possible, malgré des essais répétés, d'obtenir la perspective des formateurs compte tenu que la majorité n'étaient plus en Haïti au moment de notre recherche.

Le choix des structures organisationnelles et des groupes (apprenants, superviseurs et représentants d'organisation) a été effectué de façon rigoureuse dans les secteurs clés pour la relance d'Haïti afin d'obtenir des participants pouvant fournir une information complète et pertinente. Ainsi à partir d'un réseau de relations établies par la chercheuse, il fut possible de contacter les projets de la coopération canadienne et leurs responsables afin d'obtenir des groupes ayant reçu une formation à travers l'appui de la coopération internationale et rencontrant les critères que nous avons établis. Les participants ont été sélectionnés de façon raisonnée en fonction des caractéristiques qu'ils possèdent permettant d'obtenir efficacement les informations pour répondre à la question de recherche et rencontrer nos objectifs.

4.3.1 Recrutement

Tout d'abord sur le terrain, nous avons procédé à l'identification de projets spécifiques, particulièrement de la coopération canadienne et des structures organisationnelles susceptibles d'abriter notre échantillon. Cette identification a été effectuée à partir de rencontres, de discussions, de rapports recueillis auprès d'organismes impliqués dans les secteurs d'intervention des bailleurs de fonds. Tous devaient avoir un lien direct avec un projet ou un organisme impliqués dans la coopération internationale. Pour des raisons pratiques, nous avons limité le

recrutement à des participants dans la ville de Port-au-Prince et ses environs. Les participants ont été recrutés sur une base volontaire avec le souci de respecter l'intégrité des personnes ainsi que leur vie privée et professionnelle. Une attention particulière a été apportée à la sélection de groupes étant totalement à l'aise en français afin de minimiser les problèmes de langues et les chances de mauvaises interprétations de nos questions.

La chercheuse, a tout d'abord effectué un premier contact d'exploration par téléphone ou par de brèves visites avec différents organismes. Ceci a été accompagné, lors d'une rencontre ou lors de contacts par téléphone, de la transmission d'une lettre de présentation (Annexe IV) expliquant l'objet de sa recherche. Lorsque l'organisme a exprimé un intérêt à participer, une lettre de recrutement (Annexe V) leur fut transmise fournissant les critères de sélection des groupes et une date de rencontre fut fixée afin de répondre aux questions et discuter des groupes pouvant faire partie de notre échantillon. Plusieurs conversations téléphoniques et rencontres ont eu lieu avant de déterminer les organismes et groupes rencontrant tous les critères fixés. Parmi eux, certains n'ont pas été retenus parce qu'ils ne répondaient pas à l'un ou l'autre des critères de sélection.

Une fois les organismes identifiés et leur accord obtenu, une rencontre a eu lieu avec le responsable de l'institution ou le superviseur pour procéder à la sélection des groupes spécifiques, s'assurer du respect des critères établis et expliquer le processus des entretiens. Une lettre de recrutement fut alors transmise aux participants potentiels (apprenants, superviseurs et représentants d'organisme) afin d'obtenir leur accord final sur leur participation à la recherche. Cette étape a permis de recruter des groupes dans cinq secteurs différents soit l'éducation, la santé, l'agriculture, les caisses d'épargne et de crédit et les infrastructures villageoises.

Lors des rencontres préliminaires et par la suite également, nous avons insisté fréquemment sur le statut de la chercheuse et son non-alignement à des organismes de financement ou projets internationaux. Tous les groupes sélectionnés avaient déjà bénéficié de formation antérieurement et, étant liés

directement ou indirectement à des organismes d'aide internationale, et d'autres formations étaient planifiées dans les mois ou années à venir, donc n'étaient pas en recherche active de financement pour la formation.

Il fut possible dans le cas de 3 groupes de les rencontrer à l'avance tous ensemble pour répondre à leurs questions et organiser les rencontres individuelles d'entretien. Dans le cas des deux autres groupes, le superviseur s'est chargé de réunir les personnes concernées et de les informer du moment des entretiens. Des rendez-vous ont été fixés pour chaque participant.

4.3.2 Critères de sélection

Les critères de sélection des groupes d'apprenants étaient :

- des apprenants adultes ayant suivi une formation dans les 3-9 derniers mois,
 - . cette formation ayant eu une durée approximative de 2-5 jours,
 - . cette formation étant de type non formel (ateliers, séminaires),
 - . les objectifs de la formation étant liés au renforcement des capacités à effectuer une tâche faisant partie de leur mandat de travail,
 - . les connaissances visées par la formation sont des connaissances du domaine du savoir-faire (savoir pratique);
- le type de transfert anticipé est le transfert positif, court, et spécifique;
- l'existence d'un superviseur, chef d'équipe ou supérieur hiérarchique, responsable de l'encadrement post-formation pour le groupe d'apprenants;
- le transfert dans le milieu de travail est confirmé (rapport d'évaluation, auto-évaluation par les apprenants, évaluation par les superviseurs et observations directes par la chercheure).

Les diverses rencontres ont permis d'identifier cinq groupes dont la formation était directement reliée aux tâches des apprenants, soit en méthode de lecture active pour l'intégration de la dimension environnement dans les cours, une formation en gestion de crédit, une en gestion financière, une en gestion des déchets hospitaliers et la prévention des infections et le dernier groupe en techniques agricoles (voir Annexe VI pour les détails des formations reçues). Les connaissances visées étaient dans le domaine du savoir-faire pratique. Tous les groupes de notre échantillon avaient des superviseurs responsables de leur encadrement pour la formation donnée.

Durant les premières rencontres et au cours des entretiens, il fut possible de procéder à une vérification du transfert et de l'application de la formation en milieu de travail correspondant au niveau 3 de Kirkpatrick (1998). Cette vérification comprenait en premier lieu la confirmation de l'application de la formation dans leur travail auprès du responsable de l'organisme, du responsable d'encadrement, des collègues de travail ainsi que dans trois cas de l'organisme de formation. A titre d'auto-évaluation par les apprenants, deux questions de l'entretien semi-structuré avaient pour objectif de tester le niveau d'apprentissage et d'application. Ceci fut complété par des observations directes par la chercheure, au cours de ses visites auprès des différents groupes. L'objectif de ces trois mesures étant de confirmer qu'il y a eu transfert et qu'il soit positif et non d'en faire une évaluation approfondie.

Les critères de sélection des superviseurs étaient :

- des individus responsables d'encadrer les apprenants dans la structure organisationnelle en place;
- des individus faisant partie intégrante de la structure dans laquelle ils interviennent dans leur rôle d'encadrement ;
- des individus responsables de l'encadrement, spécifiquement sur les aspects de la formation donnée.

La vérification de ces critères pour nos superviseurs fut possible et a été validée lors des rencontres, à travers les questions des entretiens et par le formulaire de renseignements personnels.

Les critères de sélection des représentants d'organismes ou d'institutions étaient :

- des individus responsables de la structure organisationnelle en place;
- des individus faisant partie intégrante de la structure dans laquelle ils interviennent ;
- des individus étant impliqués directement ou indirectement et ayant une responsabilité concernant la formation des employés.

Tout comme dans le cas des superviseurs, il fut possible de confirmer la pertinence et le respect des critères de sélection de nos candidats représentants d'organisation, lors de nos rencontres, nos questions d'entretien et également par le formulaire de renseignements personnels.

4.3.3 Taille de l'échantillon

Notre échantillon n'a pas été constitué au hasard mais en fonction de caractéristiques précises que la chercheuse comptait étudier (Poupart et al. 1997) et des secteurs clés de l'économie haïtienne visés pour le renforcement des capacités. Ce jugement est porté par l'expérience antérieure de la chercheuse dans le domaine de la formation non formelle et du renforcement des capacités en milieu de travail. Il s'agit d'un échantillon non-probaliste.

La taille de notre échantillon pour la constitution de données fidèles et valides, a compris pour les apprenants, 5 groupes d'environ 4-7 personnes pour un total de 28 personnes. Pour les superviseurs 7 personnes et 3 responsables d'organismes. Ceci était en accord avec un estimé effectué au préalable pour la constitution de notre échantillon et représente une taille que nous considérons susceptible de nous permettre d'atteindre une saturation des données (Van der Maren, 1995; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996) à l'exception du cas des responsables d'organisation.

4.3.4 Profil des participants

Les informations relatives au profil des participants ont été recueillies auprès d'eux (Annexe VII) avant les entretiens. Ces informations complémentaires nous ont permis de vérifier que les critères de sélection ont été respectés et que notre échantillon est représentatif des personnels des organisations offrant des programmes de formation pour le renforcement des capacités. Également, cet exercice fut une occasion d'imprégner la chercheuse de certains éléments pouvant influencer les réponses aux entretiens et devenir utiles lors de l'analyse des données.

Les tableaux ci-après fournissent les informations sur le profil des participants soit les apprenants, les superviseurs et les représentants d'organisations pour chacun des organismes faisant partie de notre échantillon.

Tableau X : Profil des apprenants

Organisme	Secteur Education						
Poste	Resp. pédag.	Enseignante	Enseignante	Enseignante	Enseignante	Enseignant	Enseignant
Durée org.	6 ans	2 ans	2 ans	6 ans	3 ans	5 ans	3 ans
Durée poste	4 mois	2 ans	2 ans	6 ans	3 ans	4 ans	7 ans
Age, sexe	31 (F)	33 (F)	34 (F)	39 (F)	34 (F)	32 (M)	34 (M)
Education	Norma-lienne	Norma-lienne	Norma-lienne	Norma-lienne	Norma-Lienne	Norma-lien	Norma-lien
Expérience	6 ans	3 ans	2 ans	10 ans	6 ans	10 ans	10 ans

Organisme	Caisse d'épargne et de crédit					
Poste	Agent Technique	Agent Technique	Agent Technique	Resp. Crédit	Resp. Opérations	Agent Crédit
Durée org.	4 ans	2 ans	2 ans	4 ans	4 ans	3 ans
Durée poste	4 ans	2 ans	2 ans	1 an	4ans	3 ans
Age, sexe	35 (M)	36 (M)	26 (F)	30 (F)	34 (F)	36 (M)
Education	Science Comptable	Science Comptable	Science Comptable	Science Comptable	Science Comptable	Science Comptable
Expérience	7 ans	7 ans	2 ans	4 ans	5 ans	7 ans

Organisme	Hydraulique villageoise				Santé			
Poste	Chargé Volets	Chargé Volets	Chargé Projets	Coord. Terrain	Inf.	Tech. Lab.	Inf. Aux.	Coord. Terrain
Durée org.	9 ans	4 ans	10 ans	15 ans	13 ans	7 mois	14 ans	9 ans
Durée poste	5 ans	4 ans	3 ans	4 ans	13 ans	7 mois	14 ans	9 ans
Age, sexe	38 (M)	37 (F)	38 (M)	49 (M)	46 (F)	33 (F)	39 (F)	58 (M)
Educ.	Agron.	Agron.	Ingénieur civil	Agron.	École d'inf.	Tech. Méd.	École Inf.	Agent Santé
Expérience	9 ans	14 ans	14 ans	23 ans	18 ans	2 ans	19 ans	29 ans

Organisme	Agriculture						
Poste	Vulg.	Vulg.	Vulg.	Vulg.	Vulg.	Vulg.	Vulg.
Durée org.	2 ans	1 an	5 ans	2 ans	3 ans	4 ans	4 ans
Durée poste	2 ans	1 an	5 ans	2 ans	1 an	4 ans	2 ans
Age, sexe	31 (F)	26 (M)	32 (M)	27 (F)	29 (M)	29 (M)	18 (M)
Education	Agron.	Agron.	Agric.	Bac.	Econ.	Agron.	Agron.
Expérience	6 ans	2 ans	3 ans	2 ans	5 ans	1 an	2 ans

Abbréviations :

Resp. péd. : responsable pédagogique

Coord. : Coordinateur

Agron. : Agronomie

Agric. : Agriculture

Inf. : infirmière

Aux. : auxiliaire

Tech. : Technicien ou Agent technique

Vulg. : Vulgarisateurs

Econ. : Économie

Pour les représentants d'organisation (tableau XII), la moyenne d'âge est 42 ans. La durée dans l'organisation était entre 6 et 20 ans et la durée au poste entre 3 et 15 ans. Leur niveau d'instruction était celui de la maîtrise et un docteur en médecine générale. Le nombre de personnes qu'ils dirigeaient variait entre 30 et 250 employés. Le profil des organisations qu'ils représentent est présenté à l'annexe III.

4.4 Mode et instrument de cueillette des données

Notre étude étant de nature exploratoire, l'entretien semi-structuré nous est apparu le mode de cueillette le plus approprié car il offre une plus grande flexibilité et donne aux répondants des opportunités de nuancer leurs propos. Un second avantage de ce type d'entretien est qu'il permet d'assurer la couverture des grandes dimensions identifiées et voulues au départ tout en permettant l'émergence spontanée de données imprévues mais inconnues et néanmoins pertinentes. Les données recueillies sur le terrain ont été suscitées car elles furent le résultat de l'interaction et du contact direct entre la chercheuse et les informateurs (apprenants, superviseurs et représentants d'organisation), sources et témoins riches en informations privilégiées.

Le canevas d'entretien couvrant les trois grandes dimensions de notre recherche est présenté à l'Annexe IX avec un texte d'introduction. Le choix des dimensions et des questions a permis de couvrir l'ensemble des éléments de notre question et de nos objectifs de recherche. Ces dimensions sont : la stratégie de transfert des apprentissages, les caractéristiques de l'encadrement post-formation et les obstacles au transfert des apprentissages.

Les questions ouvertes au début de l'entretien visaient à donner une grande marge de manœuvre aux participants. Également à la fin de chaque grand thème, une question ouverte fut intégrée afin de donner l'opportunité aux répondants d'ajouter des éléments qu'ils auraient pu oublier ou pouvant être de nature à compléter ou enrichir les réponses précédentes. Les questions ont suivi un ordre qui amène tout d'abord le participant à décrire des faits ou situations avant de l'amener à porter une évaluation ou un jugement et à préciser et

explicitement sa pensée. Comme le mentionne Savoie (1997), nous pouvons parler d'entretien non-directif contrôlé. L'intervieweur pose une question de mise en train et guide par la suite le répondant à travers ses réponses en l'aidant à articuler sa pensée autour des thèmes pré-établis et laisse à l'interviewé la possibilité de développer d'autres thèmes auxquels le chercheur n'aurait pas pensé en préparant l'entretien en question.

4.4.1 Validation du canevas d'entretien

La validation de notre canevas d'entretien fut réalisée auprès de 4 professionnels en Haïti. Ceux-ci faisaient partie de deux structures organisationnelles semblables à celles de notre échantillon et oeuvrant dans des domaines similaires. Deux étaient des formateurs, les deux autres pouvaient représenter un apprenant et un responsable d'encadrement ou d'organisme. Les réactions, observations et les précieux commentaires de ces personnes nous ont permis de vérifier que la structure de notre canevas d'entretien était adéquate. Également, préoccupation particulièrement importante dans notre cas compte tenu du contexte et du lieu de notre recherche s'insérant dans une culture représentant des particularités propres, nous nous sommes assurés que la formulation des questions et le langage utilisés pouvaient être facilement compris, interprétés de la même façon par les répondants et permettre de recueillir le type de données recherchées. Suite aux discussions avec ces 4 professionnels, certains mots ou expressions ont dû être changés afin d'assurer la bonne compréhension de la question. C'est à ce moment que nous avons jugé bon d'incorporer la définition de certains termes dans nos questions pour éviter la confusion et aussi d'insérer des sous-catégories de types d'intervenants pour la question sur les stratégies d'encadrement mises en place par différents acteurs de la formation. Par exemple pour le cas des collègues de travail, il fut nécessaire de répartir selon ceux ayant participé à la formation et ceux n'ayant pas participé, particularité non planifiée ni spécifiée dans le questionnaire d'entretien initial.

Cette validation nous a également permis d'améliorer nos comportements, nos gestes et réactions non-verbales comme intervieweuse étant donné que deux des personnes avaient une grande expérience de ce type d'entretien et ont eu le

souci de porter à notre attention les aspects pouvant influencer les répondants. Également, compte tenu que les entretiens étaient enregistrés, aspect que nous pensions aurait pu générer des réticences, ces derniers ont suggéré des façons de présenter l'importance d'enregistrer les entretiens afin d'obtenir l'assentiment des participants.

Cette mise à l'essai fut particulièrement utile pour permettre à l'intervieweuse d'adopter une attitude pouvant mettre les participants à l'aise, anticiper leurs préoccupations, être sensibles à leurs messages verbaux et non-verbaux et faire accepter facilement l'idée d'enregistrer les entretiens. Ce fut également une occasion de constater l'importance de situer le statut de la chercheuse non seulement à titre de chercheuse autonome et indépendante mais aussi à titre de personne non liée à l'organisme du participant, ni à aucun projet ou bailleurs de fonds. Comme mentionné précédemment, cette dimension n'a pas représenté de problème particulier compte tenu que les participants étaient réceptifs à notre recherche, curieux et intéressés à partager leurs expériences et leur vécu et se sentaient fiers et privilégiés de contribuer à une recherche dont les objectifs étaient considérés très pertinents pour leur travail et pouvant générer une meilleure compréhension de la dynamique de transfert.

Le canevas d'entretien, révisé selon les résultats de nos rencontres, fut le même utilisé pour toutes les entrevues dans chacune des structures organisationnelles. Ceci a permis d'assurer une uniformité, sans pour autant être limitatif dans nos questions, d'éviter tout éloignement du sujet abordé et de respecter le temps prévu pour l'entretien. Les questions adressées aux apprenants et aux superviseurs portaient sur les mêmes thèmes. Dans le cas des représentants d'organisation cependant, seules les questions associées à leur niveau de responsabilités et à leur rôle par rapport à la formation donnée ont été posées.

4.4.2 Dérroulement des entretiens

Pour le bon déroulement des entretiens, l'interviewé n'étant enclin à bien s'exprimer que s'il est vraiment à l'aise dans la situation (Poupart et al. 1997), la chercheuse a porté une attention spéciale à l'établissement d'un climat de

confiance dès le début afin de favoriser une communication ouverte de part et d'autre. La personnalité de l'intervieweur étant le véritable outil de l'intervieweur (Logan, 1984), les qualités humaines et relationnelles de la chercheuse ont été interpellées pour faciliter l'établissement d'une relation de confiance et le respect de la vulnérabilité et de l'intimité du répondant. L'avis critique d'un observateur familier avec les techniques d'entretiens semi-structurés a été recueilli et la chercheuse a également fait appel à sa propre et vaste expérience professionnelle alors qu'elle a eu des opportunités de rencontres avec une grande variété d'intervenants en entretiens de ce genre dans différentes circonstances et de nombreux pays et sur différents continents.

De plus, l'expression de la grande disponibilité de la chercheuse et sa grande flexibilité, ainsi que le choix d'un lieu d'entretien représentant un endroit choisi par le répondant et la sélection de l'heure et du moment de la journée adaptés à leur disponibilité, ont contribué à l'établissement d'une situation où le répondant était à l'aise, disponible et réceptif. Pour chaque groupe, il fut nécessaire d'effectuer entre 2 et 3 visites pour compléter les rencontres. Malgré un contexte que l'on peut juger difficile ou imprévisible en Haïti, aucune rencontre n'a été annulée ou reportée.

Les entretiens pour chacune des catégories d'intervenants ont démarré par une période informelle de clarification du processus de l'entretien et un bref rappel des objectifs et du but de la recherche afin d'établir une reprise de contact et continuer la mise en confiance. La possibilité pour le répondant de refuser de répondre à certaines questions ou de se retirer à n'importe quel moment fut réitérée. La chercheuse a redemandé l'autorisation d'enregistrer l'entrevue pour s'assurer que leurs propos sont pris en compte de façon complète et fidèle et elle a reconfirmé son engagement de confidentialité et d'anonymat par rapport aux informations recueillies. Un formulaire de consentement a été signé lors de chaque entrevue de recherche (Annexe X) ainsi que la fiche de renseignements personnels. Il fut clairement et fortement établi dès le début des entretiens que les questions ne constituaient pas une évaluation de leur travail, de leur performance ou de leur capacité d'apprendre mais plutôt un recueil de leur vécu, de leur vision et perspectives et compréhensions individuelles des stratégies pour

appuyer le transfert des apprentissages dans le travail, des caractéristiques d'encadrement post-formation et des obstacles rencontrés.

De plus, une attention particulière a été accordée, au cours des rencontres initiales, à la possibilité toujours présente de la part des participants de vouloir satisfaire l'intervieweur en donnant des réponses désirables ou attendues de lui. Consciente de ces risques, l'intervieweuse a insisté au début des entretiens sur l'importance et la nécessité d'une réponse spontanée et personnelle en mettant l'emphase sur la richesse de leur propre expérience, étant unique et individuelle, pour contribuer à mieux saisir et comprendre leur réalité et vécu par rapport à la question et les objectifs de notre recherche. Également, elle a clairement situé son unique statut d'étudiante et de chercheure totalement indépendante de l'organisme qui les emploie et ne représentant ou n'ayant aucun lien avec un ou plusieurs organismes de financement pouvant intervenir dans le présent ou le futur dans leurs activités ou pour du financement potentiel.

Au cours des entretiens, afin de respecter l'esprit de l'entretien semi-directif, l'intervieweuse a laissé entièrement la place au participant comme acteur principal de l'entretien, ce dernier représentant une source essentielle et précieuse d'informations de la situation à explorer. L'enregistrement des informations obtenues au cours de l'entretien, afin de conserver l'expression verbatim des sujets et de pouvoir y avoir recours lorsque nécessaire (Boutin, 1997), a été fait avec un support audio permettant ensuite la transcription informatique des données dans leur intégralité, ce qui a été fait dans un délai de quelques jours après l'entretien afin de travailler avec des informations encore fraîches et présentes à l'esprit de la chercheure.

A la fin de l'entretien, la chercheure a donné l'opportunité aux participants, par une question ouverte, d'ajouter les éléments pertinents qu'ils n'auraient pas eu l'opportunité de verbaliser à leur satisfaction au cours de l'entretien ou par oubli ou d'autres qui pourraient représenter ou clarifier un lien avec leurs propos. Ceci fut suivi de l'expression par la chercheure de sa gratitude envers le répondant d'avoir accepté de participer à sa recherche et d'avoir donné de son temps, sa collaboration et sa contribution. Nous avons également informé les participants

que lorsque complété, qu'une copie du chapitre de la thèse traitant de l'analyse des résultats de la recherche leur serait transmise par l'intermédiaire de leur organisme.

Les entretiens ont été répartis sur une période d'environ 3 mois. La durée approximative de chaque entretien fut d'une heure.

4.5 Méthode et instrument d'analyse

Au terme de la collecte des données, les données brutes enregistrées et transcrites ont été organisées pour faciliter l'analyse. Nous présentons ci-après la méthode et l'instrument d'analyse utilisés ainsi que les étapes.

4.5.1 Méthode d'analyse

La méthode d'analyse utilisée pour notre recherche est l'analyse de contenu. Cet ensemble de techniques d'analyse des communications a permis de faire ressortir et de décrire les messages ou unités de sens dans une production d'origine verbale ou non verbale de façon qualitative ou quantitative (Boutin, 1997).

Cette méthode d'analyse de recherche qualitative cautionne chez le chercheur cette attirance vers le caché, le latent, le non-apparent, le potentiel d'inédit (du non-dit), détenu par tout message et se balance entre les deux pôles de la rigueur de l'objectivité et de la fécondité de la subjectivité (Bardin, 1998). Nous la considérons appropriée pour notre cas compte tenu du type de données (suscitées et subjectives : perceptions, jugement, expérience) et du mode de cueillette par entretiens semi-structurés.

4.5.2 Instrument de l'analyse

Pour l'analyse de contenu nous avons procédé à l'organisation de l'information par la catégorisation des unités de sens dans des grandes dimensions retenues tout en laissant place aux catégories inattendues d'émerger. Nous avons ensuite

procédé à la compilation de tableaux et de matrices sur les différentes dimensions et résultats de notre recherche. Nous présentons ci-après les principales étapes de notre analyse.

4.5.3 Étapes de l'analyse

Notre analyse a été réalisée en quatre grandes étapes : l'organisation et la segmentation des données, l'élaboration de la grille d'analyse, le codage et sa validation et enfin la description et l'interprétation des résultats.

La première étape a démarré par l'organisation du matériel recueilli afin d'extraire à partir des verbatim, les données pertinentes à notre recherche et d'identifier les unités de sens. Cette étape a tout d'abord nécessité plusieurs lectures flottantes et nous a mis en contact avec chacun des textes de chaque participant afin d'en faire plus ample connaissance et de nous imprégner de ses particularités. Cette appropriation du matériel a permis le développement d'une vision plus articulée de l'organisation possible des données. Au fur et à mesure, nous avons pris note de nos impressions. Nous avons ensuite procédé à la segmentation en unités de sens des propos des participants pour chaque niveau de participants soit les apprenants, les superviseurs et les représentants d'organisation. Ces unités de sens ou de signification à coder ont été de nature et de taille variables, parfois un mot, une phrase, une idée ou un thème.

Comme deuxième étape, nous nous sommes consacré à l'élaboration d'une grille d'analyse. Une grille préliminaire composée de trois grandes dimensions avec les catégories pour chacune avait déjà été élaborée en s'inspirant des résultats de notre recension, de notre cadre de référence et de la structure de notre canevas d'entretien initial (Annexe XI). Ceci a permis une première réduction des données en fonction des objectifs de notre recherche. La condensation des données est une opération continue qui va du moment où on détermine un champ d'observation jusqu'au moment où on décide d'appliquer un système de codage (Miles et Huberman, 1984, p.23). Ce processus a donc continué jusqu'au codage des données. Au fur et à mesure de l'analyse du matériel et compte tenu que les réponses des participants ne pouvaient toutes

s'insérer dans les catégories préliminaires, d'autres catégories se sont ajoutées de façon inductive. Tout au cours de la confection de la grille, certains jumelages de catégories ont été nécessaires pour atteindre un niveau d'abstraction et de représentation plus appropriés. Cette opération de catégorisation mixte (Mayer et Ouellet, 1991) nous a amené à une grille d'analyse plus complète reflétant l'ensemble des données recueillies (Annexe XII). Suite à l'examen des unités de sens pour les apprenants, les superviseurs et les représentants d'organisation, il s'est avéré possible d'utiliser la même grille pour chaque groupe de participants.

La troisième étape a consisté au codage et à sa validation. Un premier codage, respectant les procédures des règles de numérotation, était survenu lors de l'élaboration de la grille préliminaire. Un échantillon représentant 15% du total des unités de sens pour chaque catégorie a été présenté à quatre personnes qui ont procédé à un codage indépendant. Il s'agit de deux professionnels canadiens travaillant dans la coopération internationale dans le secteur de l'éducation en Haïti et non liés de près ou de loin à notre échantillon et deux au Canada étudiant (M.A. et Ph.D.) en andragogie, tous indépendants face à cette recherche dans ce même domaine. Le résultat de leur codification, qui a représenté plus de 80% d'accord inter-codeurs, a permis de vérifier le découpage de nos unités de sens, la pertinence des catégories de notre grille, leur étanchéité et de lever les ambiguïtés dans les définitions. Les échanges, commentaires et explications de ces codeurs nous ont menée à un consensus sur les cas de différence de codes, ont généré quelques ajustements dans la codification de certaines unités de sens et une amélioration de certaines définitions ou titre de catégorie. Utilisant la grille validée, nous avons ensuite procédé à la codification de toutes les données des entretiens pour les trois groupes de participants.

La quatrième et dernière étape représente la description et l'interprétation des résultats. Comme l'indique Boutin (1997), le fait de souligner les passages importants, de leur donner un titre et enfin de les regrouper en catégories représente déjà un travail d'analyse et d'interprétation. Par la suite, des tableaux ont été préparés répartissant les unités de sens parmi les catégories de notre grille d'analyse pour les trois groupes de participants et ceci pour les trois

grandes dimensions de notre recherche soit les stratégies de transfert et d'encadrement, les caractéristiques de l'encadrement post-formation et les obstacles rencontrés pour le transfert et la nature des données : descriptives et prescriptives.

L'analyse a tout d'abord comporté une composante descriptive qui fait le constat de la distribution des unités de sens tels le nombre de fois qu'un énoncé a été enregistré (l'indice de la place de la donnée dans les propos des participants et de la redondance) et le nombre d'adhérents pour chaque énoncé (indice de consensus). A partir de ces distributions, nous avons pu examiner les tendances générales, tout en tenant compte des différences et particularités entre les trois groupes de participants.

Dans l'interprétation des résultats, comme nous utilisons des données suscitées, l'interprétation s'est réalisée en fonction de la question de recherche et du cadre de référence et en tenant compte des objectifs visés. Nous avons également examiné les liens et les variations pouvant être établis entre les groupes d'intervenants, enregistré ce que nous comprenons maintenant par rapport à avant le début des entretiens, identifié les éléments ressortissant comme nouveauté, vérifié les incohérences pouvant être présentes et la concordance des résultats avec d'autres chercheurs.

Notre méthodologie de recherche ayant été explicitée, nous dégagons maintenant les résultats de notre recherche.

Chapitre 5

DESCRIPTION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Introduction

Ce chapitre s'articule autour des trois grandes dimensions de notre recherche soit les stratégies de transfert et d'encadrement, les caractéristiques de l'encadrement post-formation et les obstacles rencontrés dans le transfert des apprentissages en milieu de travail. Pour les stratégies mises en place et les obstacles rencontrés, les questions des entretiens se sont adressées à trois groupes de participants : les apprenants, les superviseurs et les représentants d'organisation. Pour les caractéristiques de l'encadrement post-formation, se situant au cœur de notre recherche, nous nous sommes concentrés sur la perspective des apprenants et celle des superviseurs, compte tenu de leur lien et expérience directs dans l'encadrement post-formation. Pour les représentants d'organisation (3), vu leur rôle moins directement associé à ces aspects sur lesquels ils n'étaient pas en mesure de fournir les données recherchées, les questions se concentraient sur les caractéristiques de l'encadrement par l'organisation et sur les fonctions du superviseur.

Pour chacune des dimensions, différents tableaux ont été élaborés indiquant, selon les catégories et les sous-catégories de notre grille d'analyse, le nombre d'énoncés (unités de sens) répertoriés et le nombre de participants concernés par ces énoncés. Nous avons voulu ainsi porter attention à la redondance des propos des participants, celle-ci pouvant révéler leur volonté d'accentuer l'importance accordée à certains aspects. Cependant nous avons constaté une redondance pratiquement nulle, la moyenne des énoncés par personne étant très basse (de 1 à 3 énoncés par personne). Nous avons également distingué, le cas échéant, les catégories et les sous-catégories émergeant des propos des participants (indiquées par un trait dans les tableaux) de celles fournies par la recension des écrits (indiquées par un astérisque). Nous avons ensuite procédé à l'analyse du nombre et de la répartition des participants et des énoncés pour recueillir les points de consensus, les tendances, les contradictions, les liens et les variations qui émergent. A ceci s'est ajouté, l'analyse des différences entre les trois groupes de participants afin d'identifier les différences de perspective. Ce chapitre se termine par une synthèse et une discussion des résultats et la réponse à notre question de recherche.

5.1 Stratégies de transfert et d'encadrement

Afin de cerner les stratégies mises en place par les différents acteurs de la formation pour faciliter le transfert des apprentissages en milieu de travail, nous avons recueilli auprès des trois types de participants des données descriptives sur les éléments composant ces stratégies à la phase post-formation. Nous avons également obtenu des données sur celles ayant le plus aidé, celles qui auraient pu contribuer davantage ainsi que les facteurs les plus déterminants pour faciliter l'application des apprentissages au travail.

5.1.1 Mesures et actions mises en place par les acteurs de la formation

Après la formation, chaque acteur a un rôle à jouer. Dans nos entretiens, nous avons posé six questions concernant les mesures et actions mises en place par chaque acteur de la formation pour favoriser le transfert des apprentissages dans le travail. Leurs propos représentent une énumération et font état de la situation sur les mesures perçues, observées et constatées comme ayant été mises en place pour chacun des acteurs, n'indiquant pas une importance mais une présence, l'importance étant plutôt traitée à la section 5.1.2 alors que les participants indiquent les mesures les ayant le plus aidé.

Le tableau ci-dessous indique les résultats obtenus pour chaque catégorie d'acteur selon la perspective des apprenants, des superviseurs et des représentants d'organisation. Certains participants peuvent avoir couvert plus d'une sous-catégorie par leur réponse mais le total pour chacune des catégories ne peut excéder le nombre de participants par groupe, soit : 28 apprenants, 7 superviseurs et 3 représentants d'organisation.

Tableau XIII : Mesures et actions mises en place par les acteurs de la formation telles que perçues par les participants

Mesures et actions mises en place par les acteurs de la formation	Nombre d'énoncés				Nombre de participants			
	A	S	O	Total	A n=28	S n=7	O n=3	Total n=38
Mesures mises en place par l'organisation								
*Valorisation de la formation et dév. res. hum.	16	5	3	24	16	5	3	24
-Rencontres partage d'information et d'entraide	8	1	0	9	8	1	0	9
-Appui en matériel et en logistique	14	4	2	20	14	4	2	20
Total	38	10	5	53				
Mesures mises en place par le formateur**								
*Stratégies pédagogiques	25	5	0	30	25	5	0	30
*Planification du transfert	0	0	0	0	0	0	0	0
*Activités de suivi de la formation	7	2	2	11	7	2	2	11
Total	32	7	2	41				
Mesures mises en place par le superviseur								
*Planification d'opportunités d'application	0	3	2	5	0	3	2	5
*Encouragement et soutien	14	5	3	22	14	5	3	22
*Système d'évaluation et de suivi	5	2	1	8	5	2	1	8
-Outils de support, appui logistique et matériel	12	2	0	14	12	2	0	14
Total	31	12	6	49				
Actions mises en place par les collègues								
*Collaboration, partage et entraide	23	5	3	31	23	5	3	31
-Propositions d'interventions pour application	6	3	0	9	6	3	0	9
Total	29	8	3	40				
Mesures mises en place par l'apprenant								
*Préparation d'un plan de transfert	2	2	0	4	2	2	0	4
*Applications répétées et efforts continus	20	7	3	30	20	7	3	30
-Documentation, matériel et outils	10	1	0	11	10	1	0	11
Total	32	10	3	45				
Actions mises en place, autres acteurs***					n=17	n=3	n=2	n=22
-Participation des bénéficiaires indirects	11	1	2	14	11	1	2	14
-Activités de suivi (comités, projets, agents)	5	3	0	8	5	3	0	8
Total	16	4	2	22				

A= Apprenants S=Superviseurs O= Représentants de l'organisation

*Identifiés lors de la recension et retenus pour le cadre de référence.

