

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

STRATÉGIES DE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES MISES EN ŒUVRE PAR DES TRAVAILLEUSES ET
TRAVAILLEURS DANS LEUR ACTIVITÉ DE TRAVAIL À LA SUITE D'UNE FORMATION

ESSAI
PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR
LEÏLA LAZRI

NOVEMBRE 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév. 04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Le chemin était long, mais j'y suis enfin arrivée. J'ai eu l'immense honneur et beaucoup de chance d'avoir été dirigée et encadrée par Madame Sylvie Ouellet, ma directrice de recherche. Je ne saurais jamais comment la remercier. Je tiens à lui témoigner ma profonde gratitude et mes sincères remerciements pour tout le temps qu'elle m'a consacré, pour sa générosité et sa sollicitude. Sous sa direction, j'ai pu explorer différents horizons et découvrir sur mon chemin une discipline, en l'occurrence l'ergonomie, qui a éveillé en moi un grand intérêt. Plus que ça, grâce à elle, j'ai pu faire une immersion très enrichissante dans le monde de la recherche, même si ce n'est que pour la durée d'un projet de fin d'étude. Ses précieux conseils, son expertise et son expérience m'ont permis d'enrichir mon travail et de m'éclairer tout au long du parcours afin d'aboutir à ce résultat dont je suis très fière et qui j'espère la rendra fière aussi. Incontestablement, son soutien et ses encouragements ont été déterminants afin que je puisse mener à terme ce projet d'essai.

Je tiens également à remercier les membres du jury, Madame Céline Chatigny et Monsieur Yves Chochard, qui ont eu l'amabilité d'accepter d'évaluer ce présent travail qui j'espère sera à la hauteur. Je les remercie pour leur lecture attentive ainsi que pour les commentaires qu'ils m'adresseront afin d'améliorer mon travail.

Je remercie également toute ma famille et mes proches qui m'ont apporté leur soutien, que ce soit de près ou de loin.

Merci!

DÉDICACE

Je dédie ce modeste travail à ma chère petite famille qui me comble d'amour et de bonheur inconditionnels. Je le dédie à mon mari Smail qui a été à mes côtés, m'a soutenue et m'a encouragée tout au long de ce projet. Je le dédie aussi à mon petit ange Thanina, soleil de ma vie, à qui je souhaite une longue et heureuse vie. Je n'oublie pas mes parents, mon père Mouloud et ma mère Fatma, qui m'ont tout donné et qui m'ont toujours poussé à aller aussi loin que me porteraient mes pas. Je le dédie aussi à mes frères et sœurs, à tous mes neveux et nièces ainsi qu'à mes beaux-parents Mokrane et Tassadit et mes beaux-frères et belles-sœurs.

Une tendre pensée à mes défunts grands-parents: Idir et Wardia; Said et Feta. Paix à leurs âmes.

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	ii
DÉDICACE	iii
LISTE DES FIGURES.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Introduction.....	3
1.2 Le transfert des apprentissages, un défi pour les organisations.....	5
1.3 Problème.....	7
1.4 Pertinence sociale.....	10
1.5 Pertinence scientifique	10
1.6 Question générale	11
CHAPITRE 2 CADRE DE RÉFÉRENCE.....	12
2.1 Introduction.....	12
2.2 Quelques définitions du concept de compétences et des ressources mobilisées	12
2.3 Formation.....	18
2.4 Le transfert des apprentissages.....	21
2.4.1 Qu'est-ce que le transfert des apprentissages ?	21
2.4.2 Facteurs qui influencent le transfert des apprentissages	23
2.4.3 Modèle du processus de transfert des apprentissages de Baldwin et Ford (1988).....	26
2.4.4 Modèle de la gestion du processus de transfert des apprentissages de Holton III et Baldwin (2003)	28
2.4.5 Modèle dynamique de transfert de Blume <i>et al.</i> (2019, p 270-283)	29
2.4.6 Processus pour favoriser le transfert des apprentissages.....	30
2.4.7 Évaluation du transfert des apprentissages à la suite d'une formation	32
2.5 L'activité de travail.....	35
2.5.1 Situation de travail.....	36
2.5.2 L'activité	38
2.5.3 Les déterminants de l'activité de travail	40
2.5.4 La régulation	43
2.6 Stratégies de transfert des apprentissages et dynamique de régulation	44
2.7 L'environnement capacitant.....	47
2.8 Les variables à considérer dans le projet	52

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	55
3.1 Introduction.....	55
3.2 Analyse de l'activité	55
3.3 Choix épistémologique.....	55
3.4 L'organisation participante	56
3.5 Les participantes et participants à l'étude	57
3.6 La démarche générale de l'étude	58
3.7 Les méthodes de collecte de données.....	60
3.7.1 Avant le transfert des apprentissages.....	60
3.7.2 Observation durant la formation	63
3.7.3 Durant le transfert des apprentissages.....	63
3.7.4 Étude de documents	65
3.7.5 Analyse des données.....	65
3.7.6 Résultats attendus	66
3.7.7 Calendrier de travail.....	68
BIBLIOGRAPHIE.....	69

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Processus de formation (Rivard et Lauzier, 2013, p.25).....	20
Figure 2. Modèle du processus de transfert (Baldwin et Ford, 1988)	26
Figure 3. Gestion du processus de transfert des apprentissages de Holton III et Baldwin (2003, p.8).....	28
Figure 4. Le transfert d'apprentissages: un processus en trois temps (Roussel, 2011, p. 67).....	31
Figure 5. Modèle de la situation de travail centré sur la personne en activité (St- Vincent et al., 2011, p. 59).....	37
Figure 6. Traits dominants de l'activité (Denis 2016, p. 278).....	39
Figure 7 : Stratégies de transfert des apprentissages durant l'activité dans la situation de travail (Inspiré de St-Vincent et al. (2011).....	46
Figure 8. Caractéristiques d'un environnement capacitant selon Maline et Guérin (2009, p. 251).....	49
Figure 9. Développement d'un environnement capacitant en passant par la compréhension de l'activité (tiré de Denis, 2013).....	51
Figure 10. Modèle qui illustre la dynamique de transfert des apprentissages dans l'activité de travail et les facteurs agissants. (Adapté de Denis, 2013).....	53
Figure 11. Éléments considérés dans la démarche générale de l'étude.....	58
Figure 12. Principales étapes du projet dans l'organisation participante réparties dans le temps.....	60
Figure 13 : Calendrier des activités pour la réalisation du projet de recherche proposé.....	68

RÉSUMÉ

De nombreuses études se sont penchées sur le phénomène de transfert des apprentissages afin d'identifier les éléments clés qui favorisent le processus à la suite d'une formation. De ces études, un ensemble de facteurs sont dégagés et représentés sous forme de modèles qui illustrent les liens qu'ils entretiennent dans une situation de travail (Baldwin et Ford, 1988; Holton III et Baldwin, 2003). De leur côté, les organisations investissent des sommes considérables dans la formation du personnel dans la perspective de retombées positives sur les résultats. Les études menées sont souvent axées sur les étapes avant et après le transfert des apprentissages. Ainsi, malgré tout l'intérêt que suscite le sujet, les chercheurs soulignent la complexité d'étudier l'étape abritant le transfert des apprentissages pour plusieurs raisons qui rendent difficile de déterminer le moment du transfert. L'objectif de l'étude proposée est de tenter de mettre en lumière l'activité de travail durant le transfert des apprentissages et de découvrir l'influence des éléments de la situation de travail dans la concrétisation du processus. Pour ce faire, nous nous appuyons sur le modèle présenté par St-Vincent *et al.* (2011) qui permet d'avoir une vue d'ensemble de la situation de travail et ses déterminants qui entourent la personne en activité. Cette étude fournira aux organisations et aux parties concernées des leviers d'interventions pour une gestion ciblée de la formation. La problématique est par conséquent la suivante : quelles sont les stratégies adoptées par des personnes formées pour transférer les apprentissages dans leurs activités de travail suite à la formation ? Pour répondre à cette question, l'étude proposée dans le présent essai, recommande de réaliser des entretiens semi-dirigés avant et après la formation, des observations avec enregistrements vidéo (avec consentement) avant, durant et après la formation ainsi qu'une analyse de la situation de travail ciblée par la formation. Les participants à l'étude seraient, notamment le ou la gestionnaire, le ou la responsable de la formation, le ou la responsable hiérarchique et les personnes qui s'apprêteraient à suivre une formation. Les données collectées dévoileront les facteurs en faveur du transfert et ceux qui au contraire l'entravent. De surcroît, elles éclaireront les dirigeants sur la réalité des personnes formées une fois de retour sur leur lieu de travail. À partir de ces conclusions, les organisations pourront prendre des mesures adaptées pour la mise en place de situations de travail soutenant le transfert des apprentissages. Des recherches ultérieures devraient permettre d'apporter plus de connaissances sur le processus de transfert des apprentissages durant l'activité de travail.

Mots clés : Transfert des apprentissages, stratégies de transfert, formation, compétence, activité, situation de travail, environnement capacitant

INTRODUCTION

Le transfert des apprentissages est un sujet qui ne cesse de préoccuper les professionnelles et professionnels de plusieurs disciplines. En entreprise ou à l'école, la question demeure: qu'est-ce qui fait que l'apprenante ou l'apprenant mobilise ou non ce qu'il a appris en formation? Quels sont les incitatifs et les obstacles à ce transfert? Quels sont les moyens à mettre en place pour favoriser la mobilisation des apprentissages dans d'autres contextes? Ce ne sont que quelques interrogations parmi tant d'autres sur ce phénomène. Pour apporter des éléments de réponse à ces interrogations au vu des engagements et des ressources investies, plusieurs projets de recherche ont été menés sur le sujet afin de découvrir et d'identifier les facteurs agissant sur le processus de transfert des apprentissages. Baldwin et Ford (1988) sont parvenus à identifier quelques éléments qui ont une incidence sur le processus de transfert. On parle désormais de facteurs de transfert des apprentissages (les caractéristiques de l'apprenant, les caractéristiques de la formation et l'environnement) et de conditions de transfert (généralisation et maintien du transfert dans le temps). Cette avancée a permis à d'autres recherches de développer davantage ces catégories et de les enrichir avec de nouveaux éléments. Les recherches ont conduit à vouloir connaître non seulement les facteurs qui l'influencent, mais aussi comprendre le cheminement emprunté par l'apprenante ou l'apprenant pour transférer ses apprentissages dans un nouveau contexte, d'où l'émergence d'un processus de transfert constitué de trois étapes: contextualisation, décontextualisation et recontextualisation (Le Boterf, 2008; Roussel, 2011; Tardif et Meirieu, 1996). Les connaissances ont ainsi évolué pour offrir aux professionnelles et professionnels de la formation et aux gestionnaires des outils afin de pouvoir atteindre les objectifs de transfert attendus. Ces connaissances ont eu un apport important dans la compréhension du phénomène, mais des questions demeurent pour améliorer le transfert des apprentissages, car d'autres aspects du travail sont à prendre en compte dans ce processus. La réalité de travail de la personne est l'un de ces éléments à considérer de par sa mouvance et sa variabilité l'incitant à modifier ses façons de faire, à les adapter et à s'ajuster au fur et à mesure de l'activité. En effet, la réalité de la personne au travail varie en fonction des éléments composant sa situation de travail. Cet aspect du travail a été révélé par les ergonomes du courant d'origine francophone qui ont centré leur perspective sur le travail réel de la personne. Des écrits ont abordé le transfert des apprentissages en situation de travail à l'instar de Denis (2016) qui a présenté une réflexion sur l'impact possible de la variabilité des situations de travail dans le transfert des apprentissages et de Denis (2018) qui a réalisé une intervention en milieu de travail pour vérifier le niveau d'appropriation et de transfert des apprentissages effectués en formation. Toutefois, peu

d'études, à notre connaissance, se sont données comme objectif de décrire comment les personnes effectuent le transfert dans leur activité de travail. C'est ce qui nous amène à proposer un projet de recherche dans le cadre de cet essai qui s'inscrit dans le volet *Élaboration d'un projet de recherche en éducation et en formation* de la maîtrise en éducation, profil intervention. Par ce travail, nous aspirons à encourager une exploration plus approfondie de cet aspect de l'activité de travail lors de la mise en œuvre du processus de transfert des apprentissages. Nous espérons également que le sujet puisse un jour intéresser une équipe de recherche qui pourra conduire le projet et le concrétiser sur le terrain. Cet aboutissement sera la contribution de cet essai à l'avancée des connaissances sur le transfert des apprentissages en milieu de travail.

Nous présenterons dans les prochains chapitres la problématique qui a inspiré notre réflexion ainsi que la pertinence sociale et scientifique du projet, le cadre théorique dans lequel s'inscrirait l'étude et les concepts traités et enfin la méthodologie proposée pour mener à bien ce projet.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 Introduction

Mondialisation et internationalisation des activités économiques (St-Pierre et Perrault, 2009), mobilité de la main-d'œuvre, pénurie de main d'œuvre, départs à la retraite, travail à distance, avancées technologiques fulgurantes, etc. sont autant de facteurs et de réalités socioéconomiques qui poussent les entreprises à des décisions qui sont fortement et indéniablement influencées par ces transformations. Ces mutations constantes de l'environnement de travail amènent dans leur sillage une modification profonde dans la division traditionnelle du travail (Laflamme, 2012). À ce propos, l'auteur souligne que les caractéristiques de l'environnement de travail sont passées d'un travail en silo, assuré par des spécialistes dans divers domaines vers un travail d'équipes pluridisciplinaires.

Les conditions de l'emploi ne sont pas en reste. Une adaptation continuelle aux sursauts de l'économie ainsi qu'aux besoins des organisations en main-d'œuvre qui conjugue spécialisation, flexibilité, ouverture d'esprit et tolérance (St- Pierre et Perrault, 2009) est nécessaire. Ils doivent désormais être capables de polyvalence, d'innovation et de capacités d'apprentissage exceptionnelles. À ce titre, les connaissances, le savoir-faire ainsi que la qualification du personnel sont perçus comme des « avantages compétitifs immatériels » (Duchesne, 2000)¹ générateurs de valeur ajoutée et de richesses que les organisations exploitent à bon escient.

Dans une économie du savoir, où la performance est dépendante du savoir, de l'éducation et des technologies de l'information, il est apparu essentiel de voir à une organisation efficace des entreprises en vue d'optimiser la productivité (Organisation de coopération et de développement économique (OCDE, 1996)².

Initiale ou continue, la formation est considérée comme un incontournable et donc un enjeu stratégique dans l'atteinte des visées de l'entreprise. À l'ère d'une économie du savoir, Rivard et Lauzier (2013)

¹ https://www.canal-u.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs/l_impact_de_la_mondialisation_sur_l_entreprise.994. Consulté en mai 2018.

² <https://www.oecd.org/fr/sti/inno/1913029.pdf>

estiment que les organisations doivent accorder une attention particulière au développement du capital de compétences des employés afin de garder leur avantage concurrentiel. Dans le but de « préserver et accroître » ce capital, l'auteur a identifié quatre canaux auxquels peut recourir l'organisation: la formation, la formation autodirigée, l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage juste à temps.

Au Québec, la formation est encouragée par les politiques publiques. Le gouvernement du Québec a mis en place certaines dispositions légales incitant les entreprises à investir en formation à l'exemple de la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences qui impose aux entreprises ayant une masse salariale supérieure à 2 millions de dollars d'investir en formation 1 % de cette masse salariale³.

Pour certaines entreprises progressistes, la formation n'est pas perçue comme un coût obligatoire, mais plutôt comme un avantage concurrentiel (Danielson et Wiggenhorn, 2003) qui se distingue par sa contribution à la résolution de problèmes organisationnels (Laflamme, 2012). Dans la même veine, Béji *et al.* (2004) soulignent que par rapport à une formation traditionnelle qui est réactive aux changements et qui vise à développer chez une personne la capacité de s'ajuster aux exigences du travail ou aux nouvelles technologies, la formation est désormais une « stratégie pro-active » des entreprises. Selon ces auteurs, plutôt qu'une dépense, la formation est considérée comme un investissement qui « a pour objectif de contribuer à réorganiser le travail et à mettre en place une organisation qualifiante » (p.12). Les besoins de formation sont principalement motivés par trois contextes auxquels fait face l'organisation, qui sont respectivement, la mise à jour des compétences actuelles, l'amélioration de la performance actuelle ou le développement de la relève (Roussel, 2011). Cependant, la préoccupation de l'employeur est de connaître l'effet des nouveaux apprentissages sur la performance de la personne formée une fois de retour à son poste de travail (Archambault, 1997; Bélair *et al.*, 1999; Roussel, 2011). Ainsi, l'employeur s'attend à des répercussions positives sur l'entreprise d'où l'importance accordée à la mobilisation des nouvelles connaissances acquises sur le lieu de travail, phénomène nommé « transfert des apprentissages » (Baldwin et Ford, 1988; Curry *et al.*, 1994; Ford et Weissbein, 1997; Péladeau *et al.*, 2005; Péters *et al.*, 2016; Roussel, 2007; Saks et Belcourt, 2006).

³ Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, Chapitre D-8.3 <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/D-8.3>

1.2 Le transfert des apprentissages, un défi pour les organisations

La question de l'après-formation a eu un écho chez les formateurs et les chercheurs dans plusieurs disciplines, au Québec et ailleurs, autant en milieu scolaire qu'en milieu de travail. Ces derniers ont tenté de répondre à cette préoccupation en se penchant sur le phénomène de la mise en œuvre, en milieu de travail, des connaissances acquises durant la formation (Blume *et al.*, 2019; Bosset et Bourgeois, 2016; Haccoun, 2016; Holton III et Baldwin, 2003; Ford et Baldwin, 1988; Lauzier, 2010; S. Ouellet, 2016; Roussel, 2011; Tonhäuser et Büker, 2016; etc.). Ce phénomène, appelé « transfert des apprentissages », est défini par Roussel (2011, p.5) comme « le processus qui vise à assurer la mobilisation en milieu de travail des connaissances acquises en formation ».