-Émergeant des réponses des participants.

** Un représentant d'organisation n'a pas répondu à cette question.

*** Un apprenant n'a pas répondu à cette question et pour 15 participants il n'y a pas eu d'autres intervenants.

Les cinq premières catégories d'acteurs figurant dans le tableau avaient déjà été inventoriées dans les écrits. Une nouvelle catégorie, n'ayant pas fait l'objet d'attention des auteurs consultés, *les actions mises en place par d'autres acteurs*, découle des propos des participants. Ceci s'explique par le fait que dans certains secteurs d'intervention, d'autres acteurs que ceux mentionnés dans les écrits étaient impliqués dans la mise en place de mesures et des actions pour faciliter le transfert. Ces derniers sont les bénéficiaires indirects de la formation transmise par les participants et des comités de vérification ou de suivi, des représentants de projets financés par des bailleurs de fonds ou des agents de suivi faisant partie de la structure organisationnelle de projets internationaux.

Penchons-nous d'abord sur les mesures rapportées par les participants mais qui n'ont pas été mentionnées par les auteurs. Celles qui ont été rapportées par le plus grand nombre de participants sont reliées à *l'appui en matériel et en logistique* offert par l'organisation ou par le superviseur mentionné par 20/38 participants et 14/38; *la participation des bénéficiaires indirects* (14/22) et les *activités de suivi* (8/22). Le premier cas témoigne d'un manque de matériel, d'équipement et dans une moindre mesure de moyens logistiques (transport, budget, locaux) pour faciliter l'application dans le travail, éléments que l'on peu associer directement au contexte de pays en développement et au rôle stratégique joué par ces deux groupes d'acteurs dans ce type de soutien.

«L'apport de l'école c'était au niveau des ouvrages de lecture pour nous faciliter l'application» (A).

«L'organisation surtout nous a donné son appui au niveau des matériels didactiques quand nous allons sur le terrain» (A).

«Il (le superviseur) s'occupait de la nourriture, du logement, du transport pour nos formations» (A).

«Nous avons besoin de chlore pour la décontamination et si le stock est en rupture, parfois cela prend du temps» (A).

«On donne des gants au petit personnel» (S).

En ce qui concerne *la participation des bénéficiaires indirects et les activités de suivi*, celles-ci n'étaient pertinentes que dans certains secteurs d'intervention. En effet, quatre groupes de ces secteurs d'intervention de notre échantillon avaient pour mandat de transmettre la formation à d'autres (membres, collègues, employés et organismes) ou devaient appliquer leurs nouveaux savoirs à des bénéficiaires, ce qui signifie que les réactions de ces derniers, leur collaboration, leur réceptivité et leur implication faisaient partie d'une stratégie plus globale et influençaient le transfert des apprentissages des participants en lui donnant un sens particulier. Cet aspect fait aussi ressortir la responsabilité de formation qui était confiée à certains participants et l'importance qui est accordée, dans ce contexte, à partager la formation acquise pour en maximiser les résultats non seulement auprès des collègues de travail mais à un public plus large.

«Les bénéficiaires sont aussi des intervenants. On doit les faire participer. C'est à travers leur participation que les choses avancent» (A).

«Oui, les interlocuteurs locaux. Les gens avec qui nous travaillons. Il faut descendre jusqu'à eux les informations» (A).

«Il faut faire avancer les mouvements (organisations villageoises) pour supporter les autres qui sont faibles» (S).

Concernant les *activités de suivi* effectuées par des comités, des projets, des agents de suivi, différents des autres acteurs, ceci indique la place accordée, dans certains secteurs d'intervention, aux activités susceptibles d'assurer un transfert effectif et que des mesures sont prises dans le but de consolider l'application de la formation et de garantir les résultats.

En dernier lieu viennent les mesures mentionnées dans une proportion moindre (moins du tiers des participants) : il s'agit de l'utilisation *de documentation, de matériel et d'outils* par les apprenants mentionnée par 11/38 participants, de l'organisation de *rencontres de partage d'information et d'entraide* mises en place par l'organisation (9/38) et de *propositions d'interventions pour faciliter l'application* de la part des collègues (9/38). La première mesure souligne les efforts personnels des apprenants pour assurer le transfert, initiatives dont ils ont fait preuve en faisant leur propre recherche et en développant de nouveaux outils pour faciliter l'application dans le travail.

«Depuis, je fais des recherches pour essayer de faire une combinaison entre la lecture et l'environnement» (A).

«J'ai écrit à un de mes cousins dans un e-mail, pour avoir plus d'informations pour les paysans» (A).

«Oui, j'ai consulté d'autres ouvrages. Avec cette formation là, on a fait des agencements avec ce que nous connaissions. Assemblage de documents» (A).

La deuxième mesure marque l'attention apportée *aux rencontres de partage d'information et d'entraide* entre pairs dans ce contexte particulier où les activités de formation représentent une richesse précieuse et un investissement long terme inestimable que chacun se doit de partager, les opportunités et les ressources étant particulièrement limitées dans ces pays. Ceci peut également témoigner dans une certaine mesure d'une culture de partage vers la collectivité plutôt qu'une approche individualiste ainsi qu'une possible influence de la tradition orale.

«Alors la directrice vraiment elle a dit, chaque fois qu'un professeur est allé dans une formation, après le séminaire, on doit venir partager cela avec les autres» (A).

«Après la formation, nous devons apporter les résultats à nos membres donc former nos membres (communautés rurales) et les aider à appliquer la formation» (A).

Enfin, la référence aux *propositions d'intervention* apportées par les collègues souligne l'entraide et la collaboration avec les pairs afin de trouver des solutions quand des contraintes et des obstacles sont rencontrés.

« Ils ont proposé d'autres choses, des choses pour améliorer et appliquer les choses apprises» (A).

«Oui, on a fait des rencontres pour regarder comment on pourrait mieux travailler ensemble, s'entraider dans les divers secteurs pour la gestion du projet» (A)

«On mange ensemble et après ceux qui ont des métiers l'apprennent aux autres afin de leur donner un bâton, un outil de travail pour aller sur le terrain» (S)

Parmi toutes les mesures mentionnées (recensées ou émergentes) et pour toutes les catégories d'acteurs, les mesures le plus souvent observées sont : *la collaboration, le partage et l'entraide* entre collègues de travail (31/38), *les applications répétées et les efforts continus* des apprenants (30/38), *les stratégies pédagogique* mises en place par le formateur (30/38), *la valorisation de la formation et du développement des ressources humaines* par l'organisation (24/38), *l'encouragement et le soutien* assuré par le superviseur (22/38) et *la participation des bénéficiaires indirects* (14/22). Toutes, à l'exception de la dernière, avaient déjà été répertoriées dans les écrits.

Regardons de plus près ces mesures individuellement car elles représentent celles ayant enregistré le nombre le plus élevé de mentions. En ce qui a trait à *la collaboration, au partage et à l'entraide* entre collègues de travail, les participants soulignent que par leur attitude et leur comportement spontané dans les échanges, les réunions et dans le travail, ces derniers ont contribué à faciliter le transfert. Le soutien des collègues se traduit dans un fort esprit d'équipe et un sentiment de solidarité.

«Entre collègues de travail, c'est fait automatiquement et l'on discute ensemble parce qu'on fonctionne les uns avec les autres» (A).

«Parce qu'au bureau à chaque fois qu'on a un petit problème sur le terrain, quand on se rencontre, on partage les problèmes. A partir des

partages qui sont utiles pour nous, on s'entraide pour trouver des solutions» (A).

«En long et en large, ils m'ont donné beaucoup de courage, de force parce que c'est une tâche qui nous paraît très lourde et il nous faut faire beaucoup d'efforts pour avoir plus de résistance. Avec d'autres c'est plus encourageant» (A).

Les *applications répétées et les efforts continus* des apprenants représentent une approche adoptée par un grand nombre d'entre eux afin de mieux ancrer la formation dans leur travail. Par l'application répétée et sans relâche de ce qu'ils ont appris en formation, ils arrivent à surmonter les obstacles et à consolider les résultats à long terme.

«J'ai trouvé moi-même un endroit où je peux former les paysans. J'ai pris l'initiative, j'ai surmonté l'obstacle moi-même» (A).

«Je fais des efforts pour pratiquer, je fais maintenant beaucoup plus de lecture qu'avant» (A).

«Il faut se mettre dans la tête, ce n'est pas seulement pour maintenant mais pour toujours» (A).

Les *stratégies pédagogiques* du formateur sont essentiellement de deux ordres : la préparation de matériel d'appui (livres, feuillets, documents, textes, manuels, affiches, cahiers) pour aider après la formation et l'utilisation, durant les cours, d'exemples concrets et pratiques reliés directement aux tâches et aux responsabilités des apprenants. Le matériel d'appui fourni par le formateur revêt une importance particulière pour les participants compte tenu de la disponibilité bien limitée dans les organismes ou institutions dans un contexte de pays en développement. De retour au travail, ce matériel représente alors un lien privilégié avec le contenu de la formation mais aussi une source d'inspiration pour les appuyer dans l'application.

«L'organisme formateur a fait un travail majeur parce qu'à la fin de la formation, ils nous ont donné des cahiers. A l'aide de ces cahiers c'est comme s'ils sont toujours avec nous» (A).

«Après le séminaire, ils nous ont donné les modules. On a les documents de référence qui nous permettent, si on oublie quelque chose, d'aller fouiller»(A).

«Le formateur nous a donné des livres de références pour que l'on puisse voir les principes à part les séances pratiques pour nous faciliter l'application une fois de retour dans nos classes» (A).

«Ils nous ont donné des exemples sur comment cela se déroule pour détruire les déchets » (A).

La *valorisation de la formation et le développement des ressources humaines* par l'organisation figure parmi les propositions de plusieurs auteurs selon lesquels une approche organisationnelle valorisant et donnant priorité à la formation favorise le transfert des apprentissages. Pour la moitié des participants qui ont mentionné cette mesure, cette valorisation s'inscrit bel et bien dans une perspective de renforcement des capacités actuelles et d'acquisition de nouvelles capacités dans un souci d'amélioration de la performance, de l'efficacité et de la productivité dans le travail.

«On est dans une période de renforcement des capacités et on a eu à renforcer les capacités de gestion financière» (A).

«Lorsqu'il y a un séminaire, on envoie les professeurs en formation, on choisit les professeurs dans les matières où il sont plus faibles pour enrichir les connaissances» (A).

«J'avais besoin de cette formation dans le cadre de mon mandat comme coordonnateur de projet, il me manquait je peux dire cette connaissance pour mieux gérer les projets» (A).

Pour l'autre moitié, elle est associée à une politique de responsabilisation et d'appropriation des résultats de la formation et d'imputabilité des employés par rapport à leurs tâches.

«Maintenant,.....on nous encourage à être responsable de l'aspect financier. Ce que l'organisation a fait, c'était de faire la responsabilisation des personnes à faire la gestion financière» (A).

«L'organisme nous a tout simplement aidé à trouver la formation et ensuite c'est à nous de reproduire les résultats de ce que nous avons appris» (A).

«Bon, cette formation est dans le cadre d'une augmentation des responsabilités. Je suis imputable du budget» (S).

Ces différentes perspectives qui se situent au cœur des débats actuels dans le domaine de la formation des adultes en milieu de travail, sont donc aussi très présentes en coopération internationale alors que l'aide internationale depuis plusieurs années s'oriente définitivement vers une approche de renforcement des capacités et l'instauration de politiques ou de mécanismes de responsabilisation des partenaires pour une meilleure appropriation des résultats.

L'*encouragement et le soutien* du superviseur est constamment et fortement souligné dans les recherches comme étant indispensable, crucial, prioritaire et fondamental pour le transfert dans le milieu du travail. Pour les apprenants ce soutien prend la forme d'une présence qui appuie, d'un accompagnement et de la disponibilité du superviseur.

«Le jour que nous sommes revenus pour reprendre ce qu'on avait appris, elle était là» (A).

«Il est toujours auprès de nous pour nous donner des conseils» (A).

«Il nous donne un petit coup de pouce quand on a besoin de lui» (A).

Certains des propos étaient teintés d'éléments utilisés dans le rôle de *coach*, soit de susciter l'engagement, l'implication et l'empowerment des employés dans leur propre développement professionnel. Quelques participants soulignent que le superviseur a utilisé la formule de compagnonnage (jumelage d'apprenants), technique mentionnée par Tannenbaum et Yukl (1992) et Facticeau et al. (1995) selon lesquels mettre des groupes d'apprenants ensemble au retour dans leur travail permet de créer un esprit d'équipe et d'entraide en plus de fournir à l'apprenant des contacts et la possibilité de soutien lors des difficultés. Chez les superviseurs tout comme chez les représentants d'organisation, les propos sont particulièrement axés sur le partage avec les collègues de travail, réaffirmant ici, comme précédemment dans le cas des mesures prises par l'organisation, le souci de s'entraider mais aussi de disséminer les résultats de la formation.

«On a eu une réunion de travail avec les autres agents qui n'étaient pas là pour voir comment appliquer dans le travail» (S).

«Bon, c'est-à-dire que moi, pour ceux qui ont déjà bénéficié de séances de formation, ils essaient de transmettre ce qu'ils ont appris à d'autres» (O).

La *participation des bénéficiaires indirects* stimule les apprenants à transmettre les acquis de la formation dans le but de propager la formation et ses bénéfices à d'autres tel que nous l'avons déjà mentionné lorsque nous présentions les mesures émergeant des propos des participants.

En plus des mesures ayant enregistré le nombre le plus élevé de mentions, donc plus souvent observées ou perçues, notons d'autres mesures constatées par plusieurs dont *l'appui en matériel et en logistique* fourni par l'organisation (20/38)

ou par les superviseurs (14/38) et parmi les participants des secteurs ayant affaire à d'autres intervenants, plusieurs mentionnent *les activités de suivi* effectuées par ceux-ci (8/22), mesures que nous avons discutées précédemment dans le cadre de celles dérivant des propos des participants mais non présents dans les écrits consultés.

Viennent ensuite les mesures observées dans un moins grand nombre de cas : *l'utilisation de documentation, de matériel et d'outil* par les apprenants (11/38) et les *activités de suivi* de la formation par le formateur (11/38). La première mesure a été indiquée précédemment et la seconde qui représente une stratégie connue et fortement recommandée (Archambault, 1997), ne devrait pas, selon l'auteur, être laissée au hasard, mais doit être planifiée de façon systématique et démarrer dès les dernières heures de la session de formation. Les participants considèrent ces *activités de suivi* comme une mesure ayant favorisé le transfert qu'elle soit effectuée par le formateur, le superviseur ou d'autres intervenants.

Enfin, *les rencontres de partage d'information et d'entraide* par l'organisation (9/38) et *les propositions d'interventions pour faciliter l'application* par les collègues de travail (9/38) que nous avons traité au début de cette section. La mise en place d'un *système d'évaluation et de suivi* par le superviseur (8/38), quoiqu'ayant été faiblement perçue, reflète quand même une préoccupation.

Les mesures les moins rapportées, sont les mesures relatives à la planification du transfert et cela par différents acteurs : le superviseur (*planification d'opportunités de transfert* 5/58), l'apprenant (*préparation d'un plan de transfert* 4/38) et le formateur (*planification du transfert* 0/38).

La *planification d'opportunités d'application* par le superviseur est une mesure indiquée comme hautement prioritaire dans tous les écrits sinon une des plus importantes, mais il s'avère que peu de participants en parlent (5/38). Nous ne pourrions dire, du fait du peu de mention qui en est faite, que cette mesure est absente ou négligée car ceci peut être attribué au fait que dans le cas d'une grande partie des participants, la formation reçue faisait déjà partie intégrante des responsabilités du travail des apprenants et se situait dans le cadre de

renforcement d'une capacité existante à exécuter une tâche, ou s'intégrait dans un processus d'apprentissage d'une nouvelle tâche faisant partie d'une nouvelle attribution afin de les responsabiliser davantage. Les opportunités d'application étaient ainsi acquises et incorporées dans leurs tâches de travail et elles n'ont donc pas été perçues comme des mesures particulières mises en place spécifiquement pour favoriser le transfert.

Certains auteurs suggèrent, la *préparation d'un plan de transfert* par l'apprenant comme une mesure pouvant contribuer à l'atteinte des objectifs de la formation et des résultats prévus, mais très peu de participants l'ont mentionnée (4/38). Elle est parfois utilisée, mais essentiellement dans le cas de ceux qui doivent organiser la retransmission de la formation à des bénéficiaires.

Enfin, le silence des participants concernant la *planification du transfert* par le formateur (0/38) indique que dans les diverses activités de formation, soit que cette planification passe inaperçue aux yeux des participants, soit que dans la réalité, le formateur n'utilise pas les techniques connues telles que la prévention de rechute, l'auto-observation, la détermination d'objectifs de transfert ou la préparation de plans d'action pour la période post-formation comme stratégies de transfert pourtant recommandées par plusieurs auteurs. A ceci peut s'ajouter le fait que notre échantillon ne comprenant pas de formateurs, les autres participants n'étaient peut-être pas en mesure de savoir si le formateur avait planifié le transfert, parce que moins évident à observer pour eux.

Ayant examiné la répartition du nombre de participants, tournons notre attention vers le nombre d'énoncés. Tel qu'indiqué précédemment, une faible redondance des propos des participants ne permet pas de déceler d'accent ou de nuancement particulier d'une mesure par rapport aux autres et que de plus il n'y a pas d'accent placé sur une catégorie en particulier qui ferait ressortir un rôle prépondérant à l'un ou l'autre des acteurs de la formation dans la question du transfert des apprentissages en milieu de travail.

Une comparaison entre les trois groupes de participants s'avère délicate compte tenu du nombre de participants non équivalent de chaque groupe et du fait

toujours présent qu'il n'y a pas de mesures plus ou moins importantes mais des mesures qui sont perçues ou non-perçues par certains. Nous nous sommes donc concentrés sur les perceptions des mesures étant le plus fortement partagées par les trois groupes et là où il y a des différences entre certains groupes selon l'ordre de présentation du tableau XIII.

Tableau XIV : Mesures mises en place, perçues, peu ou non-perçues : perceptions communes aux trois groupes

Mesures ou actions mises en place	Par :	Perçues	Peu ou non perçues
Valorisation de la formation, dév. ressources humaines	Organisation	X	
Appui en matériel et en logistique	Organisation	X	
Encouragement et soutien	Superviseur	X	
Collaboration, partage et entraide	Collègues	X	
Applications répétées et efforts continus	Apprenant	X	
Participation des bénéficiaires indirects	Autres acteurs	X	
Rencontres de partage d'information et d'entraide			
Planification du transfert	Organisation		X
Activités de suivi de la formation	Formateur		X
Système d'évaluation et de suivi	Formateur		X
Préparation d'un plan de transfert	Superviseur		X
	Apprenant		X

Perçues = mentionnées par les trois groupes, plus de 40% pour chaque groupe.

Peu ou non-perçues= peu ou pas mentionnées par les 3 groupes, entre 0-25% pour chacun.

Tableau XV : Mesures mises en place : perceptions différentes des mesures parmi les trois groupes

Mesures ou actions mises en place	Par :	Accord	Différence
Stratégies pédagogiques	Formateur	A et S	O
Propositions d'intervention pour faciliter l'application	Collègues	A et S	O
Planification d'opportunités d'application	Superviseur	S et O	A
Outils de support, appui logistique et matériel	Superviseur	A et S	O
Documentation, matériel et outils	Apprenant	S et O	A
Activités de suivi (comités, projets, agents de suivi)	Autres act.	A et S	O

A= Apprenants S= Superviseurs O= Représentants d'organisation

L'image qui se dessine lorsque nous examinons les résultats sur les concordances et les différences de perceptions dans les trois groupes est la suivante. Les trois groupes partagent les mêmes perceptions concernant 11 mesures devant favoriser le transfert. Pour 6 autres mesures, on note une différence de perception selon les groupes que l'on peut expliquer par l'éloignement d'une catégorie de participants par rapport à la mesure ou son implication limitée dans la mise en place de celle-ci. Par exemple, les *stratégies*

pédagogiques mises en place par le formateur sont perçues par un grand nombre d'apprenants et de superviseurs alors qu'elles ne sont pas mentionnées par les représentants d'organisation qui sont moins à même qu'eux de les observer directement. Il en va de même de la *planification d'opportunités d'application* par le superviseur qui n'est pas mentionné par les apprenants, mais indiquée par plus de la moitié des superviseurs et des représentants d'organisation dont relève cette planification.

Examinons maintenant ce que les participants considèrent comme les mesures ayant le plus aidé au transfert.

5.1.2 Mesures et actions ayant le plus aidé au transfert

Afin de connaître les mesures considérées les plus efficaces, nous avons demandé aux participants quelles sont, parmi les mesures mises en place, quel que soit l'acteur, celles qui ont le plus aidé le processus de transfert des apprentissages dans le travail. Le tableau qui suit, pour lequel les réponses des participants ont été organisées selon les trois grandes catégories de facteurs d'influence du transfert utilisées de Baldwin et Ford (1988), indique les résultats obtenus auprès des apprenants et des superviseurs.

Tableau XVI : Mesures et actions ayant le plus aidé au transfert

Catégories des facteurs d'influence du transfert (Baldwin et Ford, 1988)	Nombre d'énoncés			Nombre de Participants		
	A	S	Total	A n=28	S n=7	Total n=35
Liées aux apprenants						
Attitude et motivation	0	2	2	0	2	2
Liées au programme de formation						
Sujet, méthodes et contenu de la formation	4	0	4	4	0	4
Qualité organisme de formation et formateurs	<u>5</u>	<u>2</u>	<u>7</u>	5	2	7
Sous-total	9	2	11			
Liées à l'environnement de travail						
Implication de la direction	8	3	11	8	3	11
Appui du superviseur	14	0	14	14	0	14
Opportunités de partage avec collègues	7	0	7	7	0	7
Disponibilité du matériel	4	0	4	4	0	4
Suivi par les agents de suivi	<u>0</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	0	2	2
Sous-total	33	5	38			
Total	42	9	51			

A= Apprenants S= Superviseurs

Parmi les facteurs reconnus comme ayant le plus aidé, ceux liés à l'environnement de travail font l'objet de la majorité des énoncés (38/51). Le rôle des facteurs liés au programme de formation et de ceux liés aux apprenants ne ressort pas de façon significative. Notons que les superviseurs en plus d'être peu nombreux, ont distribué leurs réponses de manière telle qu'ils ne contribuent pas à donner du poids à une catégories ou à une autre.

Il en va différemment des apprenants pour qui c'est *l'appui du superviseur* qui domine avec 14 énoncés sur les 33 qu'ils ont fournis dans la catégorie des facteurs liés à l'environnement et rejoignant 50% des apprenants. Ces données convergent avec les écrits, notamment ceux de Taylor (1998), de Broad et Newstrom (1992) et de Broad (1997) à l'effet que le rôle du superviseur, particulièrement après la formation est la plaque tournante du contrôle du transfert. C'est aussi la personne qui a le plus de responsabilités et qui intervient le plus souvent et le plus directement auprès des apprenants après la formation.

Les apprenants ont ensuite choisi *l'implication de la direction* (8) et les *opportunités de partage avec les collègues de travail* (7) et *la disponibilité du matériel* (4). Pour les superviseurs, la distribution se fait uniquement entre *l'implication de la direction* (3) et *le suivi par les agents de suivi* (2). Ceci peut s'expliquer par le fait que les superviseurs sont plus près de la direction et des agents de suivi que les apprenants eux-mêmes pour lesquels le superviseur représente leur supérieur direct ou immédiat.

On remarque que chez les apprenants, la distribution des énoncés en ce qui concerne les facteurs liés à l'environnement de travail touche à chacune des sous-catégories à l'exception d'une (*suivi par les agents de suivi*) en mettant définitivement l'emphase sur l'appui que leur donne le superviseur. Par contre, ils sont totalement silencieux quant aux facteurs les concernant directement (*attitude et motivation* de l'apprenant). Chez les superviseurs, dont les énoncés sont distribués dans les trois catégories de facteurs avec une légère différence pour ceux de l'environnement de travail, ils sont également totalement silencieux sur ce qui les concerne directement, à savoir *l'appui du superviseur* fourni aux

apprenants. Il semble que chacun fait preuve d'une certaine timidité à parler de facteurs liés directement à soi ou à son travail propre.

Concernant les mesures liées au programme de formation, elles sont peu relevées par les superviseurs (2/7) et par les apprenants (9/28), elles sont néanmoins présentes et reconnues par certains apprenants.

«Ce qui m'a aidé le plus c'est la personne qui a fait le séminaire» (A).
«C'est le sujet de la formation,.... après la formation, j'ai décidé de faire la transformation des fruits et de trouver des groupes de paysans à former» (A).
«Les exemples concrets et pratiques m'ont beaucoup aidé car ils représentent la réalité» (A).
«L'organisme de formation a fait un travail majeur» (A).

5.1.3 Mesures et actions qui auraient pu aider

Nous avons également demandé aux participants ce qui aurait pu aider pour faciliter le transfert des apprentissage en milieu de travail. Ce sont donc des données qui traduisent une vision de ce qui serait souhaitable que nous avons obtenues plutôt que des données descriptives de leur situation. Les résultats présentés dans le tableau ci-dessous sont organisés selon les catégories de Baldwin et Ford (1988).

Tableau XVII : Mesures et actions qui auraient pu aider

Catégories et mesures d'influence du transfert (Baldwin et Ford, 1988)	Nombre D'énoncés			Nombre de participants		
	A	S	Total	A** n=26	S N=7	Total n=33
Liées à l'apprenant						
Attitude et motivation	1	1	2	1	1	2
Liées au programme de formation						
Formation supplémentaire, pré-formation	2	1	3	2	1	3
Liées à l'environnement de travail						
Moyens et disponibilité du matériel	22	1	23	22	1	23
Suivi sur le terrain	1	1	2	1	1	2
Entraide entre collègues	0	1	1	0	1	1
Apport des dirigeants de l'organisation	0	2	2	0	2	2
Sous-total	23	5	28			
Total	26	7	33			

A= Apprenants S=Superviseur

** n=26 signifie que 2 apprenants n'ont pas répondu à cette question.

A l'évidence, ce sont les facteurs liés à l'environnement de travail qui ici encore enregistrent le plus grand nombre de mentions 28/33. Les autres catégories ayant enregistré un nombre de mentions peu significatif.

Pour les apprenants, les *moyens et le matériel* dominant nettement dans la catégorie de facteurs liés à l'environnement de travail. Les apprenants indiquent dans leurs propos la faiblesse des moyens de communication (transport, téléphone) et d'information (partage avec autres organismes), des moyens financiers (revenus et financement) et de la disponibilité du matériel par exemple des livres dans la langue locale, des lieux d'enfouissement pour les déchets médicaux et la disponibilité d'équipement et de matériel en plus grande quantité. Toute amélioration de ces aspects pourrait aider davantage l'apprenant dans l'application de ses nouveaux apprentissages à son travail et maximiser les résultats de la formation.

Les propos des superviseurs sont presque également distribués sur l'ensemble des mesures ne permettant pas de déceler d'accent particulier.

5.1.4 Facteurs déterminants du transfert

Il nous est apparu essentiel de nous détacher de la description de la situation vécue pour explorer les représentations de ce que serait une situation souhaitable (données prescriptives). Nous avons alors demandé aux participants de s'exprimer sur les facteurs qu'ils considèrent les plus déterminants d'un transfert des apprentissages dans le travail.

Le tableau suivant présente leurs réponses en regard des trois catégories regroupant les facteurs les plus souvent mentionnés par les auteurs.

Tableau XVIII : Facteurs déterminants d'un transfert des apprentissages

Catégories de facteurs déterminants du transfert	Nombre d'énoncés				Nombre de participants			
	A	S	O	Total	A n=28	S n=7	O n=3	Total n=38
Facteurs liés à l'apprenant								
*Attitude et motivation	13	6	2	21	13	6	2	21
*Aptitudes et habiletés cognitives	2	1	0	3	2	1	0	3
*Sentiment d'eff. pers. & contrôle perçu	0	0	0	0	0	0	0	0
*Perception de l'utilité de la formation	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	0	0	0	0
Sous-total	15	7	2	24				
Facteurs liés au programme de formation								
*Méthodes de formation	0	1	0	1	0	1	0	1
*Contenu et matériel relié aux tâches	5	0	0	5	5	0	0	5
*Caractéristiques du formateur	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	0	1	0	1
Sous-total	5	2	0	7	0	0	0	0
Facteurs liés à l'environnement de travail								
*Opportunités d'application	2	0	0	2	2	0	0	2
*Soutien de l'organisation	1	0	1	2	1	0	1	2
*Soutien du superviseur	5	0	1	6	5	0	1	6
*Soutien des collègues de travail	4	0	0	4	4	0	0	4
-Satisfaction des bénéficiaires indirects	3	1	0	4	3	1	0	4
-Soutien matériel et logistique	3	0	0	3	3	0	0	3
-Autres	<u>4</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>4</u>	4	0	0	4
Sous-total	22	1	2	25				
Total	42	10	4	56				

A = Apprenants S= Superviseurs O= Représentants d'organisation

* Identifiés à la recension, représentant un consensus des auteurs

- Émergeant des réponses des participants

Les facteurs liés à l'environnement de travail qui figurent dans ce tableau ont en majorité été répertoriés par les auteurs consultés, toutefois trois proviennent des réponses des participants soit *la connaissance/satisfaction des bénéficiaires indirects et le soutien matériel et logistique*, ces deux aspects ont déjà fait l'objet d'explication à la section 5.1.1. et la sous-catégorie *autres* qui regroupe les réponses référant à l'environnement de travail dans son sens général.

On constate en premier lieu, que les énoncés se distribuent principalement et de façon équivalente entre les facteurs liés à l'apprenant et ceux liés à l'environnement de travail. Ces deux catégories de facteurs semblent donc être considérées d'égale importance pour le transfert. Le facteur qui se démarque le plus nettement est *l'attitude et la motivation* de l'apprenant (21 participants et 21/24 énoncés de sa catégorie). Les énoncés relatifs à l'environnement de

travail se répartissent relativement uniformément entre les divers facteurs avec un léger accent sur le soutien fourni par le superviseur. Dans les écrits, *le soutien de l'organisation, du superviseur et des collègues de travail* sont souvent regroupés sous le vocable « soutien social ». Si, à l'instar des auteurs, nous effectuons un tel regroupement, ce facteur rassemble deux tiers des énoncés relatifs aux facteurs environnementaux (16/25) en provenance principalement des apprenants, étant ainsi équivalent au nombre de réponses attribuées à l'attitude et à la motivation de l'apprenant.

Les facteurs liés au programme de formation quant à eux sont rarement mentionnés comme déterminants. Ces facteurs sont considérés dans les écrits comme jouant un plus grand rôle au moment de la formation, plus qu'après la formation, donc moins directement ou plus subtilement liés au transfert.

Lorsque l'on compare les groupes selon leur perspective propre, on constate une différence de perception du degré d'influence des divers facteurs sur le transfert des apprentissages. Alors que les apprenants voient aussi bien l'importance de leur *attitude et de leur motivation* que celle des facteurs environnementaux, les superviseurs pour leur part excluent totalement leur propre influence du processus ainsi que les autres formes de soutien apporté à l'apprenant avec une seule mention pour le formateur et ses méthodes. En examinant la question et les réponses des superviseurs, il apparaît que pour cette question particulière de notre entretien, ils se perçoivent dans plusieurs cas également comme des apprenants, étant donné qu'ils ont eux aussi fait partie de la formation donnée à un moment ou à un autre, ce qui pourrait expliquer qu'ils se concentrent sur les *caractéristiques de l'apprenant* plutôt que sur leur rôle de superviseur dans ce cas-ci.

« *L'idée d'accomplissement. On travaille pour accomplir notre tâche avec efficacité* » (S).

« *La motivation, l'intérêt. Si on a l'intérêt, on peut apprendre des choses nouvelles* » (S).

« *La motivation. Même s'il y a eu une bonne formation, un bon formateur, s'il n'y a pas de motivation pour le travail, c'est difficile de voir les impacts* » (S).

« *C'est quand même le plaisir de faire quelque chose de nouveau, qu'on ne connaissait pas avant. C'est motivant* » (S).

Les représentants d'organisation, quoique bien peu nombreux, pour leur part attribuent un degré d'influence égal aux facteurs liés à l'apprenant et à l'environnement de travail.

Explorons maintenant ce que les participants disent sur les caractéristiques de l'encadrement post-formation.

5.2 Caractéristiques de l'encadrement post-formation

Les caractéristiques de l'encadrement en phase post formation sont au cœur de notre question de recherche et font partie intégrante de l'un de ses objectifs. Cette section examine ces aspects en premier au niveau des caractéristiques de l'encadrement offert par l'organisation, ensuite au niveau du superviseur et enfin celles reliées au soutien apporté par les collègues de travail.

Pour obtenir les informations recherchées nous avons posé deux types de questions : certaines amenant les participants à décrire la situation telle que vécue (données descriptives) et d'autres qui les amenaient à dire ce qu'ils croyaient souhaitable (données prescriptives). Nous avons donc organisé pour chaque caractéristique les résultats en indiquant le type de données obtenues auprès des groupes de participants.

5.2.1 Caractéristiques de l'encadrement par l'organisation

Du point de vue de l'organisation, ce sont les différents ingrédients de la culture et du climat organisationnel relatif au transfert qui constituent ce que l'on désigne ici par caractéristiques de l'encadrement provenant de l'organisation.

Ces différents éléments qui font partie de la culture et du climat sont étroitement imbriqués, souvent indissociables et davantage complémentaires qu'opposés ou en compétition (Ostroff et al., 1995). Cet encadrement se manifeste dans la réalité essentiellement à travers l'importance et la place accordée par l'organisation à la formation, les divers types d'influence du leadership et l'ambiance de travail.

Le tableau suivant présente les résultats en fonction des perspectives des apprenants, des superviseurs et des représentants d'organisation.

Tableau XIX : Caractéristiques de l'encadrement offert au niveau organisationnel

Catégories et caractéristiques	Nombre d'énoncés				Nombre de participants			
	A	S	O	Tot.	A	S	O	Total
Importance, place accordées formation					n=28	n=7	n=3	n=38
Haut degré d'importance	27	7	2	36	27	7	2	36
Faible degré d'importance	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	1	0	1	2
Total	28	7	3	38				
Influence du leadership **								
A. Confirmation de l'influence	27	7	3	37	27	7	3	37
Absence d'influence	0	0	0	0	0	0	0	0
B. Types d'influence								
Sur la part., l'application et la transmission	10	1	0	11	10	1	0	11
Sur l'am. du travail et l'enric. des conn.	6	2	0	8	6	2	0	8
Sur la coll., motivation, responsabilisation	<u>11</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>18</u>	11	4	3	18
Total	27	7	3	37				
Ambiance de travail **								
Climat favorable à la formation	27	7	3	37	27	7	3	37
Climat non-favorable à la formation	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	0	0	0	0
Total	27	7	3	37				

A= Apprenants S= Superviseurs O= Représentants de l'organisation

** Un apprenant n'a pas répondu à la question

Une vue d'ensemble du tableau nous indique que presque tous les participants reconnaissent que l'organisation accorde une haute importance à la formation. Tous les participants confirment que le leadership a une influence sur la formation et ce de différentes façons que nous présentons ci-après. L'ambiance de travail est jugée favorable à la formation à l'unanimité. Regardons maintenant les particularités de ces différentes caractéristiques de l'encadrement offert par l'organisation.

5.2.1.1 Importance et place accordées à la formation

Les qualificatifs utilisés pour décrire l'importance qu'accorde l'organisation à la formation vont de : importante ou très importante, à prioritaire, la première place, une place primordiale, une place de choix ou fondamentale. Certains participants ont précisé que l'importance de la formation est associée à une

perspective de renforcement des capacités visant à augmenter l'efficacité et la compétitivité de l'institution.

«Très sincèrement, l'organisme commence à amorcer un virage. En donnant beaucoup de place au renforcement des capacités» (A).

«La formation a une place parmi les choses les plus importantes ici. Elle nous encourage même à voyager, à regarder, à explorer» (A).

«La formation c'est 99% pour ne pas dire 100%. C'est primordial pour nous» (S).

«La vie de l'organisation dépend de la formation parce quand on apprend plus, on est plus efficace» (S).

Les indices à partir desquels les participants fondent leurs dires sont particulièrement : l'encouragement reçu des superviseurs ou des dirigeants de l'organisation à suivre la formation et à l'appliquer, le souci d'offrir des opportunités de formation aux employés, les politiques de formation en place et l'allocation de budgets de formation, la responsabilisation accrue des employés et l'encouragement à l'innovation. On remarque que plusieurs de ces indices sont associés à certaines des composantes de la notion de l'organisation apprenante (Gephart et al., 1996). D'autres confirment les indicateurs mentionnés par Rouiller et Goldstein (1993) et ceux d'Ostroff (1993). A ceci s'ajoute la prise en charge du transport et la fourniture de livres et la facilitation des réunions de partage et d'entraide. Indiquons également, quoique le terme récompense ne soit pas ressorti de façon spécifique dans les propos, qu'il peut être considéré sous-entendu lorsque les participants parlent de reconnaissance, d'encouragement, de félicitations et de soutien à l'acquisition de nouvelles compétences tel que le mentionnent Facteau et al. (1995) et Rouiller et Goldstein (1993) donc des récompenses intrinsèques. Pour ce qui a trait aux récompenses extrinsèques, compte tenu du contexte économique difficile de toutes les organisations impliquées dans notre échantillon, cet aspect bien qu'imprégné dans les situations, n'a fait l'objet de mentions qu'occasionnellement et à titre d'obstacles et ce dans quelques cas qui ont impliqué les bénéficiaires indirects.

Notons toutefois deux cas isolés soit un apprenant et un représentant d'organisation, qui n'apparaissent pas entièrement satisfaits de la place accordée à la formation. L'apprenant indique qu'en comparaison à d'autres institutions, il y a encore un effort à faire car il considère le rythme de formation

très peu fréquent. Le représentant de la même organisation souligne qu'il souhaiterait, malgré que le principe de la formation soit acquis (1% du budget annuel) dans son organisation, que les besoins en formation soient davantage pris en compte.

5.2.1.2 Influence du leadership sur la formation

Le style de leadership et le comportement des hauts dirigeants et gestionnaires de l'organisation sont des composantes importantes du climat de l'organisation (Tracey et al. 1995; Brunet et Savoie, 1999).

Les participants confirment à l'unanimité que le leadership influence la formation et le transfert. et ce de différentes façons. Ces résultats rejoignent ceux de recherches consultées notamment Tracey et al. (2001). Les propos des participants sur la façon dont le style influence peuvent être organisés autour de trois cibles d'influence: l'influence sur la *participation à la formation*, sur la *mise en application dans le travail* ainsi que la *transmission aux autres*, l'influence sur *l'amélioration du travail et l'enrichissement des connaissances* et enfin, l'influence sur *la collaboration, la motivation et la responsabilisation*.

Près de la moitié des participants (18/37) indiquent que le style de leadership influence la *collaboration* et le développement d'un esprit d'équipe, *la motivation* à faire mieux avec la formation acquise *et la responsabilisation* envers les acquis de la formation et les tâches faisant partie du mandat de chacun. Certains ont ajouté que le style qui permet une relation horizontale, favorise la discussion, consolide l'esprit d'équipe et stimule la responsabilisation.

«Cela nous motive, C'est pas comme si on exécute seulement, on travaille en collaboration» (A).

«L'attitude de la personne influence. Cela encourage, motive» (A).

« Il faut que l'institution marche avec nous. Cela fait prendre ses responsabilités» (A).

«Un style qui permet une relation horizontale. Dans ton travail, tu ne sens pas vraiment la hiérarchie. Quand on discute, quand vos suggestions et vos idées sont toujours prises vraiment en considération» (A).

«Quand on fait un travail d'équipe, comme cela se fait ici, on a un organigramme vertical mais on a pas un fonctionnement vertical, mais parallèle, c'est un esprit d'équipe» (A).

Plusieurs (11/37) considèrent que le style de leadership influence directement *la participation à la formation, l'application des apprentissages dans le travail et la transmission* aux collègues ou aux bénéficiaires soit parce qu'il alloue le temps nécessaire, qu'il valorise les sujets traités en formation et félicite lors de l'application, ou parce qu'il met en place un suivi de l'application et se préoccupe des résultats ou encore par un rappel de l'importance de transmettre aux bénéficiaires (paysans, élèves, employés) la formation acquise, en pensant au développement économique de la communauté et à la nécessité de multiplier les résultats et bénéfices de la formation à un public plus large.

«Elle nous permet de partir plus tôt pour la formation» (A).

«Je pense que c'est pour cette raison, le style de leadership, que nous appliquons la formation. C'est important pour l'organisation, pour la direction, pour les enfants » (A).

«C'est après avoir reçu la formation, on nous encourage beaucoup à essayer de transmettre la formation aux membres, aux paysans »(A).

«Le style nous porte à donner des résultats » (A)

«Il y a le supérieur qui nous avise à tout bout de champs, il faut faire le travail, il faut faire la formation, c'est pour notre communauté. Il nous encouragent tous » (A).

Quelques participants (8/37) estiment que le style de leadership influence *l'amélioration du travail et l'enrichissement des connaissances*, car il motive à faire mieux, à viser plus haut et à s'orienter vers des résultats plus performants.

«Le style de leadership va m'aider à enrichir mes connaissances, à agir dans le bon sens, pour la direction, pour les enfants». (A)

«S'il y a un bon leadership, le rendement est amélioré » (A).

« Moi, je suis influencé par un style qui m'encourage à avoir de nouvelles connaissances » (A).

La situation pour chaque groupe de participants varie sensiblement. Pour les apprenants *l'influence sur la participation, l'application et la transmission* ainsi que sur la *collaboration, la motivation et la responsabilisation* est sensiblement égale. Les superviseurs et les représentants d'organisation voient davantage l'influence qu'exerce le style de leadership sur la *collaboration, la motivation et la responsabilisation*.

«Le style de leadership utilisé peut favoriser ou défavoriser le niveau de motivation »(S).

« Ici le leadership est partagé. On tient compte des doléances, des plaintes, des intervenants et aussi des bénéficiaires. Il n'y a pas un seul leader » (S)

5.2.1.3 Ambiance de travail

Le climat d'une organisation se traduit surtout par l'ambiance de travail qui y règne. Ce climat pourrait être jugé favorable ou non au transfert des apprentissages, mais ici les participants sont unanimes : le climat actuel dans leur organisation est favorable à la formation et stimule le transfert des apprentissages dans le travail.

Nous avons demandé aux participants de nous décrire ce climat afin d'en identifier les principaux ingrédients. Pour la majorité, il est composé d'un sentiment de stabilité, de solidarité, d'harmonie, d'un esprit d'équipe et d'une collaboration tacite et, dans certains cas, d'un sentiment d'engagement de la direction. L'humour et le partage caractérisent également ce type de climat.

« Il n'y a pas de conflits, on blague ensemble » (A).

« C'est une équipe avec une grande collaboration. L'esprit d'équipe est fort car nous sommes tous dans le même bateau » (A).

« Nous vivons en harmonisation. Lorsqu'il y a une chose qui n'est pas claire, on demande à son collègue » (A)

« C'est une ambiance où tout le monde est responsable » (A).

« On travaille ensemble, on partage les informations, on partage les idées tout le temps » (A).

Les propos des apprenants et des superviseurs s'orientent particulièrement sur l'importance de maintenir la motivation des employés, tel que souligné dans la recherche de Facticeau et al. (1995) et de Brunet et Savoie (1999), l'esprit d'équipe, que l'on retrouve comme un des facteurs importants dans l'organisation apprenante (Senge, 1990) et les bonnes communications (Hotek, 2002). La perspective des représentants d'organisation met l'accent pour leur part sur la solidarité, l'entraide et la transmission de la formation aux collègues.

« Pour dire aux gens comme quoi vous êtes dans le même bateau, vous devez être solidaire. Cela veut dire que s'il y a un petit problème informatique, ce n'est pas parce que cela n'est pas dans le mandat de la personne que vous ne pouvez pas prendre le temps pour dire à l'autre que voilà comment tu pourrais faire ça » (O).

«C'est une équipe jeune, on travaille dans un esprit d'équipe. L'un aide l'autre, on travaille ensemble » (S).

«La communication est extrêmement importante pour nous. Il faut être bon communicateur » (S).

«On s'entraide, on se connaît mieux, un qui prend la parole pour parler sur un sujet qu'il connaît, on échange nos connaissances mutuelles» (O).

5.2.2 Caractéristiques de l'encadrement par le superviseur

Il est largement admis que le superviseur, joue un rôle stratégique, indispensable et majeur dans le transfert des apprentissages en milieu de travail. Rappelons les huit caractéristiques de l'encadrement par le superviseur rapportées dans divers écrits. Ce sont : les priorités de l'encadrement après la formation, les formes que prend l'encadrement, la fréquence ou le moment de l'encadrement, la manière d'assumer le rôle d'encadrement, les fonctions du superviseur, le style et le type d'encadrement et les compétences du superviseur. Les auteurs utilisent fréquemment le terme supervision et non encadrement, toutefois la supervision est une tâche qui ne se réduit pas à l'encadrement mais qui inclut celui-ci. Nous présentons ci-après les résultats obtenus selon la perspective des apprenants et celle des superviseurs.

Les données obtenues auprès des apprenants et des superviseurs sont de deux types. Dans certains cas, les réponses des participants consistaient en une description de la situation vécue dans leur milieu et dans d'autres cas elles reflétaient leurs conceptions (ce qui devrait être) ou leurs attentes (ce qui serait souhaitable ou préférable). Dans ce dernier cas nous dirions que les données obtenues sont plutôt de nature prescriptive. Le tableau XX présente les résultats en tenant compte de ces différences. La première partie du tableau collige les données de nature descriptive sur : les formes d'encadrement, les fonctions du superviseur, la manière dont le superviseur assume son rôle et le style d'encadrement. La seconde partie du tableau est consacrée aux priorités d'encadrement et à la fréquence et au moment d'encadrement pour lesquels nous avons des données de nature prescriptive. En ce qui a trait aux types d'encadrement et aux compétences du superviseur, les données sont de nature différente selon les groupes.

Tableau XX : Caractéristiques de l'encadrement offert par le superviseur

Catégories et caractéristiques	Nombre d'énoncés			Nombre de participants		
	A	S	Total	A n=28	S n=7	Total n=35
Formes d'encadrement						
*Par le superviseur	2	0	2	2	0	2
*Par plus d'un superviseur	26	7	33	26	7	33
*Auto-supervision	1	2	3	1	2	3
Total	29	9	38			
Fonctions du superviseur**						
*Administration et gestion	14	5	19	14	5	19
*Information et communication	3	1	4	3	1	4
*Éducation et formation	0	0	0	0	0	0
*Soutien au travail et au perfectionnement	11	1	12	11	1	12
Total	28	7	35			
Manière d'assumer son rôle						
*Agit comme formateur	0	2	2	0	2	2
*Agit comme coach-facilitateur	23	3	26	23	3	26
*Agit comme vérificateur et contrôleur	8	4	12	8	4	12
Total	31	9	40			
Style d'encadrement ***						
*Autoritaire et hiérarchique	1	0	1	1	0	1
*Participatif et démocratique	3	2	5	3	2	5
*Laisser-faire	0	0	0	0	0	0
-Formatif et rigoureux	10	2	12	10	2	12
-Supportant et encourageant	13	3	16	13	3	16
Total	27	7	34			

Priorités d'encadrement post-formation						
*Fournir les conditions favorables et les opportunités	0	1	1	0	1	1
*Apporter soutien et appui, éliminer les contraintes	4	2	6	4	2	6
*Assurer le partage et transmettre aux autres cadres	5	1	6	5	1	6
*Évaluer et vérifier l'apprentissage et l'application	23	7	30	23	7	30
Total	32	11	43			
Fréquence et moment de l'encadrement ****						
*Selon les besoins, difficultés et type de formation	12	5	17	12	5	17
*Processus continu, régulier et en tout temps	12	1	13	12	1	13
-Immédiatement après la formation, lors application	14	0	14	14	0	14
Total	38	6	44			

Types d'encadrement						
*Contenu de la formation (incluant technique)	19	7	26	19	7	26
*Gestion et perfectionnement	8	3	11	8	3	11
*Socio-affectif	0	0	0	0	0	0
*Logistique et matériel	1	0	1	1	0	1
Total	28	10	38			
Compétences du superviseur						
*Techniques (ou professionnelles)	8	0	8	8	0	8
*Opérationnelles (ou de gestion)	27	6	33	27	6	33
*Relationnelles (ou de communication)	26	4	30	26	4	30
*Personnelles (ou humaines)	25	4	29	25	4	29
Total	86	14	100			

A= Apprenants S= Superviseurs O= Représentants de l'organisation

** Voir texte pour réponses de O. ***Un apprenant n'a pas répondu

**** Trois apprenants n'ont pas répondu à la question

Notons tout d'abord que de nouvelles sous-catégories se sont ajoutées à celles identifiées dans les écrits. Pour le style d'encadrement qui illustre la situation vécue, le style *supportant et encourageant* et ensuite *formatif et rigoureux* émergent des propos des participants et s'ajoutent à ceux déjà mentionnés dans

les écrits. Le style *supportant et encourageant*, décrit un encadrement attentif, disponible, aidant, patient, respectueux avec des encouragements et de l'écoute. Par *formatif et rigoureux*, les participants traduisent une perception de l'encadrement, reçu ou donné, comme étant plus axé sur l'apprentissage et la performance, plus discipliné, structuré et organisé.

Pour la catégorie fréquence de l'encadrement, un moment a été introduit par les participants, soit *immédiatement après la formation, lors de l'application*. Les apprenants soulignent ainsi le besoin de recevoir l'appui du superviseur sans délai après la formation et surtout aux moments où ils doivent mettre en application leurs apprentissages.

Examinons maintenant chacune des catégories faisant partie du tableau XX.

5.2.2.1 Formes d'encadrement

Les formes de supervision ou d'encadrement sont multiples si on en juge par les modèles recensés d'autant que l'encadrement est un processus qui peut s'adapter aux situations et aux besoins ainsi qu'au niveau d'expérience des participants. Nous avons vérifié auprès des participants ce qui se faisait dans leur lieu de travail.

On remarque que dans une très large proportion (33/35) l'encadrement est effectué par *plus d'un superviseur*.

*«Le superviseur immédiat et le directeur» (A).
 «Pour l'évaluation des objectifs, par le superviseur immédiat. Aussi le coordonnateur du projet en alphabétisation. Aussi le directeur»(A).
 «Il y a plusieurs personnes. Le chef de laboratoire, le chef de la salle d'opération, etc.» (A).
 «Pas uniquement les superviseurs. Dans notre cas, il y a les agents de suivi et aussi les vérificateurs externes, les inspecteurs, les différents membres du conseil» (S).*

Cet encadrement peut être fourni par les pairs, un autre professionnel de l'organisme, des comités (de vérification, de suivi, de crédit), un responsable technique, et parfois même par la direction qui, dans quelques cas, a aussi une

responsabilité d'encadrement. Quoique le responsable hiérarchique joue le rôle principal d'encadrement, d'autres personnes sont donc impliquées mais moins fréquemment, dans ces responsabilités selon les situations et le domaine de la formation. Ceci confirme les propos de Tsui et Ho (1997) particulièrement lorsqu'il indique la présence de clients qui dans notre cas pourrait être les bénéficiaires indirects et Taylor (1998) à l'effet que l'encadrement, pour assurer un transfert efficace, nécessite la prise en compte de tous les acteurs du processus et s'inscrit dans les tendances de plusieurs organismes dont ceux de notre échantillon. Cela peut également être considéré comme le développement d'un partenariat (Jetté et Desbiens, 1992) entre les responsables du transfert. Cet état de chose peut toutefois diluer les responsabilités d'encadrement post-formation et en rendre le suivi plus complexe.

Un encadrement réservé au superviseur seul (2/35) ou une *auto-supervision* (3/35) qui selon Donnely et Glaser (1992) met l'emphase sur l'autonomie et l'indépendance des professionnels et qui est basée sur des éléments motivateurs tel le développement personnel et la croissance professionnelle de l'individu, sont des modèles dont la prévalence semble négligeable dans la réalité des participants.

*«J'ai pas l'habitude de voir d'autres personnes, c'est toujours la même»
(A).*

«Je m'auto supervise. Il y a déjà des gens qui sont placés pour faire de la formation, nous autres nous avons déjà été formés.» (A).

Néanmoins il apparaît, compte tenu du nombre de mentions, que des formules mixtes sont parfois utilisées pour ces participants.

Aucune différence n'est apparue entre la perspective des deux groupes de participants.

5.2.2.2 Fonctions du superviseur

L'encadrement comprend l'attribution de plusieurs fonctions dont celles rattachées à la formation et particulièrement pour l'étape post-formative. Nous avons demandé aux participants ce qu'ils considèrent être les fonctions ou les

responsabilités de leur responsable d'encadrement après une formation. Comme cette question a également été posée aux responsables d'organisation, nous ajoutons leurs réponses à celles des autres participants (Tableau XX). La distribution des réponses des responsables d'organisation est la suivante :

Administration et gestion	2
Information et communication	1
Éducation et formation	1
Soutien au travail et au perfectionnement	2

Considérant l'ensemble des réponses de l'échantillon, on note que plus de la moitié des participants (21/38) attribuent au superviseur une fonction *d'administration et de gestion*. Cette fonction consiste en la planification du travail incluant la planification de la formation et de son application, le contrôle de qualité, l'évaluation du travail, du rendement et de la performance. Elle représente souvent dans les écrits la principale fonction du superviseur vis-à-vis les employés.

Vient ensuite la fonction de *soutien au travail et au perfectionnement* (16/35 participants). Cette fonction comprend l'appréciation et la valorisation du travail et des efforts, l'appui à la motivation et à la croissance personnelle et professionnelle. Quoique planifier, organiser, diriger et contrôler sont toujours présents dans les fonctions des superviseurs, la fonction de motivation et de valorisation des employés s'est ajoutée au cours des années avec l'évolution des institutions (Hellouin, 1996; Bergmann et Uwamungu, 1997) et nous pouvons constater la place de choix qu'elle occupe principalement dans les représentations que se font les apprenants des fonctions du superviseur.

Bien que plusieurs auteurs soulignent la tendance et la priorité de plus en plus poussée vers la fonction *d'information et de communication*, qui comprend une approche d'échange de l'information et l'établissement de système de communications, les participants l'ont peu soulignée, quelques uns seulement la mentionnent au passage. Il existe quand même une forte tendance de partage de la formation et des informations tel que nous avons pu le constater dans les stratégies mises en places pour faciliter le transfert à la section 5.1. Toutefois les systèmes formels de partage d'information et les moyens de communications

sont quand même faibles principalement compte tenu du contexte économique d'Haïti. Quand à la fonction *d'éducation et de formation*, elle comporte l'adaptation aux nouvelles réalités, aux changements technologiques et aux besoins ainsi qu'aux difficultés des employés et elle fait aussi l'objet de peu de mentions. Il semble que *l'éducation et la formation* sont des responsabilités reléguées à d'autres personnes (responsables pédagogiques, agents de formation, etc.) et que l'encadrement ne soit pas vu comme un acte d'abord formateur ou éducatif contrairement à certaines tendances identifiées chez plusieurs auteurs mais plus orienté vers la performance, les résultats, le soutien et la valorisation et que le superviseur agit plus comme coach et facilitateur comme le verrons plus loin.

Les perspectives respectives des apprenants, des superviseurs et des représentants d'organisation sur les fonctions qui relèvent de l'encadrement offert par le superviseur sont relativement semblables.

5.2.2.3 Manière d'assumer son rôle

Le superviseur joue plusieurs rôles à l'intérieur de ses fonctions. Il y a déjà plus de trente ans, Mintzberg (1973) proposait dix rôles du gestionnaire pouvant être classés selon trois dimensions : les aspects interpersonnels, ceux liés à l'information et les aspects décisionnels. De nouveaux rôles sont apparus au fil des ans pour mieux s'adapter aux besoins et aux mutations de notre société tels le rôle de formateur, de facilitateur, de modèle, de tuteur et de guide ou de coach. Nous avons donc interrogé les participants sur la manière dont le superviseur assume son rôle et comment concrètement cela se traduit dans la réalité.

Près du trois quart des participants (26/38) indiquent que le superviseur agit comme *coach-facilitateur*. C'est-à-dire qu'il guide de façon non directive l'apprentissage, conseille, stimule, motive, fait confiance, donne des opportunités de formation et des moyens pour aider l'application et facilite les échanges et le partage de l'information. Ce choix appuie la tendance à transformer le rôle du superviseur en rendant prioritaire son rôle de *coach-facilitateur* alors qu'il

développe les compétences des membres de son équipe afin qu'ils puissent maintenir leur contribution, enrichir leurs savoirs et ceux de l'organisation et se réaliser davantage (Gendron et Faucher, 2002).

«Elle nous interroge, s'il y a une autre chose que nous avons négligée, elle met l'accent sur cette chose là. Sur ce que nous n'avons pas maîtrisé» (A).

«Il prépare les outils nécessaires pour m'appuyer. Il cherche à comprendre les contraintes éventuelles » (A).

«Il valide l'information, il m'appuie, il s'intéresse à ce que je fais (A).

«Il nous appuie, il nous conseille, ils nous aide» (A).

«Si après la formation, on ne parle de son application, c'est pas encourageant. Si on ne motive pas les gens, cela s'arrête là» (S).

«Disons de stimuler, il faut toujours essayer d'améliorer votre sort» (S).

Vient ensuite le rôle de *vérificateur et de contrôleur* avec un tiers des participants l'ayant mentionné. Dans les tendances rapportées dans les écrits, ce rôle est en diminution. La préoccupation du contrôle du travail et du transfert à travers les rapports écrits, les comptes rendus et les résultats représente néanmoins une réalité, du moins pour une certaine proportion des participants. Ces résultats corroborent ceux obtenus (voir priorités d'encadrement post-formation) au sujet des priorités sur lesquelles doit se centrer l'encadrement assuré par un superviseur soit l'évaluation, la vérification des apprentissages et de leur application ces aspects ayant été placés en tête de liste par presque tous les participants.

Le rôle de *formateur* joué par le superviseur, pourtant indiqué dans plusieurs écrits n'est guère relevé par les participants. Tel que nous l'avons souligné précédemment, les participants voient plus le superviseur comme un facilitateur qu'un formateur car un nombre d'entre eux ont accès au formateur (fait parfois partie de la structure du projet) pour la formation reçue ou dans plusieurs cas une autre personne que le superviseur peut être responsable de cet aspect.

Si l'on compare les deux groupes selon leur perspective propre, on constate que les apprenants sont proportionnellement beaucoup plus nombreux que les superviseurs (près de deux fois plus) à mentionner le rôle de *facilitateur-coach*. La répartition de leurs réponses entre les trois rôles indique un accent très net

placé sur ce rôle alors qu'ils taisent totalement celui de formateur. De leur côté les superviseurs conçoivent ces trois rôles sur un pied relativement équivalent, se retrouvant dans les trois rôles.

5.2.2.4 Styles d'encadrement

Les fonctions, le rôle et le style d'encadrement du superviseur sont étroitement liés. Dans les réponses des participants, nous avons remarqué que certains termes ou expressions reviennent dans les trois cas. Dans les écrits, le style du superviseur est associé à son mode de gestion non seulement après la formation mais dans toutes ses responsabilités envers ses employés. Nous avons demandé aux participants, de décrire le style d'encadrement qu'ils reçoivent ou donnent et ce qui le caractérise.

Les participants se sont moins retrouvés dans les styles donnés par les auteurs et ont spontanément caractérisé le style d'encadrement reçu ou donné comme *supportant et encourageant* (16/34) et *formatif et rigoureux* (12/34). Le premier illustre un style d'encadrement attentif, disponible, flexible, aidant, patient, respectueux, dynamique et qui conseille en étant centré sur l'écoute. Ces aspects sont également ressortis lors des réponses des participants sur la manière dont le superviseur assume son rôle alors que la majorité des réponses se rangeaient dans un rôle de coach et de facilitateur.

«Un style qui encourage à la performance, qui encourage à s'améliorer. Un style encourageant» (A).

«Bon un style qui comprend. Beaucoup de patience» (A).

«A l'écoute. Il est toujours disponible et nous écoute, essaie de nous aider»(A).

«Je suis toujours derrière les autres quand ils travaillent» (S).

«Un style accompagnateur, conseiller, d'encadreur» (S).

Le style *formatif et rigoureux* perçoit l'encadrement comme un appui dans l'acquisition de nouvelles connaissances, représente une source d'informations, est qualifié d'exigeant pour faire toujours mieux, est plus méthodique et organisé et axé sur l'apprentissage et la performance. Notons ici que l'aspect formatif ressort, bien qu'ayant été peu fortement indiqué dans les fonctions et la manière d'assumer son rôle.

«C'est un appui à mes connaissances, cela m'apprend des connaissances supplémentaires, c'est comme un complément d'information» (A).

« Efficacité. Efficace. Tout se fait à temps et au bon moment»(A.)

« C'est un processus méthodique. C'est un style méthodique et dynamique (A).

« Bon je peux dire que c'est un encadrement très strict. Strict positivement. (A).

«Moi je suis exigeant. Quand je dit il faut que cela arrive,il faut que ça arrive, que cela s'accomplisse. Et je persiste » (S).

«Il faut des règles et des espaces d'ouverture » (S)

Le choix de ces deux styles de la part de participants appuie les propos de Rando (2001) à l'effet qu'un superviseur efficace doit savoir varier les styles selon les personnes, les situations, les besoins et le niveau d'acceptation des supervisés.

Le style *participatif et démocratique* n'est le fait que de quelques cas isolés (5/34). Bien qu'appliqué de façon limitée selon les apprenants, ce style est quand même bien imprégné dans les propos de ces derniers alors qu'ils soulignent l'absence de hiérarchie et la présence de style de fonctionnement en tant que partenaires et collègues d'une même organisation. Également des commentaires ici et là laissent supposer qu'il est en croissance car certains participants, particulièrement lorsqu'ils se prononçaient sur *le style de leadership*, laissaient transpirer que la participation et la consultation des employés étaient sollicitées dans les décisions pour la formation. D'ailleurs cette section concernant l'encadrement par le superviseur doit tenir compte des aspects soulignés sur les différents types d'influence du leadership compte tenu que le leadership s'applique aux dirigeants mais aussi aux gestionnaires. Aucun participant n'a identifié le style *laisser-faire*.

Le style *autoritaire et hiérarchique*, est, selon les écrits, plus formaliste, autocratique et bureaucratique et est plus rigide et hiérarchisé. Il incorpore le style paternaliste (Likert, 1974), bureaucratique (Chanlat, 1992) et autocratique (Rehayem, 1997) et les approches classiques du temps du capitalisme industriel. Quoiqu'encore appliqué dans certains organismes, il est graduellement en voie de disparition. Nos résultats confirment qu'il n'est pratiquement pas utilisé dans

les organismes faisant partie de notre échantillon, un seul participant l'ayant identifié alors que d'autres ont fait mention qu'ils le combattent ardemment lorsqu'il se manifeste.

Aucune différence de perspective notable ne se manifeste entre les groupes.

5.2.2.5 Priorités d'encadrement post-formation

Nous avons demandé aux participants ce qu'ils considèrent importants, prioritaires ou les principales préoccupations que devraient avoir le superviseur après une activité de formation. Parmi les priorités de l'encadrement post formation, notons que tous les superviseurs auxquels se joignent une forte majorité des apprenants, font consensus pour traiter comme une priorité *l'évaluation et la vérification de l'apprentissage* afin de savoir si la formation a fait l'objet d'application et quels en sont les résultats dans le travail. Cet aspect représente ainsi l'existence d'une hiérarchisation des priorités, la réaffirmation d'une composante de la fonction *d'administration et de gestion* du superviseur, et une confirmation de l'importance du troisième niveau d'évaluation de Kirkpatrick (1998) se concentrant spécifiquement sur cette préoccupation.

«Ce qui est prioritaire, ce serait de contrôler si on a vraiment appliqué les méthodes apprises en formation» (A).

«Vérifier si on a appliqué exactement ce qu'on nous a montré»(A).

«Regarder les résultats du travail par rapport à la formation reçue. Évaluer avant et après la formation. Voir la différence dans le résultat» (A).

«Tout d'abord c'est d'évaluer ce que je faisais avant par rapport à maintenant avec la formation, pour voir comment s'améliorer» (S).

«Il faut mettre sur la table avant la formation, comparer, voilà avant la formation ont était là. Et puis, quand on a reçu la formation» (S).

Les modèles d'encadrement fournis par les auteurs sont peu précis et font peu ressortir les particularités et les priorités de l'encadrement à la phase post-formation traitant la formation plus dans une perspective globale. *L'évaluation et la vérification* par le superviseur par exemple sont des tâches mentionnées par les auteurs cependant ces derniers ne spécifient pas que cela devrait être une priorité de l'encadrement post-formation mais englobent ces actions dans une

fonction plus large de gestion et d'administration. Toutefois, ici se sont les apprenants ainsi que les superviseurs qui font consensus sur l'importance de porter une attention particulière à *l'évaluation et à la vérification du transfert* des apprentissages au travail.

D'autres priorités sont brièvement mentionnées au passage par quelques apprenants et quelques superviseurs, complétant en quelque sorte l'urgence de procéder à *l'évaluation et la vérification* du transfert, qui pouvait aussi représenter un rappel aux superviseurs de ne pas oublier l'étape post-formation. Les autres priorités sont la nécessité d'apporter *un soutien, un appui et d'éliminer les contraintes*.

«Donner du feedback» (A).

«Ce que nous appliquons, si c'est mal fait, il doit nous conseiller, nous aider à le faire mieux» (A).

«En ce qui me concerne, je pense que la chose serait d'aider les enseignants à rendre pratique ce qu'ils ont appris» (S).

et celle *d'assurer le partage et la transmission aux autres cadres* ainsi qu'aux collègues afin de maximiser les résultats,

«Le superviseur doit penser de faire ou de donner l'information et la formation à tous les autres» (A).

«C'est un travail d'équilibre, mais il faut aussi transmettre le savoir aux cadres inférieurs pour leur permettre eux aussi d'améliorer leur travail» (A).

«Il faut les encourager à partager la formation» (S).

Un seul participant (superviseur) place comme priorité de *fournir les conditions favorables et les opportunités de mise en application des acquis de la formation*. Dans le cas de notre échantillon, les opportunités de transfert pouvaient être vues comme allant de soi car, comme nous l'avons déjà mentionné, les formations portaient sur des aspects faisant partie intégrante des tâches des participants, les opportunités de mise en application étaient assurées ainsi que les conditions nécessaires pour leur intégration dans les tâches.

5.2.2.6 Fréquence et moment de l'encadrement

Il ressort des modèles consultés et des écrits professionnels que la fréquence d'encadrement dépend parfois des besoins, des difficultés rencontrées ou, dans la majorité des cas, l'encadrement est considéré comme un processus continu.

Nous avons demandé aux participants quelle serait selon eux la fréquence souhaitée de l'encadrement après la formation. Les résultats indiquent une répartition très rapprochée des participants pour *immédiatement après la formation et lors de l'application* (18/32), *selon les besoins, difficultés rencontrées et type de formation* (17/32) et un *processus continu, régulier et à tout moment* (13/32).

La phase post formation est rarement traitée par les auteurs qui examinent l'encadrement de façon plus globale sans accent particulier sur une période spécifique de la formation. Les participants pour leur part ne manquent cependant pas de parler de la phase post-formation; en effet plus de la moitié d'entre eux rapportent la nécessité d'un encadrement effectué *immédiatement après la formation, lors de l'application*. Renforçant ainsi leur souhait déjà exprimé dans les priorités du superviseur *d'évaluer et de vérifier l'application de la formation*.

«Les moments les plus importants c'est lorsqu'on applique la formation, lorsqu'on fait la lecture. Pour moi, c'est le moment même ou je fais la lecture, le moment ou j'ai besoin d'encadrement» (A).

«Il ne faut pas attendre mais battre le fer pendant qu'il est chaud. Donc, tout de suite après la formation» (A).

«Tout dépend du moment et du besoin. Quand on commence à appliquer la formation» (S).

«Après la formation, il faut tout de suite» (S).

Ces résultats confirment que la phase post formation représente une étape charnière d'appui par le superviseur et que la fréquence doit être flexible et adaptée aux situations en tenant compte de plusieurs facteurs incluant l'expérience de la personne formée dans le domaine en cause. L'option de l'encadrement vu comme *un processus continu*, s'aligne sur la tendance à

considérer la formation et l'apprentissage tout au long de la vie, d'où la nécessité d'un encadrement toujours disponible, particulièrement après la formation.

Deux différences entre la perspective des apprenants et celle des superviseurs attirent notre attention : la première est que la proportion de superviseurs qui mentionnent que l'encadrement devrait être un *processus continu* est nettement moindre que celle des apprenants et la seconde, le fait qu'aucun superviseur n'a parlé d'un encadrement pour *immédiatement après la formation, lors de l'application*. Il semble ainsi que le message des apprenants sur l'urgence de recevoir un encadrement à la période post-formative ne soit pas entendu des superviseurs.