Des auteurs soulignent l'importance du transfert des apprentissages pour les organisations jusqu'à même le considérer comme un élément ayant une incidence certaine sur le futur de l'entreprise et sa longévité. Aubé et De La Chevrotière (2004, p.107) l'ont rappelé dans leur citation: « le transfert est plus qu'un souhait, c'est carrément une question d'adaptation et de survie ». Le transfert des apprentissages est considéré par Meunier (2006) comme un élément central afin de préparer la relève et faire face à l'internationalisation des activités.

Les attentes de l'entreprise derrière l'exercice de transfert sont de compter sur la capacité des personnes formées à composer avec un environnement changeant. Il est en effet attendu d'elles de négocier de façon appropriée les situations nouvelles et imprévues, ainsi que de pouvoir saisir les opportunités d'innover afin d'offrir un avantage concurrentiel à l'organisation. En éducation, les interrogations sont orientées vers la formation initiale et la préparation de la main-d'œuvre (Crahay et Marcoux, 2011; Péladeau *et al.*, 2005, etc.). Ainsi, le regard est posé sur l'intégration des personnes formées sur le marché du travail et leur capacité à exploiter leurs acquis dans leur vie professionnelle. Crahay et Marcoux (2011) ont pointé du doigt la formation initiale et le rôle de l'école dans la préparation de la future main-d'œuvre aux responsabilités et aux exigences du marché du travail. Ils reprochent au système éducatif d'inculquer aux élèves des savoirs et des connaissances qu'ils qualifient de morts ou d'inertes. Ils incitent l'école à adopter plutôt une approche par compétence en initiant l'étudiant à développer une capacité à mobiliser ses connaissances au moment opportun. Une vision exprimée il y a quelques années par Tardif *et al.* (1992, p.17) qui soutiennent que « ce sont les compétences à développer qui guident étroitement la prestation de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages de même que la certification ». Les auteurs insistent sur l'importance des connaissances

« déclaratives » dans la mesure où elles « soutiennent et encadrent les compétences » (p.16) et qu'elles soient abordées dans une optique d'utilisation ultérieure et de transfert.

Dans le milieu du travail, les attentes des dirigeants de voir l'efficacité de la formation et les connaissances acquises généralisées en milieu de travail sont élevées au regard des coûts de la formation (Devos et Dumay, 2006). De plus, les organisations veulent savoir en combien de temps les apprentissages sont mobilisés au travail et surtout si la performance des personnes formées s'en voit améliorée telle qu'escomptée (Cotsman et Hall, 2018). Malgré les sommes engagées et les avantages potentiels de la formation, les employeurs ne sont pas en mesure d'affirmer que le personnel agit différemment une fois de retour au travail (Blume *et al.*, 2010). Par ailleurs, certains auteurs ont noté que le taux de transfert des apprentissages sur le lieu de travail s'amenuise avec le temps. Une enquête menée par Cotsman et Hall (2015) pour Le Conference Board du Canada entre 2014 et 2015 auprès d'organisations canadiennes a conforté ce constat. Les professionnels questionnés durant l'enquête sont fortement convaincus que les personnes formées appliquent leurs apprentissages sur le lieu de travail immédiatement après la formation. Cependant, ils le sont moins quand il s'agit de l'utilisation des acquis 6 ou 12 mois après la formation. Ces réponses sont soutenues par les données statistiques du même rapport qui montrent une tendance vers la baisse du niveau de transfert des apprentissages au fil du temps (immédiatement, 6 mois et 12 mois après). En effet, sur 138 organisations sondées entre 2014 et 2015, 46 % des professionnels de l'apprentissage et du développement questionnés indiquent que le transfert est largement réalisé immédiatement après la formation, 18 % déclarent qu'il est réalisé dans une large mesure après 6 mois et 16 % seulement sont de cet avis pour la période de 12 mois après la formation. En ce qui concerne la perspective de transfert au fil du temps, Roussel (2011) estime que seulement 10 % à 20 % des apprentissages sont transférés et maintenus après une certaine durée. De leur côté, Saks et Belcourt (2006) rapportent que d'après les professionnels de la formation issus de 150 organisations, 62 % des apprentissages sont immédiatement transférés sur le lieu de travail après la formation, 44 % après 6 mois et 34 % après une année. Cette tendance a trouvé écho chez Denis (2016) qui a émis une hypothèse pouvant expliquer la baisse du niveau de transfert des apprentissages avec le temps. Selon lui, ce phénomène est dû au passage de la personne formée de la phase d'« utilisation des apprentissages » à la lettre vers la phase de l'appropriation et de l'adaptation des connaissances au contexte de travail. Les auteurs Demougeot-Lebel *et al.* (2012) quant à eux pensent que le transfert des apprentissages a bien lieu, mais que dans certains cas, les effets ne sont observables qu'au bout d'un

certain temps. Il reste néanmoins que l'évaluation des apports de la formation sur le lieu de travail est nécessaire pour de futures décisions.

Le transfert des acquis est pourtant la pierre angulaire qui permet de faire se rejoindre les deux enjeux de la formation: le développement professionnel des individus et la performance de l'organisation. Il représente le point clé où les compétences apprises en formation cessent d'appartenir uniquement à la sphère individuelle et sont réinvesties dans l'organisation (Devos et Dumay, 2006, p.11).

Par ailleurs, l'apprentissage est une étape incontournable, mais pas la seule condition pour générer ou obtenir un transfert des acquis (Bélair *et al.*, 1999). En effet, d'autres facteurs impliqués dans le processus ont été identifiés et définis par la communauté scientifique et les professionnels: les caractéristiques de l'apprenant, les caractéristiques de la formation et l'environnement de travail. Les caractéristiques de l'apprenant portant sur la motivation, le sentiment d'efficacité personnelle, les connaissances, etc. ont fait l'objet de plusieurs recherches (Bosset et Bourgeois, 2016; Jacot *et al.*, 2016; Roussel, 2016;). Il en est de même pour les caractéristiques de la formation et leurs effets sur le transfert des apprentissages tels que les pratiques pédagogiques utilisées, le design de la formation, etc. (Bergeron, 2012; Jacot *et al.*, 2016; Roussel, 2007). Quant à l'environnement de travail, la composante la plus souvent abordée dans les études scientifiques antérieures est celle de l'environnement social qui fait référence au soutien reçu de l'organisation, du superviseur ou des collègues (Annabi et Lauzier, 2016; Blume *et al.*, 2022; Larouche, 2006; Lauzier *et al.*, 2016; Péters *et al.*, 2016; Roussel, 2011).

1.3 Problème

Depuis de nombreuses années, de multiples recherches et études se sont intéressées au transfert des apprentissages ainsi qu'aux facteurs jouant un rôle dans sa concrétisation en contexte de réalisation (Annabi, 2014; Jacot *et al.*, 2016; Roussel, 2007; Roy, 2013). Les études portant sur les facteurs ayant un impact sur le transfert des apprentissages se sont notamment intéressées au rôle du soutien social, des caractéristiques du travailleur et de la formation dans le transfert des apprentissages (Balwin et Ford, 1988; Blair *et al.*, 1999; Ford et Weissbein, 1997; Roussel, 2007; Schoeb *et al.*, 2016; Tracey *et al.*, 1995; etc.). Péters *et al.*, (2016) estiment que le climat de transfert, selon la conception de transfert-expertise est conditionné par l'environnement social (soutien organisationnel, du supérieur et des collègues) et les conditions de travail. Roussel (2011), pour sa part, fait référence à un environnement qui se concentre davantage sur le soutien du gestionnaire pour favoriser le transfert comme la mise en place de conditions de travail (objectifs de transfert, charge de travail et occasions de transfert) et de relations

interpersonnelles propices (rétroaction, échanges avec les pairs, la reconnaissance et l'autonomie). Dans une perspective adaptative, Roussel (2016) a rappelé le rôle primordial de la personne formée dans le transfert des apprentissages. Pourtant, les écrits en ergonomie du courant francophone montrent que les situations de travail comportent plusieurs autres éléments à considérer par une personne au travail pour réaliser les tâches qui lui sont demandées (St-Vincent *et al.*, 2011, Guérin *et al.*, 2006). Ainsi, la situation de travail en ergonomie est constituée de trois grandes catégories d'éléments: les conditions et les moyens offerts par le milieu, la tâche et les exigences ainsi que l'environnement social (St-Vincent *et al.*, 2011).

Les situations de travail sont variables et composées de nombreux éléments, également appelés déterminants (St-Vincent *et al.*, 2011), qui se trouvent à « l'origine de diverses contraintes des environnements de travail » (Denis, 2016, p. 265). Dans un tel contexte de travail, la personne régule son activité en tenant compte à la fois d'une fluctuation de la complexité du travail (Denis, 2016) et des exigences de rendement, mais aussi de ses attributs personnels (physique, cognitives et sociales) (St-Vincent *et al.*, 2011). En effet, selon ces auteurs, la personne se met au travail avec toutes ses dimensions personnelles conjuguées à celles constituant l'environnement de travail. Ce sont autant de composantes qui sont sollicitées à différents moments et à différents degrés au fil de l'activité (Denis, 2016) afin de combler l'écart entre la tâche prescrite et le travail réel. La manière dont la personne les exploite laisse entrevoir des choix et des décisions durant l'action afin de répondre adéquatement à l'exigence de la tâche (Denis, 2016). Il est cependant nécessaire de disposer d'une liberté d'agir et de jouer un rôle actif dans sa situation de travail afin de pouvoir moduler ses actions selon les besoins du moment, ce que St-Vincent *et al.* (2011) appellent « marge de manœuvre ».

Au regard de la variabilité des situations réelles de travail, il n'est pas aisé de prédire les réactions de la personne à son poste de travail, même « s'il est possible de déterminer des invariants » (Denis, 2016, p.277). Ces invariants désignent les éléments constants et fixes (CNRTL, 2012)⁴ sous forme de règles ou de principes susceptibles d'être utilisés ultérieurement dans d'autres situations (Roussel, 2011). Ce dernier a par ailleurs présenté quatre niveaux de transfert situés sur un continuum pour décrire les situations de transfert : transfert de contexte, transfert rapproché, transfert éloigné et transfert créatif.

⁴ Le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL), 2012.

<https://www.cnrtl.fr/definition/invariant>

Ces niveaux diffèrent selon le degré de similarité entre le contexte de formation et le contexte de travail en termes de contenu à transférer et de contexte de réalisation, impliquant ainsi des niveaux variables d'adaptation et d'ajustement. Plus la différence est moindre, plus le transfert se rapproche du transfert de contexte ou rapproché, plus la différence est importante, plus le transfert tend vers le contexte éloigné ou créatif.

En considérant la complexité des situations de travail et le devoir d'intégrer les nouvelles connaissances acquises durant la formation dans l'activité de travail, il nous semble pertinent de se questionner sur la réalité que vit une personne au travail lorsqu'elle doit transférer ses apprentissages dans sa pratique et des stratégies qu'elle adopte durant ce processus. Quelques études ayant abordé les stratégies de transfert ont été réalisées, notamment dans le milieu de l'éducation (Moffet, 1995; Tardif et Meirieu, 1996) où l'on parle de transfert des connaissances par les élèves. En milieu de travail, Denis *et al.* (2018) ont réalisé une étude qui vise l'évaluation de l'appropriation et le transfert d'une nouvelle approche de prévention en manutention en contexte réel de travail. Les résultats de l'étude ont permis de dégager les déterminants de la situation de travail qui ont facilité ou qui ont entravé le transfert. L'observation des formateurs intervenants sur leur lieu de travail en plein action a permis à l'équipe de recherche de noter les écarts entre ce qui devait être transféré et ce qui est réellement transféré dans l'activité de travail. Ces écarts ont ainsi soulevé les questions portant sur les motifs qui sont derrière les choix effectués par les formateurs. Les participants à l'étude ont alors pu expliquer les adaptations qui sont faites au regard des situations dans lesquelles sont réalisées les interventions. Cette étude ouvre la voie vers d'autres explorations qui permettraient d'approfondir les raisonnements qui sous-tendent ces adaptations effectuées. Cependant, comme le stipule l'objectif de l'étude, le but est d'évaluer l'appropriation des apprentissages et le niveau de transfert, ce qui est d'ailleurs illustré par les items des différents questionnaires proposés. Les questions autour des ajustements observés ont été élaborées dans le but de comprendre l'activité de travail, mais elles ne constituent pas l'objet principal du projet, ce qui est le cas du projet de recherche visé par cet essai qui est axée sur la compréhension et la description des stratégies de travail au retour de la formation. C'est ce constat qui nous amène à estimer la pertinence d'explorer et d'approfondir les connaissances sur cet aspect du travail en répondant à deux interrogations qui nous semblent liées : 1- quels sont les mécanismes d'adaptation développés par la personne formée pour intégrer ses apprentissages dans son activité de travail? 2- quels sont les éléments de la situation de travail qui influencent les choix et les décisions de cette personne pendant le transfert des apprentissages dans son travail ?

1.4 Pertinence sociale

Le concept de transfert des apprentissages a fait l'objet de nombreuses études qui ont contribué chacune à enrichir le bassin de connaissances mis à la disposition des organisations et de leurs dirigeants, des formateurs et celle des acteurs impliqués pour mieux cerner le phénomène. Dans cette quête de connaissances, le présent sujet a pour ambition d'apporter sa pierre à l'édifice en abordant le concept sous un angle nouveau. En ce sens, cette étude aidera à déplacer l'attention vers le niveau de réalisation du transfert des apprentissages et centrer le regard sur la réalité vécue par le personnel pendant cette activité. Les acteurs concernés seront alors amenés à visualiser une réalité mouvante, différente de la réalité statique telle qu'elle est perçue ou conçue. Par ailleurs, les nouvelles connaissances qui seront produites contribueront à la planification de futures formations et la mise en place d'environnements propices au transfert des apprentissages. La connaissance des leviers favorisant la mobilisation des nouveaux acquis au travail offrirait des pistes de solutions pour la conception de dispositifs de formation centrés sur le transfert. Outre les organisateurs des formations, les nouvelles connaissances visent aussi la personne formée qui est confrontée continuellement à des conditions de travail changeantes et instables. Elles serviront à alimenter sa réflexion et sa conscientisation aux multiples variables impactant son activité de travail lors du transfert des apprentissages.

1.5 Pertinence scientifique

Le projet contribuera à la production de nouvelles connaissances sur un élément qui a été peu abordé dans toutes les études antérieures. Bien que de nombreuses recherches soient réalisées sur l'activité de travail en lien avec le transfert des apprentissages, à notre connaissance, aucune étude n'a traité du processus de transfert des apprentissages en situation de travail. La personne vit des situations de travail singulières au cours de laquelle elle est soumise à des déterminants variables qui peuvent encourager le transfert durant l'activité de travail ou constituer une source de difficultés qui entravent le transfert des apprentissages.

Au terme de cette recherche, un modèle reflétant les relations qu'entretient la personne avec les déterminants de sa situation de travail durant son activité et pendant le transfert de ses apprentissages pourra être élaboré. Étant donné le manque, si ce n'est l'absence d'études ayant abordé le phénomène sous cet angle, particulièrement sous la perspective ergonomique. Ce thème fera un projet de recherche précurseur, et peut-être inspirera de futures recherches vers une exploration plus approfondie du phénomène.

1.6 Question générale

Le problème relatif au transfert des apprentissages dans les situations de travail après une formation nous amène à vouloir approfondir la question suivante : quelles sont les stratégies adoptées par des personnes formées pour transférer les apprentissages dans leurs activités de travail suite à la formation ?

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

2.1 Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons montré que le transfert des apprentissages dans les organisations continue de susciter des interrogations auxquelles les chercheuses et chercheurs de diverses disciplines tentent de répondre. Il a également été démontré, grâce aux études antérieures, que le transfert est influencé par plusieurs facteurs. Le manque de connaissances sur la réalité du travail du personnel pendant le transfert des apprentissages nous a amenée à nous questionner sur la façon dont ces personnes composent avec des situations de travail variables pour effectuer le transfert de leurs apprentissages.

L'étude du transfert des apprentissages fait appel à des concepts issus de plusieurs disciplines notamment celles des sciences de l'éducation, notamment dans le domaine de l'ingénierie de formation, de la psychologie et de l'ergonomie. Dans cette section, nous exposons et comparons diverses définitions données au concept de compétence. Nous expliquons, par la suite, la relation du concept de compétence avec les concepts de la performance et de l'activité de travail. Dans les prochaines sections, nous exposons diverses définitions données à plusieurs des concepts utilisés, les connaissances existantes relatives à des concepts clés qui sont la formation, le transfert des apprentissages, l'activité de travail et l'environnement capacitant ainsi que les éléments théoriques sur lesquels s'appuie l'étude. Au terme de ce chapitre, les liens entre les concepts sont présentés à l'aide de modèles développés pour illustrer les interactions possibles dans la réalisation du transfert des apprentissages.

2.2 Quelques définitions du concept de compétences et des ressources mobilisées

L'examen des écrits scientifiques relatifs à la formation professionnelle permet de constater qu'il existe des concepts couramment utilisés sans pour lesquels il y ait nécessairement consensus sur leurs définitions. C'est notamment le cas de la notion de compétence qui, selon Coulet (2011), est largement mentionnée dans la littérature où elle est associée à diverses définitions, mais avec des conceptions foncièrement divergentes. Dans cette section nous explorons les définitions du concept de compétence et de certaines ressources associées à ce concept. Ainsi, Pour Beckers 2007 (p. 88-89) :

« Une compétence est la capacité à agir efficacement en mobilisant spontanément, correctement et de façon organisée (selon les cas, fluide, économique, méthodique...) des ressources internes (savoirs, savoir-faire, attitudes propres à l'individu) et externes (expérience d'autres collègues, documentation...) en situation complexe non entraînée à l'identique (chez le sujet) qui appartient à une famille de situations ouvertes (plusieurs démarches possibles, éventuellement plusieurs réponses acceptables) ainsi que jugées critiques ou essentielles à la vie sociale (professionnelle ou citoyenne).»