5.2.2.7 Types d'encadrement

Sur cette dimension, les apprenants nous ont communiqué ce qu'ils considéreraient être les aspects sur lesquels l'encadrement du superviseur devrait porter après une activité de formation (données prescriptives). Les superviseurs pour leur part nous ont parlé des aspects sur lesquels ils faisaient porter l'encadrement qu'ils offraient (données descriptives). Compte tenu du type différent de données, nous examinons les résultats de chaque groupe séparément.

Aux yeux des apprenants, c'est sans équivoque sur *l'aspect technique et* presque essentiellement sur le *contenu de la formation* qu'un superviseur doit concentrer son encadrement (19/28) après la formation. Ce type d'encadrement se réfère au contenu de la formation reçue et parfois sur des composantes techniques. Les réponses des apprenants mettent l'emphase sur les aspects ayant été directement couverts par la formation.

«Aspects techniques. Selon les domaines que la formation a touché»
(A).
«Aspects de crédit. Soit les aspects de la formation» (A).
«Sur ce que nous avons été formé»(A).

Viennent ensuite les aspects relatifs à la *gestion et au perfectionnement* qui traitent surtout de l'applicabilité de la formation, son adéquation avec les besoins et de son évaluation.

«*Sur l'application de la formation. Comment mieux valoriser la formation. L'applicabilité de la formation est importante*» (A).

«*C'est surtout l'adéquation entre cette formation et les besoins du terrain*» (A).

«*L'évaluation, l'évaluation des travaux réalisés*» (A).

L'aspect *logistique et matériel* passe presque sous silence (une seule mention) même si celui-ci ressort dans les mesures mises en place déjà présentées et les obstacles rencontrés que nous présentons plus loin. Comme la question posée visait à faire dire sur quoi l'encadrement devait se concentrer après la formation, il est peut être normal que l'accent ait été mis sur d'autres aspects, plutôt que sur des attentes que le superviseur ne peut combler suffisamment car ne relevant pas de lui ou même de la direction de l'organisation mais représentent des aspects plutôt reliés au contexte haïtien et de pays en développement.

Les aspects *socio-affectifs* par ailleurs sont complètement ignorés car sans doute peu applicables au moment après la formation. Ces aspects ne semblent pas associés à l'encadrement ou à la formation ou au transfert. Selon des propos des participants, hors des réponses apportées aux questions, ils sont plus perçus comme faisant partie de la relation et des échanges humains avec le superviseur et les collègues de travail.

Les superviseurs de leur côté rapportent une pondération semblable des aspects lorsqu'ils décrivent le type d'encadrement qu'ils offrent dans la réalité à la phase post-formation, à savoir une concentration principalement accordée à l'aspect *technique* et surtout *au contenu de la formation*. (7/7)

«*Sur les aspects reliés au crédit*» (S)

«*L'encadrement surtout c'est l'encadrement technique* » (S).

«*Sur l'apprentissage de techniques simples de la formation. La décontamination, la désinfection* » (S).

Et ensuite, dans une moindre proportion (3/7), la *gestion et le perfectionnement*.

«*Parfois sur la gestion du personnel* » (S).

«*L'appui est surtout vers les faiblesses, les aspects à améliorer* » (S).

5.2.2.8 Compétences du superviseur

Nous avons exploré auprès des apprenants, quelles étaient selon eux, les qualités ou aptitudes les plus importantes d'un superviseur. Pour les superviseurs, nous avons plutôt vérifié quelles aptitudes ou qualités sont les plus sollicitées au moment de l'application de l'apprentissage dans le travail. Cette question aurait pu faire l'objet de cette thèse car les réponses ont été nombreuses en terme de qualificatifs! Afin de mieux les organiser et les analyser, tout en respectant le critère d'étanchéité des catégories, nous les avons réparties en quatre grandes catégories, tel qu'indiqué au tableau XX. Ces catégories représentent les noyaux durs alors que chacune devient un point d'appui et n'exclut pas la complémentarité des compétences qui doivent coexister en toute cohésion.

Pour les apprenants, un fort consensus se manifeste en faveur des compétences *opérationnelles, relationnelles et personnelles* dans une proportion équivalente, (27, 26 et 25 respectivement) alors que proportionnellement un nombre limité de participants (8) accordent une place aux compétences *techniques* du superviseur. Ces dernières se réfèrent surtout à une maîtrise d'un métier, le savoir faire technique et la possibilité de résoudre un problème complexe dans un domaine particulier.

Ces résultats partagés parmi trois types de compétences, esquissent le portrait d'un superviseur à qualités multiples, reflétant néanmoins les compétences les plus valorisées dans les écrits et particulièrement les compétences relationnelles (ou de communication) sur lesquelles l'accent est de plus en plus prononcé au cours de la dernière décennie.

Les compétences *opérationnelles (ou de gestion)* visent la capacité de mise en oeuvre, d'organisation, de gestion (ressources humaines, financières et physiques) et d'évaluation du travail, de leadership. C'est une compétence orientée vers l'action et l'exécution qui se réfère davantage à la capacité de faire faire.

«Une personne qui sait gérer les ressources humaines» (A).
 «Etre organisé» (A).
 «Savoir identifier les problèmes et trouver des solutions» (A).
 «Vérifier si le travail est fait et de dire comment faire mieux» (A).
 «La capacité d'aller chercher et d'adapter, de trouver la bonne formule pour chaque situation» (S).
 «Avoir la volonté de mettre en application et d'aider à mettre en application» (S).

Les compétences *relationnelles* (ou de *communications*) concernent le dialogue, la communication, la collectivité, la capacité d'instaurer un climat de confiance et de coopération et la capacité de créer des relations de coopération. De plus en plus, dans une perspective moderne de l'évolution de la profession de gestionnaire ou de superviseur, et compte tenu de la forte croissance de la technologie de l'information et du défi de la globalisation, les communications efficaces représentent des atouts certains du monde d'aujourd'hui. Les participants semblent en être conscients, ayant opté de façon significative pour cette catégorie de compétences.

«La communication, savoir communiquer» (A).
 «Un comportement de partenaire au lieu d'un comportement de chef» (A).
 «Développer une relation sincère, honnête avec la personne» (A).
 «Aptitude à mettre en confiance » (S).
 «Le pouvoir de convaincre, de faire passer le message » (S).

Les compétences *personnelles* (ou *humaines*) sont davantage d'ordre individuelles et concernent des aspects tels l'honnêteté, le respect de la personne, la confiance en soi, la patience, le dynamisme et l'équité. Elles sont considérées, selon les participants, tout aussi importantes que les compétences opérationnelles et relationnelles, nous amenant à prendre conscience que la fonction du superviseur demande de nombreuses qualités et que les exigences de ce poste sont élevées. Pour les apprenants le superviseur doit :

« Etre dynamique » (A).
 « Avoir la capacité de se mettre à la place de l'autre » (A).
 « Respect de la personne. Un côté humain » (A).
 « Il ne faut pas prioriser ou favoriser un parti, vous devez mettre dans le même sac tous les membres » (A).

Alors que pour les compétences *opérationnelles, relationnelles et personnelles*, les opinions des deux groupes de participants convergent, il n'en est pas de même pour les compétences *techniques* mentionnées par plus du quart des apprenants mais totalement ignorées par les superviseurs. Pour les apprenants, la question portait plus sur les compétences qui seraient les plus importantes, ce qui ne les amenait pas à référer spécifiquement à la période post-formation mais à l'encadrement en général. Pour les superviseurs, la question portait sur les aptitudes et les qualités les plus sollicitées au moment de l'application des apprentissages, lesquelles se situent dans les aspects *opérationnels ou de gestion* dont la capacité de mise en œuvre, d'encadrement et d'évaluation du travail, de la formation et des résultats.

5.2.3 Caractéristiques de l'appui par les collègues de travail

Nous nous intéressons ici à l'influence et au rôle des collègues de travail sur le transfert des apprentissages. Selon les écrits consultés, c'est par leur attitude et leur comportement que se traduit leur influence.

Il nous est apparu essentiel, lors du pré-test de notre questionnaire d'entretien, de scinder en deux groupes les collègues de travail, ceux ayant participé et ceux n'ayant pas participé à la formation, puisque leurs réactions varient en fonction de cette différence. Également, comme l'attitude et le comportement sont souvent interprétés comme étant l'un le résultat de l'autre, nous les avons fusionnés. Le tableau ci-dessous, basé sur des données descriptives, indique la description du vécu des apprenants, des superviseurs et celles des responsables d'organisation sur ces aspects.

Tableau XXI : Caractéristiques de l'appui par les collègues de travail

Catégories	Nombre d'énoncés				Nombre de participants			
	A	S	O	Total	A	S	O	Total
Chez les collègues ayant participé à la formation					n=28	n=7	n=3	n=38
Attitude, comportement positifs, fav.	24	6	3	33	24	6	3	33
Autres	<u>4</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>5</u>	4	1	0	5
Total	28	7	3	38				
Chez les collègues n'ayant pas participé à la formation					n=14	n=2	n=2	n=18
Attitude, comportement positifs, fav.	9	1	2	12	9	1	2	12
Autres	<u>5</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>6</u>	5	1	0	6
Total	14	2	2	18				

A= Apprenants S= Superviseurs O= Représentant de l'organisation

** Seulement 18 répondants étaient concernés

Pour la majorité (33/38) des participants, l'attitude et le comportement des collègues ayant participé à la formation apparaissent positifs et favorables au transfert des apprentissages dans le travail. Ils se manifestent par une volonté d'application des apprentissages, de partage et de collaboration, un intérêt et une appréciation de la formation obtenue et un enthousiasme envers les nouvelles connaissances acquises.

«Il y a un changement chez mes collègues, on se surveille, on s'entraide » (A).

«On a pu observer certains changements dans leur méthode »(A).

«C'est un engouement d'appliquer ce qu'ils ont appris » (S).

«C'est comme une formation continue, parce qu'à chaque fois qu'on voit une chose à adapter qu'on ne connaît pas, on partage ensemble pour trouver une solution » (A).

«Leur rôle d'abord c'est une participation active et une intercompréhension. Je vous comprend, vous me comprenez. Et finalement, on discute, on aboutit à un résultat» (O).

Tel que le mentionnent Xiao (1996) et Tziner et al. (1991), les apprenants sont plus enclins à transférer s'ils reçoivent le soutien, non seulement de leur superviseur mais aussi celui de leurs collègues. Les résultats obtenus confirment que le transfert a été facilité par l'appui des collègues de travail.

Dans la catégorie *autres*, un nombre limité (5/38), nous avons regroupé les énoncés indiquant que l'attitude et le comportement des collègues pouvaient être variables. Ils sont parfois positifs et réagissent avec enthousiasme et à d'autres occasions, ils sont moins disposés et plus passifs.

«Après la formation, il y a des collègues de travail qui sont prêts à aller sur le terrain et il y en a d'autres qui sont froids » (S).

«Certains aiment échanger et partager, certains ne veulent pas » (A).

Les participants n'ont pas pu tous donner un avis concernant des collègues n'ayant pas participé à la formation car dans le cas de trois groupes, la formation avait atteint tous ceux concernés par le sujet traité. La question des attitudes et comportements de collègues n'ayant pas suivi la formation n'était donc pertinente que pour 18 participants. Pour près du trois quart d'entre eux (12/18), les collègues étaient réceptifs, positifs et favorables au transfert.

«Ils ont réagi positivement. Ils ont appliqué eux aussi en nous consultant » (A).

«Les autres sont disposés à recevoir » (A).

«Ils viennent se renseigner. Bon, ils disent toi tu es allé à une formation, qu'est ce qu'on a dit concernant telle chose. La personne qui est allée à la formation te dit comment faire» (A).

«Les autres collègues avaient comme réaction, je vais y aller pour voir ce qu'il y a la dedans. Pour savoir pourquoi les autres étaient tellement enthousiastes» (S).

Ici encore, la catégorie *autres* indique des réactions variables de la part des collègues rapportées par un petit nombre (6/18). Selon eux, certains ont gardé les mêmes façons de faire sans prendre exemple sur ceux ayant suivi la formation, d'autres ont regretté de ne pas avoir participé alors qu'ils étaient libres de le faire et un petit nombre avait une attitude plutôt passive.

Notons que les perspectives des apprenants, des superviseurs et des représentants d'organisation sont semblables tant dans le cas de ceux ayant participé à la formation que ceux n'y ayant pas participé.

5.3 Obstacles au transfert des apprentissages

Nous venons de faire le constat des résultats sur les stratégies mises en place pour favoriser le transfert en milieu de travail et ensuite sur les caractéristiques de l'encadrement post-formation au niveau de l'organisation, du superviseur et des collègues de travail, qui fournissent les éléments de réponse à notre

question de recherche ainsi qu'à deux de nos trois objectifs. Nous abordons maintenant, afin de rencontrer notre troisième objectif, les obstacles enregistrés par les participants dans le transfert des apprentissages en milieu de travail.

A noter que ces données descriptives portaient pour les apprenants sur les obstacles rencontrés pour l'application des apprentissages en milieu de travail, pour les superviseurs ceux rencontrés dans l'encadrement donné pour faciliter le transfert suite à la formation et pour les représentants d'organisation, des données de type prescriptive, soit les obstacles qu'ils pensent que les apprenants et les responsables d'encadrement rencontrent pour l'application des apprentissages dans leur travail. Nous nous sommes préoccupés, pour les apprenants et les superviseurs, non seulement d'identifier ces obstacles mais aussi de connaître les moyens utilisés pour les surmonter ainsi que les obstacles considérés les plus difficiles.

Nous commençons par l'examen des réponses obtenues sur les obstacles rencontrés selon la perspective des apprenants, des superviseurs et des représentants d'organisation, données présentées séparément selon chaque groupe de participants compte tenu de la teneur de chaque question.

5.3.1. Obstacles rencontrés

Le tableau ci-dessous présente les obstacles rencontrés pour le transfert des apprentissages que nous avons classés selon les catégories proposées par Baldwin et Ford (1988).

Tableau XXII : Obstacles rencontrés pour le transfert des apprentissages

Catégories et obstacles rencontrés	Nombre d'énoncés				Nombre de Participants			
	A	S	O	Total	A	S	O	Total
Obstacles liés à l'apprenant					n=28	n=7	n=3	n=38
*Manque de motivation, attitude négative	1	3	1	5	1	3	1	5
*Aptitudes et habiletés cognitives insuffisantes	2	0	0	2	2	0	0	2
*Faible sentiment d'eff. personnelle et contrôle	0	0	0	0	0	0	0	0
*Peu d'utilité de la formation perçue	0	0	0	0	0	0	0	0
Sous-total	3	3	1	7				
Obstacles liés au programme de formation								
*Méthode de formation inappropriée	0	0	0	0	0	0	0	0
*Faible pertinence de la formation	0	0	0	0	0	0	0	0
*Durée de séances trop courte	0	0	0	0	0	0	0	0
Sous-total	0	0	0	0				
Obstacles liés à l'environnement de travail								
*Manque d'opportunités d'application	0	0	0	0	0	0	0	0
*Manque de temps pour application	0	1	0	1	0	1	0	1
*Manque de soutien du superviseur	0	0	1	1	0	0	1	1
*Manque de soutien de l'organisation	0	0	0	0	0	0	0	0
*Manque de soutien des collègues de travail	2	1	0	3	2	1	0	3
-Manque de moyens et de matériel	10	2	1	13	10	2	1	13
-Dispositions défavorables des bén. indirects	11	0	1	12	11	0	1	12
Sous-total	23	4	3	30				
Aucun obstacle rencontré	3	0	0	3	3	0	0	3
Total	29	7	4	40				

A= Apprenants S= Superviseur O= Représentants de l'organisation

*Identifiés lors de la recension et retenu pour le cadre de référence

-Émergeant des réponses des participants

Dans les obstacles liés à l'environnement de travail, deux types d'obstacles se sont ajoutés à ceux déjà identifiés dans les écrits soit le *manque de moyens et de matériel* et les *dispositions défavorables des bénéficiaires indirects* mentionnés par le tiers des participants traduisant donc la réalité propre de ces derniers.

Pour les apprenants, ils pointent tous des aspects liés à l'environnement de travail comme principaux obstacles au transfert des apprentissages. Ceux qui dominent sont le *manque de moyens et de matériel* (10/28) et les *dispositions défavorables des bénéficiaires indirects* (11/28). Le premier aspect avait déjà été souligné dans les mesures de transfert qui auraient pu aider (section 5.1.3) qui fait partie de la dynamique liée au contexte de pays en développement.

« Oui, les moyens de transport. Les zones périphériques éloignées. Parfois à 3-4 kilomètres qu'il faut faire à pied » (A).

«Parfois on a des contraintes qui correspondent à la limite des moyens financiers, la logistique. Le pays demande beaucoup de logistique, les routes. A part cela il n'y a rien» (A).

«L'incinérateur et le matériel, même quand les gens vous appuient» (A).

Le deuxième, d'égale importance, est représenté par les *dispositions défavorables des bénéficiaires indirects*. Il s'est avéré que les dispositions des bénéficiaires à recevoir la formation et à son utilisation ont représenté, pour certains, des obstacles qui sont principalement marqués par le manque d'intérêt ou de motivation des bénéficiaires indirects et les problèmes d'adaptation aux changements d'habitudes. Soulignant ainsi le contrôle encore assez limité que les participants ont sur les dispositions des bénéficiaires.

«Au début, c'est comme si vous aviez l'habitude de faire les choses d'une façon. Un matin, vous arrivez avec une façon différente. Cela a pris du temps à l'adapter» (A).

«Je rencontre certains obstacles au niveau de la formation de certains dirigeants. Certains directeurs n'ont pas la capacité de gérer (l'organisation) et ils deviennent moins réceptifs et même agressifs» (A).

«Sur le terrain, quand c'est des projets, ils attendent de l'argent. Mais là, on est pas un projet, nous sommes là pour les aider, s'entraider entre haïtiens. Une mentalité à changer» (A).

Les obstacles liés au programme de formation n'enregistrent aucune réponse des apprenants laissant supposer une influence positive de ce dernier à la phase post-formation, d'ailleurs partiellement appuyé dans les mesures ayant le plus aidé (section 5.1.2). Les autres obstacles recensés dans les écrits reçoivent un nombre peu significatif de mentions, soit : *le manque de soutien des collègues de travail (2/28)*, *les aptitudes et habiletés cognitives insuffisantes (2/28)* et *le manque de motivation et une attitude négative envers l'apprentissage (1/38)*. Ces résultats rejoignent en quelque sorte les résultats des principales mesures et actions mises en place qui ont le plus aidé le processus de transfert. Notamment parmi les plus importants, pour l'environnement de travail, *le soutien du superviseur* et celui *de l'organisation et les opportunités de partage avec les collègues de travail* et pour les aspects liés à la formation, *le sujet, les méthodes et le contenu de la formation* ainsi que *le formateur ou organisme de formation*. Concernant les aspects liés à l'apprenant, ces derniers avaient été silencieux, faisant peut être preuve d'une certaine réserve par rapport aux aspects directement liés à eux-mêmes ou à leur travail propre et qui n'ont, selon eux, pas

représenté d'obstacles. Trois participants ont indiqué n'avoir rencontré *aucun obstacle*.

En examinant les résultats pour le groupe des superviseurs dans leur rôle d'encadrement de l'apprenant du processus de transfert, les obstacles rencontrés sont pratiquement d'importance égale pour ceux liés à l'environnement de travail (*manque de moyens et de matériel, manque de temps pour appliquer les connaissances et manque de soutien des collègues de travail*) et ceux liés à l'apprenant (*manque de motivation, attitude négative envers l'apprentissage*). Tout comme dans le cas de l'apprenant, les aspects liés au programme de formation n'ont pas représenté d'obstacles. Pour ce groupe également, ceci rejoint leurs propos pour les mesures ou actions ayant le plus aidé pour favoriser le transfert.

Selon la perception des représentants d'organisation, les obstacles rencontrés par les apprenants et le superviseur sont presque tous liés à l'environnement de travail (*manque de soutien du superviseur, manque de moyens et de matériel et dispositions défavorables des bénéficiaires indirects*). Confirmant ainsi l'importance des composantes de l'environnement de travail non seulement dans les mesures pouvant favoriser le transfert mais aussi dans certains comme obstacles au transfert.

5.3.2 Moyens utilisés pour surmonter les obstacles

Il est normal de rencontrer des obstacles dans le transfert des apprentissages, il est aussi pertinent de savoir comment dans la réalité ces obstacles sont surmontés. Le tableau ci-après indique ceux qui ont été mis en œuvre pour surmonter ces obstacles pour chaque groupe de participants.

Tableau XXIII : Moyens utilisés pour surmonter les obstacles

Moyens utilisés selon chaque groupe de participants	Nombre d'énoncés	Nombre de participants
	Apprenants	n=25
Pour les apprenants	16	16
Efforts et initiatives personnelles	2	2
Augmentation de la pratique	3	3
Référence aux procédures existantes	1	1
Consultation avec le superviseur	<u>3</u>	<u>3</u>
Consultation avec les collègues de travail	25	25
	Superviseur	n=7
Pour les superviseurs	2	2
Prendre le temps qu'il faut, être patient	<u>5</u>	<u>5</u>
Discussions, observations, exploration des solutions	7	7

A= Apprenants S=Superviseurs

* 3 apprenants n'avaient rencontré aucun obstacle.

Contrairement à leur silence lors de l'identification des mesures et actions ayant le plus aidé (section 5.1.2), les apprenants ici s'expriment car deux tiers des apprenants considèrent que les *efforts et initiatives personnelles* contribuent à surmonter les obstacles. Particulièrement la présence de qualités personnelles telles la volonté, la persévérance, la débrouillardise et l'expérience des participants interviennent dans leur façon de trouver des solutions:

«Il faut faire tous les efforts possibles. Il faut faire preuve de débrouillardise..... donner l'exemple» (A).

«Nous ne pouvons pas nous laisser avoir par les obstacles. Il faut faire beaucoup d'attention pour que l'obstacle ne nous empêche pas de faire ce que cette formation nous a donné» (A).

«La bonne volonté, la persévérance, ne pas se laisser aller..... » (A).

«Pour le matériel, je fais des réquisitions, je fais des demandes, et je fais le suivi. On met de la pression, c'est tout » (A)

Un nombre peu significatif d'apprenants soulignent la *consultation des collègues de travail* (3/25), la *référence aux procédures existantes* (3/25) et la *consultation avec le superviseur* (1/25). Ce qui signifie qu'ils prennent surtout eux-mêmes en charge de trouver les solutions, faisant ainsi preuve d'une grande autonomie, de motivation et de détermination.

Les superviseurs dans leur responsabilité d'encadrement pour assurer le transfert s'orientent, de par les moyens indiqués, vers une approche participative

et consultative (*discussions, observations, exploration conjointe des solutions avec les apprenants*) favorisant un esprit d'équipe et de solidarité devant les obstacles et font preuve de patience (*prendre le temps*).

«Bon, c'est non seulement avec la patience mais à chaque problème il y a toujours une multitude de solutions. Il faut toujours parler pour voir quelle est la solution propice » (S).

«Avec les gens, on voit ce qui est positif. On en discute. On regarde ce qu'on peut tirer de la nouvelle méthode » (S).

Quoique leurs propos peuvent contraster avec ceux des apprenants, ils sont néanmoins complémentaires puisque les apprenants choisissent tout d'abord de leur propre chef d'essayer par eux-mêmes et, s'il y a lieu, de faire appel à l'aide.

5.3.3 Obstacles considérés les plus difficiles

Après avoir identifiés les obstacles et les moyens utilisés pour les surmonter, nous nous sommes ensuite tourné vers ce que les participants considèrent les obstacles les plus difficiles afin d'apporter une précision supplémentaire au tableau XXII, pour les apprenants par rapport au transfert des apprentissages et pour les superviseurs dans leur rôle d'encadrement des apprenants pour faciliter le transfert. Les obstacles ont été organisés selon les catégories utilisées dans le tableau XXII et une dernière catégorie représentant ceux n'ayant rencontré aucun obstacle difficile. Les résultats sont présentés selon chaque groupe de participants compte tenu de la teneur différente de la question.

Tableau XXIV : Obstacles considérés les plus difficiles

Catégories et obstacles	Nombre d'énoncés			Nombre de Participants		
	A	S	Total	A n=27**	S n=7	Total n=34
Reliés à l'apprenant						
*Manque de motivation	4	1	5	4	1	5
*Manque de connaissances initiales	<u>2</u>	<u>0</u>	<u>2</u>	2	0	2
Sous total	6	1	7			
Reliés au programme de formation	0	0	0	0	0	0
Reliés à l'environnement de travail						
*Manque de temps pour application	1	0	1	1	0	1
-Manque de moyens et de matériel	4	2	6	4	2	6
*Manque de soutien des collègues	1	0	1	1	0	1
-Dispositions défav. des bén. ind.	6	3	9	6	3	9
-Contexte socio-économique du pays	<u>2</u>	<u>0</u>	<u>2</u>	2	0	2
Sous total	14	5	19			
Aucun obstacle difficile	7	1	8	7	1	8
Total	27	7	34			

A= Apprenants S=Superviseurs

**Un participant n'a pas répondu à la question

Notons tout d'abord une nouvelle catégorie s'étant ajoutée soit le *contexte socio-économique du pays*, non encore exprimée dans les questions précédentes mais toutefois omniprésente dans leurs propos.

La moitié des apprenants (14/27) considère que les obstacles liés à l'environnement de travail sont ceux les plus difficiles à surmonter. Nous retrouvons dans ces obstacles parmi les plus importants : les *dispositions défavorables des bénéficiaires indirects* et le *manque de moyens et de matériel* maintes fois mentionnés auparavant. Six apprenants indiquent des obstacles liés à l'apprenant surtout le *manque de motivation* particulièrement dans les circonstances très difficiles, pouvant laisser supposer qu'il faut, pour certains, en avoir beaucoup ou que certains n'en ont pas assez compte tenu de la complexité et de l'ampleur des obstacles parfois difficilement surmontables.

Aucun participant n'a soulevé des aspects reliés au programme de formation signifiant ainsi non seulement un certain niveau de satisfaction mais aussi une

absence de problèmes perçus sur cet aspect. Sept participants ont souligné n'avoir rencontré aucun obstacle difficile permettant de croire que certains maîtrisent les situations et trouvent des solutions appropriées sans découragement et avec persévérance.

Pour leur part, les superviseurs rangent leurs propos également vers les obstacles liés à l'environnement de travail avec une distribution qui se rapproche de celle des apprenants. Ils n'ont fait qu'une mention des obstacles liés à l'apprenant, reflétant ainsi qu'ils considèrent que l'apprenant fait plus partie de la solution que du problème dans le cas des obstacles à l'apprentissage.

Procédons maintenant à une synthèse des résultats de notre recherche.

5.4 Synthèse et réponse à notre question de recherche

Nous terminons ce chapitre en effectuant une synthèse et une discussion des résultats obtenus en regard des trois grandes dimensions de notre question de recherche.

5.4.1 Stratégies d'encadrement

Notre premier objectif était de cerner les stratégies d'encadrement relatives au transfert des apprentissages utilisées dans les programmes de renforcement des capacités de professionnels de différents secteurs en Haïti. A cet égard, nous avons recueilli les perceptions des participants de ce qui se fait dans leurs secteurs d'intervention et ensuite identifié les mesures et actions qui selon eux ont le plus aidé au transfert et celles qui auraient pu contribuer davantage. Parmi tous les types de facteurs d'influence nous avons repéré ceux que les participants considèrent les plus déterminants dans le transfert.

Plusieurs acteurs autres que ceux identifiés par les auteurs sont impliqués d'une façon ou d'une autre dans le processus de transfert des apprentissages. Le nombre et la diversité de ces différents acteurs illustrent l'aspect systémique et la complexité du transfert et de ce fait son suivi. Comme l'indiquent Broad et Newstrom (1992) et Taylor (1998) chaque acteur joue un rôle dans un esprit de

partenariat alors que chacun assume des responsabilités spécifiques et des périodes d'intervention plus intenses selon le degré de son implication dans le transfert. Il devient ainsi difficile d'établir qui est officiellement imputable alors que la phase post-formation est souvent mise de côté non seulement dans les écrits mais dans la réalité.

L'attention portée à *l'appui en matériel et en logistique* par l'organisation et le superviseur de même qu'à la *participation des bénéficiaires indirects* dans le processus de transfert, ne faisant pas partie des écrits consultés, souligne les préoccupations spécifiques à un contexte de pays en développement. Cela explique pourquoi les mesures relatives aux moyens et à la disponibilité de matériel figurent parmi celles que les participants auraient souhaité voir plus présentes, alors qu'ils étaient en quelque sorte livrés à eux-mêmes pour trouver des solutions. L'intérêt porté à la participation de bénéficiaires indirects témoigne d'une sorte de culture de partage qui confirme l'importante responsabilité de dissémination qui repose sur l'apprenant et le rôle de formateur qui lui est attribué plus ou moins tacitement dans plusieurs secteurs d'intervention.

La *collaboration, le partage et l'entraide* des collègues de travail représente une ressource non-négligeable et un moyen de consolider les apprentissages tant pour le transfert que pour la dissémination à un public plus large incluant, dans certains cas, les collègues n'ayant pas participé à la formation. Ce sont les équipes et non les individus qui forment la base des organisations modernes (Senge, 1990; Pinchot et Pinchot, 1994). D'où l'importance stratégique de la solidarité, de la synergie et de l'esprit d'équipe ressentis à travers les propos d'un grand nombre de participants. Les collègues et les bénéficiaires interviennent alors comme test de la détermination et de la persévérance des apprenants.

La *valorisation de la formation et du développement des ressources humaines* par l'organisation ressort clairement et s'inscrit dans l'esprit des programmes de renforcement des capacités cher aux bailleurs de fonds mais aussi dans les courants forts et mondiaux de l'évolution de la place de la formation dans les

organisations. Malgré que les organisations dans un pays en transition peuvent souvent paraître avoir les pieds et les mains liés par les contraintes et un contexte socio-économique difficile, une culture d'apprentissage continu peut graduellement s'insérer et tisser la voie pour l'appropriation des résultats et la responsabilisation. Un défi de taille pour réduire les écarts à combler entre ceux obtenus dans le passé et ceux anticipés pour l'avenir.

C'est par le *soutien* qu'il apporte aux apprenants que le superviseur joue un rôle clé dans le transfert des apprentissages, confirmant ainsi les résultats de nombreuses recherches. Il représente la plaque tournante du processus, avant, durant mais aussi et surtout après la formation. Il est l'acteur indispensable, celui le plus près des apprenants et, selon Taylor (1997), le plus en mesure d'intervenir dans la problématique du transfert. Un joueur qui ne peut donc se permettre d'être absent du processus de transfert et qui se doit d'accompagner par son encadrement les apprenants et aussi influencer leur motivation et leur attitude.

Les *stratégies pédagogiques* mises en place par le formateur particulièrement le matériel d'appui (livres, documents, cahiers, feuillets, modules) pour l'après formation et ensuite durant les cours, l'utilisation d'exemples concrets tirés directement de leur travail et des situations des apprenants, de documents déjà utilisés par eux et des faits vécus constituent une bouée de secours pour l'après formation. Ces formateurs, qui dans plusieurs cas ne sont plus accessibles après la formation, doivent laisser des traces d'une grande qualité pratique pouvant se substituer à cette absence souvent prolongée et à un suivi qui n'est pas toujours planifié.

L'organisation insuffle une approche et agit comme levier pour valoriser la formation et le transfert, le superviseur représente l'acteur incontournable du transfert, les collègues et les bénéficiaires indirects se transforment en ressources et en moyens pour propager la formation et consolider le transfert et le formateur doit se projeter dans le future de façon concrète. L'apprenant, lui, est tout de même le point de mire dans la question du transfert alors que de grandes responsabilités reposent sur ses épaules. A travers les *applications*

répétées des éléments de la formation et ses *efforts continus*, ses initiatives personnelles, sa créativité, sa persévérance et sa détermination, il est comme la clé maîtresse du transfert des apprentissages. Mais est-ce une mission presque impossible si les autres acteurs n'entrent pas et n'agissent pas, au moment opportun, dans la scène du transfert?

Et enfin, la *planification ou la préparation du transfert* à divers niveaux de même que les *activités d'évaluation et de suivi* qui sont des mesures hautement préconisées par les auteurs mais peu présentes dans la réalité, voire dans certains cas totalement absentes. Même si le transfert représente un élément fondamental à la survie de l'investissement en formation, sa place est loin d'être acquise. Est-ce parce que les formateurs allouent suffisamment de place à cet aspect dans les sessions de formation? Préparent-ils les apprenants au transfert? Et si oui, pourquoi les apprenants n'en sont-ils pas conscients?

Mais dans toutes ces mesures discutées précédemment, lesquelles sont considérées les plus efficaces pour le transfert des apprentissages? Pour confirmer les écrits, ce sont celles relatives à l'environnement de travail et plus spécialement *l'appui du superviseur*. Donc, pas une surprise mais plutôt une confirmation. Viennent ensuite deux aspects moins soulignés par les auteurs mais très présents dans les propos des participants : il s'agit de *l'implication de la direction et des opportunités de partage avec les collègues*. Ces derniers sont des facteurs de motivation qui agissent telle une conscience pour rappeler à ceux qui ont participé à la formation qu'ils ont une obligation envers leurs collègues ayant participé et d'autres intervenants! A ne pas ignorer, car d'égale importance au facteur précédent, la *qualité du formateur ou de l'organisme de formation*, qui ont aussi leur contribution.

Un énorme handicap que les participants n'ont pas manqué de souligner : les *moyens et la disponibilité du matériel*. Situation bien frustrante particulièrement pour les apprenants soucieux de faire plus et d'aller plus loin.

Parmi tous les types de facteurs possibles ceux que les participants considèrent les plus déterminants dans le transfert, sont les facteurs liés à l'environnement

de travail dont l'appui du superviseur et d'égale importance ceux liés à l'apprenant dont son attitude et sa motivation pointant ainsi du doigt encore vers les joueurs vedettes du transfert.

5.4.2 Caractéristiques d'encadrement post-formation

Notre deuxième objectif, qui représente également notre question de recherche, était d'identifier les caractéristiques d'encadrement post-formation et de repérer celles qui favorisent le transfert des apprentissages tant au niveau de l'organisation et des superviseurs que des collègues de travail.

Niveau de l'organisation

Le contexte organisationnel est perçu favorable à la formation. La valorisation de la formation est présente comme nous l'avons souligné dans les mesures mises en place. La priorité qui lui est accordée à travers l'appui des superviseurs, le sentiment d'engagement des dirigeants de l'organisation, les politiques de formation et l'allocation de budgets, l'encouragement à l'innovation et la recherche d'opportunités de formation sont autant d'indices qui indiquent que la formation est valorisée dans ces milieux. La formation et son transfert dans le travail s'insèrent dans une perspective de renforcement des capacités existantes et l'acquisition de nouvelles capacités. Voilà un tableau qui dépeint une tendance vers un processus d'amélioration continue (Toupin, 1995) indispensable dans un pays en développement. Ces aspects représentent aussi certains des indicateurs retrouvés dans la notion d'organisation apprenante (Gephart et al., 1996) et de ceux mentionnés par Rouiller et Goldstein (1993) et Tracey et al. (1995) malgré, dans le cas de notre recherche, le contexte particulièrement complexe et la multitude de priorités souvent en compétition pour des fonds dans un pays en transition.

Il y a l'unanimité sur le fait que le leadership influence la formation et le transfert. Le leadership, bien que parfois fragile car les leaders changent ou quittent, joue principalement et tout d'abord sur la *collaboration*, la *motivation* et la *responsabilisation* des employés. Cela se traduit par un fort sentiment de

solidarité et de fierté, le souci de se dépasser, de se surpasser et de devenir de plus en plus maître de son avenir professionnel. Le leadership joue ensuite, et heureusement, sur la *participation, l'application et la transmission* des apprentissages, ingrédients précieux que l'on veut certainement présents dans les programmes de formation pour en arriver à des résultats atteignant non seulement une organisation et ses membres mais des communautés entières. Optimisme nécessaire ou illusion pour générer des ramifications et des impacts souhaitables et durables mais combien compliqués à atteindre, et puis, à mesurer.

L'ambiance ou un climat favorable à la formation influence définitivement la façon d'agir des employés et, après une formation, le transfert et l'application dans le travail. Le comportement individuel, n'est-il pas fonction de la personnalité de l'individu en interaction avec l'environnement dans lequel il se trouve? (Lewis, 1951). Cette ambiance de travail est caractérisée par un sentiment d'être tous dans le même bateau d'où la nécessité de s'entraider, de s'épauler, un besoin d'harmonie et de stabilité et une atmosphère de collégialité sans oublier de laisser la place à l'humour. Elle comprend aussi un dynamisme et un fort esprit d'équipe, un des facteurs importants de l'organisation en apprentissage (Senge, 1990). Et, malgré les contraintes inhérentes qui semblent parfois faire partie d'une course à obstacles, une persévérance qui surprend.

Niveau du superviseur

Constituées de huit éléments regroupés selon le type de données obtenues, les caractéristiques de l'encadrement post-formation au niveau du superviseur offrent une image haute en couleurs, parfois vives et parfois en nuances et même en surprises, ressortant d'une perception assez uniforme entre les apprenants et les superviseurs. Est-ce parce que les apprenants sont parfois eux-mêmes des superviseurs ou que les superviseurs sont aussi des apprenants?

Dans une large mesure l'encadrement est effectué par *plus d'un superviseur*. Tout ce monde portant à un moment ou à un autre le chapeau, selon le sujet de

la formation et leurs responsabilités dans l'organisation. Donc, encore une fois, il est parfois difficile de savoir qui est imputable pour le transfert effectif. La formule d'un seul superviseur est presque inexistante. Les participants se retrouvent donc encadrés, volontairement ou involontairement, par un ensemble de professionnels, un genre de partenariat avec toutefois, du moins officiellement, un supérieur hiérarchique comme principal responsable. L'auto-supervision est pratiquée par un nombre très limité de participants. Ces cas isolés devraient-ils être interprétés comme l'atteinte d'un niveau d'autonomie et de responsabilisation par certains apprenants ou est-ce parce que ceux-ci ont choisi de ne pas attendre l'implication du superviseur pour transférer ce qu'ils avaient appris durant la formation à leur travail?

Parmi les fonctions du superviseur, celle *d'administration et de gestion* incluant la planification et l'application de la formation, détient la primauté chez les participants et confirme les écrits. La fonction *de soutien au travail et au perfectionnement des employés* dont la valorisation des efforts et l'appui à la croissance professionnelle, occupe une place certainement non négligeable, s'alliant ainsi aux résultats précédents sur les stratégies et aux caractéristiques organisationnelles perçues comme favorables au transfert. Curieusement, on voit peu chez le superviseur les fonctions *d'information et de communication* et pas du tout celles *d'éducation et de formation*. Serait-ce que les systèmes formels de communications sont encore peu instaurés ou que les fréquents échanges et partages d'informations sont davantage informels et ne sont pas perçus comme intégrés à la fonction du superviseur. Un peu surprenant mais combien parlant, l'inexistence d'une fonction *d'éducation et de formation* dévolue au superviseur nous porte à croire que ces fonctions restent l'apanage du formateur. Nous avons pourtant déjà constaté que le superviseur n'est vraiment pas seul lorsque le temps de l'encadrement post-formation arrive. Quelqu'un d'autres de l'organisation détient-il cette responsabilité dans le domaine spécifique de la formation si le superviseur ne détient pas la compétence visée par la formation? Ou est-ce que dans le cadre de projets ou d'interventions de formation financés par un bailleur de fonds, cette fonction n'est officiellement allouée qu'aux formateurs. Mais qu'advient-il alors après la formation, si ce dernier n'est plus disponible? Même si les tendances dans l'évolution des

entreprises selon Hellouin, (1996) et Bergman et Uwamungu (1997) démontrent l'apparition de nouvelles fonctions du superviseur dont celle de formateur, elle ne fait toutefois pas partie de la réalité de notre échantillon.

Le rôle de *vérificateur et de contrôleur* n'a pas accumulé bien des points. Est-il en voie de disparition et laisse-t-il enfin la place pour la majorité des participants, au superviseur qui agit comme *coach-facilitateur*? Quelqu'un qui guide, conseille, motive et qui fait confiance et qui met l'emphase sur l'amélioration des compétences et l'empowerment de ses employés. Est-ce l'indice d'une tendance de transformation du rôle de superviseur, tendance préconisée entre autres par Gendron et Faucher (2002)? Il y a ainsi une place pour ce rôle, une place peut être grandissante dans les pays en développement.

Deux styles, autres que ceux identifiés par les auteurs, soit le style *supportant et encourageant* et le style *formatif et rigoureux* ont écarté totalement le style *autoritaire et hiérarchique* et celui de *laisser-faire*. Une bien petite place est accordée au style *participatif et démocratique*, ce dernier pourtant bien promu par les bailleurs de fonds pour une société démocratique. Cette situation exprime-t-elle un souhait pieux ou une réalité bien vivante. Les participants ont donc opté pour un style d'encadrement plus humain, attentif, disponible, flexible, aidant, patient, respectueux et centré sur l'écoute, style qui colle mieux à leurs besoins et leur quotidien. Le style *formatif et rigoureux*, exigeant, méthodique et organisé n'est pas nécessairement associé pour sa part à la formation mais plus au processus d'apprentissage et d'amélioration de la performance. Ces résultats vont dans le sens des recommandations de Rando (2001) pour qui le style adopté par le superviseur doit être efficace et s'adapter aux situations et aux personnes.

Ce qui devrait préoccuper en priorité un superviseur après la formation c'est presque essentiellement d'*évaluer et de vérifier l'apprentissage et son application dans le travail*. Non dans un sens de vérificateur et de contrôleur, mais plutôt dans une perspective d'urgence pour le superviseur de se faire sa propre idée par constats. Les participants sont fiers de montrer ce qu'ils ont appris et veulent des témoins dont le plus important est le superviseur. Les opportunités

d'application étant déjà acquises dans les milieux où nous avons recueilli nos données, les participants sont passés directement et en forte majorité à leur préoccupation immédiate : l'implication du superviseur immédiatement après la formation. Ce besoin vient même bien avant celui de partager la formation avec des collègues ou des bénéficiaires. Un message direct et un rappel à l'ordre pour le superviseur de s'impliquer directement et rapidement. La phase post-formation est souvent négligée dans la pratique comme dans les écrits, mais il est clair que les apprenants en saisissent l'importance.

Trois types de fréquence d'encadrement sont souhaités : en réclamant un encadrement qui se fait *selon les besoins, les difficultés et selon le type de formation*, les participants souhaitent un encadrement flexible qui s'adapte à différents cas et niveaux d'avancement des personnes. En réclamant un encadrement *immédiatement après la formation et lors de l'application*, les apprenants expriment le besoin d'une implication du superviseur dès leur retour au travail. Et enfin, un encadrement pensé comme *un processus continu, régulier et en tout temps* rejoindrait la tendance actuelle pour une formation continue et l'apprentissage tout au long de la vie.

Pour le type d'encadrement sur lequel le superviseur devrait se pencher après une formation, la majorité des participants ont exprimé encore leur besoin d'un encadrement surtout sur *le contenu de la formation*.. Ceci rejoint leurs souhaits exprimés pour les priorités et la fréquence d'encadrement, alors que les participants soulignent l'urgence pour le superviseur de réagir immédiatement après la formation en se concentrant sur l'application et l'évaluation de l'apprentissage. Presque de façon inattendue, les aspects d'ordre *logistique et matériel* ainsi que *socio-affectif*, ne ressortent pas. Serait-ce que la logistique et le matériel ne sont pas perçus comme des éléments de l'encadrement ou que les attentes envers le superviseur à cet égard sont réduites ou nulles compte tenu du pouvoir quand même limité de ce dernier sur ces aspects? Quant aux aspects socio-affectifs, il semble que ceux-ci ne relèvent pas des responsabilités du superviseur, du moins de façon officielle, à moins que ce besoin ne se manifeste pas de façon évidente après la formation et en lien avec la formation, de sorte qu'ils sont plutôt traités de façon plus privée avec des collègues proches.

Les compétences les plus sollicitées chez les superviseurs et perçues comme les plus importantes pour les apprenants sont : les *compétences opérationnelles (ou de gestion)*, *relationnelles (ou de communications)* et *personnelles (ou humaines)*. Voilà un portrait-robot du superviseur idéal, une perspective moderne et un oiseau rare peut être difficile à trouver car muni de qualités multiples et somme toute peut être rarement concentrées chez une même personne! Un fait est cependant bien là, les compétences *techniques* chez un superviseur sont quand même faiblement perçues par les apprenants et non sollicitées chez le superviseur. Sont-elles en train de disparaître pour céder la place à un super gestionnaire, fort en communication, l'ère de la technologie oblige, et en relations interpersonnelles et au visage humain.

Niveau des collègues de travail

Nous avons déjà présenté dans les mesures en place pour faciliter le transfert la dynamique qui existe entre les collègues de travail, le souci de la collectivité et l'esprit d'équipe qui domine plutôt que l'individualisme. La solidarité, le partage, la collaboration, la connivence et l'humour qui font bon ménage malgré le peu de moyens et le climat d'incertitude politique, sociale et économique.

Que reste-t-il à ajouter sinon que pour les apprenants, les superviseurs et les représentants d'organisation, l'attitude et le comportement des collègues de travail se sont révélés positifs et favorables à la formation et au transfert. Nous pouvons même dire qu'il existe un genre de formation informelle entre eux, un intérêt et une curiosité pour la formation et un enthousiasme et une gratitude pour avoir eu l'opportunité d'apprendre des nouvelles choses. Pour ne pas peindre un tableau parfait, un petit nombre sont parfois positifs et parfois intéressés et parfois moins disposés et plus passifs, gardant dans certains cas l'ancienne façon de faire. Il se peut que dans la réalité, ce nombre soit différent, mais néanmoins, l'atmosphère que l'on pouvait observer durant toutes les visites (3-4 dans les mêmes organisations) que la chercheuse a effectuées pour les entretiens, semble le confirmer.

Voilà donc ce qui caractérise chacun des aspects faisant partie de l'encadrement post-formation par l'organisation, le superviseur et les collègues de travail répondant ainsi à notre question de recherche et à notre deuxième objectif.

5.4.3 Obstacles au transfert

Le troisième et dernier objectif de notre recherche est de connaître les obstacles au transfert des apprentissages à la phase post-formation, la façon dont ils sont surmontés et ceux considérés les plus difficiles.

Il existe bien certainement un lien logique entre les résultats obtenus concernant les obstacles au transfert et ce que l'on a constaté des mesures et actions mises en place dans ces milieux pour favoriser le transfert.

Les obstacles rencontrés par les participants et également considérés comme les plus difficiles à surmonter sont : le *manque de moyens et de matériel et les dispositions défavorables des bénéficiaires*. Tantôt stratégies mises en place pour favoriser le transfert tantôt obstacles au transfert, ces deux aspects relèvent, pour le premier, de la dynamique et des contraintes d'un contexte de pays en développement et pour le deuxième du défi que représente la transmission des apprentissages à d'autres bénéficiaires ayant des mentalités et des dispositions pas toujours favorables aux changements induits par les nouvelles formations. Particulièrement lorsque ces changements dérangent (plus de transparence, plus de responsabilisation) ou nécessitent des changements d'habitudes.

Les moyens pour surmonter les obstacles, reviennent à toute fin pratique à la charge de l'apprenant. Dans une forte majorité ils utilisent les *efforts et les initiatives personnelles* comme leur volonté, leur persévérance, leur débrouillardise, l'augmentation de la pratique et aussi leur expérience pour trouver des solutions. Une bien lourde charge pesant sur leurs épaules. Les superviseurs, pour leur part, s'orientent vers une approche participative et consultative pour trouver une solution ensemble, favorisant ainsi un esprit d'équipe et de solidarité pour solutionner les problèmes. Il relève donc beaucoup

et souvent des apprenants non seulement de trouver des solutions mais aussi de leur capacité d'aller chercher l'appui de leurs superviseurs, qu'ils avaient identifié comme mesures les ayant le plus aidé. Encore faut-il que ce dernier jouisse de l'appui de la direction pour jouer pleinement son rôle.

Chapitre 6

CONCLUSION

Pour ce dernier chapitre, nous présentons une rétrospective de ce long voyage dans le monde de la formation en milieu de travail et du transfert des apprentissages, voyage au cours duquel nous nous sommes penchée plus particulièrement sur le problème de l'encadrement post-formation afin d'en identifier les caractéristiques favorables au transfert. Nous ajoutons à ce chapitre, la contribution de notre recherche, ses limites et les pistes d'explorations futures.

6.1 Rétrospective

Cette expédition à travers les méandres de l'encadrement post-formation se termine et laisse la place à bien d'autres. Motivée par la curiosité d'explorer non seulement ce que révèlent les écrits mais aussi ce que les participants veulent bien partager de leur vécu et de leur vision, nous nous sommes aventurés sur ce chemin qui s'est ouvert petit à petit et qui nous a fait découvrir, approfondir et avancer dans les connaissances des caractéristiques d'encadrement post-formation qui favorisent le transfert des apprentissages en milieu de travail dans un contexte de coopération internationale. Nous y avons découvert la complexité et l'immensité de la tâche.

Plus spécifiquement, nous nous sommes penchée sur les facteurs liés à l'environnement de travail à la phase post-formative. Cette dimension de la question du transfert étant relativement peu documentée, nous avons opté pour une recherche qualitative de type exploratoire. Nous souhaitons dans un premier temps cerner la perception des participants relativement aux stratégies mises en place dans leur milieu pour favoriser ce transfert, celles qui les ont le plus aidé, et, parmi tous les facteurs possibles, ceux qu'ils considèrent les plus déterminants pour un transfert positif. Pour identifier les caractéristiques de l'encadrement post-formation nous avons adopté une approche multidimensionnelle et multiniveau c'est-à-dire les angles de l'organisation, des superviseurs et des collègues de travail. Nous voulions également connaître les obstacles concrètement rencontrés dans le processus de transfert et les moyens qui ont permis de les surmonter.

La revue des écrits a permis de confirmer que si la formation des adultes et le transfert des apprentissages en milieu de travail sont des sujets largement documentés, la phase post-formation est bien l'enfant pauvre et l'encadrement après la formation le chaînon si souvent oublié. Tant de budgets dans le domaine du développement des ressources humaines et des programmes de formation, mais à la fin, qu'en reste-t-il? Le retour sur investissements en formation, devient, dans un contexte de mondialisation, une préoccupation bien présente, constante et grandissante dans les programmes de formation, une parmi d'autres composantes des initiatives de renforcement des capacités. Se former et apprendre sans transférer dans le travail, devient un investissement bien coûteux tant dans les pays «développés» que dans ceux «en voie de développement». D'où la nécessité de mieux connaître et maîtriser les facteurs d'influence de ce transfert, ceux liés à l'apprenant, au programme de formation et enfin à l'environnement de travail. Les auteurs soulignent de plus en plus l'importance de l'environnement de travail; c'est donc sur ce dernier que nous nous sommes concentrée.

Les données ont été recueillies à Haïti, qui représente un bon exemple d'un pays en développement où les bailleurs de fonds sont bien présents particulièrement à travers de nombreux programmes de formation pour le renforcement des capacités humaines et institutionnelles. Nous pouvions donc y trouver les données recherchées pour répondre à notre question de recherche. Notre échantillon est constitué de cinq groupes de différents secteurs d'intervention composés au total de 28 apprenants, 7 superviseurs et 3 représentants d'organisations. Ces groupes, ayant suivi une formation non formelle de courte durée, ont participé à des entretiens semi-structurés dont nous avons fait une analyse qualitative de contenu.

Les participants ont indiqué parmi les mesures mises en place par l'environnement de travail celles qui, selon eux, ont le plus favorisé le transfert. À l'instar des écrits, ils ont identifié l'appui du superviseur en premier lieu et ensuite celui de l'organisation. Quoique moins souvent soulignés dans les écrits, les opportunités de partage avec les collègues de travail et la qualité du formateur ou de l'organisme de formation sont des facteurs non négligeables aux

yeux des participants. Des facteurs de tous types et provenance considérés les plus déterminants dans le transfert ont été, d'importance égale, ceux de l'environnement de travail et ceux liés aux apprenants essentiellement leur attitude et leur motivation.

Nous avons identifié les caractéristiques de l'encadrement post-formation qui favorisent le transfert des apprentissages en milieu de travail à trois niveaux : au niveau de l'organisation, du superviseur et des collègues de travail.

Au niveau de l'organisation, nous avons découvert que l'importance et la place accordée à la formation sont associées aux politiques de l'organisation et aux sentiments d'engagement des dirigeants et de ses gestionnaires, que le style de leadership engendre une incidence marquée sur la collaboration, la motivation et la responsabilisation des employés et que l'ambiance de travail est empreint d'un fort esprit d'équipe et de solidarité sans oublier l'humour.

Au niveau de l'encadrement par le superviseur, nous découvrons principalement que a) l'encadrement, pour la majorité des cas, est effectué par plus d'un superviseur, b) des fonctions du superviseur celle d'administration et de gestion détient la primauté chez les participants, c) la manière d'assumer son rôle à titre de coach-facilitateur domine et écarte le rôle de formateur et de vérificateur-contrôleur, d) un style de gestion et d'encadrement supportant et encourageant l'emporte sur le style autoritaire et hiérarchique qui jouit d'une popularité quasiment nulle, e) de vérifier et d'évaluer l'apprentissage devrait être la préoccupation immédiate du superviseur après la formation, f) la fréquence et le moment d'encadrement souhaités est surtout selon les besoins, les difficultés et le type de formation reçue mais aussi immédiatement après la formation dans le cadre d'un processus régulier g) le type d'encadrement souhaité est particulièrement sur le contenu de la formation, et h) les compétences d'un superviseur, doivent être multiples avec d'importance égale des compétences opérationnelles, relationnelles et personnelles.

Au niveau de l'appui des collègues de travail, leur attitude et leur comportement positifs sont caractérisés par une volonté d'application, de partage et de collaboration, d'enthousiasme et d'appréciation de la formation acquise.

Les principaux obstacles rencontrés qui sont aussi considérés les plus difficiles, relèvent de l'environnement de travail soit le manque de moyens et de matériel, aspect directement relié au contexte de pays en développement et les dispositions défavorables des bénéficiaires indirects dont les mentalités à changer et la résistance aux changements qu'entraînent une nouvelle formation. Les moyens utilisés pour surmonter les obstacles relèvent majoritairement des apprenants. Ils font définitivement plus partie de la solution que des problèmes!

6.2 Contribution de la recherche

La pertinence et l'utilité de notre recherche, que nous anticipions lors de la présentation de notre problématique, est maintenant devenue plus concrète dans ses apports tant pour les résultats que la pratique et l'apport scientifique.

Les résultats de cette recherche ont permis de découvrir non seulement la complexité du transfert mais aussi celui de la zone toujours grise de l'encadrement post-formation. Soulignons tout d'abord la déception non seulement d'avoir trouvé si peu d'écrits qui parlent de cet encadrement spécifiquement après la formation mais aussi du fait que l'encadrement post-formation semble être dilué dans un processus de supervision générale. Nous souhaitons par cette recherche tourner le regard sur ce moment privilégié, afin de scruter, pas avec un grand angle mais à la loupe, ses dimensions et ses composantes et les acteurs qui l'animent tout en faisant ressortir ce qui les fait vibrer. L'avancement des connaissances sur ces aspects explique en partie le phénomène, nos résultats néanmoins, contribuent à apporter plus de précisions sur la dynamique de ses composantes en contexte de coopération internationale.

Malgré que les écrits identifient des acteurs multiples, nous en avons identifié d'autres, bien pertinents et qui sont bien présents ainsi que des mesures à promouvoir différentes de celles connues pour favoriser le transfert. Il convient

de leur laisser une juste place dans le processus de transfert et celui de l'encadrement post-formation. L'importance de l'appui du superviseur et de son organisation est bien identifiée dans les écrits mais les efforts de l'apprenant sont encore plus présents qu'ils le laissent paraître, et ils sont parfois sous-estimés comme point focal du processus de transfert, alors que sur leurs épaules reposent bien des responsabilités tant pour les stratégies que pour les obstacles à surmonter et pour la diffusion large à la communauté. Également, le rôle des collègues de travail et l'esprit d'équipe et de solidarité qui règne parmi ceux-ci nous apparaît plus significatif que celui présenté dans les recherches.

Nous avons pu dégager, en utilisant une approche multiniveau et multidimensionnelle, un regard sur l'ensemble des principaux facteurs de l'environnement de travail à un moment donné et à un endroit donné, afin d'avoir un portrait le plus complet possible de tous ces éléments. Les résultats révèlent des points d'accord avec les recherches mais aussi des aspects différents parfois spécifiques aux pays en développement.

Cette recherche contribuera nous croyons à fournir des repères pour les décideurs (gouvernements, bailleurs de fonds, organisations) et les praticiens dans la planification et la formulation des programmes de formation à l'intérieur des programmes de formation visant le renforcement des capacités en milieu de travail. Par exemple la planification spécifique du transfert comme une étape précise avant, durant et après la formation dans les programmes de formation en y insérant non seulement les budgets mais aussi les mesures et actions à mettre en place pour favoriser le transfert et rencontrer les obstacles éventuels. Ensuite de planifier l'évaluation non seulement au plan de la satisfaction des participants et celui des apprentissages mais aussi celui de l'application dans le travail et de la mesure des effets, aspects proposés par Kirkpatrick et tellement souhaités par les bailleurs de fonds mais pas nécessairement appliqués pour chaque formation. Ajustant ainsi une approche non seulement axée sur les résultats mais ne négligeant pas le processus d'atteinte de ses résultats. Et, faisant partie intégrante de ces étapes, l'importance d'instaurer un mécanisme de suivi et d'encadrement post-formation par des acteurs clairement identifiés et imputables avec des responsabilités bien déterminées.

Dans un même ordre d'idées, avec l'identification des acteurs dominants du processus de transfert et des caractéristiques de l'encadrement post-formation cette recherche pourra inspirer les décideurs quant aux appuis et aux conditions à mettre en place pour favoriser le transfert. Par exemple et entre autres, au plan de la mise en place de politiques de valorisation de la formation, des avantages d'une ambiance de travail favorable au transfert et à l'application de la formation, de l'accent souhaitable à mettre sur les stratégies pédagogiques tenant compte de l'après formation, du rôle non négligeable des collègues de travail et de l'esprit d'équipe, de la présence bien voulue de l'appui du superviseur après la formation, des responsabilités explicites et implicites de l'apprenant alors que sa motivation est un moteur bien puissant dans le processus de transfert et enfin, et non la moindre, de la présence, dans certains contextes, de bénéficiaires indirects de la formation au-delà des apprenants et des collègues de travail.

Nous avons pu faire le constat des contraintes toujours présentes relatives aux moyens, au matériel et à la logistique, situation inhérente au contexte de pays en développement, et de la difficulté que pose le changement de mentalités et d'habitudes. Pour le premier, il se rattache à une problématique plus grande et plus difficilement contrôlable et gérable dans le court terme mais la créativité de certains participants peut parfois surprendre quant aux moyens trouvés et imaginés pour contrer ces obstacles. Pour le deuxième point, compte tenu du rôle important de l'apprenant dans le transfert envers les bénéficiaires indirects, notre recherche pourrait fournir aux décideurs des pistes pouvant contribuer à circonscrire ces difficultés pour ne pas laisser l'apprenant seul dans cette importante tâche de formateur d'adultes en contexte de coopération internationale.

Peu d'écrits scientifiques traitent des facteurs de l'environnement de travail à la phase post-formation et particulièrement l'encadrement à cette étape avec une approche multiniveau (organisation, superviseurs, collègues) et multidimensionnelle (plusieurs caractéristiques d'encadrement et types d'acteurs). Cette recherche pourra inspirer les chercheurs à considérer et à privilégier de plus en plus ces approches pour appréhender l'encadrement à

cette phase charnière du transfert et contribuer au développement d'un corpus de connaissances plus poussé et mieux adapté au processus et à la réalité, particulièrement dans le cas de pays en développement.

Les résultats de notre recherche peuvent contribuer à approfondir la compréhension des paradigmes en évolution dans un contexte de coopération internationale, celle des stratégies de transfert post-formation impliquant une multiplicité d'acteurs et celle des modèles d'encadrement post-formation comportant plus d'un intervenant et avec des accents particuliers sur leurs différentes composantes. Les tendances identifiées dans nos résultats peuvent inspirer les chercheurs préoccupés de découvrir les similarités et différences possibles ou en émergence dans la situation des pays «développés» et celle des pays «en développement».

Nous avons adopté, en plus d'une approche multiniveau et multidimensionnelle, une perspective couvrant tous les facteurs principaux identifiés dans les écrits pour les composantes ou caractéristiques de l'environnement de travail. Les caractéristiques utilisées pour notre recherche pourront être utilisées pour enrichir ou compléter ou actualiser celles adoptées par les chercheurs afin de mieux articuler et concrétiser le tableau existant, particulièrement dans le cas de pays en développement alors que ce tableau est toujours ... en développement!

6.3 Limites de la recherche et pistes d'explorations futures

L'absence de typologie validée et reconnue sur les caractéristiques de l'encadrement post-formation à différents niveaux, nous a orienté vers les propositions de différents auteurs, toutefois celle utilisée pour notre étude nécessite d'être remise à l'épreuve afin d'en confirmer ou renforcer la pertinence et la validité et continuer d'avancer le développement d'échelles et d'indicateurs de plus en plus appropriés.

La taille limitée de notre échantillon, surtout les représentants d'organisation et le fait que nous n'avons pu inclure la perspective des formateurs dans nos groupes de participants, constitue une limite à la portée des résultats sur le rôle et

l'influence spécifique de ces personnes dans la question du transfert. Également, une comparaison entre les 5 groupes de notre échantillon, représentant des milieux différents, n'a pas été possible compte tenu de leur nombre individuel trop restreint. Une étude comparative permettrait de faire ressortir les similarités, les différences et les tendances qui pourraient être dégagées ainsi que les variations de perspective et de vécu entre hommes et femmes.

De plus, n'ayant pas pu inclure les formateurs dans nos groupes de participants, leur perspective aurait peut-être permis de clarifier si des plans de transfert ou autres méthodes et techniques pour favoriser le transfert avaient été utilisées. Bien que plusieurs sont connues et recommandées par de nombreux auteurs, elles semblent avoir passées inaperçues par les participants de notre recherche.

Notre recherche a été effectuée à partir d'un seul pays en développement (Haïti) et d'un échantillon limité de certains secteurs et types d'organisations. Bien qu'assez représentatifs de la situation des pays en développement et en transition, cela constitue néanmoins une certaine limite à la généralisation des résultats. Il serait intéressant de pouvoir comparer les résultats sur les mêmes aspects en provenance d'autres pays afin d'identifier les similarités et les différences que se soit au plan des concepts, des paradigmes ou des modèles d'encadrement, des obstacles rencontrés, des mesures mises en place pour favoriser le transfert et des caractéristiques de l'encadrement post-formation pour mieux apprécier la représentativité de nos résultats pour d'autres de pays en développement. D'autres études semblables seraient pour cela nécessaires.

Notre échantillon était surtout composé de professionnels de différents secteurs et programmes ayant un lien direct ou indirect avec des projets et du financement de la coopération internationale et non du secteur strictement privé, donc sans aucun appui extérieur financier. Une recherche incorporant ce secteur pourrait permettre de découvrir d'éventuelles variations.

Notre recherche s'est concentrée sur les programmes de formation et particulièrement les activités de formation non-formelle dans le cadre des

initiatives de renforcement des capacités. Il serait intéressant d'explorer les autres types de formation de ces programmes ainsi que les autres composantes de renforcement des capacités pouvant intervenir par exemple du point de vue de l'organisation (mission de l'organisation, structures, systèmes, etc.).

Nous avons établi comme un des critères de notre échantillon que les participants aient effectué un transfert positif de l'apprentissage dans leur travail représentant donc un transfert réussi, du moins dans le délai établi comme critère, et que la formation acquise en soit une inscrite dans leur mandat et leurs responsabilités. Ceci a donc pratiquement éliminé la possibilité d'examiner l'importance des opportunités d'application ayant exclu presque d'office ce facteur considéré dans les recherches d'influence déterminante pour le transfert. Ils serait donc judicieux d'explorer également les cas où le transfert n'a pas été appliqué ou réussi et aussi où l'activité de formation non formelle ne fait pas nécessairement partie des tâches et responsabilités de l'apprenant.

Les résultats de notre recherche et les propos des participants ont permis de reconfirmer l'extrême importance des différentes étapes de l'évaluation de la formation selon les différents paliers de Kirkpatrick. Par l'application des propositions de cet auteur, particulièrement le palier 3 et 4, il serait possible non seulement de mieux appréhender les contraintes du transfert mais aussi d'intervenir pour diminuer leur influence. D'autre part, dans une perspective associée cette fois-ci à la notion de pérennité des résultats de la formation dans les pays en développement, il serait également utile de connaître, la situation plus éloignée dans le temps et/ou une fois le financement retiré.

Et enfin, la question toujours bien actuelle et controversée de l'évaluation du transfert alors que les écrits sont souvent peu explicites et même mystérieux sur les moyens utilisés pour en arriver à ce taux si attendu de transfert. Comment et quand évaluer et mesurer le transfert des apprentissages en milieu de travail sont des préoccupations nécessitant une attention encore plus soutenue, tant des chercheurs que des praticiens, afin de ne pas minimiser l'importance de l'évaluation de la formation acquise et de son transfert dans la réalité du travail et de porter ainsi à la phase post-formation, toute l'attention qu'elle mérite.

BIBLIOGRAPHIE

Adler, N.J. (1986). *International dimensions of organizational behavior*. Boston : Kent.

Agence Canadienne de Développement International (ACDI), (2002). *Le Canada contribue à un monde meilleur, Énoncé de Politique en faveur d'une Aide Internationale plus efficace*. Canada.

Ahmad, Z. K. 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.

Archambault, G. (1997). La formation de suivi et le transfert des apprentissages. In D. Bouteiller, *Former pour performer*. Revue Internationale de gestion, Montréal, Québec, Canada.

Argyris, C. (1994). The Future of Workplace Learning and Performance, *Training & Development*, 36-47.

Argyris, C., Putman, R. et McLain Smith, D.(1985). *Action Science*. San Francisco (Cal.): Jossey-Bass

Arthur, W. Jr., Bennet, W. Jr., Stanush, P. et McNelly T.L. (1998). Factors that influence skill decay and retention, A quantitative review and analysis. *Human Performance*, 11(1), 57-101.

Ashton, D. N. (2004). The impact of organizational structure and practices on learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 43-53.

Awoniyi, E. A., Griego, O. V. et Morgan, G. A. (2002). Person-environment fit and transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 6 (1), 25-35.

Baldwin, T. T. et Ford, J.K. (1988). Transfer of Training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-103.

Banki, Y. S. (1986). *Dictionnaire of Administration and Management*, Systems Research. Los Angeles, USA.

Barbier, J.-M. (1992). La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail. *Éducation Permanente*, 125-147

Barbier, J.-M., Beillerot, J., Crozier, M., Lautrey, J., Lieury A., Lipiansky, E.M., Meirieu, P. et Morin E. (1996). *Savoir former. Bilans et perspectives des recherches sur l'acquisition et la transmission des savoirs*, Collection Demos Ressources Humaines.

Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.

Bartell, S. M. (2001). Training's New Role in Learning Organizations. *Innovations in Education and Teaching International*, 354-363.