Quant à Letor et Vandenberghe (2003), ils reprennent une définition adoptée dans le milieu de l'éducation francophone qui stipule que la compétence est caractérisée par la «mobilisation spontanée et pertinente de ressources afin de répondre à une situation complexe». Perrenoud (1998) abonde dans le même sens en parlant de compétence professionnelle qui désigne la capacité de mobiliser au bon moment et de façon pertinente diverses ressources tels que des savoirs théoriques, professionnels et expérientiels dans des situations de travail. La compétence est considérée comme la résultante de trois facteurs par Le Boterf (2010) notamment le savoir-agir qui réfère à la capacité de savoir combiner et mettre en œuvre des ressources internes et externes pertinentes (connaissances, savoir-faire, réseaux) en contexte; le vouloir-agir qui renvoie à la motivation de la personne à mettre en œuvre les ressources nécessaire selon les conditions de travail en contexte de réalisation (reconnaissance, équité, qualité de vie au travail, etc.) ; le pouvoir-agir qui renvoie à l'existence d'un contexte et de moyens et conditions de travail (organisation de travail, environnement physique, conditions sociales, etc.) qui influent sur la mise en œuvre pertinente des ressources. Cet auteur souligne que le contexte est aussi important à considérer que l'individu en ajoutant que les situations de travail peuvent être plus ou moins professionnalisantes et les dispositifs de formation plus ou moins pertinents et performants. Dans le même ordre d'idées, Darses et de Montmollin (2012) considèrent que les compétences qui réfèrent à la mobilisation des connaissances, savoir-faire, etc. pour la réalisation d'une tâche, sont parmi les éléments constituant l'activité et elles sont construites avec de la pratique. En accord avec cette idée de construction et d'indissociabilité de la compétence vis-à-vis de l'activité, Minet et Parlier (1996) estiment que la compétence et ses composantes doivent leur existence et leur pertinence au contexte de leur mise en œuvre. Un objectif est néanmoins nécessaire afin d'agencer les différents savoirs constituant la compétence selon Minet (2005). Par ailleurs, Delgoulet et Vidal-Gomel (2013) mentionnent que les compétences se développent en partie pendant l'activité réelle pour l'accomplissement d'une tâche en situation de travail. Dans la même veine, la compétence est désignée par Coulet (2011, p. 17) comme une « organisation dynamique de l'activité, mobilisée et régulée par un sujet pour faire face à une tâche donnée, dans une situation déterminée ». Par *organisation*, l'auteur fait référence à une certaine forme de permanence de la compétence alors que la notion de *dynamique* renvoie à son caractère adaptatif

par la régulation proactive c'est-à-dire par un ajustement aux particularités de la situation et des tâches pour lesquelles elle est mobilisée et la régulation rétroactive. L'auteur fait référence aux concepts de l'activité productive et de l'activité constructive en introduisant les caractéristiques *mobilisée* (activité productive, performance évaluable à travers les résultats) et *régulée* (activité constructive par la proactivité et la rétroaction) à la compétence. Toutefois, « avoir la compétence » n'implique pas toujours « être compétent » selon Le Boterf (2011) qui apporte une distinction entre ces deux notions. Pour l'auteur, « être compétent » dans une situation professionnelle c'est la capacité de la personne à « agir avec pertinence et compétence » par la mobilisation d'une combinaison de ressources en fonction des exigences du contexte. Par ailleurs, il considère que ce qui peut distinguer les travailleurs les uns des autres est leur capacité à utiliser de façon pertinente leurs connaissances et compétences ainsi que leur capacité à savoir agir de façon efficace sur le long terme. En ce sens, se faire allouer des compétences n'implique pas forcément une régularité dans la performance répondant aux attentes (Nagels, 2009). Cet auteur estime qu'en faisant face à la situation de travail et sa variabilité, la personne consolide ses compétences à travers ses réussites et ses échecs dans son activité. Cependant, de l'avis de Leplat (1995), certaines compétences demeurent difficiles à expliciter dans le sens où la personne réalise des tâches qu'elle ne peut décrire par des mots, parce que c'est de cette manière qu'elle a appris à faire. C'est ce que Leplat (1995) appelle une compétence incorporée. Pour le maintien des compétences acquises qui sont dynamiques et fonctionnelles, de l'entraînement et de la pratique réguliers sont nécessaires, notamment pour atteindre un haut niveau de performance ou de fiabilité (Mazeau, 2001). Du point de vue de Wittorski (1998), la compétence est plutôt un processus qui génère un produit fini qu'est la performance. De son côté, Nagels, (2009) identifie la compétence comme une évaluation, celle de la performance.

La performance renvoie à toutes les contributions qu'une personne apporte dans son travail au cours d'une période (St-Onge *et al.*, 2009). Pour Nande et Commeiras (2021), que ce soit les entreprises ou bien les personnes, tous sont confrontés à des enjeux de performance, pour le maintien de la compétitivité pour le premier et dans la réalisation de son travail pour le deuxième. Selon Foucher (2007) la performance est un construit qui fait référence à la réussite et à des résultats obtenus. L'auteur distingue toutefois deux sens qui lui sont attribués selon le domaine dans lequel elle est abordée. Selon l'auteur, en éducation, la performance fait référence à un résultat individuel, alors que dans le domaine des ressources humaines, d'après ce que certains auteurs ont retenu, la performance désigne un résultat organisationnel. La performance individuelle pour Gilbert et Yalenios (2017, p. 13) désigne « le niveau

d'atteinte d'objectifs de résultat et l'évaluation de la performance ; une activité qui consiste à porter un jugement sur un salarié quant à l'exercice de ses tâches, pendant une période déterminée, dans une organisation, en s'appuyant sur des critères que l'on postule objectifs». Motowidlo (2003, p.92), quant à lui, définit la performance au travail comme la valeur totale des épisodes de comportements discrets attendus par l'organisation qu'une personne produit sur une certaine période de temps. Selon l'auteur, cette définition a la particularité de distinguer les ensembles de comportements produits par des personnes différentes et entre des ensembles de comportements produits par la même personne à différents moments. Cependant, l'auteur apporte une distinction entre les concepts comportement, performance et résultats. Ainsi, le comportement renvoie à ce que la personne fait, la performance constitue la valeur organisationnelle attendue attribuée à ce que la personne fait et les résultats désignent le chemin par lequel le comportement de la personne affecte l'atteinte des objectifs de l'organisation. La performance concerne seulement les comportements qui jouent un rôle notable dans l'atteinte des objectifs de l'organisation. Autrement dit, « une performance est une réalisation : un résultat est ce qui en est issu. Autrement dit, un résultat est la conséquence d'une performance et non la performance elle-même » (Bandura, 2003, p. 50). Charles-Pauvers *et al.* (2007) ont par ailleurs relevé un lien étroit entre certaines caractéristiques de personnalité et motivationnelles de la personne dont la motivation, la satisfaction et l'implication, et le processus de performance. Borman et Motowidlo (1993) cités par Charles-Pauvers *et al.* (2007) distinguent deux types de performance : la performance dans la tâche et la performance contextuelle, toutes deux souvent sujet d'appréciation de performance en entreprise. La première concerne deux groupes d'activités de travail, soit la production de biens et/ou de service (vente en magasin, production en usine, vente de services bancaires, enseignement, etc.), et les activités de support (approvisionnement, distribution, coordination, management, etc.). Ces deux familles d'activités sont le plus souvent concernées par les recherches et par les pratiques d'entreprises en matière d'appréciation de performance. La deuxième concerne la performance contextuelle qui consiste en les comportements de l'individu au travail qui contribuent de façon positive ou négative au contexte de travail sur les plans psychologique, social et organisationnel.

Enfin, Nagels (2009, p. 4) a souligné la différence entre les deux concepts, compétence et performance à l'effet que :

« La compétence est virtuelle et relève de l'individu et de l'organisation alors que la performance est observable et de l'ordre du social. La compétence est une construction, un

processus, qui combine ressources du sujet et ressources de l'environnement mais surtout qui utilise de manière optimale ces ressources pour obtenir une performance ».

L'une des ressources composant la compétence est la connaissance qui est présentée par Musial *et al.* (2011, p. 17) comme un élément de la mémoire qui « permet de reconnaître le monde qui nous entoure, d'interpréter, de comprendre notre environnement, mais aussi d'agir sur celui-ci » et que les apprentissages réalisés peuvent être mobilisés dans des contextes différents de la situation d'apprentissage. La connaissance est propre à chaque individu et « permet d'appréhender une réalité, de se faire une idée de la situation » Dallaire et Jovic, (2021, p.8). Les auteurs ajoutent que la connaissance ne se transmet pas, mais peut être mobilisée par la personne dans d'autres situations. Pour (Minet, 2005, p. 7), les connaissances (savoir théorique) sont des représentations conceptuelles et essentiellement des savoirs disciplinaires qui « supposent pour se constituer un éloignement de l'action. Elles manipulent des objets abstraits, sous forme symbolique et obéissent à leur logique propre et non pas à la logique de l'action ». Les connaissances sont liées aux personnes, mais aussi aux tâches ou aux stratégies de travail d'après Roussel (2011). Ainsi, celles qui sont liées aux personnes peuvent être universelles et elles sont en lien avec la mémoire et certains processus d'apprentissage); intra-universelles qui renvoient aux croyances reliées à la perception de soi en tant qu'apprenant; interindividuelles qui réfèrent à la comparaison avec les autres.

Quant au savoir, il est désigné par (Dallaire et Jovic, 2021, p. 8) comme « un construit formalisé pour être transmis. Il est décrit dans des ouvrages, des programmes d'études, des documents. Le savoir est admis et partagé par une communauté, qui le place justement au rang de « savoir ». Pour ces auteurs, le savoir se transmet par apprentissage dans le sens il doit être appris pour qu'il devienne connaissance et pour l'intérioriser, il faudrait le comprendre et se l'approprier Ouellet et Vézina (2008) proposent une typologie des savoirs constituée de savoirs théoriques et de savoirs pratiques. Les savoirs théoriques sont les savoirs transmis au cours d'une formation et sont composés de connaissances spécialisées en lien avec un domaine spécifique. Quant aux « savoirs pratiques », ce sont des connaissances (comme les trucs, les repères, les stratégies, les techniques, les procédures et solutions possibles) que la personne développe dans sa pratique. Avec l'expérience, ces « savoirs pratiques » deviennent difficiles à verbaliser. Cependant, en les formalisant et en les intégrant dans un contenu de formation, ils peuvent se transformer en « savoirs théoriques ».

Le Savoir-faire est une autre ressource mobilisée dans la compétence. De Montmollin (1997, p. 245) l'a défini « comme des connaissances procédurales, telles qu'elles se manifestent dans l'activité. Elles sont acquises par la pratique personnelle plus que par une formation formalisée. Les savoir-faire peuvent être réduits au rang de routines. Ils sont rarement verbalisables, et donc difficilement transmissibles. Ils peuvent être rapprochés des « tacit skills » des ergonomes anglais». Le savoir-faire renvoie à une mise en œuvre contextualisée et contrôlée d'une suite d'actions physiques et/ou d'opérations mentales (Musial *et al.*, 2011) et se construit dans la pratique ou à travers la mobilisation de savoirs acquis par la formation (Ouellet et Vézina, 2008), mais il n'est pas transférable (Musial *et al.*, 2011; Ouellet et Vézina, 2008). Enfin, pour Minet (2005, p. 8) le savoir-faire, ou représentations pragmatiques :

« C'est le répertoire d'actes, d'automatismes, dont dispose une personne pour faire une action donnée. Il n'y a pas de découpage optimal des savoir-faire, comme le découpage en pas-de-procédure d'un robot, par exemple. Le découpage des savoir-faire dans l'analyse du travail est empirique et varie suivant le domaine d'application ».

Le savoir-être ou attitudes est l'autre élément composant la compétence. Pour Gerard (2011), les deux concepts sont « globalement » synonymes. Pour Gerard (2000, p. 2), les savoir-être se traduisent par « la façon d'appréhender sa propre personne, les autres, les situations et la vie en général, dans sa manière de réagir et d'agir. C'est la façon de se comporter face au changement, d'aborder une situation nouvelle. Il s'agit en fait de comportements qui s'installent dans l'habituel ». Ainsi, le savoir-être pour l'auteur se rapporte à la personne dans toute sa globalité. Durand (1997) pour sa part parle d'« attitudes » et relie le concept à plusieurs notions comme le comportement, la culture ou l'identité, mais aussi l'engagement et la motivation. Gerard (2011) souligne le caractère spontané et la nature non observable du savoir-être ou de l'attitude qui rend son évaluation complexe.

Par ailleurs, Durand (1997) a relevé l'interdépendance des trois éléments constituant la compétence. L'auteur considère que les trois dimensions ne peuvent être opérantes sans la présence des unes et des autres. Il donne l'exemple du savoir-faire collectif qui s'appuie sur le comportement collectif de façon productive, les savoir-être qui risquent d'être inutiles sans la connaissance (enjeux, stratégies et processus d'action).

Enfin, de toutes ces définitions des concepts de compétences et de performance, nous retenons que la compétence est un processus de mobilisation d'un ensemble de ressources internes (connaissances,

savoir-faire, savoir-être) et externes (collègues, documentation, etc.) et qu'elle se distingue de la performance qui constitue un résultat de ce processus.

2.3 Formation

La formation des ressources humaines, habituellement initiée par l'organisation, consiste en un ensemble d'activités d'apprentissage réalisées en milieu de travail ou en dehors, dans le but d'améliorer les compétences des employés en rapport avec un poste spécifique (St-Onge *et al.*, 2009). C'est mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente par rapport aux exigences de la situation, tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources (connaissances, habiletés, comportements, aptitudes, etc. Laflamme (2012, p.16) va dans le même sens en parlant d'entraînement qui est désigné comme « l'ensemble des enseignements pratiques qui permettent à une personne d'apprendre les façons de faire dans une organisation et d'acquérir ainsi les compétences nécessaires pour accomplir un travail spécifique ». La formation continue en entreprise, selon Ouattara (2009), permet à la personne l'amélioration de ses capacités, l'acquisition de nouvelles techniques ou bien d'avoir promotion professionnelle. Durant ce processus, la personne acquiert des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui entraîneront une transformation dans ses dimensions cognitives, affectives et sociales (Fabre, 1992). Selon certains auteurs, les activités d'apprentissage mises en place sont structurées et conduites par un formateur en vue d'« éliminer un écart de rendement préalablement identifié » (Rivard et Lauzier, 2013, p. 15) et de remédier aux lacunes observées dans le travail (St-Onge *et al.*, 2009). Par ailleurs, les études distinguent deux formes de formation, la formation générale et la formation spécifique. La formation générale se rapporte au développement de compétences susceptibles d'être mobilisées dans d'autres entreprises ou industries, tandis que la formation spécifique est arrimée aux besoins spécifiques et propres à l'organisation ou à l'industrie à laquelle elle est affiliée (St-Onge *et al.*, 2009). Les compétences développées alors n'ont de valeur que pour l'entreprise elle-même (Bernier, 2014). Par ailleurs, le e-learning ou l'apprentissage en ligne fait aussi partie de ces moyens utilisés par l'organisation afin de dispenser ses formations. L'avènement du numérique et d'Internet ainsi que les innovations technologiques fulgurantes a permis l'émergence du e-learning (Khan, 2015). Selon l'auteur, grâce à ces innovations, le e-learning est de plus en plus admis dans les milieux de travail l'on voit une augmentation de l'utilisation de ces technologies par les institutions académiques, les entreprises ainsi que les agences gouvernementales pour offrir des formations. Le e-learning est un concept assez complexe et la littérature regorge de termes qui lui sont associés, mais le mot e-learning est le plus couramment utilisé (Rivard et Lauzier, 2013). Sangrà *et al.* (2012) soulignent la difficulté de définir le e-learning avec

précision, tout d'abord en raison de l'évolution constante du concept, mais aussi parce qu'il serait difficile d'avoir un consensus de la communauté scientifique sur une définition unique. Le concept renvoie à «toutes les formes d'apprentissage par des moyens numériques» (Marquet, 2011). Khan (2015, p.2-3) considère le e-learning comme «une approche innovante pour fournir des environnements bien conçus, centrés sur la personne apprenante, interactifs et faciles à utiliser par n'importe qui, n'importe où et n'importe quand, en utilisant les attributs et les ressources de diverses technologies numériques ainsi que d'autres formes de matériel d'apprentissage adaptées à l'environnement d'apprentissage». Les termes apprentissage en ligne ou formation en ligne sont les termes français les plus utilisés pour traduire l'expression e-learning (Peraya, 2019). L'auteur précise que le terme apprentissage en ligne est plus utilisé au Québec, alors que la formation en ligne l'est plutôt en France. L'évolution des technologies a fait émerger ce concept pour lequel on présageait un développement exponentiel au début des années 2000 qui n'a finalement pas eu lieu (Chaptal, 2005). Cette révolution dont parlait l'auteur a peut-être commencé à se produire. Les événements que vit le monde entier depuis 2020, notamment en raison de la pandémie COVID-19, ont peut-être forcé le changement en poussant les institutions à adopter le e-learning d'une façon plus large. Peraya et Peltier (2020) ont notamment rapporté le choc qu'a subi le milieu scolaire à cause de la pandémie qui a précipité le personnel enseignant et les personnes apprenantes dans l'enseignement exclusivement à distance sans aucune préparation préalable à ce mode de formation. Le bouleversement a ainsi touché les modèles pédagogiques existants et poussé les acteurs concernés à s'adapter et à mettre en place des solutions pour la formation à distance imposée par les circonstances.

Les études recensent trois modes de formation selon Hart (2013) : formel, non formel et informel. Le mode formel fait référence à des activités d'apprentissage préparées et organisées dans le cadre d'un programme d'enseignement ou sur le lieu de travail et sanctionnées par une certification; le non formel réfère à des activités d'apprentissage également planifiées, mais produites en dehors du système scolaire et qui ne conduisent pas à une certification; quant à l'informel, il englobe les apprentissages spontanés et moins structurés (Hart, 2013; Solar *et al.*, 2016). Dans ce dernier cas de figure, la personne au travail détient le contrôle sur ses apprentissages, elle est soutenue par son entourage et réalise elle-même une auto-évaluation de ses apprentissages (Wihak et Hall, 2011).