- Bassi, L. Cheney, S. et Lewis, E. (1998). Trends in Workplace Learning: supply and demand in interesting times. *Training & Development*, 1-73.
- Bassi, L. et Van Buren, M. E. (1999). State of the Industry Report. *Training & Development*, 21-42.
- Becker, T.E., et Kimoski, R.J. (1989). A field study of the relationship between the organizational feedback environment and performance. *Personnel Psychology*, 42, 343-359.
- Bélanger, P.R., Lévesque, B., Plamondon, M., (1987). *Flexibilité du travail et demande sociale dans les CLSC*, Québec : Commission d'enquête sur la santé et les services sociaux, rapport de recherche #13.
- Benabou, C. (1997). L'évaluation de l'effet de la formation sur la performance de l'entreprise: l'approche coûts-bénéfices. In D. Bouteiller (ed.). *Former pour performer*, Revue internationale de gestion. Montréal, Québec, Canada.
- Bennett, J.K. (1994). The building blocs of the learning organization. *Training*, 31(6), 41-49
- Bergman, A. et Uwamungu, B. (1997). *Encadrement et Comportement*. Paris: Collection Management, Éditions Eska
- Berthelot, J.M. (1990). *L'intelligence du social*. Paris : PUF.
- Bhanthumnavin, D. (2003). Perceived social support from supervisor and group members' psychological and situational characteristics as predictors of subordinate performance in Thai Work Units. *Human Resource Development Quarterly*, 14(1), 79-97.
- Bhola, H.S. (1983). L'éducation non formelle en perspective. *Perspectives*, 13 (1).
- Bolger, J. (2000). *Capacity Development, Occasional Series*. Capacity Development: Why, What and How, CIDA Policy Branch, Canada.
- Bourgeois E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bournois, F. et Poirson, P. (1990). *Gérer et dynamiser ses collaborateurs, La gestion et le management des ressources humaines par l'encadrement*. Paris : Eyrolles.
- Bouteiller, Dominique (2000). *Former pour performer*, Collection Racines du savoir, Revue Internationale de gestion. Montréal, Québec, Canada
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Brinkerhoff, R.O. (1988). An integrated evaluation model for HRD. *Training and Development Journal*, 66-68
- Brinkerhoff, R. O. et Montesino, M. U. (1995). Partnerships for training transfer lessons from a corporate study. *Human Resource Development Quarterly*, 5(3), 263-274.
- Broad, M. et Newstrom, J.W. (1992). *Transfer of Training*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Broad, M. (1997). *Transferring Learning to the Workplace*. Virginia, USA: American Society for Training and Development
- Broad, M. L. et Phillips, J. J. (1997). *Transferring Learning to the Workplace*. Virginia, USA: American Society for Training and Development.
- Brown, J.S. (1988). *Situated Cognition and the culture of learning*, Technical report, Palo Alto CA: Palo Alto Research Center.
- Brunet, L. et Savoie, A. (1999). *Le climat de travail*. Québec, Canada : Les Editions Logiques.
- Bunker, D. et Wijnberg, M. (1985). The supervisor as a mediator of organizational climate in public social service organizations. *Administration in Social Work*, 9(2), 59-72.
- Cadre de Coopération Intérimaire (CCI) (2004) Rapport de Synthèse*, Haïti : Nations Unies, Banque Mondiale, Commission Européenne, Banque Inter-Américaine de Développement.
- Canadian International Development Agency (CIDA), (2001). *Capacity Development Operation Guide for Program Managers*, CIDA, Asia Branch. Canada
- Carnevale, A. P. and Carnevale, E. S. (1994). Growth Patterns in Workplace Training. *Training and Development*, 22-28.
- Carr, J. Z., Schmidt, Aaron M., Ford, J. K. et DeShon, R. (2003). Climate Perceptions Matter : A Meta-Analytic Path Analysis Relating Molar Climate, Cognitive and Affective States, and Individual Level Work Outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 4, 605-619
- Carré, P. et Caspar, P. (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- Caspar, P. (1997). Les 100 points-clés de la formation professionnelle continue en 10 thèmes, *Entreprises-Formation*, 100, 23-33.
- Chanlat, C.F. (1992). Ver une anthropologie de l'organisation. *Interface*, janvier-février, 17-21

Chevalier, P. (1997). *Introduction à la formation multimedia*. Site Internet de l'Observatoire des Ressources pour la formation. (ORAVEP). Adresse : <http://oravep.ever.fr./synergie/pourtous/introduc/a.introd.htm>.

Clarke, C.S., Dobbins, G.H. et Ladd, R.T. (1993). Exploratory Field Study of Training Motivation : Influence of involvement, credibility and transfer climate. *Group and Organization Management*, 18 (3), 292-307.

Clarke, N. (2002). Job/work environment factors influencing training transfer within a human service agency : some indicative support for Baldwin and Ford's transfer climate construct. *International Journal of Training and Development*, 6(3), 146-162.

Clarke, N. (2004). HRD and the challenges of assessing learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8(2), 140-156.

Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for Productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35.

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, 678-707.

Cormier, S. M. et Hagman, J. D. (1987). *Transfer of Learning – Contemporary Research and Applications*. San Diego, California: Academic Press Inc.

Curry, D.H., Caplan, P. et Knuppel, J. (1994). Transfer of training and adult learning (TOTAL). *Journal of Continuing Social Work Education*, 6(1), 8-14.

Danylo, L. (2000). *Exploration de modèles d'encadrement professionnel pour les travailleurs sociaux en CLSC*. Mémoire de maîtrise, HEC, Université de Montréal.

Dean, P. (1995). Examining the practice of human performance technology. *Performance Improvement Quarterly*, 8(2), 68-94.

De Ketele, J.M. et Koeglens, A. (1996). *Méthodologie du recueil d'information*. Bruxelles : Deboeck Université, 87-119.

Depover, C. et Marchand, L. (2002). *E-Learning et formation des adultes en contexte professionnel, Perspectives en Éducation et Formation*. Bruxelles : DeBoeck & Larcier s.a.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill, 142 p.

Dillon, L.S. (1993). West meets east : Succeeding with Japanese audiences, *Training & Development*, 47(3), 39-43.

- Dionne, J. (1991). La supervision centre sur les opérations professionnelles; un outil de gestion de la qualité des interventions. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 20, (2), 109-121.
- Dixon, N. (1993). *Report to the Conference Board of Canada on organizational learning*. Unpublished report. George Washington University, USA.
- Donnelly, C. et Glaser, A. (1992). Training in self-supervision skills. *The clinical supervisor*, Vol. 10(2), 85-97.
- Dubin, S.S. (1990). Maintaining competence through updating. In S.L. Willis & S.S. Dubin (Eds). *Maintaining professional competence* (pp. 9-43). San Francisco : Jossey Bass.
- Ducreux, J.-M. et de Gromard, S. (2002). *La formation dans tous ses états, Le e-learning pour développer les compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Edmundson, A. et Moingeon, B. (1998). From organizational learning to the learning organization. *Management Learning*, 9(1), 5-20.
- Ellis, H. (1965). *The transfer of learning*. New York: N.Y. Macmillan.
- Evans, D.R. (1981). *La planification de l'éducation non-formelle, Principes de la planification de l'éducation*, UNESCO.
- Facteau, J.D., Dobbins, G. H., Russel, J. E.A., Ladd, R. et Kudisch, J.D. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pre-training motivation and perceived training transfer. *Journal of Management*, 21(1), 1-25.
- Ferris, G. R., Hochwarter, W.A., Buckley, M.R., Harrell-Cook, G. et Frink, D.D. (1999), Some New Directions. *Journal of Management*, 25(3), 385-415.
- Ferris, G.R. et Judge, T.A. (1991). Personnel Human Resources Management : a political influence perspective. *Journal of Management*, 17, 447-488.
- Ford, J.K., Quinones, M.A., Segó, D.J. et Sorra, J.S. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology*, 45, 511-527.
- Ford, J.K. et Weissbein, D.A. (1997). Transfer of Training. An updated review and Analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22-41.
- Ford, D.J. (2004). Evaluating Performance Improvement. *Performance Improvement*, 43 (1), 36-41
- Foucher, R. (1997). Quels changements à la formation en entreprise peuvent répondre aux nouvelles exigences de l'environnement? In. D. Bouteiller, *Former pour Performer*, Revue internationale de gestion. Montréal, Québec, Canada.
- Freire, P. (1969) Pédagogie des opprimés, Paris, Gallimard, In L. Toupin, *De la formation au Métier*, ESF.

- Gagné, R. (1984). Learning outcomes and their effects: Useful categories of human performance. *American Psychologist*, 39, 377-385.
- Gagné, P. (2000). *L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices, qu'en pense les étudiants*, Communication présentée au 68ième congrès de l'ACFAS Montréal.
- Galagan, P. A. (1998). Reinventing the profession, In Woods J.A. and Cortada J.W. (eds.) *The 1998 ASTC Training and Performance Yearbook*. New York: McGraw Hill.
- Garaveglia, P. L. (1993). How to ensure Transfer of Learning. *Training & Development*, 63-68.
- Garrett, K.J. et Baretta-Herman, A. (1995). Moving from supervision to professional development. *The clinical supervisor*. Vol. 13(2), 97-111.
- Garrick, J. (1998). *Informal learning in the workplace. Unmasking human resource development*. London: Routledge
- Gates, B. et Hemingway, C. (1999). *Business at the speed of thought : using a digital nervous system*. New York: Warner Books.
- Gauthier, B. (2000). La structure de la preuve. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, (p. 127-159). Ste-Foy, PQ.
- Gendron, P.J. et Faucher, C. (2002). *Les nouvelles stratégies de coaching*. Canada: Les Editions de l'Homme.
- Georgenson, D.L. (1982). The problem of transfer calls for partnership. *Training and Development*, 36(10), 75-78.
- Gephart, M.A., Marsick V., Van Buren, M.E. et Spiro, M.S. (1996). Learning Organizations come alive. *Training and Development*, 50, 35-45.
- Gick, M.L. et Holyoak, K.J. (1987). The cognitive basis of knowledge transfer, in Cormier S.M. et Hagman. J.D. (eds.) *Transfer of Learning Contemporary research and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Gist, M. E., Bavetta, A. G. et Stevens, C. R. (1990). Transfer Training Method: its influence on skill generalization, skill repetition and performance level. *Personnel Psychology*, 43, 501-523.
- Goldstein, I.L. (1993). *Training in Organizations : Needs assessment, Development and Evaluation*. Monterey, CA: Brooks/Cole, 3rd edition.
- Goldstein, I.L. (1986). *Training in Organizations. Needs assessment, design and evaluation*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

- Greene, J.C. (1987). Stakeholder participation and utilization in program evaluation, communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, Washington D.C.
- Grégoire, T.K., Propp, J., et Poertner, J. (1998). The supervisor's role in the transfer of training. *Administration and Social Work*, 22(1), 1-18.
- Griffin, M. A., Patterson, M. G. et West, M. A. (2001). Job satisfaction and teamwork: the role of supervisor support. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 537-550.
- Gumuseli, A.I. et Ergin, B. (2002). The manager's role in enhancing the transfer of training : a Turkish case study. *International Journal of Training and Development*, 6(2), 80-97.
- Guns, B. et Amundsen, K. (1996). *The faster learning organization: gain and sustain the competitive edge*. San Francisco: Jossey-Bass, Publishers.
- Haccoun, R.R., Labrèche, I. et Saks, A.M. (1997). *The success of transfer and enhancement procedures*, A meta-analysis of the research evidence. Invited symposium presentation, Convention of the European Work and Organizational Psychology, Verona, Italy.
- Haccoun, R.R., Murtada, N. et Desjardins, D. (1997). *Pre-training motivation and post training relapse prevention in encouraging practice of trained skills : A field experiment*, Preliminary Proceedings, Auto-formation dans les organizations-SOL in the workplace.
- Haccoun, R.R. et Saks, A.M. (1998). Training in the 21st Century: Some Lessons from the Last One. Invited Paper, Special Issue: Industrial Psychology at the Turn of the Century. *Canadian Psychologist*, 39(1-2) , 33-51.
- Haccoun, R.R., Jeanrie, C. et Saks A. M. (1997) Concepts et pratiques contemporaines en évaluation de la formation, Vers un modèle diagnostic des impacts. In D. Bouteiller (ed) *Gérer pour performer*, Revue internationale de gestion. Montréal, Québec, Canada.
- Haccoun, R.R. et Savard, P. (2002). *Le soutien anticipé et perçu, la motivation et l'efficacité personnelle pour prédire le transfert des apprentissages à long terme*, Symposium, Formation du Personnel, Canada.
- Halal, W.E. (1998). *The infinite resource: creating and leading the knowledge enterprise*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hardcastle, D.A. (1991). Toward a model for supervision; a peer supervision pilot project. *The clinical supervisor*, 9(2), 63-77.
- Harrison, B. (1994). *Lean and Mean. The Changing Landscape of Corporate Power in the Age of Flexibility*. New York: Basic Books.

- Hellouin, V. (1991). L'encadrement acteur de la formation. Dossier coordonné par Valérie Hellouin, Centre INFOO, *Actualité de la formation permanente*.
- Hellouin, V. (1996). *L'encadrement, partie prenante des contrats de formation*, Crédit Agricole – Études.
- Hofstede, G. (1991). *Culture and Organization: software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- Holton, E.F. III. (1996). The flawed four level evaluation model. *Human Resources Development Quarterly*, 7 (1), 5-21
- Holton, E. F. III, Bates, R. A., Seyler, D. L. et Cravalho, M.B. (1998). Toward Construct Validation of a transfer Climate Instrument. *Human Resources Development Quarterly*, 8(2), 95-113.
- Holton, E. F.III, Bates, R. A. et Ruona, W. E.A. (2000). Development of a generalized Learning Transfer System Inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360.
- Holton, E.F.III, Chen, H-C. et Naquin, S.S. (2003). An examination of learning transfer system, characteristics across organizational settings, *Human Resource Development Quarterly*, 14(4), 459-482.
- Hotek, D. R. (2002). Skills for the 21st Century Supervisor: What Factory Personnel Think. *Performance Improvement Quarterly*, 15(2), 61-83.
- Huczynski, A.A., et Lewis, J.W. (1980). An empirical study into the learning of the learning transfer process in management training. *The Journal of Management Studies*, Mai, 227-240.
- Huint, P. et Saks, A.M. (2003). Translation Training Science into Practice: a study of Managers' reactions of post-training transfer interventions. *Human Resources Development Quarterly*, 14(2), 181-198.
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
- Jennings, P.D. (1994). Viewing macro HRM from without: political and institutional perspectives in G.R. Ferris (ed.) *Research in personnel and HRM*, vol. 12, 1-40, Greenwich, CT: JAI Press.
- Jetté, P. et Desbiens, R. (1992). *La relation de supervision, Collection Guide pratique de Management*. Montréal, Québec, Canada : Les Publications CFC.
- Johnston, W. et Packer, A. (1987). *Work Force 2000: work and workers for the 21st century*. Indianapolis: Hudson Institute.
- Kadushin, A. (1992). *Supervision in social work*, 3ième édition, New York: Columbia University press.

- 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, 657-690.
- Kanter, R.M. (1994). The future of workplace learning and Performance. *Training and Development*, S41-42.
- Kaufman, R., Watkins, R., Leigh D., & Foshay, R. (1998). Kirpatrick plus: Evaluation and continuous improvement with a community focus. *Educational Technology Research and Development*, 46 (4), 90-96
- Keating, P. (2000). *Tableau comparatif des modes de communication pour supporter divers types d'encadrement*. Université du Québec.
- Kinlaw, D. (1997). *Adieu patron, bonjour Coach! Promouvoir l'engagement et améliorer la performance*. Québec : Éditions Transcontinental Inc.
- Kirkpatrick, D. (1993). Riding the winds of change. *Training and Development*, 29-32.
- Kirkpatrick, D. (1998). *The four levels: an overview in Evaluating Training Programs*, 2nd edition. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education. Pedagogy vs. Andragogy*, New York, Cambridge: The Adult Education Company.
- Knowles, M. (1973). *The Adult Learner : A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Kontoghiorghes, C. (2001). Factors affecting training effectiveness in the context of the introduction of new technology – a US case study. *International Journal of Training and Development*, 5(4), 248-260.
- Kozlowski, S.W.J. et Salas, E. (1997). A multilevel organizational systems approach for the implementation and transfer of training. In J. Kevin Ford (Ed.). *Improving Training effectiveness in work organization*. (pp.. 247-287). Hillsdale, NY:Erlbaum.
- Kozlowski S.W.J., Brown, K.G., Weissbein, D.A., Canon-Bowers, J. A. et Salas, E. (2000). A multilevel Approach to Training Effectiveness. Enhancing Horizontal and Vertical transfer. In Klein et Kozlowski (ed.) *Multilevel Theory, Research and Methods in Organizations*, Jossey-Bass.
- Kraiger, K., Ford J.K. et Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based and effective theories of learning outcomes to new method of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78, 311-328.

- Lamaute, D. et Turgeon, B. (1999). *De la supervision à la gestion des ressources humaines*. Montréal-Toronto : Chenelière-McGraw-Hill.
- Laroche, R. et Haccoun, R.R. (1999). Maximiser le transfert des apprentissages en formation : un guide pour le praticien. *Revue Québécoise de Psychologie*, 20(1), 9-23.
- Lathan, G.P. et Seijts, G.H. (1997). Overcoming mental models that limit research on transfer of training in organizational setting. *Applied Psychology: an international review* 46(4), 371-375
- Laszlo, E. (1994). *Vision 2020: Reordering Chaos for Global Survival*. Switzerland: Gordon and Breach.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge : University of Cambridge Press.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire Actuel de l'Éducation*, 2^e édition. Montréal : Guérin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette G, et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper and Bros.
- Likert, R. (1973). Human Resource accounting: building, assessing productive organizations. *Personnel*, 50(1), 8-24.
- Lim, H. D. (1999). Organizational and Cultural Factors Affecting International Transfer of Training. *Performance Improvement*, 38, 30-35.
- Lim, H. D. (2000). Training Design Factors Influencing Transfer of Training to the Workplace within an International Context. *Journal of Vocational Education and Training*, 52, 243-257.
- Lim, H. D. et Johnston, S.D. (2002). Trainee perceptions of factors that influence learning transfer. *International Journal of Training and Development*, 6(1), 36-48.
- Lim, D.H. et Wentling, R.M. (1998). International Transfer of Training: modification of training programmes for multinational hotel chains in Korea. *International Journal of Training and Development*, 2(1), 17-27.
- Linart, D. (1999). Des employés modernisés, des salaires désarmés. *Education Permanente*, 141, 55-67.
- Logan, T. (1984). Learning through interviewing, In J. Scholak et T. Logan, *Pupil Perspectives*. London: Croom Helm, p. 15-36.
- Lusthaus, C., Adrien, M.-H. et Perstinger, M. (1999). *Capacity Development: Definitions, Issues and Implications for Planning, Monitoring and Evaluation*, Occasional Paper No. 35, Québec, Canada: Universalia.

- MacGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw Hill.
- Marchand, L. (1997). *L'Apprentissage à vie – La pratique de l'Éducation des adultes et de l'Andragogie*, Montréal, Canada : Chenelière/McGraw-Hill.
- Marquardt, M.L. (1996). *Building the Learning Organization*. New York: McGraw-Hill.
- Marsick, V. (1987). *Learning in the Workplace*. London: Croom Helm.
- Marsick, V. (1988). Learning in the Workplace: the Case for Reflectivity and Critical Reflectivity. *Adult Education Quarterly*, 38(4) 187-198.
- Marsick, V. (1992). Continuous Learning in the Workplace. *Adult Learning*, 9-12.
- Marsick, V. (1997). Adult Educators and the Challenge of the Learning Organization. *Adult Learning*, 9-11
- Marsick, V. (1999). Looking again at learning in the learning organization: a tool that can turn into a weapon!. *The Learning Organization*. Volume 6, number 5. pp. 207-211.
- Marsick, V. et Watkins, K. (1992). Towards a Theory of Informal and Incidental Learning in Organizations. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. II, no. 4. pp. 287-300.
- Marsick, V. et Watkins, K. (1996). Adult Educators and the challenge of the learning organization. *Adult Learning*, 18-20.
- Mathieu, J.E., Tannenbaum, S.I. et Salas, E. (1992), Influence of Individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academic Management Journal*, 35, 828-847.
- Mathieu, J.E., Martineau, J.W. et Tannenbaum, S.I. (1993). Individual and situational influences on the development of self-efficacy : Implications for training effectiveness. *Personnel Psychology*, 46, 125-147.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C. et Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville : Gaëtan Morin, éditeur.
- Meirieu, P. et Develay, M. (1996). *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Actes du colloque organisé à l'université Lumière Lyon 2 : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon.
- Mendelsohn, P. (1996) Le concept de transfert. In P. Meirieu et M. Develay (dir.) en collaboration avec C. Durand et Y. Mariani. *Le transfert des connaissances en formation initiale et continue* (p. 11-19), Lyon : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon.

- Merriam, S. B. and Clark, M. C. (1991). *Patterns of Work, Love and Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S.B. and Caffarella, R.S. (1991). *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*, 2ième édition. Paris : De Boeck.
- Mingotaud, F. (1993). *La fonction d'encadrement, les techniques pour réussir*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Mink, O. G., Owen, K.Q. et Mink, B. (1993). *Developing High Performance People, The Art of Coaching*, Addition-Wesley Publishing Company, Inc.
- Mintzerg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper & Row.
- Montesino, M. U. (2002). Strategic Alignment of Training, Transfer-Enhancing behavior and training usage: a post training study. *Human resource development quarterly*, 10(3), 88-108.
- Morgan, P. (1998). *Capacités et Développement des Capacités – Quelques stratégies*. Notes préparées pour la Direction des orientations sociales et politiques, Direction générale des politiques, ACDI.
- Munger, M. (1983) in R. Legendre, *Dictionnaire Actuel de l'Éducation*, 2^e édition. Montréal : Guérin.
- Murtada, N. (1999). *L'impact du climat et des contraintes perçues sur l'efficacité personnelle, la motivation, le contrôle perçu et la perception d'adoption de nouveaux comportements, désirés par l'entreprise*, Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal.
- Neef, D. (1998). *The Critical Events Training Method*, San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Newstrom, J. (1986). Leveraging Management Development through Management of Transfer. *Journal of Management Development*, 5(5), 33-44.
- Noe, R.A. et Ford, J.K. (1992). Emerging issues and new directions for training research. In G. Ferris and K.M. Rowland (Eds), *Research in Personnel and Human Resource Management*, 10, 345-384.
- Noe, R. A. (2002). *Employee Training and Development*. Irwin: McGraw-Hill.
- Odenwald, S. (1993). A Guide for global Training. *Training & Development*, 22-31.

Olivero, G., Bane, D.K., et Kopelman, R.E. (1997). Executive coaching as a transfer of training toll : Effects on productivity in a public agency. *Public Personnel Management*. 26(4), 461-469.

Ordre Professionnel des travailleurs Sociaux du Québec (OPTSQ) (1992). *Guide pour la pratique professionnelle des travailleurs sociaux en CLSC*, Montréal.

Ostroff, C. (1993). The effects of climate and personal influences on individual behavior and attitudes in organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 56, 56-90.

Ostroff, C., Kinicki, A.J. et Tomskins, M.M. (2003). Organizational climate and culture. In W.C. Borman, D. Rollgen et R.J. Klimoski (Eds). *Comprehensive handbook of psychology*, Volume 12: Industrial and organizational psychology, pp. 365-402, Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Pain, A. (1990). *Education informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : L'Harmattan.

Parsloe, E. et Wray, M. (2000). *Coaching and Mentoring: practical methods to improve learning*, London, UK: Kogan Page Limited.

Pell, A. (2000). *Encadrer et motiver une équipe*. Paris : Les échos editions.

Peters, T. (1992). *Liberation Management. Necessary Disorganization for the Second nineties*. N.Y.: Alfred A. Knopp.

Phillips, J. (1996). ROI: The Search. *Training and Development*, 42-47.

Phillips, J. (1997) *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.

Phillips, J. (1999). *HRD trends worldwide. Shared solutions to compete in a global economy*. Texas: Gulf Publishing company.

Pill, A., Ryan, S. et Fuller, M. (2000). Who Dares Develops. *Innovations in Education and Teaching International*, 38, 54-62.

Pinchot, G. et Pinchot, E. (1994). *The end of bureaucracy and the rise of the intelligent organization*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Pine, B.A., Warsh, R. et Maluccio, A. (1998). Participatory Management in a Public Child Welfare Agency: a key to effective change. *Administration in Social Work*, 22, 19-23.

Poupart, J., Deslauriers J.P., Groulx, L-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Québec, Canada: Gaétan Morin Éditeur.

- Power M., Dalaire, S., Dionne M. et Théberge, C. (1994). *L'encadrement des étudiantes et des étudiants en situation d'apprentissage à distance à l'Université du Québec à Rimouski* (Monographie no. 42). Rimouski, Université du Québec à Rimouski.
- Presseau, A. (1998). *Le transfert des connaissances en mathématique chez des élèves de première secondaire : le rôle des interventions et des interactions sociales*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Programme des Nations-Unies pour le Développement (PNUD), (1997), *Renforcement des capacités*, Division du renforcement de la gestion et de la gouvernance, Document de référence technique no. 2
- Quinones, M. A., Ford, J.K., Segó, D.J. et Smith, E.M. (1995). The effects of individual and transfer environment characteristics on the opportunity to perform trained tasks. *Training Research Journal*, 1, 29-48.
- Quinones, M. A. et Ehrenstein, A. (1997). *Training for a rapidly changing workplace – Applications of psychological research*. American Psychological Association.
- Rando, R. A. (2001). Adaptive supervision in counselor training. *The clinical supervisor*, 20(1), 173-182.
- Rehayem, G.-P.(1997). *Supervision et gestion des ressources humaines*. Montréal, Québec, Canada : Gaétan Morin Éditeur.
- Revans, R.W. (1982). *ABC of Action Learning*. London: Lemos and Crane.
- Richman-Hirsch, W. (2001). Post-training interventions to enhance transfer: the moderating effects of work environments. *Human resources development quarterly*, 12(2), 105-120.
- Rivard, P. (2000). *La gestion de la formation en entreprise*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Robbins, S. P., Condie, J.L., Kondo, L. C. (1995). *Supervision in Canada Today*. Prentice Hall Canada, Career and Technology, Scarborough, Ontario.
- Rosow, J.M. et Zager, R. (1988). *Training – the competitive edge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rothwell, W. (1996). *ASTD models for human performance improvement: Roles, competencies and outputs*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Rouiller, J.Z. et Goldstein, I.L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4, 377-390

- Royer, J. M. (1979). Theories of the Transfer of Learning. *Educational Psychologies*, 14, 53-69.
- Russel, J. S., Terborg, J. R. et Powers, M.L. (1985). Organizational performance and organizational level training and support. *Personnel Psychology*, 38, 849-863.
- Saks, A.M., Haccoun, R.R. et Appelbaum, S.H. (1997). *The role of behavior modeling and perceived social support in the transfer of training*, Invited symposium presentation, Convention of the European Work and Organizational Psychology, Verona. Italy.
- Saks, A.M. et Belcourt M. (1997). Transfer of training in Canadian organizations. *Update*,1(1), 9-10
- Salas, E. et Cannon-Bowers, J.A. (2001). The Science of Training: a decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52(47), 471-499.
- Savoie, Z. L. (1989). Cadres conceptuels et évolution des modèles de changement planifié en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 123-138.
- Savoie, Z. L. (1997). L'entrevue semi-dirigée in B. Gauthier, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. 3^e éd. Sainte-Foy : Presse de l'Université de Montréal.
- Schein, E.H. (1997). *Organizational Culture and Leadership*, 2nd edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schon D.A.(1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco (Cal.): Jossey-Bass.
- Schwartz, P. (1996). *The art of the long-view: planning for the future in an uncertain world*. New York: Doubleday.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth Discipline*. NY: Doubleday.
- Senge, P.M. (1994). The future of workplace learning and performance. *Training and Development*, 36-47.
- Shapiro, D.H., Schwartz C.E. et Astin, J.A. (1996). Controlling ourselves, controlling our world. *American Psychologist*, 51, 1213-1230.
- Smith-Jentsch, K.A. (2001). To transfer or not to transfer? Investigating the combined effects of trainee characteristics, team leader support and team climate. *Journal of Applied Psychology*, 86, (2), 279-292.
- Sosik, J. J. et Godshalk, V. M. (2000). Leadership styles, mentoring functions received, and job-related stress: a conceptual model and preliminary study. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 365-390.

Spielman, M. (1997). *Quel avenir pour les Cadres? L'encadrement dans l'entreprise de demain*. Paris : Editions l'Harmattan.

Stewart, T.A. (1997). *Intellectual Capital: The new wealth of Organizations*. New York, N.Y.: Doubleday.

Stolovitch, H., Keeps, E. et Rodrique, D. (1995). Skills sets for the human performance technologist. *Performance Improvement Quarterly*, 8(2), 40-67.

Stufflebeam, D.L. (2003). The CIPP model for Evaluation, (p. 31-62). In *International Handbook of Educational Evaluation*. Great Britain: Kluwer Academic publishers.

Swanson, R. T. (1995). The history of training, In Kelly (Ed.) *Technical & skills training handbook of the ASTD*. New York: McGraw Hill.

Tannenbaum, S.I. et Yukl G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.

Tansky, J. W. et Cohen, D. J. (2001). The relationship between organizational support, employee development and organizational commitment : an empirical study. *Human Resource Development Quarterly*, 12(3), 285-300.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions logiques, 1992.

Tardif, J. (1999). *Le Transfert des apprentissages*. Canada : Les éditions logiques.

Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98, p. 4-7.

Taylor, M. (1997). *Transfert d'apprentissage – La planification de programmes d'éducation efficaces en milieu de travail*, Développement des ressources humaines Canada. Le Secrétariat national à l'alphabétisation.

Taylor, M. (1998). *Partenaires dans le transfert d'apprentissage*, Montréal, Canada.

Tesluk, P.E., Farr, J.L., Mathieu, J.E. et Vance, R. (1995). Generalization of employee involvement training to the job setting : individual and situational effects. *Personnel Psychology*, 48, 607-632

Thorndike, E.L. (1923) The influence of first year Latin upon the ability to read English, *School Sociology*, no. 17, p. 165-168 In Toupin L. *De la formation au métier*. Paris: ESF.

Tishman, S., Perkins, D.N. et Jay E. (1995). *The thinking classroom : Learning and teaching in a culture of thinking*. Boston: Allyn and Bacon.

- Tobin, D.R. (1998). *The knowledge-Enabled Organization Moving from Training to Learning to meet Business Goals*. New York: AMACOM.
- Toupin, L. (1995). *De la formation au métier – savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris : Collection Pédagogies.
- Toupin, L. (1997). Un transfert nommé désir. In D. Bouteiller, *Former pour Performer*, Collection Racines du Savoir, Revue internationale de gestion.
- 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
- Tracey, J.B., Hinkin, T.R., Tannenbaum, S. et Mathieu, J.E. (2001). The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 12(1), 5-23.
- Tremblay, N. A. (1986). Apprendre en situation d'autodidaxie : une étude des besoins des apprenants et des compétences des intervenants, In Hrimech M. L'apprentissage informel voie royale de l'autoformation,. *Les Sciences de l'éducation*, 39, 1-2, 217-233.
- Tsui, M.S. et Ho, W.S. (1997). In search of a comprehensive model of social work supervision. *The clinical supervisor*, 1997.
- Tziner, A., Haccoun, R.R. et Kadish, A. (1991). Personal and situational characteristics influencing the effectiveness of transfer of training improvement strategies. *Journal of Occupational Psychology*, 64, 167-177.
- United Nations Development Program (UNDP). (1998). *Capacity Assessment and Development – In a Systems and Strategic Management Context*, , Technical Advisory Paper no. 3, Management Development and Governance Division, Bureau for Development Policy.
- Urbain, D. (1998). La fonction formation va-t-elle survivre? *Entreprises Formation*, 108, 15-16.
- Van Buren, M.E. et Erskine, W. (2002). *The 2002 ASTD state of the industry report*. Alexandria, VA: ASTD.
- Van der Klink, M., Gielen, E. et Nauta, C. (2001). Supervisory support as a major condition to enhance transfer. *International Journal of Training and Development*, 5, (1), 52-63.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'Éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université, p. 371-402.

- Virat, A. (1982). *L'efficacité de l'encadrement*. Paris : Chotard et Associés Éditeurs.
- Voisin, A. (1999). L'économie de la formation. In Carré et Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod.
- Watkins, E. et Marsick, V. (1992). Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. *International Journal of lifelong education*, 11(4), 287-300.
- Watkins, E. (1995). Workplace Learning: Changing Times, Changing Practices. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 68, 3-17.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Québec: Presses de l'Université de Montréal.
- West, G. W. (1996). Group Learning in the Workplace. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 71, 51-60.
- Wexley, K.N. et Latham, G.P.(2002). *Developing and Training human resources in organizations*, 3rd edition. New York: Harper Collins.
- Wood, R., Mento, A. et Locke, E. (1987). Task complexity as a moderator of goal effects: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 72, 416-425.
- Wright, P.M. et McMahan, G.C. (1992). Theoretical perspectives for strategic human resource management. *Journal of Management*, 18, 292-320.
- Xiao, J. (1996). The relationship between organizational factors and the transfer of Training in the electronics industry in Schenzhen, China. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 55-73.
- Yamhill, S. et McLean, G. N. (2001). Theories supporting Transfer of Training, *Human. Resource Development Quarterly*, 12(2), 195-208.
- Yelon, S. L. et Ford, J. K. (1999). Pursuing a multidimensional view of transfer. *Performance Improvement Quarterly*, 12(3), 58-78.

ANNEXES

ANNEXE I

PRÉCÉDENTS CONCEPTUELS DU TERME RENFORCEMENT DES CAPACITÉS
(TRADUCTION LIBRE)

Terme	Période	Définition
Institution building	1950-1960	L'objectif était de fournir aux pays en développement des institutions sectorielles nécessaires pour la gestion des programmes d'investissements publics. L'emphase était sur le design et le fonctionnement d'organisations spécifiques, et non sur le secteur et son environnement. Des modèles furent souvent importés des pays «développés», donc peu adaptés aux conditions locales.
Développement et Renforcement Institutionnel	1960-1970	Un mouvement dirigé par l'établissement visant le renforcement des institutions. L'emphase était sur des institutions spécifiques et n'adoptait pas une perspective élargie. Les moyens utilisés visaient à améliorer la performance des institutions.
Développement, gestion, administration	1970	L'objectif était d'atteindre un public ou des groupes précédemment négligés. L'emphase était sur les systèmes de livraison des programmes publics et la capacité du gouvernement d'atteindre des groupes cibles.
Développement des Ressources Humaines	1970-1980	Le développement était pour les personnes. L'emphase était sur l'éducation, la santé, les populations. Une émergence du développement centré sur les personnes.
Institutionnalisme nouveau	1980-1990	L'emphase fut élargie pour incorporer le niveau sectoriel (gouvernement, ONG et secteur privé) incluant les réseaux et l'environnement externe. Une attention donnée à la formation d'un comportement économique national. L'émergence de l'aspect de durabilité et un éloignement de l'approche par projets. Perspective influencée par l'économie des institutions.
Développement des capacités	1980-1990	Une émergence dans les années 1990 comme une agrégation des différentes approches développementales. Une redéfinition de la notion de coopération technique. Emphase sur le processus d'appropriation. Est devenu l'approche de la majorité des bailleurs de fonds.
Renforcement des capacités	1990-	Terme de plus en plus utilisé par les bailleurs de fonds (PNUD, ACDI). Le renforcement des capacités (dans le sens de consolidation de capacités existantes par opposition au terme développement), est un processus continu d'apprentissage et de changement par lequel les individus, les organisations, les institutions et les sociétés développent leurs aptitudes (individuellement et collectivement) à exercer des fonctions, résoudre des problèmes et fixer et atteindre des objectifs. Le renforcement comprend plusieurs composantes en plus de programmes de formation.

Source : Lusthaus, Charles; Adrien, Marie-Hélène; Perstinger, Mark (1999). *Capacity Development : Definitions, Issues and Implications for Planning, Monitoring and Evaluation*, Universalis, Montréal, Québec, Canada

ANNEXE II

Schémas d'intelligibilité du transfert de connaissances
(Toupin, 1995 p. 134)

Schémes	Noyau de l'explication	Facteurs privilégiés	Types d'intervention
1.Causal	Le transfert dépend d'une série de facteurs objectifs dont, principalement, la nature des stimuli utilisés lors de l'apprentissage.	Similitude entre la situation d'apprentissage et la situation de transfert.	Programmes structurés/ exercices pratiques/ renforcement simulation.
2.Structural	Le transfert est lié à une structure de sens, ancrée dans l'activité cognitive, pouvant être généralisée à des situations semblables.	Structure des situations d'apprentissage et de transfert/codage de l'information. Connaissances antérieures/ règles de récupération.	Développement de stratégies cognitives/favoriser les liens entre les contenus/variation des exemples et des situations d'apprentissage/ rétroaction.
3.Hermé- neutique	Le transfert est conditionné par son appartenance à un champ symbolique qui établit des connexions porteuses de signification.	Investissement de formes simples et signifiantes/schéme d'action interpersonnel/insertion sociale et professionnelle.	Renforcement symbolique des activités éducatives / apprentissage comme activité constitutive du lien social/ transformation par des perspectives dans l'expérience.
4.Fonction- nel	Le transfert est une composante régulatrice d'un système matériel interdépendant qui favorise l'atteinte de certaines finalités dans un environnement.	Performance effective/motivation/ environnements structurés/engagement des figures d'autorité.	Diagnostic des besoins/ intégration de la formation à un processus de changement/ design adapté et sur mesure.
5.Actanciel	L'explication du transfert est à rechercher dans les utilisations, les conséquences et les impacts qui résultent des interactions sociales qui se tissent autour de nouvelles connaissances.	Attitude et réceptivité des acteurs/légitimation de la formation/interactions signifiantes/qualité de la communication/visées stratégiques.	Mobilisation des savoirs pratiques/rôle actif et créatif des acteurs/les acteurs sont définis comme des détenteurs d'enjeux.
6.Dialecti- que	Le transfert se présente comme une situation idéale à atteindre dans un processus fait de tensions et de contradictions.	Relations de pouvoirs/ transformations des conditions d'existence /obstacles idéologiques.	Formation par et dans la praxis/le potentiel est lié aux capacités de réalisation/la formation contribue à la solidarité sociale.

ANNEXE III

Éléments marquants des recherches consultées

A. Relatifs à l'organisation (incluant collègues de travail)

Auteurs, pays, échantillon, type de formation, durée et type d'étude	Aspects examinés, délai d'évaluation du transfert après formation	Résultats de la recherche, de l'étude ou de l'enquête
Ahmad et Bakar (2003), Malaisie 37 compagnies, 204 employés. Programmes de formation formelle et informelle. Secteur privé et public. Enquête avec questionnaires, vérification de 5 hypothèses. Étude qualitative.	Relation entre variables de la formation : support, motivation d'apprendre, environnement de formation (réel vs idéal) et bénéfices perçus et diverses composantes de l'engagement de l'employé envers son organisation. Questionnaires après le programme de formation (temps non indiqué).	La relation la plus forte fut le soutien organisationnel et l'engagement affectif. L'environnement de formation peut prédire fortement l'engagement continu. Les résultats majeurs furent la disponibilité et le soutien à la formation et la motivation d'apprendre positivement et significativement associés à l'engagement affectif et normatif.
Ashton, David N. (2004), Sud-Est Asiatique 195 employés. Entrevues semi-structurées, étude de cas d'une firme multinationale.	Comment la structure organisationnelle a un impact sur l'apprentissage. Domaines : l'accessibilité à l'information et la connaissance, l'opportunité d'application, la disponibilité de support à l'apprentissage et les récompenses.	Structure hiérarchique de commande/contrôle rend connaissances et information plus disponibles au personnel senior et technique. Échelons plus bas plus dépendants de l'attitude superviseur et pour récompenses et par définition étroite des tâches pour les opportunités de pratique.
Awoniyi, Riego et Morgan (2002), États-Unis 293 professionnels. Un cours en amélioration professionnelle. Enquête par la poste avec questionnaires. Étude quantitative.	Correspondance personne-environnement (réel vs idéal). Variables : l'encouragement du superviseur, ressources suffisantes, perception d'autonomie, les pressions du volume de travail et le support à la créativité du travailleur.	Correspondance personne-environnement enregistre une relation positive significative avec le transfert mais la variance est relativement faible. Apprenants des ONG ont enregistré un transfert plus élevé que le secteur public.
Becker et Klimoski (1989), États-Unis. 152 employés. Pas de formation. Enquête de terrain utilisant questionnaires structurés selon Job Feedback survey. Étude quantitative.	Examen de la relation entre l'encouragement organisationnel perçu et la performance. Évaluation par une mesure de performance par : les superviseurs, les employés et les collègues.	Encouragement par le superviseur et l'organisation sont hautement associés à la performance. Expressions négatives enregistraient une performance moindre. Encouragement par les collègues et par l'apprenant n'offre aucun lien significatif avec la performance.
Bunker et Wijnberg (1985), États-Unis. Analyse de 3 études.	Examen des pratiques organisationnelles et de la supervision. Aspects : structure organisationnelle, défis, atmosphère, récompenses, support et inclusion sociale.	Les pratiques de supervision influencent le climat organisationnel. Une approche de supervision active et un support des collègues représentent aussi un bon appui.
Carr, Schmidt, Ford et DeShon, (2003). États-Unis. Analyse des résultats de 51 études empiriques sur le climat organisationnel.	Utilisation de la taxonomie de Ostroff (1993) sur le climat organisationnel. Test d'un modèle conceptuel basé sur l'impact du climat sur 2 variables et sur les résultats individuels	Les 3 principales composantes du climat (affectif, cognitif et instrumental) affectent la performance de l'individu, son bien-être psychologique et sa non-implication dans l'organisation à travers les variables reliées à l'engagement organisationnel et la satisfaction dans le travail.
Clarke, Nicholas (2002), Angleterre. 14 professionnels d'un département des services sociaux. Formation de 2 jours en évaluation de risques. Recherche qualitative.	Investigation des facteurs qui influencent le transfert de la formation et comment ils se comparent ou diffèrent de ceux de la littérature. Mesure d'évaluation selon 4 niveaux de Kirkpatrick, 6 mois après la formation	Les résultats, se rattachent particulièrement au lieu et à la nature du travail. Toutefois, les principaux résultats étaient étroitement associés au support social et aux opportunités d'application tel que décrit dans le modèle de Baldwin et Ford.
Facteau, Dobbins, Russell, Ladd et Kudisch (1995). E.U. 967 gérants et superviseurs du sec-	Détermination si les croyances générales des apprenants à propos de la formation influencent la motivation et le transfert	Le support social, l'intérêt intrinsèque, la réputation et la conformité de la formation et l'engagement organisationnel sont hautement liés à la moti-

<p>teur public. Éléments d'enquête recueillis lors de l'évaluation de besoins en formation. Enquête.</p> <p>Lim, Doo H. & Johnston (2000, 2002). Corée. 10 professionnels de la formation Programme de formation de 3 semaines Deux entretiens. Étude de cas.</p> <p>Montesino, M.U. (2002), Etats-Unis. 152 représentants de vente et 36 gestionnaires-superviseurs. Programme de formation en vente Enquête par questionnaires par la poste.</p> <p>Rouiller et Goldstein (1993), Etats-Unis. 102 gestionnaires, 919 superviseurs-subordonnés. Cours en gestion de restaurants. Enquête.</p> <p>Richman-Hirsch, Wendy (2001), Etats-Unis. 267 employés d'une université. Formation en compétences liées au travail. 8 d'une journée chacun. Étude quantitative.</p> <p>Russel, Terborg, Powers (1985), Etats-Unis. Employés de 62 magasins. Formation en ventes. Enquête auprès des employés.</p> <p>Tansky et Cohen (2001), Etats-Unis. 262 gestionnaires-superviseurs. 8 ateliers de formation en coaching. Étude empirique.</p> <p>Tesluck, Farr, Mathieu, Vance (1995), Etats-Unis 252 employés et superviseurs. 88 unités et 11 sous-organisations. Programme de 12 cours de formation. Enquête quant. par questionnaires.</p> <p>Tracey, Hinkin, Tannenbaum, Mathieu (2001), Etats-Unis. 115 gestionnaires et 305 superviseurs. Programme de formation en compétences de gestion. Durée 2 jours ½. Enquête par questionnaires. Variables individuelles et organisationnelles.</p>	<p>avant la formation. 14 variables furent examinées.</p> <p>Investigation du niveau d'apprentissage et de transfert et l'effet perçu de différents facteurs sur le transfert. Auto évaluation du transfert par les participants. Entrevues 6 mois après la formation.</p> <p>Exploration de la correspondance d'un programme de formation avec la direction stratégique de l'organisation et ses pratiques de support de la formation.. Auto évaluation du transfert par les formateurs, apprenants et superviseurs après la formation ayant été donnée au cours de l'année.</p> <p>Facteurs du climat organisationnel (indices situationnels) et les conséquences. Évaluation par superviseur et personnel. Sommaires de performance préparés par les gestionnaires.</p> <p>Évaluation de l'efficacité de deux interventions post-formation (fixation d'objectif, gestion autonome) et l'effet modérateur de l'environnement de travail pour améliorer le transfert. Évaluation 4-6 semaines après le cours avec une échelle de 25 items pour évaluer l'environnement de travail.</p> <p>Examen de la relation entre la formation, le support organisationnel et la performance du magasin et la vérification de l'interaction du support organisationnel pour prédire la performance. 2 mesures pour chaque aspect, 2 niveaux.</p> <p>Exploration de la relation entre le support organisationnel, le développement de l'employé et l'engagement organisationnel. Réponses par les répondants et selon une échelle de 5 points.</p> <p>Examen des variables au niveau individuel, de l'unité et des sous-organisations et le degré d'influence des connaissances et compétences apprises dans la formation sur la généralisation des activités de formation au-delà des responsabilités courantes.Évaluation selon 3 niveaux de mesures.</p> <p>Étude qui teste un modèle dans lequel l'auto-efficacité et la motivation pré-formation influencent la relation entre l'implication dans le travail, l'engagement organisationnel, la perception de l'environnement de travail et les réactions à la formation et l'acquisition de connaissances. Enquête, variables ind. et organisationnelle avant et après la formation.</p>	<p>vation avant la formation. Le support social, la motivation, les contraintes de la tâche et l'engagement organisationnel sont liés au transfert.</p> <p>Résultats illustrent que le degré d'apprentissage est plus élevé que celui du transfert. La raison principale du transfert positif est l'opportunité d'application dans leur travail. En général, le transfert dépend grandement de l'environnement de travail après la formation spécialement les facteurs organisationnels (inc. superviseur) Les apprenants ayant rapportés une utilisation élevée de la formation ont perçu une correspondance élevée du programme avec la direction stratégique de l'organisation a comparer avec ceux ayant rapporté une utilisation moindre. Le même résultat fut enregistré pour les pratiques de support de la formation.</p> <p>L'analyse a démontré que lorsque les apprenants gestionnaires étaient assignés à des unités qui avaient un climat de transfert organisationnel positif, ils démontraient une plus haute performance.</p> <p>Les résultats indiquent que la formation fut efficace à améliorer l'application des compétences dans le travail. Les deux interventions post-formation furent considérées plus efficaces dans un environnement de travail supportant.</p> <p>Résultats indiquent que la formation et le soutien organisationnel ont une grande corrélation avec les mesures de performance du magasin. La relation entre la formation et la performance organisationnelle étant plus forte. Toutefois, pas d'interaction entre la formation et le support.</p> <p>Résultats démontrent que lorsque les organisations font des efforts pour développer leurs gestionnaires, ceux-ci deviennent plus engagés envers l'organisation et plus enclins à développer leurs employés.</p> <p>Les résultats ont démontré que les caractéristiques de l'individu, de l'unité et de l'organisation peuvent prédire de façon significative le niveau d'implication des employés dans leurs activités, leurs aptitudes et leurs attitudes qui sont ensuite généralisées. Le plus élevé le nombre d'activités de formation, le plus élevé leur engagement envers l'organisation.</p> <p>Corrélation significative entre l'implication dans le travail et l'engagement organisationnel et l'efficacité personnelle pré-formation qui avait une corrélation avec la motivation. Les recherches devraient incorporer un cadre à multiniveau et multidimensionnel.</p>
---	---	---

<p>Tracey, Tannenbaum et Kavanah (1995). Etats-Unis. 104 apprentis gérants, 104 superviseurs, 297 co-travailleurs de 52 supermarchés. Programme de formation en compétences de supervision. Durée 3 jours.</p> <p>Tziner , Haccoun et Kadish (1991). Israel. 81 instructeurs militaires. Programme de formation sur les méthodes de formation. Un groupe avec le module de prévention de rechute intégrée au programme, l'autre non. Questionnaires pour les apprenants et leurs superviseurs. Etude quantitative.</p> <p>Xiao (1996). Chine. 4 compagnies en électroniques, 175 employés chacune. Formation de 5 jours 1/2 sur compétences de base pour employés de production. Questionnaires. Étude quantitative.</p>	<p>Examen de l'influence de l'environnement de travail (climat de transfert de formation et de culture d'apprentissage continu) sur les transferts des aptitudes. Évaluation par les apprenants 6-8 semaines après la formation selon tests, questionnaires, échelles sur les variables en revue.</p> <p>Etudier l'impact de l'intégration d'un module de prévention de rechute sur le transfert post-formation. Mesurer le locus de control et la perception des apprenants du degré de support du milieu de travail dans leur application de la formation. Les variables dépendantes mesurées (par apprenants et superviseurs) étaient la réaction, la connaissance acquise et l'utilisation des compétences dans le travail. 10 semaines après la formation, évaluation par questionnaires.</p> <p>Examen de la validité des facteurs organisationnels identifiés aux Etats-Unis pour le transfert des apprentissages en Chine. Variables organisationnelles mesurées : orientation, lien formation avec responsabilités, récompenses, supervision, support collègues de travail et résultats de la formation. Questionnaires 9 mois après la formation.</p>	<p>Les résultats ont démontré que le climat et la culture de l'organisation étaient directement reliés au comportement pré-formation. En particulier le système de support social apparaît jouer un rôle central dans le transfert de la formation.</p> <p>Les résultats indiquent que l'acquisition de connaissances était significativement plus élevée par le groupe utilisant le module de prévention de rechute. Le locus de control et le support perçu interagissent avec le degré d'utilisation du module selon le niveau de l'utilisation de la stratégie.</p> <p>Les résultats démontrent que a) la formation comme stratégie de développement des ressources humaines pour améliorer la performance en milieu de travail est applicable dans une nouvelle zone industrialisée b) les facteurs organisationnels qui encouragent l'application des compétences sont perçus comme importants par les travailleurs c) le soutien et le suivi du superviseur est fondamental. Les facteurs humains dans le milieu de travail apparaissent comme ayant la plus grande influence.</p>
--	---	---

B. Relatifs au superviseur et aux opportunités d'application

Auteurs, échantillon, type de formation et type d'étude	Aspects examinés et délais d'évaluation après le transfert	Résultats de la recherche
<p>Arthur, Bennett, Stanush, McNelly (1998) Revue de littérature (189 sources dans 53 articles).</p> <p>Beker et Klimoski (1989).</p> <p>Bhanthumnavin, D. (2003), Thaïlande. 355 répondants (superviseur, supervisés) centres de santé dans 6 provinces. Questionnaires. Étude quantitative.</p> <p>Brinkerhoff et Montesino (1995), Etats-Unis. 91 employés, un cours lié au travail. Un groupe de contrôle et l'autre pas.</p> <p>Brunker et Wijnberg (1985).</p> <p>Clarke, Nicholas (2002).</p> <p>Facteau, Dobbins, Russel, Ladd, Kudisch (1995).</p> <p>Ford, Quinones, Segó et Sorra (1992). Etats-Unis. 180 gradués et leurs superviseurs Formation technique du personnel des forces aériennes.(18 semaines) Deux enquêtes.</p> <p>Grégoire, Propp, Poertner (1998). Etats-Unis. 210 participants, 1 jour de formation pour chacun de 6 thèmes liés au travail. Enquête par questionnaires.</p> <p>Griffin, Patterson et West (2001). Angleterre. 4,708 employés dans 48 compagnies. Enquête par questionnaires avec employés et entrevues semi-structurées avec gestionnaires.</p>	<p>Facteurs examinés : formulation de stratégies de rétention, le manque d'attention envers l'acquisition, le manque d'évaluation des connaissances préalables, le rôle de la motivation et des différences individuelles.</p> <p>Voir Tableau A.</p> <p>Étude sur la relation du le support social perçu (émotionnel, informationnel et matériel) par le superviseur et la performance. Également sur les effets des facteurs psychologiques et situationnels sur la performance des subordonnés.</p> <p>Support du superviseur avant et après la formation. Auto-évaluation par les employés et pour certains variables par le superviseur. Enquête sur le transfert 1 mois ½ après la formation.</p> <p>Voir Tableau A.</p> <p>Voir Tableau A.</p> <p>Voir Tableau A.</p> <p>Facteurs organisationnels, de contexte de travail (support) et facteurs individuels qui influencent l'opportunité de mettre en application la formation. Enquête sur les facteurs 4 mois après la fin du cours.</p> <p>Évaluation de la fréquence à laquelle le superviseur s'engage dans des comportements pouvant apporter un support à la formation et comment ceci contribue aux bénéfices de la formation. 3 semaines après la formation, enquête sur la perception des participants sur le niveau de support sur 9 aspects.</p> <p>Exploration du lien entre le travail d'équipe et le degré de satisfaction au travail. Vérification de cinq hypothèses.</p>	<p>Il existe une perte substantielle s'il n'y a pas de pratique ou d'utilisation des acquis de la formation.</p> <p>.</p> <p>Femmes employées recevant les 3 appuis sociaux ont une performance plus élevée que les hommes. Pour les deux sexes, le plus les subordonnés ressentaient un support organisationnel élevé le plus la performance était élevée.</p> <p>Utilisation de la formation et le transfert de cette dernière très significative dans le groupe avec support du superviseur avant et après la formation. L'autre groupe a enregistré un niveau moins élevé.</p> <p>L'attitude du superviseur, le support du groupe, l'auto-efficacité et les habiletés cognitives sont reliés aux diverses dimensions de l'opportunité de mettre en application la formation. Ceux ayant le plus grand impact étant le contexte de travail (superviseur) et les caractéristiques individuelles.</p> <p>Seulement 18% des participants ont dit avoir reçu du support de leur superviseur. 64% ont dit avoir reçu suffisamment de temps pour participer à la formation. 40% croit que leur superviseur les ont encouragé à appliquer leurs nouvelles aptitudes dans le travail. Les travailleurs ont perçu des bénéfices à la formation. Confirmation que les comportements du superviseur affectent le degré de transfert et d'impact.</p> <p>L'impact de support du superviseur était positif dans toutes les compagnies. L'impact du leadership était plus faible dans les compagnies enregistrant un niveau de travail d'équipe élevé.</p>

<p>Gumuseli et Ergin (2002), Turquie 20 apprenants et 19 superviseurs 3 jours de formation. Un groupe expérimental et un de contrôle.</p>	<p>Évaluation de l'Impact du support du superviseur sur l'attitude des participants vis à vis leur travail, la productivité, l'efficacité et la satisfaction dans le transfert. 5 instruments de mesure et les 4 niveaux de Kirpatrick. 1 & 4 mois après la formation.</p>	<p>Groupe expérimental avec le support du superviseur démontre une plus haute productivité, une efficacité plus élevée et un plus haut niveau de satisfaction dans le travail.</p>
<p>Haccoun et Savard (2002), Canada. 380 participants.</p>	<p>Facteurs pouvant prédire le transfert : efficacité personnelle, motivation à transférer, soutien anticipé et comportements auto-rapportés.</p>	<p>La satisfaction des attentes de soutien a un impact sur le transfert des apprentissages. L'efficacité personnelle n'a pas apporté une contribution propre à la prédiction à long terme du transfert.</p>
<p>Huczynski A.A. et Lewis (1980), Etats-Unis. 48 participants Etude comparative de deux cours.</p>	<p>Aspects examinés : caractéristiques du cours, attitudes des étudiants, rôle du supérieur et facteurs organisationnels.</p>	<p>Le transfert était plus prévisible lorsque le superviseur supportait l'idée du cours. Disponibilité du superviseur et les opportunités d'application sont des facteurs déterminant du transfert ainsi que le style de gestion et l'attitude du superviseur.</p>
<p>Huint et Saks (2003), Etats-Unis. 174 questionnaires et étudiants MBA Étude par questionnaires durant un programme de MBA.</p>	<p>Examen de deux aspects : un sur les interventions post-formation (prévention de rechute et support du superviseur) et l'autre sur leur efficacité (analyse et recherche).</p>	<p>Les résultats indiquent aucune différence significative entre les 2 types d'intervention toutefois il existe une tendance indiquant la préférence pour l'intervention du support du superviseur.</p>
<p>Kontoghiorghes (2001), Turquie. 264 professionnels de la formation et du développement des ressources humaines. Etude exploratoire, questionnaire postal.</p>	<p>Facteurs pouvant influencer l'efficacité de la formation et du transfert à l'intérieur et à l'extérieur du contexte de formation. Évaluation de 17 variables. 3-9 mois après la formation.</p>	<p>Les facteurs les plus influents sont le support du superviseur, une organisation participative, les caractéristiques de la formation par rapport aux nouvelles acquisitions, le résultat des tests immédiatement après la formation.</p>
<p>Olivero, Bane, Kopelman (1997), États-Unis. 31 questionnaires du secteur public. 3 jours de formation sur le rôle du gestionnaire. Recherche-action.</p>	<p>Effets du coaching après la formation. (fixation d'objectif, solution de problème, pratique, support du superviseur, etc.). Evaluation des résultats selon 4 niveaux après la formation et après le coaching (8 semaines).</p>	<p>La formation a augmenté la productivité de 22.4%. Avec le coaching exécutif, elle a augmenté de 88%.</p>
<p>Quinones, Ford, Segó et Smith (1995), Etats-Unis. 118 apprenants et superviseurs Etude expérimentale avec enquête.</p>	<p>Rapport par les apprenants sur les opportunités d'appliquer les compétences acquises. Évaluation 4 mois après la formation.</p>	<p>L'apprentissage et la motivation de carrière sont reliés à l'attitude du superviseur. L'attitude du superviseur et son support prédisent et agissent comme élément d'influence sur l'opportunité d'application.</p>
<p>Smith-Jentsch, Salas et Brannick (2001), Etats-Unis. 80 pilotes gradués d'une université en aéronautique. 2 heures de formation en auto-détermination. Enquête.</p>	<p>Effets des variables (caractéristiques des apprenants, soutien du chef d'équipe et climat de l'équipe) qui influencent le processus de transfert. Évaluation de la performance au cours d'une période de 12 mois.</p>	<p>Le soutien du chef d'équipe permet d'expliquer les différences dans la performance. Ceux ayant de fortes prédispositions de la tâche considèrent leur climat plus soutenant. Les perceptions du climat d'équipe étaient de bons prédicateurs indicateurs de performance.</p>
<p>Tracey, Tannenbaum et Kavanah (1995).</p>	<p>Voir Tableau A.</p>	
<p>Van der Klink, Gielen et Nauta (2001) Europe 27 employés de banque. 1 ½ jour de formation, 2 groupes (comparaison et expérimental) dans 2 banques. Questionnaires.</p>	<p>Deux études qui explore l'impact du comportement du superviseur sur le transfert. Questionnaires 8-10 semaines après la formation.</p>	<p>Les deux études n'ont offert aucune évidence de l'impact du superviseur sur le transfert des apprentissages. Les résultats suggèrent que plus d'assistance doit être apportée aux superviseurs pour qu'ils jouent adéquatement leur rôle de superviseur.</p>
<p>Xiao (1996)</p>	<p>Voir Tableau A.</p>	

ANNEXE IV**LETTRE DE PRESENTATION**

Octobre 2004

A QUI DE DROIT

Objet : Recherche doctorale de Mme Ghislaine Larouche

Cher(e) madame, monsieur,

Mme Ghislaine Larouche poursuit présentement des études à l'Université de Montréal en vue de l'obtention d'un doctorat en Éducation des Adultes. Elle a déjà complété toute sa scolarité ainsi que son examen de synthèse.

Mme Larouche prépare présentement sa recherche terrain qui sera effectuée à Haïti. Son domaine de recherche est la formation des adultes en milieu de travail. L'objectif de son étude concerne les caractéristiques de l'encadrement post-formation en milieu de travail, pour les formations offertes dans le cadre d'un programme de renforcement des capacités. Les résultats de sa recherche permettront une meilleure compréhension de ce facteur d'influence du transfert des acquis de formation en milieu de travail et pourront contribuer à une amélioration des futurs programmes de formation.

Votre appui dans l'identification de projets impliquant des activités de formation pour des groupes d'apprenants ainsi que des superviseurs responsables de leur encadrement susceptibles de faire partie de son échantillon sera grandement apprécié. Soyez assurés que l'information recueillie par Mme Larouche sera traitée de façon strictement confidentielle et que les résultats de sa recherche, si vous le souhaitez, vous seront transmis.

En vous remerciant bien sincèrement à l'avance de votre collaboration,

Estelle Chamberland, Professeure agrégée
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal
Montréal, Québec, Canada

ANNEXE V**LETTRE DE RECRUTEMENT
A. DES APPRENANTS**

Cher Madame, Monsieur,

Je suis étudiante en vue de l'obtention d'un doctorat en Sciences de l'éducation à l'Université de Montréal. Mon sujet de thèse porte sur les caractéristiques de l'encadrement post-formation en milieu de travail pour les formations offertes dans le cadre d'un programme de renforcement des capacités. Les résultats de cette recherche permettront une meilleure compréhension de ce facteur d'influence du transfert des acquis de formation en milieu de travail et pourrons contribuer à une amélioration des futurs programmes de formation. Votre collaboration me sera très précieuse pour mieux comprendre la dynamique qui intervient par rapport à ce facteur dans le transfert des apprentissages.

Les critères de sélection des apprenants pour mon échantillon sont :

- des apprenants adultes ayant suivi une formation dans les 3-6 derniers mois
- une formation d'une durée correspondant à 2-4 jours
- une formation de type non formel (ateliers, séminaires, cours)
- les objectifs de cette formation étaient liés au renforcement des capacités à effectuer une tâche faisant partie du mandat de travail
- l'apprenant a un superviseur, chef d'équipe ou supérieur hiérarchique
- la majorité des tâches confiées à l'apprenant sont de nature cognitive
- la nature des connaissances acquises lors de cette formation est de type pratique
- le transfert des connaissances dans le travail est considéré positif selon les apprenants et les superviseurs

L'entretien que je planifie avec vous durera environ une heure et cette rencontre me permettra de mieux comprendre les facteurs que vous considérez importants dans votre propre expérience de transfert dans le cadre de la formation suivie il y a quelques mois. Je rencontrerai également votre superviseur afin de recueillir ses propos concernant les mêmes aspects.

Je m'engage formellement à ce que toutes les informations qui me seront fournies lors de ces entretiens restent totalement confidentielles et anonymes et que les données ne servent uniquement qu'aux fins de ma recherche. Vous pouvez vous retirer en tout temps de la recherche si vous le souhaitez.

Si vous désirez participer à cette recherche, veuillez me le confirmer le plus tôt possible au numéro : 257-0661 ou 415-9413. Je vous contacterai par la suite par téléphone pour planifier une rencontre et vous en expliquer le déroulement. Celle-ci pourrait avoir lieu sur les lieux de votre travail ou ailleurs selon ce qui vous conviendra le mieux.

Veuillez accepter mes sincères remerciements pour votre contribution éventuelle et de l'intérêt que vous manifestez pour ma recherche et je vous remercie bien chaleureusement à l'avance de votre participation.

Au plaisir de vous revoir,

Ghislaine Larouche
Étudiante au doctorat
Sciences de l'Éducation
Université de Montréal

LETTRE DE RECRUTEMENT
B. DES SUPERVISEURS

Cher Madame, Monsieur,

Je suis étudiante en vue de l'obtention d'un doctorat en Sciences de l'éducation à l'Université de Montréal. Mon sujet de thèse porte sur les caractéristiques de l'encadrement post-formation en milieu de travail pour les formations offertes dans le cadre d'un programme de renforcement des capacités. Les résultats de cette recherche permettront une meilleure compréhension de ce facteur d'influence du transfert des acquis de formation en milieu de travail et pourrons contribuer à une amélioration des futurs programmes de formation. Votre collaboration me sera très précieuse pour mieux comprendre la dynamique qui intervient par rapport à ce facteur dans le transfert des apprentissages.

Les critères de sélection des superviseurs des apprenants pour mon échantillon sont :

- des individus responsables d'encadrer les apprenants dans la structure organisationnelle en place
- des individus faisant partie intégrante de la structure dans laquelle ils interviennent dans leur rôle d'encadrement
- des individus responsables de l'encadrement spécifiquement sur les aspects de la formation donnée il y a 3-6 mois

L'entretien que je planifie avec vous durera environ une heure et cette rencontre me permettra de mieux comprendre les facteurs que vous considérez importants dans le transfert en milieu de travail concernant la formation ayant été organisée il y a quelques mois. Je rencontrerai également les apprenants afin de recueillir leurs propos concernant les mêmes aspects.

Je m'engage formellement à ce que toutes les informations qui me seront fournies lors de ces entretiens restent totalement confidentielles et anonymes et que les données servent uniquement aux fins de ma recherche. Vous pouvez vous retirer en tout temps de la recherche si vous le souhaitez.

Si vous désirez participer à cette recherche, veuillez me le confirmer le plus tôt possible au numéro : 257-0661 ou 415-9413. Je vous contacterai par la suite par téléphone pour planifier une rencontre et vous en expliquer le déroulement. Celle-ci pourrait avoir lieu sur les lieux de votre travail ou ailleurs selon ce qui vous conviendra le mieux.

Veuillez accepter mes sincères remerciements pour votre contribution éventuelle et de l'intérêt que vous manifestez pour ma recherche et je vous remercie bien chaleureusement à l'avance de votre participation.

Au plaisir de vous revoir,
Ghislaine Larouche
Étudiante au doctorat
Sciences de l'Éducation
Université de Montréal

ANNEXE VI

DÉTAILS DES FORMATIONS REÇUES

Secteur de l'organisation	Type de formation	Titre de la formation	Objectifs de la formation	Durée de la formation	Lieu de la formation
Éducation pré-scolaire et primaire	Non-formelle, par ateliers	Intégration de l'environnement à la lecture active	Intégrer et adapter la lecture aux préoccupations environnementales	2 jours	Dans une classe de l'école
Épargne et crédit	Non-formelle par ateliers	Gestion de crédit	Faciliter une meilleure gestion du portefeuille	2 jours	Dans les bureaux d'un projet et sur le terrain
Développement rural	Non-formelle par ateliers	Gestion financière de projets	Renforcer les capacités en gestion financière de projets	5 jours	Dans les bureaux et sur le terrain
Santé communautaire	Non-formelle par ateliers	Gestion des déchets hospitaliers et prévention des infections	Améliorer la gestion des déchets hospitaliers et la prévention des infections	5 jours	Dans une salle de travail de l'hôpital et sur le terrain dans les cliniques
Agriculture	Non-formelle par ateliers	Techniques agricoles et d'élevage	Vulgariser la connaissance en agriculture et élevage	3 jours	Dans une salle de travail et surtout sur le terrain

ANNEXE VII

FICHE DE RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

A. DES APPRENANTS

Organisation _____

Département _____

Poste occupé _____

Durée dans l'organisation _____

Durée à ce poste _____

Age _____ Sexe _____

Éducation-Formation _____

Nombre d'années d'expérience _____

Atelier, séminaire, formation _____

Objectifs de cette formation _____

Type de formation _____

Relation de la formation avec le travail et responsabilités _____

Durée de la formation _____

B. DES SUPERVISEURS ET REPRÉSENTANTS D'ORGANISATION

Organisation _____

Département _____

Poste occupé _____

Depuis combien de temps _____

Nombre de personne sous votre responsabilité _____

Durée dans l'organisation _____

Nombre d'employés sous votre supervision _____

Age _____ Sexe _____

Education-Formation _____

ANNEXE VIII

PROFIL DES ORGANISATIONS

Type d'organisation	Secteur d'activités	Financement de la formation de notre échantillon	Public cible des activités de l'organisme	Bénéficiaires directs de la formation (apprenants)	Bénéficiaires indirects* de la formation
École privée	Éducation pré-scolaire et primaire	Par une ONG appuyée par l'ACDI	Élèves	Instituteurs	-
Coopératives de caisses d'épargne et de crédit	Épargne et crédit	Agence Canadienne de Développement International (ACDI)	Communautés rurales et urbaines	-Agents techniques -Responsables de crédit -Responsable d'opérations	Autres responsables et techniciens sur le terrain
Organisation non gouvernementale	Surtout développement rural	Agence Canadienne de Développement International (ACDI)	Communautés surtout rurales	-Responsable de volet de projets -Coordinateur terrain	Autres responsables et projets sur le terrain
Hôpital communautaire	Santé communautaire	Par une ONG à financement américain et le gouvernement haïtien.	Communautés	-Infirmières -Technicien en laboratoire -Coordinateur terrain	Collègues de travail
Association de paysans	L'agriculture et l'élevage	Par une ONG appuyée par l'ACDI	Communautés rurales	Vulgarisateurs	Paysans

* Certaines personnes qui ont reçu la formation avaient le mandat de transmettre totalement ou en partie la formation à d'autres.

ANNEXE IX

TEXTE D'INTRODUCTION POUR LES ENTRETIENS

Bonjour. Tout d'abord merci de m'accorder ce temps dans votre horaire. Je l'apprécie beaucoup et j'essaierai de ne pas en abuser.

Rappel de l'objectif de ma recherche.

L'objectif de ma recherche est de mieux connaître les caractéristiques de l'encadrement qui survient après la formation et qui influencent le transfert des apprentissages en milieu de travail. Les résultats de cette recherche permettront une meilleure compréhension de ce facteur d'influence et pourront contribuer à une amélioration des futurs programmes de formation.

Confidentialité et anonymat.

Données. Tout ce que nous échangerons ici aujourd'hui reste totalement et strictement entre nous. Je m'engage formellement à respecter la confidentialité et l'anonymat de vos réponses.

Résultats. La diffusion des résultats sera effectuée de manière à assurer l'anonymat des participants et la confidentialité.

Indépendante. Ma recherche est totalement indépendante de l'organisme qui vous engage ou du bailleurs de fonds qui finance des programmes de formation.

Pas une évaluation. Cet entretien n'est pas une évaluation de votre travail, de votre performance ou de vos capacités d'apprentissage mais plutôt un recueil de vos opinions personnelles et de votre vécu sur ce qui caractérise l'encadrement après la formation.

Franchise des réponses. Il est indispensable que les réponses que vous me transmettez reflètent fidèlement votre vécu et votre expérience personnelle afin d'assurer la validité des résultats de ma recherche. J'ai donc besoin de toute votre collaboration pour que vos propos expriment en toute franchise ce que vous ressentez spontanément sur chacune des questions.