Lorsqu'un processus de formation est planifié, Rivard et Lauzier (2013) soutiennent l'importance de partager les responsabilités sur l'ensemble des acteurs impliqués notamment la direction de

l'organisation, les services de soutien, les cadres intermédiaires ainsi que les employés et de préciser le rôle de chacun dans le processus. Ils ajoutent que la formation est organisée selon le besoin et l'objectif à atteindre: la formation initiale vise à doter les travailleurs de compétences nécessaires à la réalisation du travail pour lequel ils ont été recrutés. Quant au recyclage ou ajustement, elle contribue au maintien du niveau de compétences exigé pour la réalisation des activités actuelles du travailleur. En ce qui concerne le perfectionnement, l'entreprise met en œuvre cette formation afin de soutenir le développement continu des travailleurs pour une participation plus « large ou plus approfondie » au fonctionnement et à la prospérité de l'organisation.

Pour Rivard et Lauzier (2013), la mise en place d'un programme de formation passe par plusieurs étapes: identification et analyse des besoins, design de la formation, conception de la formation, diffusion de la formation et évaluation de la formation, tel qu'illustré dans la figure1.

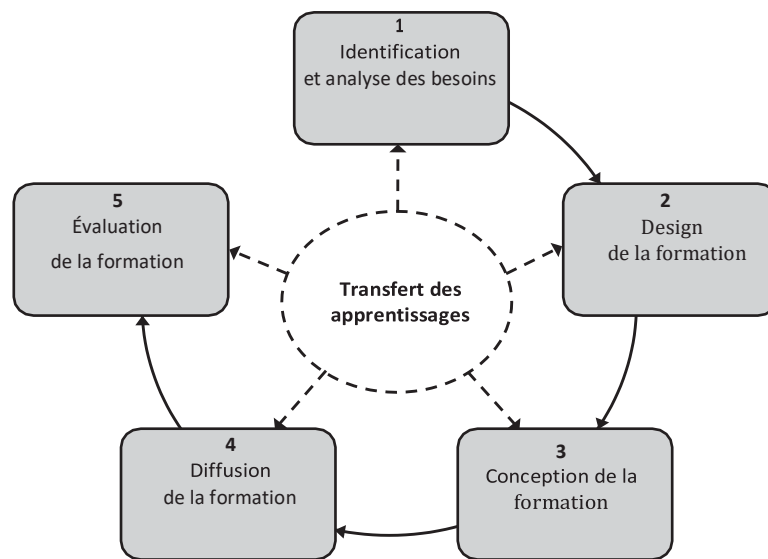


Figure 1. Processus de formation (Rivard et Lauzier, 2013, p.25)

Le transfert des apprentissages est une composante de la formation et constitue sa raison d'être (Roussel, 2015). Selon l'auteur, l'absence de transfert des apprentissages en situation de travail remet en question l'existence de la formation. Ainsi, le modèle Rivard et Lauzier (2013) montre la place centrale occupée par le transfert des apprentissages dans le processus de formation et surtout sa présence et

l'importance qui lui est accordée à toutes les étapes du processus. Rivard et Lauzier (2013) considèrent que la gestion du transfert des apprentissages est centrale au processus de formation et préconisent sa prise en compte à toutes les phases du programme. Ouellet *et al.* (2015) estiment cependant qu'un travail doit être réalisé en amont pour un développement véritable des compétences et pour l'encouragement du transfert des apprentissages. Pour ces auteurs, il est indéniable et primordial d'organiser la formation en fonction des situations de travail ciblées. Les auteurs ajoutent que :

« La formation au travail ne se réduit pas à faire des démonstrations de gestes professionnels et à transmettre des consignes. Ultimement, elle doit permettre à l'apprenant d'être capable de réguler ses actions en fonction des contextes et de résoudre des problèmes pour répondre de façon adéquate aux modifications et aux imprévus rencontrés dans son activité professionnelle » (Ouellet *et al.*, 2015, p.13).

2.4 Le transfert des apprentissages

2.4.1 Qu'est-ce que le transfert des apprentissages ?

Le concept de transfert des apprentissages a été largement étudié par des professionnels de différentes disciplines telles que la psychologie et l'éducation, en passant par la gestion. Au travers de leurs études, les auteurs ont dégagé des définitions afin de comprendre le phénomène et de le positionner dans la dynamique de la formation et du travail.

Le transfert est défini par le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL, 2012)⁵ comme un « déplacement, transport (de personnes ou de choses) d'un lieu à un autre selon des modalités précises ». En ce qui a trait aux apprentissages, le transfert est traduit par la mise en œuvre sur le lieu de travail des nouveaux apprentissages, des compétences, des connaissances et attitudes acquis durant la formation (Curry *et al.*, 1994) en passant d'une situation d'apprentissage à une situation de réalisation (Roussel, 2011). L'auteur relève que la mobilisation des nouveaux acquis est faite dans le but de l'amélioration de la performance. Pour que le transfert se réalise, deux conditions doivent être réunies soit: 1- la généralisation de ce qui a été appris en situation de travail et 2- le maintien de cette généralisation dans le temps (Baldwin et Ford, 1988). Par ailleurs, Roussel (2011) fait mention de quatre niveaux de transfert : le transfert de contexte, le transfert rapproché, le transfert éloigné et le transfert

⁵ CNRTL, 2012. <https://www.cnrtl.fr/definition/transfert>

créatif, qui se trouvent sur un continuum basé sur le niveau de différence reliée au contexte de formation et au contexte de travail. Le premier niveau stipule que la différence se situe au niveau du contexte de réalisation (environnement physique et matériel, conditions de travail, etc.), mais que la grande similarité entre les contextes d'apprentissage et de travail ne requiert pas une adaptation importante pour réaliser le transfert. Le transfert rapproché suppose aussi une différence entre les deux contextes, mais également dans le contenu d'apprentissage, sujet de transfert. Comme dans le premier niveau, le degré élevé de similarité entre la situation de formation et le contexte de réalisation nécessite un faible niveau d'adaptation lors du transfert. Le troisième niveau renvoie à l'existence d'une différence marquée entre les deux contextes contraignant ainsi la personne formée à modifier et à adapter ses apprentissages au contexte de travail (Larouche, 2006 ; Roussel, 2011). Le transfert éloigné des apprentissages réfère aussi à la capacité des personnes formées à mobiliser et à partager leurs acquis au moment opportun (Larouche, 2006; Meunier, 2006). Le dernier niveau cité par Roussel (2011) est le transfert créatif qui suppose qu'en plus des différences marquées entre le contexte d'apprentissage et le contexte de travail, un nouveau champ d'application des apprentissages à transférer liés au contenu pourrait être révélé et le processus de transfert à ce moment-là solliciterait un certain niveau d'innovation et de créativité. À la mise en œuvre des apprentissages est associé un processus d'adaptation également appelé régulation (Leplat, 2000) évoqué dans la perspective ergonomique du transfert des apprentissages présentée par Denis (2016). L'auteur (2016, p. 266) considère de son côté le transfert comme « une transition entre l'activité d'apprentissage-caractéristique des milieux de formation et l'activité productive des milieux de travail ».

De ces définitions, nous retenons notamment le caractère complexe du transfert des apprentissages puisque, comme le soulignent Larouche (2006) et Denis (2016), il s'agit d'un processus qui implique d'adapter au besoin ce qui est appris et de faire une transition entre l'activité d'apprentissage et l'activité productive. Cependant, Peters *et al.* (2016) ne considèrent pas le transfert comme le produit de la formation, mais plutôt un processus qui fait suite à cette dernière, une phase propice au développement du travailleur selon la conception transfert-incertitude. Cette conception avance que les processus d'apprentissage et de transfert se chevauchent dans le temps et entretiennent une « relation de co-construction » (Péters *et al.* 2016, p.21) où chaque processus influence l'autre. Effectivement, face à une nouvelle situation, la personne au travail continue de construire de nouvelles connaissances qui, s'ajoutant aux anciennes, donnent naissance à de nouveaux apprentissages à mettre en œuvre dans le contexte (Péters *et al.* 2016).

Les études sont allées plus loin dans l'exploration du phénomène. Elles ont cherché notamment à connaître et à déterminer les variables pouvant favoriser ou freiner le transfert des apprentissages. Les recherches de Baldwin et Ford (1988) ont mené à l'identification de trois catégories qui sont: les caractéristiques de l'apprenant, les caractéristiques de la formation et l'environnement de travail. Ces facteurs sont présentés en détail dans la prochaine section.

2.4.2 Facteurs qui influencent le transfert des apprentissages

Le problème de transfert des apprentissages en milieu de travail est reconnu par les professionnels de la formation, par les gestionnaires ainsi que par la communauté scientifique qui s'est intéressée au phénomène (Blume *et al.*, 2019; Denis, 2016; Devos et Dumay, 2006; Ford et Baldwin, 1988; Lauzier et Mercier, 2018; Lauzier *et al.*, 2016; Roussel, 2011; etc.). Haccoun (2016) souligne la collaboration de plusieurs praticiens et chercheurs d'ici et d'Europe conjuguant leurs efforts pour offrir une connaissance approfondie et une meilleure compréhension du phénomène. Ce fait étant établi, Baldwin et Ford (1988) ont suggéré d'essayer, avant de s'attaquer au problème du transfert des apprentissages, de bien comprendre ce que signifie le transfert, mais aussi d'identifier les facteurs qui l'influencent.

En effet, si l'on compare le contexte d'apprentissage au contexte de transfert, la réalité de l'activité de travail est différente (Devos et Dumay, 2006). Tandis que le premier contexte suggère un contrôle des variables environnantes permettant une application directe, le deuxième révèle des paramètres et des situations inédites et imprévisibles qui complexifient l'opérationnalisation des apprentissages (Devos et Dumay, 2006). Pour ce faire, la personne au travail doit composer avec deux situations clés qui ont un impact sur le transfert, à savoir l'environnement de formation et l'environnement de transfert (Ford et Weissbein, 1997). Denis (2016) abonde dans le même sens en soulignant que la variabilité des contextes de travail qui conditionne l'action productive des personnes pose un défi pour la concrétisation du transfert des apprentissages.

Comme mentionné précédemment, trois catégories de facteurs ont été identifiées par Baldwin et Ford (1988) : les caractéristiques de l'apprenant, les caractéristiques de la formation et l'environnement de travail. Le facteur *caractéristiques de l'apprenant* comprend les habiletés personnelles de la personne, sa personnalité ainsi que sa motivation qui est source d'assiduité et d'engagement à apprendre (Bernard et Liétard, 1993). À la suite de la formation, la mobilisation des apprentissages en situation de travail relève d'un choix individuel de la personne apprenante (Roussel, 2016). D'autres variables propres à la

personne en formation peuvent avoir leur incidence sur le transfert tel que sa perception de l'utilité de la formation et de sa valeur (Roy, 2013), sa perception des efforts à y mettre (Bosset et Bourgeois, 2016), sa motivation à transférer (Huges *et al.*, 2020) ou bien sa conception de l'erreur qui peut influencer son intention de transfert (Lauzier et Mercier, 2018). Les deux auteurs rapportent une corrélation positive entre la conception qu'à la personne de l'erreur comme source d'apprentissage et sa motivation à apprendre et son intention à transférer ses apprentissages. D'autres facteurs tels que l'expérience antérieure et le fait d'avoir un objectif à réaliser en suivant la formation (Ford et Weissbein, 1997), le sentiment d'efficacité personnelle et les aptitudes au travail (Roy, 2013) peuvent aussi affecter l'attitude adoptée lors de l'apprentissage, et par conséquent la disposition à effectuer un transfert.

Le deuxième facteur recensé concerne les caractéristiques de la formation. De nombreuses études ont identifié quelques caractéristiques reliées à la formation, susceptibles d'avoir une influence sur le transfert telles que: la période précédant la formation et les dispositifs pédagogiques (Devos et Dumay, 2006), les conditions de la formation (Baldwin et Ford, 1988). L'avant-formation est une période importante, plus spécifiquement le caractère obligatoire ou volontaire de l'activité et le type d'informations reçues à ce sujet. Il a été constaté que les personnes au travail qui se voient obligées de participer à une formation abordent cette dernière sous une perspective différente comparativement à une participation volontaire (Jacot *et al.*, 2016). D'ailleurs, les résultats de leur étude ont mis en lumière l'effet réel de ce paramètre sur la motivation en formation et sur l'intention de transférer les apprentissages par la suite. L'étude a démontré qu'une participation obligatoire a un effet négatif sur la motivation à apprendre qui va influencer à son tour le transfert des acquis. Vient par la suite le dispositif pédagogique qui par le contenu et les méthodes d'enseignement utilisées influe sur l'attitude et la prédisposition de la personne pour l'apprentissage et le désir d'en faire profiter son milieu de travail. C'est ce qu'avancent Archambault et Dumouchel (2021) qui soulignent qu'un choix judicieux des activités pédagogiques par la proposition de «situations d'apprentissage signifiantes et authentiques» favoriserait l'apprentissage et ultimement le transfert. Dans cet esprit, Baldwin et Ford (1988) ajoutent que les conditions de la formation comme la planification horaire de l'ensemble de la formation (temps plein/partiel), la répartition horaire des différentes séquences, la rétroaction, la méthode d'enseignement et le matériel utilisé ont un effet sur l'amélioration des résultats de la formation. Par exemple, planifier une expérience pratique durant la formation permet à la personne de « vivre une expérience terrain » qui lui permet de mettre en œuvre ses notions acquises et de les rattacher à sa réalité de travail (Archambault et Dumouchel, 2021). Quant à Huges *et al.* (2020), ils préconisent la

prise en compte de la part des concepteurs de la formation et des formateurs, des facteurs qui influenceraient la motivation des personnes à transférer leurs apprentissages avant, durant et après la formation.

Enfin, il y a l'environnement de travail pour lequel Baldwin et Ford (1988) ont recensé deux éléments qui interfèrent dans le transfert des apprentissages tels que le soutien social et les opportunités de mobilisation des apprentissages. Plus tard, d'autres chercheurs comme Péters *et al.* (2016) et Roussel (2016) ont démontré le lien entre le soutien social et le transfert des apprentissages. À titre d'exemple, des comportements simples comme une rétroaction positive, un encouragement et du soutien de la part de l'organisation, du responsable hiérarchique et des collègues à l'égard du transfert (Roussel, 2011) y contribuent grandement. En outre, nous avons constaté que le soutien du supérieur immédiat est celui qui ressort le plus dans les études (Annabi et Lauzier, 2016, Lauzier *et al.*, 2020; Schoeb *et al.*, 2016 ;). Il a notamment été question des comportements et des attitudes du supérieur envers les personnes au travail qui sont de retour d'une formation et qui sont en processus de productivité avec leurs nouvelles compétences. Par ailleurs, une étude de Lauzier *et al.* (2020) a révélé qu'un supérieur immédiat orienté vers la maîtrise des apprentissages et qui présente un intérêt pour le développement des compétences de ses collaborateurs est plus susceptible d'offrir du soutien post-formation à ces derniers. Toutefois, l'environnement de travail ne se limite pas au soutien social, mais doit aussi offrir à la personne formée une opportunité de pratiquer. Roussel (2011) parle de climat de transfert caractérisé par des buts organisationnels, la nature des tâches et une structure qui peuvent favoriser ou entraver le transfert des apprentissages. S'ajoute à ces facteurs, la culture d'apprentissage continu instaurée par l'organisation et qui tient compte de toutes les formes d'apprentissage, notamment celles réalisées en dehors d'un cadre de formation formelle (Tracey *et al.*, 1995). Une culture d'apprentissage continue encourage et permet « l'acquisition, l'application, et le partage des connaissances, des comportements, et des compétences provenant de diverses sources » (Tracey *et al.*, 1995, p.13). Au-delà de cela, la culture organisationnelle valorisant la formation encourage les personnes formées à adopter les nouveaux acquis puisqu'elles se sentent appuyées dans leurs intentions (Roy, 2013).

Les études réalisées sur le transfert des apprentissages pour comprendre ce phénomène et identifier les facteurs agissant sur celui-ci ont mené au développement de modèles explicatifs de ce processus. Pour les besoins du présent projet, nous en retenons trois, soit le modèle de Baldwin et Ford (1988) qui est très cité dans les écrits sur le transfert des apprentissages, celui de Holton III et Baldwin (2003) qui ont

enrichi le modèle avec de nouvelles dimensions que nous jugeons intéressantes ainsi que celui de Blume *et al.* (2019) qui a présenté une vision dynamique du processus de transfert.

2.4.3 Modèle du processus de transfert des apprentissages de Baldwin et Ford (1988)

Comme mentionné précédemment, Baldwin et Ford (1988) ont identifié plusieurs variables qui influencent le transfert des apprentissages. Leur étude a donné naissance à un modèle qui a été repris plus tard dans de nombreuses recherches reliées au transfert des apprentissages. Comme le montre la figure 2, les facteurs sont classés en trois catégories qui sont respectivement les intrants de la formation, les extrants de la formation et enfin les conditions de transmission. Les deux auteurs ont émis deux conditions à la concrétisation du transfert qui sont la généralisation des savoirs acquis en formation dans le contexte de travail et leur maintien dans le temps. Baldwin et Ford (1988) ont par ailleurs défini le résultat de la formation comme étant l'ensemble des apprentissages effectués durant la formation et leur rétention après la fin du programme.

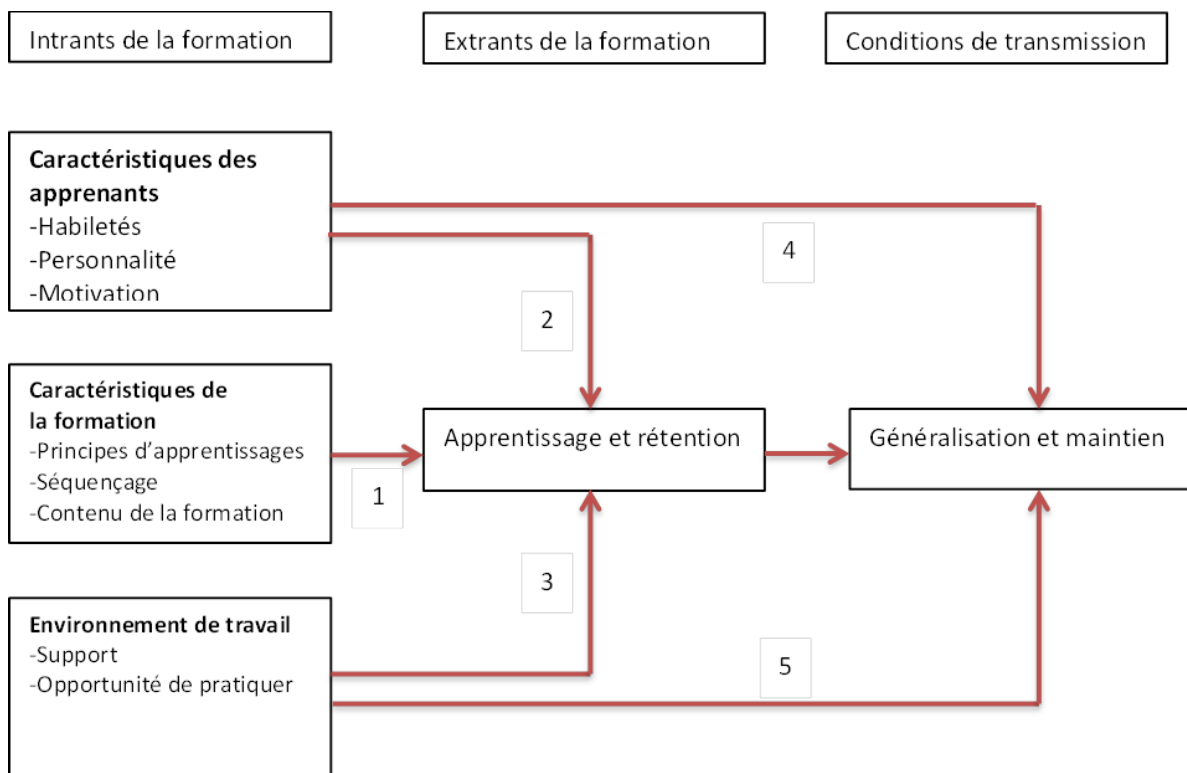


Figure 1. Modèle du processus de transfert (Baldwin et Ford, 1988)

Dans ce modèle, la première catégorie qui est les intrants de la formation, renferme trois grands facteurs: les caractéristiques de la personne au travail qui incluent les habiletés, la motivation et la personnalité; les caractéristiques de la formation comportant les principes d'apprentissage et le contenu de la formation; et les caractéristiques de l'environnement englobant le support et les opportunités de pratiquer. Sur le plan intermédiaire, on retrouve les extrants de la formation qui constituent l'apprentissage associé à la rétention. Les auteurs considèrent que l'apprentissage et la rétention à la suite d'une formation sont nécessaires en vue d'une mobilisation future. En dépit de l'apprentissage et de la rétention d'enseignements que peut réaliser la personne durant la formation, Roy (2013) juge que c'est insuffisant pour engendrer un transfert une fois de retour au travail, car certaines situations peuvent empêcher la mobilisation des acquis à l'exemple du manque de motivation ou l'absence d'un terrain propice au transfert. Une observation qui ressort d'ailleurs de l'étude de Denis *et al.* (2018) dans laquelle ils ont noté l'influence de certains déterminants du travail dans le transfert des apprentissages et qui entraînent une adaptation nécessaire à ces réalités de travail. Ils ont cité les déterminants contextuels de l'environnement de travail (ex. surcharge de travail, budget limité pour la formation, etc.), les caractéristiques individuelles et des facteurs liés aux caractéristiques des tâches concernées par le transfert. Enfin, la dernière catégorie est représentée par les conditions de transmission, phase pendant laquelle il devrait y avoir la généralisation et le maintien considérés comme des conditions de transfert par Baldwin et Ford (1988). La généralisation fait référence à la mobilisation des nouveaux apprentissages sur le lieu de travail et dans toutes les situations susceptibles d'être touchées alors que le maintien renvoie à la période de temps pendant laquelle la personne continue de mobiliser ses apprentissages dans son travail. Le modèle nous montre que les caractéristiques de la formation influencent cette dernière étape indirectement et par l'intermédiaire de l'apprentissage et la rétention, alors que les caractéristiques de la personne et celles de l'environnement de travail l'impactent de façon directe. À propos de ce dernier point, les résultats d'une étude menée par Salomon *et al.* (2022) ont montré que les ressources et exigences du poste et l'engagement au travail, qui sont liés respectivement à l'environnement de travail et à l'individu, n'ont pas d'effet direct sur le transfert des apprentissages. Ainsi, les ressources et les exigences du poste influent sur le processus par l'intermédiaire de la motivation à transférer les apprentissages. En ce qui a trait à l'engagement au travail, il joue un rôle médiateur entre les ressources offertes et les opportunités de transférer. Bien que l'intention de transférer soit présente, la mise en œuvre de cette partie du modèle est plus complexe en raison des contraintes organisationnelles (Roy, 2013) susceptibles d'entraver le processus de transfert. Baldwin et Ford (1988) considèrent que certains facteurs peuvent être derrière la diminution de la mobilisation des

apprentissages comme les contraintes dans l'environnement de travail ou un manque de reconnaissance qui affecteront la motivation à transférer les apprentissages. De leur côté, les formateurs déplorent l'inadéquation du soutien matériel qui leur est accordé comme les moyens et le temps qui ne permettent pas de faire un suivi des apprentissages après la formation au regard des attentes de transfert (Bélaïr *et al.*, 1999).

2.4.4 Modèle de la gestion du processus de transfert des apprentissages de Holton III et Baldwin (2003)

En gardant les éléments principaux du modèle de Baldwin et Ford (1988) à savoir les trois grands facteurs influençant le processus de transfert des apprentissages, Holton et Baldwin (2003) ont développé un nouveau modèle plus élaboré en intégrant une dimension temporelle et en l'élargissant à cinq étapes plutôt que les trois étapes proposées dans le modèle de Baldwin et Ford (1988) (avant, pendant et après la formation). De plus, dans la catégorie associée à la personne apprenante référant initialement à un individu en apprentissage, les deux chercheurs ont ajouté la notion de l'équipe apprenante. De nouveaux éléments ont également été introduits comme illustré dans la figure 3.

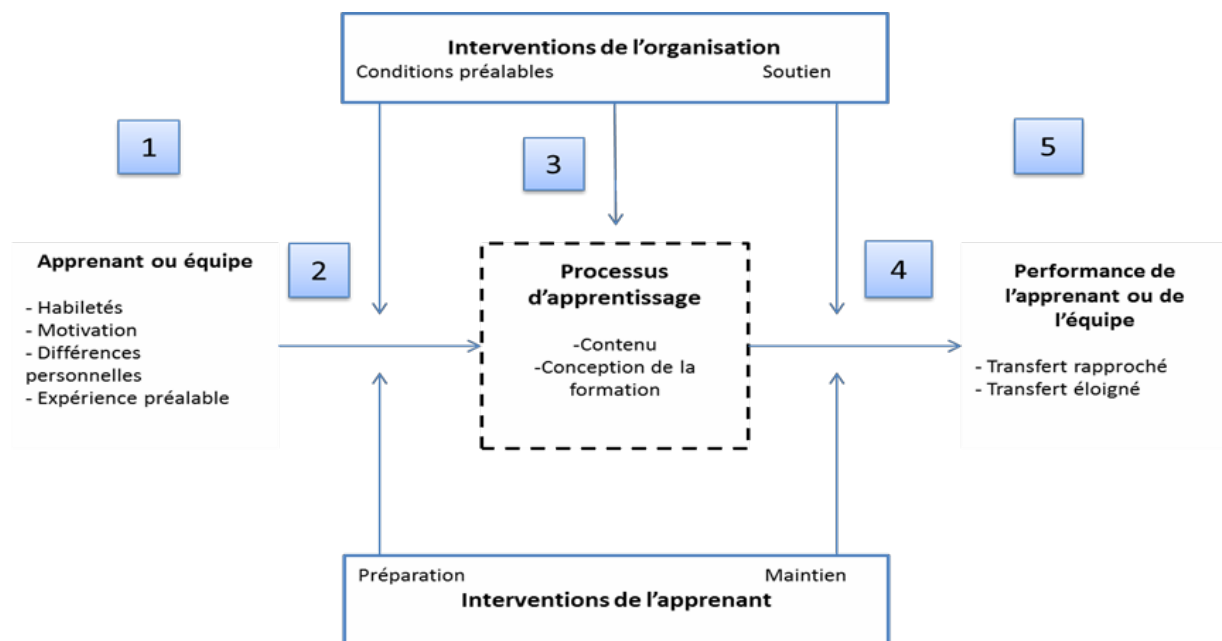


Figure 2. Gestion du processus de transfert des apprentissages de Holton III et Baldwin (2003, p.8)

L'étude du déroulement du processus a mis en lumière les différentes interventions tout au long du parcours que ce soit de la part de l'organisation ou de la personne apprenante la personne apprenante

elle-même. En abordant le processus d'apprentissage, l'apprenant ou l'équipe d'apprenants (1) est porteur de quatre caractéristiques clés jugées essentielles: les habiletés, la motivation, les différences individuelles et une expérience préalable avec les processus de transfert des apprentissages. Avant d'entamer la formation (2), l'intervention de l'organisation par la mise en place de conditions préalables à la formation et de l'apprenant ou de l'équipe par la préparation à la formation. Vient par la suite le processus d'apprentissage (3) qui est une phase soumise d'une part à l'influence de l'organisation et de la personne apprenante et d'autre part ponctuée par le contenu et la conception de la formation.

À la suite de la formation (4), l'organisation met à la disposition de la personne apprenante le soutien nécessaire afin de faciliter et favoriser le transfert sur le lieu de travail. De son côté, la personne apprenante fait en sorte de mobiliser ses acquis au moment opportun et de les maintenir dans le temps. En fin de parcours se révèle ainsi la performance de la personne apprenante ou de l'équipe (5). Le regard est alors dirigé vers les résultats attendus en termes de transfert à la suite de la formation que ce soit de la part de l'organisation ou de la personne apprenante. Cette phase se décline en deux dimensions : transfert rapproché et transfert éloigné. À l'issue de la formation, la personne apprenante doit établir un équilibre entre l'utilisation des apprentissages immédiatement dans son travail et dans les tâches ciblées par la formation (rapproché) et le maintien du transfert à long terme et la généralisation des transferts à de nouvelles situations (éloigné).

2.4.5 Modèle dynamique de transfert de Blume *et al.* (2019, p 270-283)

À l'instar des deux premiers modèles, le modèle de Blume *et al.* (2019) présente le transfert des apprentissages et les différentes influences qui s'exercent sur le processus notamment celles émanant de l'environnement de travail avec toute sa variabilité et celles relatives aux caractéristiques de la personne. Le modèle est composé de trois phases : 1- la première représente le processus de formation avec ses trois étapes avant, pendant et après. La personne entame sa formation avec ses connaissances, ses compétences et ses attitudes *knowledge, skills, and attitudes (KSAs)* et durant la formation, cette personne acquiert de nouvelles notions qui motiveront l'intention de transfert et qui influenceront sur ce que l'auteur nomme le « comportement au travail ». À la deuxième phase se trouve l'étape de la première tentative de transfert qui fait référence à la mise en œuvre des apprentissages (dans le travail qui aboutira sur des résultats. Suivra une évaluation de la performance qui déterminera la suite du processus. Selon le modèle, l'intégration du *feedback* débouchera sur deux choix, celui d'abandonner et de ne pas maintenir les nouveaux apprentissages ou bien poursuivre son intention de transférer. Pour ce

faire, un processus d'autorégulation s'opère chez la personne qui s'ajustera et adaptera ses apprentissages aux exigences de la situation de travail. Il entamera alors la troisième phase du processus qui comptera comme une deuxième tentative de transfert. La première perspective présentée dans le modèle implique que des facteurs contextuels conditionnent les opportunités de transfert à des degrés variables incitant la personne à s'ajuster de façon pertinente selon la liberté d'agir dont elle dispose. Si les conditions de la situation de travail et les caractéristiques individuelles de la personne ne sont pas réunies pour mettre en œuvre les apprentissages, alors la personne pourra prendre la décision de ne pas refaire une tentative de transfert tant qu'elle ne décèlera pas dans son activité une opportunité de transfert. La deuxième perspective est que la compréhension du transfert des apprentissages n'est possible que si la personne a bien saisi le sens des interactions entre les caractéristiques individuelles, les caractéristiques de la situation de travail et les décisions prises.

Ce modèle nous renvoie au système de boucles de régulation dans l'activité de travail élaboré par Leplat (2006) lui-même inspiré de l'unité TOTE (Test-Operate-Test-Exit) de Miller *et al.* (1960). Dans son modèle, l'auteur rend compte de la notion de boucles de régulation durant l'activité de travail qui permettent l'amélioration du dispositif de travail notamment par la régulation rétroactive ou anticipatrice. La régulation rétroactive porte sur la reprise modifiée du résultat d'une action par la correction ou la modération de l'erreur, et la régulation anticipatrice permet de déduire la conduite à suivre pour la correction des erreurs du même type dans le futur. L'auteur distingue deux catégories de boucles de régulation : externes qui sont relatives à la tâche; internes qui sont relatives à la personne qui réalise l'activité et qui poursuit de son côté ses propres buts comme la préservation de sa santé, l'amélioration de ses qualifications, etc.

Ainsi, nous avons vu dans les trois modèles de transfert présentés précédemment que plusieurs facteurs peuvent influencer le transfert des apprentissages. De ces facteurs, on compte les méthodes de formation pour maximiser le transfert. À ce sujet, certains auteurs proposent un processus à mettre en œuvre durant la formation pour favoriser le transfert des apprentissages dans un contexte réel de travail. Ce processus est présenté dans la prochaine section.

2.4.6 Processus pour favoriser le transfert des apprentissages

L'objectif principal de tout apprentissage en entreprise est son utilisation dans des situations différentes et variables. Pour ce passage du contexte d'apprentissage au contexte d'application après la formation,

Tardif et Meirieu (1996), du milieu scolaire, parlent plutôt de transfert de connaissances et proposent un processus en trois phases pour favoriser le transfert: la contextualisation de la connaissance qui consiste à la relier à un champ d'intérêt de l'élève afin de lui accorder une signification favorisant ainsi la rétention. Arrive par la suite la phase de décontextualisation de cette connaissance qui consiste à dégager des invariants pour faciliter la recontextualisation. Cette dernière phase du processus consiste à demander à l'élève de donner des exemples de contextes et de situations pour l'utilisation de la connaissance.

Le Boterf (2008), quant à lui, insiste sur le fait que le transfert ne se résume pas uniquement à une application, mais consiste à recontextualiser un apprentissage réalisé dans un autre contexte antérieur. Il souligne aussi la nécessité que les formateurs incluent la notion de transfert dès le début de la formation afin que les personnes apprenantes portent une attention autant sur les transferts éventuels que sur l'apprentissage lui-même. Les trois phases préalablement nommées sont présentées sous forme d'un modèle élaboré par Roussel (2011) et présenté à la figure 4.

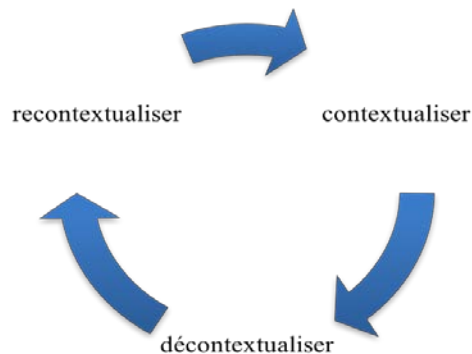


Figure 4. Le transfert d'apprentissages: un processus en trois temps (Roussel, 2011, p. 67)

Dans ce modèle de Roussel (2011, p. 67), la contextualisation est une phase durant laquelle la personne apprenante commence par « s'approprier des connaissances spécifiques » (Roussel, 2011, p.67) et chaque apprentissage est relié à un contexte particulier. Ceci contribue à « la structuration, l'encodage et le stockage d'un nouvel apprentissage » (Y. Ouellet, 2009, p.7). L'association d'un contexte au nouveau savoir aide à lui donner du sens aux yeux de la personne apprenante et contribue ainsi à son assimilation et son intégration (Y. Ouellet, 2009). Dans le même ordre d'idée, Le Boterf (2008) préconise la particularisation des apprentissages et la multiplication d'exemples et problèmes à résoudre afin que la personne apprenante puisse faire le lien avec des situations similaires ou ressemblantes. La deuxième

étape qui est la décontextualisation constitue une étape nécessaire pour la réalisation du transfert selon Roussel (2011) puisqu'elle correspond au moment où la personne apprenante dégage des invariants à réutiliser dans d'autres contextes. Pour ce faire, la personne prend le temps d'assimiler les nouvelles informations et arrive à faire ressortir « des principes élémentaires (principes mécaniques) par un travail d'abstraction et en prenant en compte des connaissances théoriques et technologiques existantes » (Le Boterf, 2008, p.75-76). Y. Ouellet (2009) abonde dans le même sens en relevant le cheminement progressif de la personne apprenante à faire ressortir les attributs et les procédures des nouveaux acquis et de se construire une représentation mentale indépendamment du contexte initial. Ceci peut être possible par des exercices et des tâches de mobilisation de cet apprentissage dans d'autres situations. Arrive enfin la recontextualisation qui est la partie durant laquelle on s'attend à ce que la personne apprenante puisse mobiliser ses nouveaux apprentissages dans de nouveaux contextes et de nouvelles tâches (Y. Ouellet, 2009; Roussel, 2011). L'opération pourrait demander une adaptation selon le niveau de similitude du nouveau contexte avec le contexte initial (Roussel, 2011). Tardif et Meirieu (1996) considèrent qu'il y a transfert quand les connaissances acquises antérieurement sont mises en œuvre judicieusement dans un nouveau contexte. Le réinvestissement des nouveaux acquis dans des situations différentes de celles d'apprentissage comporte un certain niveau de complexité par la nécessité d'adaptation. En conséquence, la personne apprenante apprend à reconnaître, à discriminer et à généraliser des apprentissages antérieurs. Pour résumer les trois phases du processus de transfert, Le Boterf (2008) mentionne :

Si vous voulez développer la capacité à transférer d'apprenants ou de collaborateurs, entraînez-les à mettre en œuvre un processus en trois temps: apprendre à faire ou à agir dans un contexte particulier, apprendre à prendre du recul par rapport à ce contexte, apprendre à recontextualiser dans un nouveau contexte spécifique. Prenez le particulier comme point de départ, et non pas une formation générale ou des méthodologies qui seraient décontextualisées. (Le Boterf, p.77)

2.4.7 Évaluation du transfert des apprentissages à la suite d'une formation

Comme il est évoqué plus haut, des sommes considérables sont investies dans la formation des employés pour voir à une amélioration de leur performance (Roussel, 2011; Cotsman et Hall, 2015) et à un changement dans les tâches ciblées par la formation. Cependant, comment s'assurer que l'objectif est bien atteint? Est-ce que les organisations évaluent la portée de la formation sur le lieu de travail ? À ce sujet, des chiffres présentés par Cotsman et Hall dans Le Conference Board du Canada (2015) montrent

que seulement 46 % des organisations canadiennes en 2010 et 50 % en 2015 ont évalué leurs programmes de formation.