Enregistrement des réponses.

Transcription des réponses. Avec votre permission, je vais enregistrer sur cassette vos propos afin de pouvoir me consacrer totalement à l'écoute de vos réponses, plutôt qu'au souci de prendre de bonnes notes. Cette méthode facilitera la transcription et permettra de respecter exactement ce que vous avez dit car mes notes ou ma mémoire ne suffisent pas. Une fois les notes transcrites, je donne un code à votre nom.

Formulaire de consentement et Participation volontaire.

Avant de commencer l'entretien, je souhaiterais votre signature sur le formulaire de consentement qui confirme que j'ai votre accord pour cet entretien. Aussi une fiche de renseignements personnels qui seront codés.

Je vais maintenant procéder à vous poser environ une vingtaine de questions sur trois thèmes : la stratégie de transfert des apprentissages, les caractéristiques de l'encadrement post-formation et les obstacles rencontrés par rapport au transfert dans le travail.

Soyez bien à l'aise de me demander de répéter si la question n'est pas claire. Notre entretien devrait durer moins d'une heure. Vous êtes entièrement libre de refuser de répondre à certaines questions si tel est votre souhait. Vous êtes également libre de vous retirer à tout moment sans avoir à vous justifier. Si vous avez des questions n'hésitez pas.

CANEVAS D'ENTRETIEN

A. Des apprenants

Stratégies de transfert des apprentissages

1. Suite à la formation que vous avez suivie, quelles mesures ont été mises en place par chacun des intervenants suivants pour vous appuyer dans l'application de votre formation dans votre travail?

- l'organisation pour laquelle vous travaillez
- votre superviseur ou sup. hiérarchique
- le formateur- organisation responsable de la formation
- les collègues de travail (2 types)
- vous-mêmes
- autres intervenants

Vérification du transfert

2. De tout ce que vous avez appris durant votre formation qu'est ce que vous avez trouvé le plus facile à appliquer dans votre travail? Pourquoi?

3. Qu'est ce que vous avez trouvé le plus difficile à appliquer dans le travail? Pourquoi?

Facteurs d'influence

4. Parmi les mesures que vous avez mentionnées de la part des divers intervenants, selon vous, qu'est ce qui vous a le plus aidé à mettre en application dans votre travail ce que vous avez appris en formation ? Pourquoi?

5. Y a t-il autre chose qui aurait pu vous aider dans le transfert au travail?

6. Quels sont les facteurs (par ordre d'importance) que vous considérez les plus déterminants pour faciliter l'application des apprentissages dans le travail ? (apprenants, programme de formation, environnement de travail)

Caractéristiques de l'encadrement post-formation

--Encadrement par l'organisation

7. Quelle est la place (importance, priorité) accordée à la formation dans votre organisation?

8. Selon vous dans quelle mesure votre organisation considère-t-elle que la formation soit importante? Par quels moyens le montre-t-elle? Pouvez-vous me donner des exemples?

9. Selon vous est-ce que le style de leadership d'une organisation influence la formation et le transfert des apprentissages? Comment?

10. Après les activités de formation, comment décririez-vous le soutien reçu de votre organisation pour faciliter l'application des apprentissages dans le travail?

11. Comment décririez-vous une ambiance (environnement- relations) de travail favorable au transfert des apprentissages? Est-ce l'ambiance que vous avez vécue?

12. Y a t-il d'autres aspects que vous souhaitez ajouter sur le soutien par votre organisation?

--Encadrement par le superviseur ou supérieur hiérarchique

13. Qu'est ce qui devrait être important et prioritaire pour un superviseur après une activité de formation?
14. Concrètement comment se manifeste le soutien de votre superviseur pour l'application des apprentissages dans le travail?
15. A votre avis, quelle serait la fréquence (quand, à quel moment) d'encadrement souhaitée après une formation?
16. Est-ce que la supervision se fait uniquement par le superviseur ou prend d'autres formes ou implique d'autres personnes?
17. A votre avis, sur quel type d'aspects devrait se concentrer le superviseur après une activité de formation?
18. Quelles sont selon vous les fonctions (responsabilités) de votre superviseur après une activité de formation?
19. Comment décririez-vous le style d'encadrement reçu? Autrement dit, si vous vouliez choisir un mot pour décrire ce qui caractérise l'encadrement que vous avez reçu, quel serait ce mot? Pouvez-vous expliquer votre choix?
20. Si vous étiez un superviseur, quelles qualités ou aptitudes pensez-vous seraient les plus importantes à avoir?
21. Y a t-il autre chose que vous souhaitez ajouter sur le soutien par le superviseur?

--Encadrement par les collègues de travail

22. Comment décririez-vous l'attitude de vos collègues par rapport à la phase post-formation? De ceux ayant également reçu la formation et de ceux ne l'ayant pas reçue ?
23. Comment décririez-vous leur comportement ou comment se traduit leur attitude dans leurs actions à la phase post-formation ? (deux types de collègues)
24. Y a t-il d'autres aspects que vous souhaitez ajouter au sujet du soutien des collègues ?

Obstacles au transfert des apprentissages

25. Avez-vous rencontré des obstacles pour l'application des apprentissages en milieu de travail? Pouvez-vous les décrire?
26. Comment ont-ils été surmontés?
27. Lesquels considérez-vous les plus difficiles? Pourquoi?
28. Y a t-il autre chose que vous souhaitez ajouter à cet entretien?

CANEVAS D'ENTRETIEN

B. Des superviseurs

Stratégies de transfert des apprentissages

1. Suite à la formation reçue par les participants, y a-t-il des mesures particulières que vous avez mises en place pour les appuyer dans l'application des apprentissages au travail?

2. Qu'est-ce que chacun des intervenants ci-dessous ont mis en place pour favoriser l'application de ce que les apprenants ont appris en formation dans le travail?

- l'organisation pour laquelle vous travaillez
- le formateur ou l'organisme responsable de la formation
- les collègues de travail (deux types)
- les apprenants
- autres intervenants

Vérification du transfert

3. Dans l'encadrement que vous avez donné, qu'est-ce que vous considérez comme ayant été le plus facile pour faciliter l'application des apprentissages? Pourquoi?

4. Qu'est-ce que vous considérez avoir été le plus difficile pour assurer l'application des apprentissages? Pourquoi?

Facteurs d'influence post-formation

5. Parmi les mesures que vous avez mentionnées de la part des divers intervenants, selon vous qu'est-ce qui a le plus aidé à mettre en application au travail ce que les apprenants ont appris en formation? Pourquoi?

6. Y a-t-il autre chose qui aurait pu aider dans le transfert au travail?

7. Quels sont les facteurs (par ordre d'importance) que vous considérez les plus déterminants pour faciliter l'application des apprentissages dans le travail? (apprenant, le programme de la formation, l'environnement de travail?)

Caractéristiques de l'encadrement post-formation

--Encadrement par l'organisation

8. Quelle est la place (importance, priorité) accordée à la formation dans votre organisation?

9. Selon vous dans quelle mesure votre organisation considère-t-elle que la formation soit importante? Par quels moyens le montre-t-elle? Pouvez-vous me donner des exemples?

10. Après les activités de formation, comment décririez-vous en tant que superviseur le soutien reçu de votre organisation pour faciliter l'application des apprentissages dans le travail?

11. Comment décririez-vous une ambiance (environnement- relations) de travail favorable au transfert des apprentissages?

12. Selon vous est-ce que le style de leadership d'une organisation influence la formation et le transfert des apprentissages? Comment?

13. Y a t-il autre chose que vous souhaitez ajouter sur l'appui par votre organisation?

--Encadrement par le superviseur ou supérieur hiérarchique

14. Quelles sont selon vous les préoccupations, priorités que devraient avoir le superviseur suite à une formation?

15. Quel a été votre rôle pour faciliter l'application des apprentissages dans le travail?

16. A votre avis, quelle serait la fréquence (quand, à quel moment) souhaitée de l'encadrement après la formation?

17. La supervision selon vous se fait uniquement par le superviseur ou prend d'autres formes?ou implique d'autres personnes?

18. Sur quels aspects portaient l'encadrement que vous avez donné après la formation?

19. Quelles sont selon vous les fonctions (responsabilités) du responsable de l'encadrement après une activité de formation?

20. Quel est selon vous votre style d'encadrement? Qu'est-ce qui caractérise ce style?

21. Quelles aptitudes et quelles qualités du responsable d'encadrement sont les plus sollicitées au moment de l'application des apprentissages au travail?

22. Y a t-il d'autres aspects que vous souhaitez ajouter concernant votre encadrement?

--Encadrement par les collègues de travail

23. Comment décririez-vous l'attitude des collègues de travail à la phase post-formation? Ceux ayant suivi la même formation et les autres.

24. Comment décririez-vous leur comportement ou comment se traduit leur attitude dans leurs actions à la phase post-formation? Ceux ayant suivis la même formation et les autres.

25. Y a t-il d'autres aspects que vous souhaitez ajouter par rapport aux collègues de travail?

Obstacles au transfert des apprentissages

26. Quels sont les obstacles que vous avez rencontrés dans l'encadrement que vous avez donné après la formation? Pouvez-vous les décrire?

27. Comment avez-vous surmontés ces obstacles?

28. Lesquels considérez-vous les plus difficiles? Pourquoi?

29. Y a t-il autre chose que vous souhaitez ajouter à cet entretien ?

CANEVAS D'ENTRETIEN

C. Des représentants d'organisation

Stratégies de transfert des apprentissages

1. Suite à la formation donnée aux participants, quelles sont les mesures mises en place par votre organisation pour les appuyer dans l'application des apprentissages dans leur travail?

2. Quelles sont selon vous les mesures particulières devant être mises en place par les autres intervenants, pour appuyer les apprenants dans le transfert des apprentissages?

- les superviseurs
- le formateur ou organisme responsable de la formation
- les collègues de travail (2 types)
- les apprenants
- autres intervenants

Facteurs d'influence post formation

3. Quels sont les facteurs (par ordre d'importance) que vous considérez les plus déterminants pour faciliter l'application des apprentissages dans le travail ?

Caractéristiques de l'encadrement post-formation

--Encadrement par l'organisation

4. Quelle est la place (importance, priorité) accordée à la formation dans votre organisation?

5. Concrètement, comment se traduit l'importance accordée à la formation dans votre organisation?

6. Comment décririez-vous une ambiance de travail favorable au transfert des apprentissages?

7. Selon vous est-ce que le style de leadership d'une organisation influence la formation et le transfert des apprentissages? Comment?

--Encadrement par le superviseur

8. Quelles sont selon vous les fonctions (rôle, responsabilités) du superviseur après une activité de formation ?

--Encadrement par les collègues de travail

9. Comment décririez-vous le rôle des collègues de travail (2 types) par rapport à ceux ayant reçu une formation ?

Obstacles au transfert des apprentissages

10. Quels obstacles pensez-vous que les apprenants et les superviseurs rencontrent après les activités de formation pour appliquer les apprentissages dans leur travail?

11. Y a-t-il des choses que vous souhaitez ajouter à cet entretien?

ANNEXE X**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

Par la présente, je déclare avoir lu et compris la lettre me demandant de participer à l'étude sur les caractéristiques de l'encadrement post-formation en milieu de travail, pour une formation offerte dans le cadre d'un programme de renforcement des capacités. Je consens à ce que Madame Ghislaine Larouche utilise, aux fins de sa recherche de doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, les informations que j'ai données en entrevue. Il est bien entendu que ma participation demeurera anonyme et que mon nom ne sera pas divulgué dans sa thèse de doctorat ni dans aucune publication au sujet de cette recherche.

Date _____

Nom _____

Signature _____

ANNEXE XI

GRILLE INITIALE D'ANALYSE DE CONTENU
(Apprenants, superviseurs et représentants d'organisation)

THEME : STRATÉGIE DU TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Catégorie :	Mesures mises en place par l'organisation
Composantes :	Politiques et procédures favorisant l'apprentissage Leadership Valorisation du développement des ressources humaines Autres
Catégorie :	Mesures mises en place par le formateur
Composantes :	Utilisation d'exemples reliés aux tâches de travail Auto-observation Prévention de rechute Détermination d'objectifs pour le transfert Préparation de plans d'action pour la période post-formation Activités de suivi de la formation Compagnonnage (jumelage d'apprenants) Autres
Catégorie :	Mesures mises en place par le superviseur
Composantes :	Opportunités d'application Encouragement et renforcement Récompenses Utilisation du coaching Autres
Catégorie :	Mesures mises en place par l'apprenant
Composantes :	Plan de transfert Application immédiate Détermination et efforts continus Autres
Catégorie :	Mesures mises en place par les collègues de travail
Composantes :	Attitude Comportement Autres
Catégorie :	Facteurs d'influence de l'environnement de travail
Composantes :	Soutien de l'organisation Soutien du superviseur Formateur Soutien des collègues de travail Opportunités d'application Encouragement Récompenses Autres

THEME : CARACTÉRISTIQUES D'ENCADREMENT POST-FORMATION

Catégorie : **Encadrement par l'organisation**
Composantes : Comportement des dirigeants
 Climat de l'organisation (politique, leadership, systèmes)
 Culture de l'organisation (valeurs, standards, comportements)
 Autres

Catégorie : **Encadrement par le superviseur**
Composantes : Objectifs et priorités d'encadrement post-formation
 Formes d'encadrement
 Fréquence de l'encadrement
 Rôle de l'encadrement
 Responsabilités-fonctions du responsable d'encadrement
 Styles d'encadrement
 Types d'encadrement
 Compétences du responsable d'encadrement
 Autres

Catégorie : **Encadrement par les collègues de travail**
Composantes : Rôle des collègues
 Attitude des collègues
 Comportement des collègues
 Autres

THEME : OBSTACLES AU TRANSFERT APRÈS LA FORMATION

Catégorie : **Environnement de travail**
Composantes : Manque d'opportunités d'application
 Manque de temps pour appliquer
 Manque de moyens
 Manque de soutien du superviseur
 Manque de soutien de l'organisation
 Comportement et attitude des collègues de travail
 Récompenses
 Support matériel
 Autres

Catégorie : **Caractéristiques de l'apprenant**
Composantes : Motivation
 Aptitudes
 Habilités
 Personnalité
 Sentiment d'efficacité personnelle
 Contrôle et utilité perçue
 Durée de la formation
 Autres

Catégorie : **Programme de formation**
Composantes : Méthodes de formation
 Contenu relié aux tâches de l'apprenant
 Respect des principes d'apprentissage
 Caractéristiques du formateur
 Autres

ANNEXE XII

**GRILLE FINALE D'ANALYSE DE CONTENU
CODES ET DÉFINITION DES CATÉGORIES ET SOUS CATÉGORIES
(APPRENANTS, SUPERVISEURS ET REPRÉSENTANTS D'ORGANISATION)**

1. STRATÉGIE DE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

MESURES ET ACTIONS MISES EN PLACE PAR L'ORGANISATION. Actions, approches, interventions par l'organisation pour appuyer l'application de la formation au travail.

- ***Valorisation de la formation et du développement des ressources humaines.** Priorité officielle et dans les faits de la formation et le renforcement des capacités des employés ainsi que de la performance, de l'efficacité, de la productivité pour l'atteinte des résultats. Décision institutionnelle d'améliorer la gestion des activités et l'appropriation des résultats pour la responsabilisation et l'imputabilité des employés pour leurs tâches.
- **-Rencontres de partage de l'information et d'entraide.** Après la formation, rencontres aux fins de partager, d'échanger sur la formation pour faciliter et promouvoir son application par ceux ayant participé à la formation et les autres collègues
- **-Appui en matériel et en logistique.** Divers appuis apportés par l'organisation pour faciliter l'application de la formation: Matériel : formulaires, directives, manuels, livres, ouvrages. Équipement (jardin, gants) et Appui logistique (transport, repas, local).

MESURES ET ACTIONS MISES EN PLACE PAR LE FORMATEUR. Ce que le formateur ou l'organisme de formation a fait de spécifique pour le transfert.

- ***Stratégies pédagogiques.** Utilisation d'exemples concrets et pratiques reliés aux tâches du travail. Après la formation, les formateurs ont mis à la disposition des apprenants, du matériel d'appui (livres, feuillets, documents, manuels, cahiers, etc.) pour aider et assurer l'utilisation de la formation
- ***Planification du transfert.** Utilisation de méthodes/techniques visant la facilitation du transfert telles : L'auto-observation (grille d'évaluation avec fréquence d'utilisation), la prévention de rechute (identification des obstacles avec moyens de les surmonter), la détermination d'objectifs (objectifs de transfert) et la préparation de plans d'actions (objectifs d'utilisation de la formation avec résultats prévus).
- ***Activités de suivi de la formation.** Visites, rencontres, ateliers ou sessions de suivi de formation afin de vérifier si les connaissances sont utilisées, si des problèmes d'application sont rencontrés et les actions à prendre pour les solutionner.

MESURES ET ACTIONS MISES EN PLACE PAR LE SUPERVISEUR. Ce qu'il a mis en place pour appuyer l'application de la formation apprise.

- ***Planification d'opportunités d'application.** Les opportunités mises à la disposition de l'apprenant pour l'utilisation des nouveaux apprentissages dans les tâches de leur travail.
- ***Encouragement, partage et soutien.** A) appui du responsable d'encadrement, lors de l'application, réunions et rencontres de travail et création d'occasions de partage, b) le jumelage d'apprenants au retour dans leur travail pour s'entraider pour surmonter les obstacles c) éléments de gratification tels des récompenses (intrinsèques ou extrinsèques) et d) l'utilisation du coaching qui vise l'atteinte des objectifs de l'organisation en suscitant l'engagement et l'empowerment des employés pour améliorer leur performance.

- **-Système d'évaluation et de suivi.** Mise en place de système d'évaluation et de suivi, de rencontres et de visites, de préparation de rapports et de plans de travail avec résultats attendus afin d'assurer la continuation de l'application de la formation.
- **-Outils de support, appui logistique et matériel.** Mise à la disposition des apprenants par le superviseur d'outils, d'appui logistique et de matériel (jardin, lieu de rencontre) pour faciliter l'application de la formation

MESURES ET ACTIONS MISES EN PLACE PAR LES COLLÈGUES DE TRAVAIL Ce que les collègues de travail ont fait pour appuyer l'apprenant dans le transfert.

- ***Collaboration, partage et entraide.** Réunions de partage, d'échange, d'entraide au retour de la formation et par la suite entre ceux ayant participé à la formation. Les collègues font preuve d'intérêt et d'ouverture envers les nouveaux apprentissages.
- **-Propositions d'interventions pour faciliter l'application.** Propositions concrètes par les collègues de travail d'actions à entreprendre pour faciliter l'application.

MESURES ET ACTIONS MISES EN PLACE PAR L'APPRENANT. Ce que l'apprenant a fait de son propre chef pour assurer l'application de la formation dans son travail.

- ***Préparation d'un plan de transfert** Préparation d'un plan de transfert par l'apprenant spécifiant les actions à entreprendre pour assurer le transfert et le moment et la fréquence d'application.
- ***Applications répétées et efforts continus.** La répétition le plus souvent possible de ce qui a été appris dans la formation afin de ne pas l'oublier. La preuve d'efforts constants et tout le temps pour l'application de la formation.
- **-Documentation, matériel et outils.** Consultation du matériel transmis lors de la formation, recherche d'autres documents et développement d'outils pour compléter et consolider l'absorption des notions apprises.

MESURES ET ACTIONS MISES EN PLACE PAR D'AUTRES ACTEURS. Ce qui a été mis en place par des entités autres que celles mentionnées jusqu'à maintenant.

- **-Participation des bénéficiaires indirects.** Participation des clients, ses paysans, des populations et d'autres organisations, avec lesquels les apprenants travaillent et à qui ils transmettent les connaissances et la formation acquises.
- **-Activités de suivi.** Appui et échanges lors d'activités de suivi de la formation par des agents de suivi, des comités de crédit, comité de suivi, des membres du conseil d'administration, etc. pour s'assurer que la formation est transmise.

MESURES ET ACTIONS AYANT LE PLUS AIDE AU TRANSFERT

- **-Aspects liés à l'apprenant.** Soit l'attitude et la motivation.
- **-Aspects liés au programme de formation.** Le sujet, les méthodes et le contenu de la formation ainsi que la qualité de l'organisme de formation et les formateurs.
- **-Aspects liés à l'environnement de travail.** Soit l'implication de la direction, l'appui du superviseur, les opportunités de partage avec les collègues, la disponibilité du matériel et le suivi par les agents de suivi.

MESURES ET ACTIONS QUI AURAIENT PU AIDER

- **-Éléments liés à l'apprenant.** L'attitude et la motivation.
- **-Éléments liés au programme de formation.** Aspects touchant une meilleure préparation de la formation ou une formation complémentaire.
- **-Éléments liés à l'environnement de travail.** Moyens et de disponibilité du matériel, de suivi sur le terrain, d'entraide entre collègues de travail et l'apport des dirigeants.

2. FACTEURS D'INFLUENCE

FACTEURS DÉTERMINANTS DU TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

LIÉS A L'APPRENANT. Facteurs individuels qui influencent la personne ayant été en formation.

- ***Attitude et motivation.** Ensemble des motifs personnels et professionnels qui expliquent un acte, une attitude, une action et qui incitent à agir de telle ou telle façon. Les deux facettes étant la motivation à apprendre et la motivation à transférer.
- ***Aptitudes et habiletés cognitives.** Dispositions naturelles ou acquises permettant quelqu'un à faire quelque chose. Un savoir-faire, une facilité à faire quelque chose.
- ***Sentiment d'efficacité personnelle et contrôle perçu.** Croyance que possède l'apprenant de pouvoir réussir et appliquer les apprentissages et de pouvoir contrôler les comportements faisant l'objet de la formation..
- ***Perception de l'utilité de la formation.** Conviction de l'apprenant de l'utilité et de l'importance de la formation pour son développement personnel et professionnel.

LIÉS AU PROGRAMME DE FORMATION . Tous les éléments qui font partie du programme de formation touchant le formateur, les méthodes et techniques de formation, l'environnement de la formation, le sujet et le contenu de la formation, etc.

- ***Méthodes de formation.** Manières de faire la formation, méthodes et techniques utilisées qui permettent l'apprentissage d'une connaissance par le public cible.
- ***Contenu et matériel reliés aux tâches de l'apprenant.** Sujets, matériel et exemples utilisés dans la formation qui sont directement reliés aux besoins et aux responsabilités de l'apprenant dans son travail.
- ***Caractéristiques du formateur.** La personnalité, l'expérience, les connaissances, la façon de former qui constituent les signes distinctifs du formateur.

LIÉS À L'ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL. Tous les éléments qui constituent l'environnement de travail tels le superviseur, l'organisation, les collègues de travail.

- ***Opportunités d'application.** Les opportunités mises à la disposition de l'apprenant pour l'utilisation et le partage des nouveaux apprentissages directement le travail.
- ***Soutien de l'organisation.** Support, appui, encouragement de l'organisation à travers les politiques, la responsabilisation, le leadership, l'ambiance de travail, etc.
- ***Soutien du superviseur.** Appui, encouragement, rétroaction, accompagnement, donné par le superviseur pour favoriser le transfert des apprentissages.
- ***Soutien des collègues de travail.** Appui, aide, attitude et comportement des collègues vis-à-vis la formation apprise.
- **-Satisfaction des bénéficiaires indirects.** La réaction et les connaissances des bénéficiaires recevant la formation acquise par les apprenants tels les paysans, les partenaires, etc.
- **-Soutien matériel et logistique.** Appui pour le matériel tels livres, ouvrages, équipement informatique, etc.

3. CARACTÉRISTIQUES D'ENCADREMENT POST-FORMATION

ENCADREMENT PAR L'ORGANISATION. L'appui, le soutien et l'aide apportés par l'organisation et qui favorisent le transfert.

- **Importance et place accordées à la formation dans l'organisation.**
 - Haut degré d'importance. Place importante ou prioritaire accordée à la formation, rôle fondamental reconnu et place de choix. Indices : recherche des opportunités de formation, analyse des besoins, suivi donné aux demandes de formation, appui en matériel, budget et logistique, encouragement à suivre la formation. Présence de programme de renforcement des capacités,
 - Faible degré d'importance. Place négligeable accordée à la formation, rôle et utilité de la formation peu reconnus. Indices : rythme de formation peu fréquent, peu ou pas d'efforts consentis aux besoins et aux demandes en formation

Influence du leadership sur la formation. La manière dont le style de leadership de l'organisation se manifeste et influence ou non la formation.

A. Confirmation de l'influence

B. Type d'influence

- Influence sur la participation, l'application et la transmission. Style qui favorise la collaboration, la créativité, l'esprit d'équipe, encourage à participer et à appliquer la formation et aussi à la transmettre aux bénéficiaires.
- Influence sur l'amélioration au travail et l'enrichissement des connaissances. Style qui se concentre sur le savoir-faire, le savoir-être, la promotion du changement.
- Influence sur la collaboration, la motivation et la responsabilisation. Style qui encourage le partage et la collaboration, l'esprit d'équipe, qui félicite et responsabilise les employés par rapport à la formation et leur travail.

- **Ambiance de travail.** Qualification du climat de l'organisation, environnement de travail et relation entre les employés.
 - Climat favorable à la formation. Stabilité, solidarité, dynamisme, collaboration et esprit d'équipe, promotion et occasions de partage, sentiment d'appui de la direction.
 - Climat non-favorable à la formation. Ambiance négative ou nuisible à la formation et au transfert des connaissances.

⇨ **ENCADREMENT PAR LE SUPERVISEUR.** L'appui, le soutien, l'aide que le superviseur donne pour favoriser le transfert après la formation.

- **Priorités (objectifs) d'encadrement post-formation** Ce qui, selon l'apprenant, devrait être prioritaire et important pour le superviseur après la formation.
 - *Fournir les conditions favorables et les opportunités d'application
 - *Apporter soutien et appui, éliminer les contraintes
 - *Assurer le partage et la transmission aux autres cadres
 - *Évaluer et vérifier l'apprentissage et l'application de la formation
- **Formes d'encadrement.** Différentes façons ou modèles l'encadrement.
 - *Par le superviseur uniquement
 - *Par plus d'un superviseur
 - *Auto-supervision
- **Fréquence et moment de l'encadrement.** Quand, à quel moment et à quelle fréquence intervient l'encadrement après la formation.
 - *Selon les besoins et les difficultés rencontrées et le type de formation
 - *Processus continu et régulier et en tout temps
 - Immédiatement après la formation ou lors de l'application

- **Fonctions du superviseur.** Responsabilités et tâches de la personne chargée de l'encadrement.
 - *Administration et gestion. Dans la planification du travail et de la formation, le transfert et l'application de la formation, le contrôle de la qualité, l'évaluation
 - *Information et communication. Dans une perspective de partage et d'échange de l'information et d'établissement de système de communication.
 - *Education et formation. Pour l'adaptation aux nouveaux changements dans le travail, aide à apprendre et à comprendre selon les besoins et difficultés.
 - *Soutien au travail et au perfectionnement. Appréciation et valorisation du travail et des efforts, appui la motivation et la croissance personnelle et prof.
- **Manière d'assumer son rôle.** Comment se manifeste le soutien et les rôles que joue le responsable d'encadrement dans l'application des apprentissages.
 - *Agit comme formateur. Qui agit occasionnellement comme formateur dans les programmes de formation et dans la formation et le perfectionnement
 - *Agit comme coach - facilitateur. Qui guide de façon non directive l'apprentissage, conseille, stimule, motive et donne des opportunités de formation et d'application et des moyens pour aider et faciliter les échanges et le partage d'information
 - Agit comme vérificateur et contrôleur. Qui est soucieux de vérifier le transfert qui contrôle et suit le travail et le transfert à travers les rapports, les résultats.
- **Styles d'encadrement.** Étroitement associé au style de gestion. Mode de gestion propre à une personne lors de la supervision du travail et des employés.
 - * Autoritaire et hiérarchique. Caractérisé par l'autorité, relations rigides.
 - * Participatif et démocratique. Implique les autres dans les décisions, les consulte, n'impose pas sa façon de faire, fait confiance à ses employés.
 - * Laisser-faire. Ne prend pas ses responsabilités, évite les conflits et délègue ses tâches
 - Formatif et rigoureux. Qui est une source d'information, exigeant pour faire mieux, centré sur l'apprentissage et la performance, organisé, méthodique.
 - Supportant et encourageant. Encadrement attentif, disponible, aidant, patient, respectueux, dynamique, conseille et est centré sur l'écoute et la collaboration.
- **Types d'encadrement.** Un soutien concernant différents ordres d'aspects.
 - *Technique et du contenu de la formation. Relatif au contenu de la formation et aux aspects ou composantes techniques d'une tâche ou d'un métier.
 - *Gestion et perfectionnement. Relatif aux buts du supervisés et du superviseur Gestion de l'adéquation de la formation, de l'application et de l'évaluation.
 - *Socio-affectif. Plan affectif de la personne, ses émotions, besoin de socialisation
 - *Logistique et financier. Relatif aux aspects d'ordre physique (équipement et matériel) et sur les budgets.
- **Compétences du responsable d'encadrement.** Qualités et aptitudes de la personne.
 - *Techniques (ou professionnelles). Maîtrise son métier, le savoir-faire et les techniques, peut résoudre des problèmes complexes dans son domaine.
 - *Opérationnelles (ou gestion). Capacité de mise en œuvre, d'encadrement, de gestion et d'évaluation du travail, de la formation et des résultats. Sait organiser et gérer les ressources humaines, matérielles et financières.
 - *Relationnelles (ou de communication). Sait dialoguer, motiver, communiquer, instaurer un climat de confiance et de coopération, capacité de créer et de maintenir des relations de coopération, écoute avec compréhension, est accessible, sensibilité interpersonnelle.
 - *Personnelles (ou humaines). Possède une ouverture et clarté d'esprit, un bon jugement, est créatif pour trouver des solutions, s'appuie sur des valeurs et des convictions, est rigoureux, intelligent. Sait être juste et équitable.

ENCADREMENT PAR LES COLLÈGUES. Tout ce qui fait partie de l'appui, du soutien, de l'aide apportés par les collègues de travail qui favorise le transfert.

- **Collègues ayant participé à la formation.**
-Attitudes et comportements positifs et favorables. Volonté d'application et de partage, collaboration et échange, attitude et comportements d'appréciation, d'enthousiasme et réceptif, constat d'une transformation et d'un changement de comportement.
- Autres. Attitude et comportements pas entièrement favorables, mixtes.
- **Collègues n'ayant pas participé à la formation.**
-Attitudes et comportements positifs et favorables. Réaction d'intérêt à apprendre, favorable à faire l'application avec les collègues formés.
-Autres. Attitude et comportements allant du regret de ne pas avoir participé, au maintien du statu-quo ou au désintéressement de cette formation en particulier.

4. OBSTACLES AU TRANSFERT

OBSTACLES RENCONTRÉS DANS LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

LIÉS A L'APPRENANT

- ***Manque de motivation et attitude négative face à l'apprentissage.** Insuffisance de motifs personnels et professionnels qui expliquent et incitent à agir de telle ou telle façon. Manière négative de se comporter avec les autres par rapport à la formation et à l'apprentissage. Idées préconçues de la formation.
- ***Aptitudes et habiletés cognitives insuffisantes.** Faiblesse au niveau des dispositions naturelles ou acquises permettant d'appliquer une formation.
- ***Faible sentiment d'efficacité personnelle et de contrôle.** Jugement négatif que porte l'apprenant sur ses capacités à faire quelque chose, apprendre ou transférer une connaissance.
- ***Peu d'utilité de formation perçue.** L'apprenant n'est pas convaincu de l'utilité et de l'importance de la formation pour son développement personnel et professionnel.

LIÉS AU PROGRAMME DE FORMATION

- ***Méthodes de formation inappropriées.** Manière (techniques, méthodes) de formation non adaptée au public cible permettant l'apprentissage d'une connaissance.
- ***Faible pertinence de la formation.** Peu de liens directs de la formation avec les besoins de l'apprenant et les tâches sous sa responsabilité.
- ***Durée des séances trop courte.** Temps insuffisant alloué à la formation pour couvrir un sujet ou une connaissance à être apprise par les participants.

LIÉS À L'ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL

- ***Manque d'opportunités d'application.** Insuffisance d'occasions pour l'application de la formation dans les tâches du travail.
- ***Manque de temps pour appliquer les connaissances.** Insuffisance de temps pour appliquer les nouvelles connaissances acquises.
- ***Manque de soutien du superviseur.** Insuffisance d'appui, d'aide, d'encouragement de la part du superviseur pour l'application de la formation.
- ***Manque de soutien de l'organisation.** Insuffisance d'appui et d'encouragement de la part de l'organisation en regard de la formation acquise.
- ***Manque de soutien des collègues de travail.** Attitude et comportement négatifs des collègues de travail.
- **Manque de moyens et de matériel.** Insuffisance des moyens et ressources financières ou de ressources en matériel, équipement ou en transport.
- **Dispositions défavorables des bénéficiaires indirects.** Difficultés rencontrées relativement au manque d'intérêt, de capacité, de motivation et difficultés d'adaptation au changement de la part des bénéficiaires (paysans, professionnels).

AUCUN OBSTACLE IDENTIFIÉ. L'absence d'obstacle à l'application de la formation.

MOYENS UTILISÉS POUR SURMONTER LES OBSTACLES.

Pour les apprenants :

- **Efforts et initiatives personnelles.** Bonne volonté, persévérance, détermination, débrouillardise, utilisation de l'expérience personnelle des apprenants, motivation pour trouver des solutions, etc.
- **Augmentation de la pratique.** En augmentant le temps et les opportunités de pratique de la nouvelle formation, etc.
- **Référence aux procédures existantes.** En se référant et en utilisant le matériel et les outils préparés lors de la formation comme inspiration et en faisant de petites recherches.
- **Consultation avec le superviseur.** En demandant l'appui du superviseur pour résoudre et surmonter les difficultés rencontrées, etc.
- **Consultation avec les collègues de travail.** Discussion et entraide avec les collègues de travail pour trouver une solution, etc.

Pour les superviseurs :

- Prendre le temps qu'il faut. Etre patient.
- Discussions, observations, analyse des solutions,

OBSTACLES CONSIDÉRÉS LES PLUS DIFFICILES.

- **Reliés à l'apprenant.** Aspects se rattachant aux caractéristiques de l'apprenant tel le manque de motivation, le manque de connaissances initiales.
- **Reliés au programme de formation.** Les méthodes, les formateurs, **etc.**
- **Reliés à l'environnement de travail.** Aspects se rattachant au manque de temps pour l'application, de moyens et de matériel, de soutien des collègues de travail, des dispositions défavorables des bénéficiaires indirects et le contexte socio-économique du pays.
- **Aucun obstacle difficile.** L'apprenant n'a pas identifié d'obstacle difficile à surmonter.