Il existe néanmoins quelques modèles qui ont connu une popularité auprès des organisations à l'exemple du modèle de Kirkpatrick. Ce modèle a su susciter de l'intérêt en raison de sa « simplicité » et de sa « vertu pédagogique » (Bouteiller *et al.*, 2016, p. 311). Ce modèle est élaboré pour évaluer l'efficacité des programmes de formation et il est constitué de 4 niveaux (Kirkpatrick, D.L., & Kirkpatrick, J.D., 2006) : réaction (traduction libre de « reaction »), apprentissage (traduction libre), comportement (traduction libre) et résultats (traduction libre). **Le premier niveau** qui est la réaction vise à mesurer la satisfaction des participants au regard de la formation reçue et de sa pertinence pour leur travail. Du côté de l'organisation, la réaction des participants vis-à-vis de la formation, qu'elle soit volontaire ou obligatoire et dispensée à l'interne ou à l'externe, est importante dans la mesure où leur rétroaction va peser sur la décision de maintenir le programme et de renouveler l'expérience avec d'autres employés. **Le deuxième niveau** qui est l'évaluation de l'apprentissage consiste à estimer ce que les personnes apprenantes ont appris durant la formation: les connaissances acquises, les compétences développées ou les nouvelles attitudes adoptées. À ce propos, l'évaluation de l'apprentissage revient à déterminer préalablement les objectifs de formation en lien avec les changements escomptés. Certains formateurs considèrent toutefois qu'il y a apprentissage uniquement si des changements sont observés dans les comportements de la personne formée. **Le troisième niveau** se rapporte à l'évaluation du comportement de la personne formée à son retour de la formation. Le changement attendu dans les comportements fait référence à un transfert des apprentissages dans le travail et pour qu'un changement s'opère, certaines conditions doivent être réunies: 1- la personne doit vouloir le changement; 2- la personne doit savoir quoi faire et comment le faire; 3- la personne doit travailler dans un milieu où règne un bon climat; 4- la personne doit recevoir une reconnaissance pour les changements. L'auteur reconnaît que comparativement aux deux premiers niveaux, l'évaluation de ce niveau peut être plus ardue et nécessiter plus de temps. Selon lui, l'évaluation à cette étape n'est pas chose aisée, car il n'est pas facile de déterminer à quel moment le transfert va se produire, et cela pour plusieurs raisons: premièrement, la personne formée peut ne pas avoir une opportunité de transfert; deuxièmement, si opportunité il y a, la personne apprenante peut décider de reporter le moment de transfert; troisièmement, même quand l'opportunité de mobilisation se présente, la personne apprenante peut arriver à trois conclusions: 1- elle apprécie le résultat du transfert et décide de continuer l'adoption du nouveau comportement; 2- elle n'apprécie pas le résultat et choisit donc de reprendre ses anciennes

habitudes; et 3- elle apprécie le résultat, mais les contraintes de temps ou son supérieur constituent un empêchement pour continuer à produire le nouveau comportement. Enfin, **le quatrième et dernier niveau** est relié aux résultats de la formation dépendamment de l'objectif à atteindre. Les résultats peuvent se traduire par une amélioration de la performance, une augmentation de la productivité ou autre. D'ailleurs, il est préconisé de spécifier les objectifs de la formation en ces termes afin de pouvoir obtenir une appréciation des résultats. Les résultats peuvent aussi être non financiers à l'exemple de l'augmentation du bien-être, la réduction des accidents ou l'augmentation de la qualité de l'environnement de travail qui ont amené des effets tangibles en lien avec les objectifs directs de la formation.

Ce modèle offre aux gestionnaires le moyen de mesurer l'efficacité de la formation et les retombées sur l'organisation. À la différence de ses confrères qui ont étudié le sujet sous des angles divers, il a réussi à rassembler tous les éléments reliés à l'évaluation sous forme d'un modèle afin d'avoir une vue d'ensemble permettant de tirer des conclusions constructives et répondre aux préoccupations de gestionnaires (Bouteiller *et al.*, 2016). Bien que le modèle soit considéré comme l'un des standards de l'évaluation de la formation qui a connu un grand succès auprès des gestionnaires (Bouteiller *et al.*, 2016), il reçoit certaines critiques de la part de praticiens et de chercheurs (Dunberry et Péchard, 2007). Dans une synthèse de critiques tirées de plusieurs études, Dunberry et Péchard (2007) soulignent que d'une part le modèle ne tient pas compte des variables intermédiaires (motivation et caractéristiques de la personne apprenante) lors de l'évaluation et d'autre part, il y a un manque de clarté dans les niveaux « réaction » et « apprentissage » qui sont beaucoup plus complexes que ce que laisse croire le modèle. Il est aussi reproché à ce modèle de négliger l'implication et le rôle actif de la personne dans ses apprentissages. Bien que de nombreux modèles sur l'évaluation de la formation existent, mais ils ne seront pas abordés dans cet essai.

Nous avons présenté dans la section précédente les nombreux facteurs identifiés et qui ont un impact sur le transfert des apprentissages. Les facteurs liés à l'environnement de travail, à la personne et à la formation constituent des éléments de la situation de travail dans laquelle évolue la personne après sa formation. Que ce soit dans le modèle de Baldwin et Ford (1988), celui de Holton et Baldwin (2003) ou bien celui de Blume *et al.* (2019), la personne retrouve son activité de travail suivant la formation à la phase correspondant respectivement dans les trois modèles aux phases de généralisation et de maintien, de performance de la personne apprenante ou de l'équipe (transfert rapproché/éloigné) et de première

tentative de transfert. Durant cette étape dans les trois modèles, la personne en activité serait amenée à mobiliser ses apprentissages dans les situations concernées. C'est l'étape à laquelle s'opère la dernière phase du modèle de transfert des apprentissages de Roussel (2011), la recontextualisation des apprentissages et qui subit l'influence de l'environnement de travail, des caractéristiques de la personne et celles de la formation. Cette multitude de variables de la situation de travail conditionnent l'activité de travail et par conséquent la généralisation et le maintien. Comme l'ont souligné certains auteurs (Denis, 2016, 2018; Hugues *et al.*, 2020; Lauzier *et al.*, 2020) et d'autres, certains éléments de la situation de travail peuvent constituer une contrainte sur l'activité de travail et ainsi sur le transfert des apprentissages tels que le soutien du supérieur immédiat, la perception de l'erreur, l'intention de transférer, la surcharge de travail, un budget limité pour la formation, la motivation à transférer, la contrainte de temps pour réaliser la tâche, etc. Cette situation provoquerait chez la personne en activité un besoin d'ajustement et d'adaptation de ses apprentissages à la situation de travail rencontrée et cela en tenant compte du degré de similarité du contexte d'apprentissage et du contexte de travail (Roussel, 2011). Les éléments de la situation de travail sont notamment connus pour leur variabilité et leur implication à différents degrés dans l'activité de travail qui abritera le transfert des apprentissages. Dans la prochaine section, nous présentons la situation de travail centrée sur la personne en activité et ses déterminants ainsi que l'activité de travail.

2.5 L'activité de travail

Dans la présente étude, l'activité est au cœur de notre sujet d'investigation. Afin de saisir toute la teneur de cette dimension, nous tenterons de la définir dans une perspective ergonomique du courant d'origine francophone. Ce courant en ergonomie se distingue du courant anglo-saxon dans la façon d'aborder le travail. Alors que le courant anglo-saxon est centré sur les caractéristiques de la personne au travail et des dispositifs techniques afin de concevoir ou de transformer ces dispositifs dans le but de préserver la santé de la personne, le courant francophone, quant à lui, s'intéresse au travail réel et à ses déterminants pour atteindre le même objectif de prévention. On parle alors d'ergonomie centrée sur l'activité des personnes au travail (Denis, 2016). L'ergonome use de l'analyse de l'activité de travail comme démarche pour saisir la réalité vécue et objective au travail par la personne et cerner les stratégies qu'elle a développées afin de répondre aux exigences de la tâche tout en préservant sa santé. St-Vincent *et al.* (2011) font état de la variabilité qui peut exister dans une situation du travail que ce soit celle associée à l'état de la personne ou celle liée aux conditions physiques, techniques, et sociales

présentes dans la situation. Mais avant d'aborder le concept de l'activité, nous allons nous intéresser en premier lieu à la situation de travail.

2.5.1 Situation de travail

La situation de travail est le cadre de travail (St-Vincent *et al.*, 2011) dans lequel évolue la personne et dans lequel les apprentissages vont être mobilisés. Denis (2016) et St-Vincent *et al.* (2011) soulignent l'implication d'éléments de la situation de travail dans l'activité, éléments qu'ils désignent par « déterminants »: les tâches et les exigences qui y sont reliées, les conditions et les moyens offerts par le milieu de travail et l'environnement social.

Brangier et Valléry (2021) relèvent la complexité et le caractère « multidéterminés » des situations de travail impactées par divers intérêts (humains, financiers, socio-économique, etc) et contextes qui l'entourent (physique, matériel, instrumental, humain, social, économique, sociétal). La situation de travail est perçue comme un système constitué de diverses composantes, interagissant entre elles et affectant du même coup le travail réel de la personne à son poste de travail (Rabardel *et al.*, 1998). Les éléments sont d'une part les déterminants associés aux dispositifs techniques et matériels, à l'organisation du travail, aux conditions sociales et d'autre part, les déterminants relatifs aux caractéristiques de la personne, notamment ses compétences. Dans une situation de travail, les différents éléments en interaction produisent non seulement des effets les uns sur les autres, mais aussi sur la personne. C'est ce que les auteurs appellent les relations de causalités. Pour De Terssac et Maggi (2015), la situation de travail doit son existence à l'existence des « choix organisationnels », ce qui implique une multiplicité des choix de la personne quant aux moyens utilisés et aux objectifs poursuivis. Cette toile d'éléments et de choix possibles place la personne en activité au centre de la situation de travail (Leplat, 2000). Ces éléments qui conditionnent l'activité se déclinent en deux catégories, internes et externes. La première catégorie compte deux types de caractéristiques: celles liées à la personne et qui jouent un rôle dans l'exécution de l'activité (physique, les compétences, la personnalité, etc.) et celles relatives aux objectifs fixés par la personne (statut, valorisation, promotion, etc.). L'auteur introduit dans son modèle la notion de tâche à laquelle sont associés d'autres éléments tels que les conditions physiques, techniques, organisationnelles et socio-économiques. Selon l'auteur, les conditions de part et d'autre sont interreliées et c'est leur jumelage qui influence l'activité. Aucune condition ne peut à elle seule intervenir sur l'activité, car c'est le « couplage » qui donne naissance à une réalisation du travail (Leplat, 2000).

Dans le même ordre d'idées, St-Vincent *et al.* (2011) évoquent une situation de travail centrée sur la personne en activité. La situation de travail telle qu'elle a été décrite par ces auteurs est représentée dans la figure 5. Elle est définie par un état et des relations. Ainsi, elle constitue un état représenté par ses différents déterminants qui, agencés de façon particulière, confèrent à la personne un cadre de travail ainsi qu'une expérience particulière. La situation de travail compte également les interactions entre la personne en activité avec son cadre de travail.

La réalité des situations de travail est différente notamment en raison de la variabilité des déterminants et de changements imprévisibles pouvant intervenir dans le parcours de la personne (Denis, 2016). C'est cette réalité que doit affronter régulièrement la personne afin d'atteindre les buts derrière la tâche.

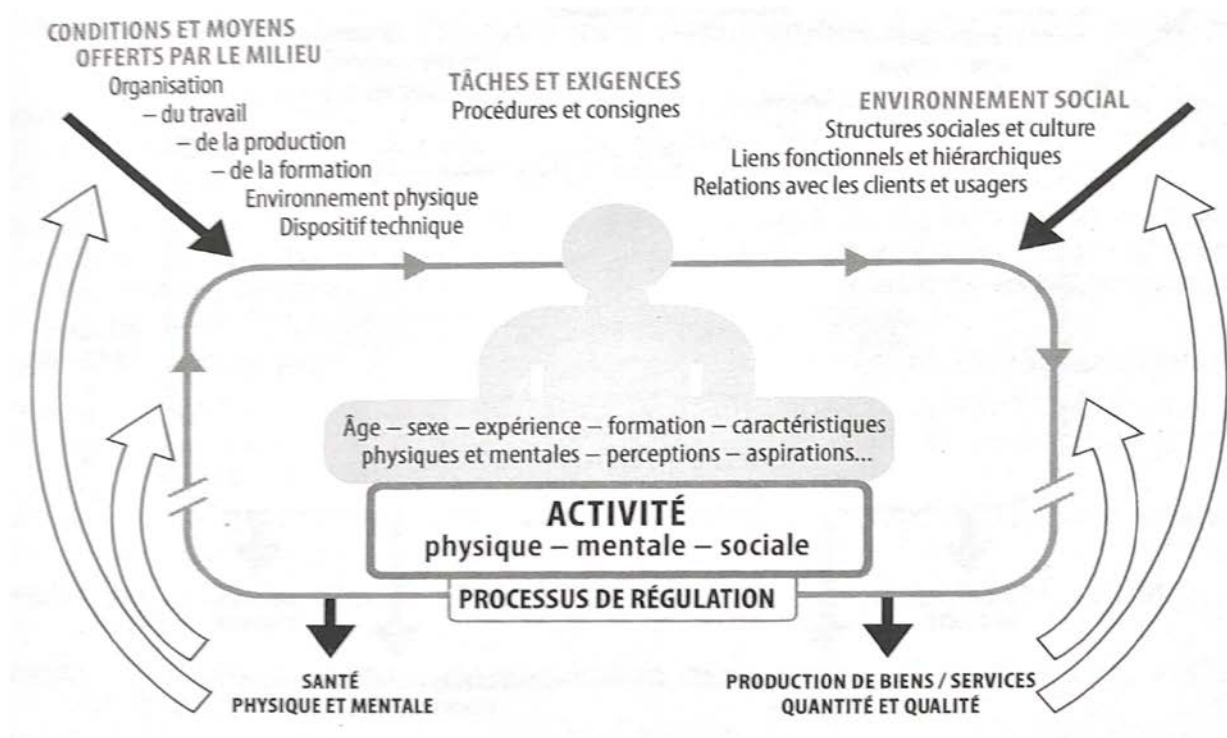


Figure 5. Modèle de la situation de travail centré sur la personne en activité (St- Vincent *et al.*, 2011, p. 59)

Tel que mentionné plus haut, la personne est au centre de l'analyse de l'activité de travail dans le modèle de la figure 5. Tel que St-Vincent *et al.* (2011) le soulignent, la personne appréhende son activité professionnelle et sa formation avec tout son être et toutes les dimensions que cela comporte: physique, mentale et sociale. Les caractéristiques individuelles de la personne sont importantes dans la mesure où elles influencent d'une part sa façon d'apprendre et d'autre part sa façon d'interagir dans la situation de

travail. En effet, la personne a une façon propre de traduire en actions son interprétation des diverses informations dans son activité (St-Vincent *et al.*, 2011).

2.5.2 L'activité

En ergonomie, l'activité constitue pour Hubault (1995) la solution francophone du problème d'écart entre la tâche et le travail réel. Pour sa part, Leplat (2000) décrit l'activité comme un accomplissement de la personne par lequel il répond à la fois à la tâche prescrite et à ses propres objectifs. L'activité est propre à chaque personne qui interprétera à sa façon la tâche qui lui est prescrite, en termes d'opérations à réaliser, de consignes et procédures à suivre, de quantité et de qualité de travail à respecter (St-Vincent *et al.*, 2011). Elle se rapporte « à la réalité de ce que fait l'Opérateur, ce qu'il éprouve en le faisant -le vécu-...» (Hubault, 1995, p.11) dans « l'ici et maintenant » (Van Belleghem *et al.*, 2013, p. 53). Leplat (2000) caractérise l'activité par une dimension à la fois physique qui est observable et qui permet de définir les agissements de la personne et une dimension mentale ou cognitive qui est invisible aux yeux de la personne qui observe. Outre les dimensions physique et mentale, St-Vincent *et al.* (2011) ont souligné l'existence d'une dimension sociale que la personne entretient au travail pendant la réalisation d'une activité qui a du sens à ses yeux. En somme, l'activité sollicite de la personne la mobilisation de toutes les composantes de sa personne (corporelle, cognitive et affective) pour faire face à la réalité de la situation de travail (Van Belleghem *et al.*, 2013). L'activité comporte trois pôles (Tomás et Fernandez, 2015) qui sont la personne, l'objet de l'activité et les collaborateurs. Minet (2005, p. 6) qui définit l'activité comme « une transformation intentionnelle de l'objet » explique que l'objet peut être simple et concret, comme une pièce métallique ou bien abstrait comme un projet ou la résolution d'un problème, etc. Ces trois dimensions sont interreliées par le fait que la personne dirige son action vers l'objet de l'activité en collaboration avec les autres. Ainsi, pour faire face aux variabilités de la situation de travail, la personne préconise un équilibre entre ses propres exigences, celles de l'activité et celles de son collectif de travail (Van Belleghem *et al.*, 2013). Il arrive toutefois que cet équilibre soit fragilisé devant des situations de débordement qui entravent l'atteinte des objectifs à atteindre. Cet empêchement peut causer des troubles psychosociaux qui vont à leur tour affecter les « possibilités d'agir, de dire et de penser » (Van Belleghem *et al.*, 2013, p. 52), ce qui débouche sur une « activité troublée » (Van Belleghem *et al.*, 2013, p. 52). Plusieurs traits caractéristiques ont été attribués à l'activité par Denis (2016) et ils sont présentés dans la figure 6.

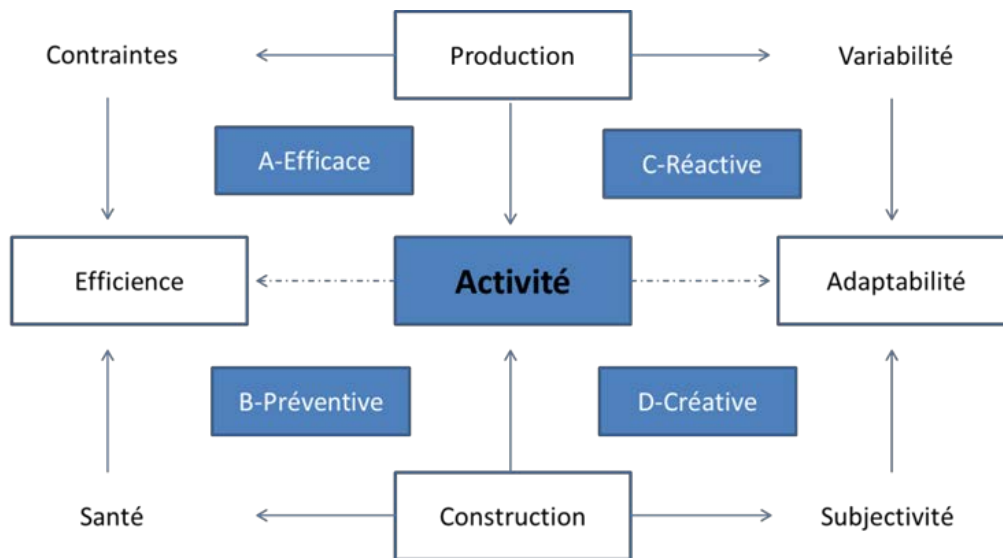


Figure 6. Traits dominants de l'activité (Denis 2016, p. 278)

De ce que nous révèle cette figure, l'activité est engagée dans un but de production selon les ressources et les possibilités d'agir offertes à la personne (Denis, 2016, Rabardel, 2005). De plus, l'activité permet la construction de nouveaux acquis dans une optique de développement des ressources et de leur maintien pour de futures activités (Denis 2016, Rabardel, 2005). L'activité est adaptative dans la mesure où elle est réactive et créative. Par réactivité, il est entendu que l'activité permet à la personne au travail de s'ajuster aux variations des situations de travail alors que la créativité lui confère des possibilités d'innovation pour atteindre les objectifs (Denis, 2016). Enfin, l'activité est aussi efficiente dans le sens où elle doit être efficace en matière de productivité et de prévention en réduisant les coûts liés aux contraintes contextuelles (Denis, 2016).

L'activité peut être aussi empêchée (Daniellou, 2015). En effet, outre les difficultés courantes au travail, il est probable que la personne ne soit pas en mesure de réaliser une activité telle qu'elle la conçoit. En conséquence, la personne est amenée à faire des choix d'actions qui pourraient rentrer en conflit avec les choix de ses collègues se trouvant dans la même situation. La régulation des uns peut alors constituer une entrave à la régulation des autres.

L'intérêt porté à l'activité résonne aussi du côté des chercheurs en éducation à l'exemple de Pastré et ses collègues (2006). Ces derniers ont rapporté que la psychologie ergonomique est la discipline qui a

distingué la tâche de l'activité. Pour ces auteurs, l'activité dépasse constamment la tâche et ses prescriptions dans la réalité, tant pour les activités faisant appel à un travail cognitif que pour celles sollicitant une application directe. Enfin, l'activité de travail est définie par Tourmen (2007), du domaine de la didactique professionnelle, comme un processus de réalisation d'une personne dans des conditions réelles de travail. L'auteure ajoute que l'activité de travail est balisée par les tâches et les prescriptions et conditionnée par de nombreuses variables dans un environnement en constante mutation exigeant une adaptation continue.

Ainsi, tous les auteurs cités précédemment soulignent que la personne réalise son activité en considérant plusieurs éléments présents dans la situation de travail, éléments que l'on nomme « déterminants » en ergonomie. Ces déterminants sont présentés et développés dans la prochaine section.

2.5.3 Les déterminants de l'activité de travail

Comme mentionné précédemment, la personne réalise son activité avec toutes les dimensions le composant en interaction avec les éléments constituant la situation de travail. Ces composantes de la situation de travail sont « à l'origine de la façon dont la personne pourra réaliser son activité » (St-Vincent *et al.*, 2011, p. 43). Sachant que les apprentissages réalisés en formation seront intégrés dans l'activité de travail, le processus de transfert de ces nouveaux acquis pourrait alors être soumis à l'influence des déterminants qui se déclinent sous trois catégories: les tâches et exigences, les conditions et moyens offerts par le milieu de travail et l'environnement social (figure 3). Ces déterminants pourraient agir de façon positive ou négative et en fonction de leur présence ou de leur absence.

La catégorie « tâches et exigences » est le déterminant à l'origine de l'activité de travail. La tâche correspond au travail prescrit tel que l'organisation l'a définie en termes de quantité, de qualité avec des directives et des résultats attendus (St-Vincent *et al.*, 2011). Elle est considérée comme le but à atteindre en empruntant des moyens bien précis et imposés sans tenir compte ni des particularités ni de l'avis de la personne qui travaille (Guérin *et al.*, 2006). La tâche conditionne doublement l'activité. Elle lui impose des contraintes d'une part, et d'autre part, elle lui confère un cadre de réalisation jugée indispensable par Guérin *et al.* (2006), autorisant ainsi la personne à agir. Bien que la tâche soit bien conçue, elle peut se présenter sous divers degrés de complexité (Leplat, 2015) et du même coup apporter son lot d'exigences et de difficultés à surmonter (Denis, 2016). La personne qui travaille faisant face à cette réalité, reconsidère la tâche et l'adapte à sa propre perception du processus de réalisation. C'est ce que

Leplat (2000) nomme la tâche redéfinie. Étant donné que la personne s'écarte des façons de faire prescrites, un écart est observable entre les deux, de façon involontaire due à une incompréhension ou bien de façon volontaire en ignorant certains aspects jugés non pertinents ou inutiles. La tâche prescrite peut s'étoffer par d'autres tâches qui vont s'ajouter en cours de route en fonction de la situation de travail rencontrée (Denis, 2016). Selon ce dernier, cette situation est attribuable aux particularités de la personne telles que sa générosité, sa volonté d'aider ou sa conception de sa satisfaction au travail qui peuvent l'amener à dévier de son plan de travail initial. À titre d'exemple, la personne peut se retrouver en train d'accomplir d'autres activités non prescrites telles qu'assister une autre personne collègue ou arranger un espace de travail sur son chemin, etc. Cet état de fait conjugué aux exigences liées aux résultats attendus aura un impact sur l'état de la personne et par conséquent affectera son rendement quantitatif et qualitatif (Denis, 2016).

Le deuxième déterminant correspond aux conditions et moyens offerts par le milieu de travail. L'organisation du travail est l'une de ces conditions et elle est désignée par la répartition des tâches entre les postes de travail, la composition des équipes, les horaires de travail, le mode de rémunération et l'évaluation du travail. Ces éléments avec leur lot de variabilité (changement ou absence) ont un effet direct sur la manière dont le personnel va réaliser les tâches. À l'exemple d'une absence pour maladie qui peut chambouler le travail de toute l'équipe de travail et donc compromettre les chances d'utiliser les nouveaux acquis (St-Vincent *et al.*, 2011). L'organisation de la production est aussi un déterminant de l'activité. Cet élément est relié davantage au produit et aux conditions de production telles que: la philosophie de production, les caractéristiques physiques et organisationnelles de l'établissement, les différents procédés et les choix effectués dans ce sens par les gestionnaires, les produits fabriqués ou des services offerts, la clientèle ciblée, le soutien aux activités comme la maintenance, la logistique et la circulation de l'information. Les auteurs affirment que tout changement dans l'un de ces éléments sans tenir compte préalablement de l'activité de travail affecte invariablement le travail réel (St-Vincent *et al.*, 2011). Quant à l'environnement physique, il renvoie aux espaces et ambiances physiques de travail: aménagement du poste, les espaces de rangement, les allées de circulation. Durant l'activité de travail, la disposition d'un élément et son accessibilité peut faciliter l'usage et donc la réalisation ou bien, au contraire, l'entraver et ainsi la rallonger. Les ambiances de travail quant à elles évoquent les ambiances sonores, visuelles, thermiques, la qualité de l'air, les agresseurs chimiques, etc. qui ont un impact significatif sur la santé de la personne au travail et sur la réalisation de son activité de travail (St-Vincent *et al.*, 2011). En dernier, le dispositif technique est relatif à l'équipement, le matériel, les moyens de

protection, etc. utilisés par la personne dans son travail de tous les jours et qui ont également un effet avéré sur l'activité de travail (St-Vincent *et al.*, 2011).

Enfin, le dernier déterminant de cette catégorie concerne l'organisation de la formation et les conditions d'apprentissage. Il s'agit d'un important déterminant sur lequel insistent les auteurs notamment dans la préparation des personnes à leur activité de travail. Ainsi, St-Vincent *et al.* (2011) soulignent l'importance de présenter une formation et des conditions d'apprentissage appropriées qui permettent à la personne apprenante d'appréhender la situation de travail et ses contraintes avec un niveau suffisant de contrôle. Lors de l'organisation de la formation, les auteurs préconisent la prise en compte de certains éléments entre autres le choix du formateur, le dispositif de formation ou le moment où l'on considère que la personne en formation a acquis les habiletés nécessaires pour réaliser le travail à son poste. Les auteurs s'accordent avec Ouellet et Vézina (2009) sur l'avantage d'un formateur ayant une bonne connaissance du travail et qui serait en mesure de mettre en mots les savoir-faire développés et le « pourquoi » des gestes afin de pouvoir les transmettre aux personnes apprenantes durant la formation. Ils ajoutent que l'inadéquation de la formation et des conditions d'apprentissages peut amener les personnes à adopter des façons de faire pour répondre en premier lieu aux impératifs de la tâche, mais qui ne favoriseraient pas la préservation de leur santé. Par conséquent, avant de mettre sur pied une formation, une analyse complète du contexte de la demande et des besoins est nécessaire (Roussel, 2011).

L'environnement social, quant à lui, renvoie à la structure sociale et à la culture qui sont relatives au processus décisionnel de l'organisation, aux valeurs et à la culture de l'entreprise, aux politiques sociales et aux relations interpersonnelles. St-Vincent *et al.* (2011) révèlent l'impact majeur de cet élément sur l'activité de travail. Les liens fonctionnels et hiérarchiques avec les collègues et les autres acteurs présents dans l'environnement de travail de la personne sont les autres éléments qui affectent significativement l'activité de travail soit en l'alourdissant par l'ajout d'autres exigences ou bien par son allègement en lui retirant quelques contraintes (St-Vincent *et al.*, 2011).

Ainsi, les éléments décrits précédemment montrent que le travail de la personne peut être influencé par plusieurs facteurs qui constituent des déterminants de l'activité. Parmi ceux-ci, les variables organisationnelles, l'aménagement spatial et les éléments techniques (figure 3) sont ceux qui ont le moins bénéficié de l'intérêt des personnes en recherche qui se sont intéressées au transfert des

apprentissages afin de comprendre leur rôle dans le processus de transfert. De plus, nous avons évoqué les déterminants, en mettant l'accent sur leur caractère variable, et leur incidence sur l'activité de travail. Il a également été question de l'écart entre la tâche prescrite et le travail réel contraignant ainsi la personne au travail à une adaptation continue à fur et à mesure des situations rencontrées. Cette adaptation implique de l'ajustement et de la régulation de sa part en fonction des conditions réelles de travail. Ce processus de régulation que nous aborderons plus en détail dans la prochaine section est nécessaire pour répondre adéquatement aux attentes.

2.5.4 La régulation

La régulation est un processus de choix et de stratégies de travail de la part de la personne au travail pour obtenir un rendement répondant aux attentes de l'organisation, mais aussi pour répondre à ses propres attentes ou besoins (St-Vincent *et al.*, 2011). La personne s'adapte et s'ajuste aux conditions et aux exigences de travail ainsi qu'à ses propres changements par le développement de stratégies de travail et de façon d'opérer pour atteindre l'équilibre entre les objectifs de l'organisation et ses propres ambitions. Pour arriver à cette fin, un compromis est fait dans les choix effectués par la personne en fonction des déterminants dans la situation de travail. Lorsqu'il est question de transfert des apprentissages, certains écarts observés entre les apprentissages réalisés en formation et les mises en œuvre sur le terrain peuvent s'expliquer par la présence de facteurs considérés comme des barrières et qui nécessitent de l'adaptation et de l'ajustement (Denis *et al.*, 2018). Pour ces auteurs, la régulation devient ainsi « incontournable ».

La régulation de l'activité de travail relève de trois modes tels que soulignés par Coutarel *et al.* (2015): le premier comportant peu de contraintes, les ressources sont disponibles et la personne dispose d'une latitude pour ajuster les modes opératoires aux objectifs fixés tout en préservant sa santé. Dans le deuxième mode, nous retrouvons une augmentation des exigences et une réduction des ressources mises à la disposition de la personne qui travaille. Un compromis est donc fait sur l'atteinte de l'objectif que ce soit celui attendu par l'entreprise ou celui que la personne s'est elle-même fixé. Donc l'atteinte de l'un des deux est faite au détriment de l'autre. Le troisième mode est celui qui ne permet pas d'atteindre les objectifs avec les ressources disponibles et cela malgré tous les efforts de la personne. Les auteurs concluent que les ajustements sont nécessaires du fait de la variabilité « des objectifs, des contraintes et des ressources » (Coutarel *et al.*, 2015, p. 12). Ils énoncent également que « les possibilités de régulation dépendent de la marge de manœuvre de l'opérateur: celle qu'on lui donne

et/ou celle qu'il se crée » (Coutarel *et al.*, 2015, p. 13). L'évolution des modalités de régulation des situations de travail, selon Gaudart et Weill-Fassina (1999), permet la construction et l'utilisation des compétences, par contre, les adaptations ne peuvent être appliquées dans le contexte de travail que si une marge de manœuvre est concédée à la personne.

La notion de marge de manœuvre a été introduite afin de comprendre les contraintes et les régulations auxquelles sont soumises les personnes au travail. Le degré de marge de manœuvre dont dispose la personne va avoir une incidence sur le processus de régulation et le choix des actions à poser. Elle est décrite comme un espace de régulation qui permet de garder un équilibre entre les attentes de l'entreprise et les objectifs de la personne (St-Vincent *et al.*, 2011). Les auteurs soulignent l'impact des déterminants de la situation de travail combinés aux caractéristiques de la personne sur la marge de manœuvre nécessaire pour réguler son activité de travail. Leplat (2000) insiste sur le fait que toute activité manuelle est accompagnée d'une activité mentale assurant « la planification et la régulation ». Il arrive que certaines contraintes temporelles favorisent l'élargissement de la marge de liberté d'agir, permettent d'essayer de nouvelles façons de faire et surtout d'apprendre (Villemain et Lémonie, 2014). Face aux aléas contextuels, la personne adapte son activité en privilégiant les ressources qui lui permettent de garder son autonomie.

La marge de manœuvre est proportionnelle à la liberté d'agir que l'environnement de travail est disposé à offrir. Par ailleurs, c'est un aspect de la réalité de travail à considérer dans l'étude en supposant qu'elle influera sur la régulation de l'activité de travail et favorisera ou non le transfert des apprentissages. Pour Major et Vézina (2011), le concept de régulation est « intimement lié » à la notion de stratégie qui sera détaillée dans la section qui suit.

2.6 Stratégies de transfert des apprentissages et dynamique de régulation

Legendre (2005, p. 1260) définit la stratégie comme un « plan général et bien établi, composé d'un ensemble d'opérations ingénieuses et agencées habilement, en vue de favoriser au mieux l'atteinte d'un but compte tenu d'une situation dont les principaux paramètres sont connus ». En milieu de travail, la stratégie est un mode de régulation qui, par le développement de comportements, de savoir-faire et d'attitudes, permet à la personne de conserver un équilibre entre son environnement et sa santé (Major et Vézina, 2011). Vézina (2001) souligne que le système entourant l'activité de travail subit des transformations et que cette variabilité pousse la personne à une adaptation et à un ajustement

continuel. En tenant compte de la variabilité de la situation de travail et de la variabilité de ses propres caractéristiques (Major et Vézina 2011), la personne s'adapte et s'ajuste en adoptant des stratégies qui s'expriment par des «choix» ou des «modes opératoires» (St-Vincent *et al.*, 2011) qui peuvent se traduire dans l'activité de travail par des méthodes de travail différentes, des changements dans la cadence de travail, l'organisation des tâches ou encore le changement de posture (Durand *et al.*, 2008). Ainsi, le but des stratégies élaborées, individuelles soient-elles ou collectives, est l'atteinte d'un équilibre entre les exigences de l'organisation et la préservation de sa propre santé (Vézina, 2001), notamment en termes de production, de réduction de risques d'incidents ou d'erreurs etc. d'un côté et de l'autre minimiser les risques d'accidents pour la personne (Major et Vézina, 2011). C'est ce que Ouellet et Vézina (2008) appellent le « savoir-faire de prudence » et le « savoir-faire de production » qui, combinés ensemble, donnent le « savoir-faire efficient ». Il est alors défini comme la capacité de la personne de mettre en œuvre un ensemble de savoirs dans son activité de travail pour réaliser des objectifs de production et de protection de la santé.

Par ailleurs, nous n'avons pu trouver dans les écrits scientifiques une définition précise du concept de « stratégie de transfert des apprentissages ». Toutefois considérant le transfert des apprentissages comme un processus qui s'intègre dans l'activité de travail, nous considérons qu'il est de ce fait soumis à la même dynamique de régulation et d'adaptation qui s'exerce sur l'activité de travail. Ainsi, à son retour de la formation, il est attendu de la personne qui a acquis de nouvelles notions, de les intégrer dans son activité de travail. Afin de composer avec cette nouvelle réalité de travail, la personne sera amenée à réguler son activité durant le processus de transfert et s'ajuster en fonction des caractéristiques de la situation de travail et de ses propres caractéristiques. En considérant ces éléments, la personne adoptera des stratégies de transfert en faisant des choix pertinents et en optant pour des modes opératoires appropriés comme de choisir les moyens à utiliser pour la mise en œuvre des apprentissages, le moment propice au transfert, la posture à adopter ou bien de modifier son organisation de travail et ses façons de faire etc. En agissant de la sorte, la personne vise à répondre aux attentes de transfert de l'organisation, mais aussi à ses propres objectifs liés à la formation et aux tâches à réaliser, sans perdre de vue l'équilibre entre les attentes de l'environnement et la préservation de sa santé «dans le sens de bien-être mentale et physique» Vézina (2001). La figure 7 que nous proposons est inspirée du modèle de la situation de travail centré sur la personne en activité de St-Vincent *et al.* (2011) et représente les stratégies de transfert des apprentissages dans la situation de travail

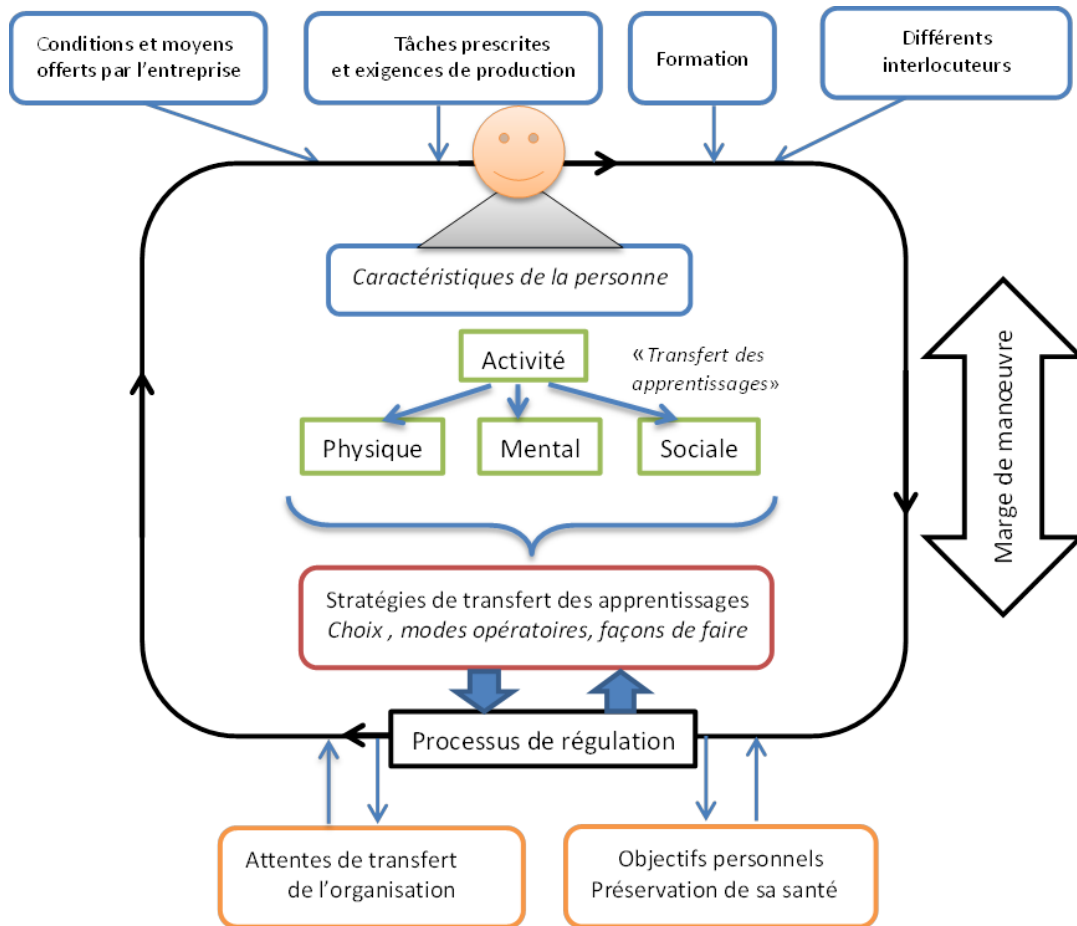


Figure 7 : Stratégies de transfert des apprentissages durant l'activité dans la situation de travail (Inspiré de St-Vincent *et al.* (2011))

Cette figure montre les liens qu'entretient la personne en activité avec les éléments de la situation de travail et les multitudes sources d'influence sur les stratégies de transfert des apprentissages, notamment les éléments de l'environnement de travail tels que le climat de transfert (Roussel, 2011), le soutien du supérieur immédiat ou du superviseur (Schoeb *et al.*, 2016; Annabi et Lauzier, 2016). La figure présente aussi l'effet des stratégies de transfert sur le processus de régulation et vice versa qui s'explique par l'adaptation et l'ajustement continuels pendant le processus. Au terme du processus de transfert et du processus de régulation, les objectifs atteints impacteront à leur tour le processus de transfert des apprentissages selon que les objectifs visés soient atteints ou non. Ce qui nous renvoie à la boucle de régulation de Leplat et le modèle dynamique de transfert de Blume *et al.* (2019). Par ailleurs, Roussel (2011) a fait mention de l'importance d'un climat de transfert favorable qui encouragerait la mise en œuvre des apprentissages. Que ce soit le soutien perçu du gestionnaire ou des pairs, la rétroaction, l'ouverture au changement ou la perception des résultats du transfert, tous ces éléments

influencent la posture qu'adopte la personne face au transfert et ainsi ses modes opératoires et ses choix. L'auteur insiste sur l'avantage à adopter des mesures positives envers la personne au travail afin d'inciter un retour à la réussite en cas d'échec du transfert. Outre l'environnement de travail, St-Vincent *et al.* (2011) attirent l'attention sur l'organisation de la formation et les conditions de l'apprentissage ainsi que sur l'importance à leur accorder afin de permettre un retour au travail avec un niveau suffisant de contrôle pour aborder la situation de travail et sa variabilité. Pour atteindre ce niveau, Vézina (2001) identifie trois niveaux d'apprentissage. Le premier consiste à l'apprentissage des opérations ainsi qu'à la prise de connaissance des attentes de l'organisation et des conditions de travail en place pour réaliser la tâche et dont l'apprentissage ne dure que quelques heures à quelques jours. Le deuxième permet à la personne de devenir à l'aise dans son travail en recherchant à développer des façons de faire et des trucs qui lui sont propres en vue de s'adapter aux contraintes de la situation de travail, d'élargir sa marge de manœuvre et d'atteindre l'équilibre entre la production et la préservation de sa santé. Le troisième niveau suppose que la personne possède les capacités d'affronter les différentes contraintes de la situation de travail. L'auteur souligne toutefois qu'une marge de manœuvre suffisante est nécessaire afin d'être en mesure d'être totalement en contrôle de sa situation de travail et pouvoir réaliser son activité et ce malgré tous les obstacles rencontrés. Toutefois, la marge de manœuvre est proportionnelle à la liberté d'agir que l'environnement de travail est disposé à offrir. Cette liberté d'agir se trouve justement être l'un des éléments directeurs sur lequel s'appuie le concept de l'environnement capacitant qui sera détaillé dans la section qui suit.

2.7 L'environnement capacitant

Le concept de l'environnement capacitant est inspiré du principe de capabilités initié par l'économiste Amartya Sen (1990, 2000, 2012) cité dans Fernagu Oudet (2012). Falzon (2005) définit la capacité « comme l'ensemble des fonctionnements humains disponibles à un individu, qu'il s'en serve ou non ».

En référence à ce concept, Fernagu Oudet (2012) a défini l'environnement capacitant comme un environnement favorable au développement du pouvoir d'agir des individus. Pour l'auteur, la concrétisation d'un pouvoir d'agir dépend à la fois des ressources disponibles dans l'environnement et des capacités des personnes employées à mettre en exercice ce pouvoir comme leur expérience, leurs compétences, la volonté d'agir, la perception des possibilités d'action, etc. En suivant le raisonnement de l'auteur, rendre les environnements de travail capacitants « consiste à aider les individus à mobiliser et

utiliser les ressources qui sont à leur disposition et pas seulement les mettre à disposition » (Fernagu Oudet, p. 12).

Falzon (2013) de son côté a intégré le principe de l'environnement capacitant à l'ergonomie. Sa définition de ce concept passe par trois points de vue: 1- préventif qui consiste en un environnement non agressif pour l'individu et qui préserve ses capacités d'action notamment dans le futur, qui détecte et prévient les risques pour la sécurité et qui élimine l'exposition aux toxiques et exigences générant des incapacités à long terme (p. ex. troubles musculo-squelettiques, TMS) et des problèmes de santé (p. ex. stress). 2 -universel où l'environnement est sensible aux différences interindividuelles (âge, sexe, culture, etc.), compensant les déficiences liées à l'âge, aux maladies et aux incapacités et prévenant l'exclusion et la perte d'emploi. 3- développemental qui renvoie à un environnement capacitant permettant à la personne et au collectif d'être efficaces, de réussir, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré d'autonomie, de développer de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences. Pour Villemain et Lémonie (2014), l'autonomie ainsi que la liberté d'agir renforcent l'engagement de la personne vers le développement et l'apprentissage. Par ailleurs, Raspaud et Falzon (2020) ont souligné la dimension collective des capacités. La capacité d'agir de façon autonome en se coordonnant avec son entourage (agencéité) implique une capacité de participer comme acteur social avec ses pairs à la mobilisation d'une action collective porteuse de changements. Ainsi, les capacités collectives découlant de la réunion des acteurs sociaux permettent l'action collective qui va enrichir à son tour les capacités individuelles par la génération de nouveaux fonctionnements comme l'acquisition de compétences ou le développement de l'autonomie, entre autres. Pour les auteurs, les capacités collectives « retracent ainsi la capacité d'action collective finalisée, autonome et intentionnelle d'un groupe de personnes, d'une organisation ou d'une institution» (p.8).

Par ailleurs, la disponibilité des capacités ne garantit pas la mobilisation des ressources internes et externes (Fernagu Oudet, 2012). Pour l'auteur, en plus de disposer d'un environnement propice, la personne qui travaille doit détenir une capacité à utiliser ses ressources pour les convertir en réalisations tangibles. Pour ce faire, la personne peut s'appuyer sur un ensemble d'éléments appelés facteurs de conversion qui favorisent ou inhibent sa capacité à exploiter adéquatement les ressources disponibles pour réaliser ses projets. Les facteurs de conversion peuvent revêtir plusieurs aspects : individuel (sexe, âge, caractéristiques génétiques, expérience, niveau de formation, etc.), social (héritage social, équipe

de travail, etc.), ou environnemental (contraintes/opportunités géographiques et institutionnelles, contexte, moyens techniques, organisation du travail, etc.).

Les effets d'un environnement capacitant sur les personnes qui travaillent et les organisations sont présentés dans un modèle développé par Maline et Guérin (2009) qui illustre les relations positives entre les différents éléments composant un environnement de travail et les différentes influences (figure 8).

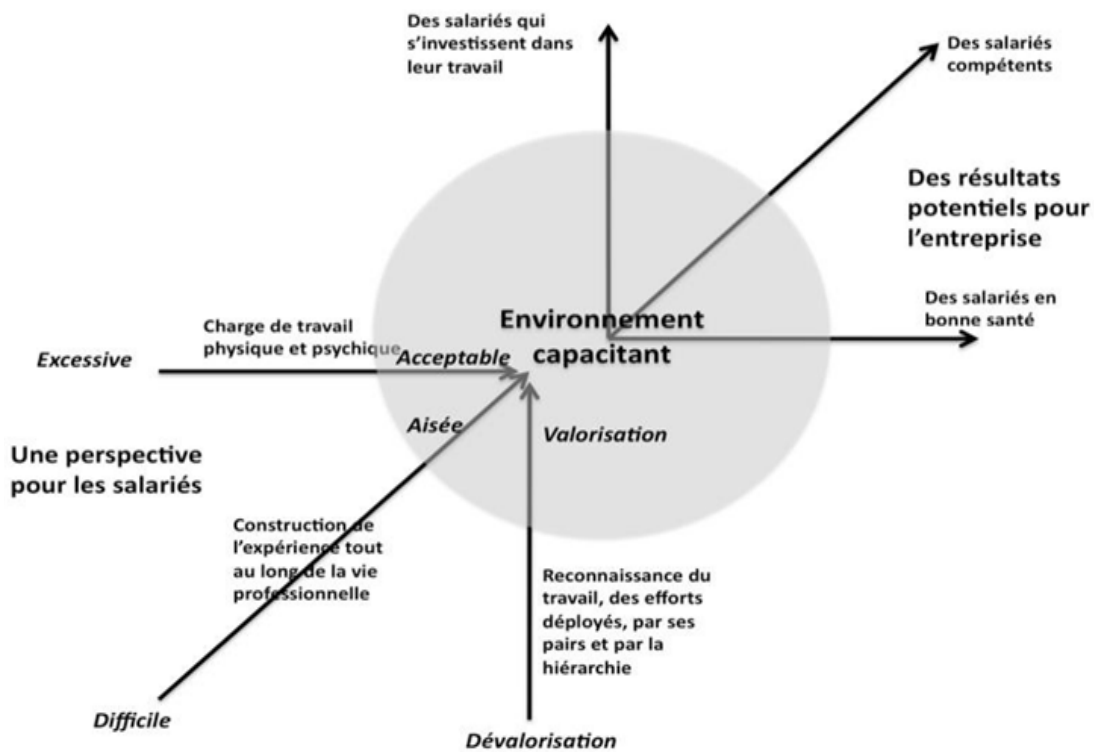


Figure 8. Caractéristiques d'un environnement capacitant selon Maline et Guérin (2009, p. 251)

À travers cette figure, nous pouvons constater combien l'amélioration des conditions de travail de la personne peut affecter positivement l'entreprise. Il est montré que si une organisation impose une charge de travail acceptable, offre des opportunités d'apprentissage et d'expérimentation de même qu'elle valorise et démontre de la reconnaissance envers son personnel, elle contribue à assurer à celui-ci un environnement capacitant. Par ces dispositions, elle assure une main-d'œuvre investie dans son travail, compétente et en bonne santé. Ces gains sont des avantages concurrentiels pour l'entreprise de même qu'un gage de résultats potentiels. D'après Villemain et Lémonie (2014), la marge de manœuvre conférée par l'organisation fait en sorte que les personnes au travail apprécient l'autonomie, les

compétences et les savoir-faire spécifiques développés. De ce fait s'en suit une valorisation de leur travail. Par ailleurs, l'aspect préventif de l'environnement endosse un double rôle, celui de ressource de protection pour la personne et celui de contrainte incitant l'apprentissage et le développement (Villemain et Lémonie, 2014).

Les sections précédentes mettent en lumière toute la complexité du cadre de travail et de la multitude de facteurs à considérer par les personnes au travail, ce qui laisse entrevoir plusieurs défis pour le transfert des apprentissages. Les ergonomes ont apporté la distinction entre la « tâche prescrite et le travail réel » et selon Denis (2016), les « défis liés à l'écart qui existe entre le prescrit et le réel sont également liés à la nature évolutive du travail » (Denis, 2016. p. 267). Pour cet auteur, les grands défis rencontrés lors de l'activité de travail en général et du transfert des apprentissages en particulier sont liés aux contraintes réelles de la situation de travail lors d'une activité à visée productive (Denis, 2016), car les tâches se réalisent dans des conditions de travail qui sont souvent le résultat d'autres conditions de travail qui ont contribué à modifier la réalité de travail. Outre la variabilité de la situation de travail influant sur le transfert des apprentissages, il est important de savoir « quoi transférer » (S. Ouellet, 2016, p.141). Par exemple, l'auteure mentionne que dans un contexte de formation au métier, les attentes sur le transfert des apprentissages portent souvent sur l'application pure et simple de la bonne méthode qui aura été identifiée au préalable. Dans un tel cas, il s'en suit souvent une déception lorsque les personnes formées adaptent les méthodes apprises en formation. L'auteure ajoute que puisque le transfert des apprentissages attendu devrait mener à une capacité de réguler l'activité selon les situations, il faudrait s'assurer dès le début que le transfert des apprentissages s'opèrera par la diversification des façons de faire, en concordance avec les caractéristiques de la personne apprenante et en s'adaptant à la mouvance de la situation de travail (S. Ouellet, 2016).

À propos de situations de travail changeantes, le projet proposé dans cet essai vise à comprendre comment la personne arrive à composer avec les différentes variables lorsqu'elle mobilise les nouveaux acquis durant son activité afin de pouvoir répondre à la fois à l'objectif de transfert visé par l'organisation et à son propre objectif. La prochaine figure présente un modèle de Denis (2013) qui comporte les facteurs impliqués dans l'activité de travail, dont les éléments de l'environnement capacitant et les déterminants de la situation de travail :

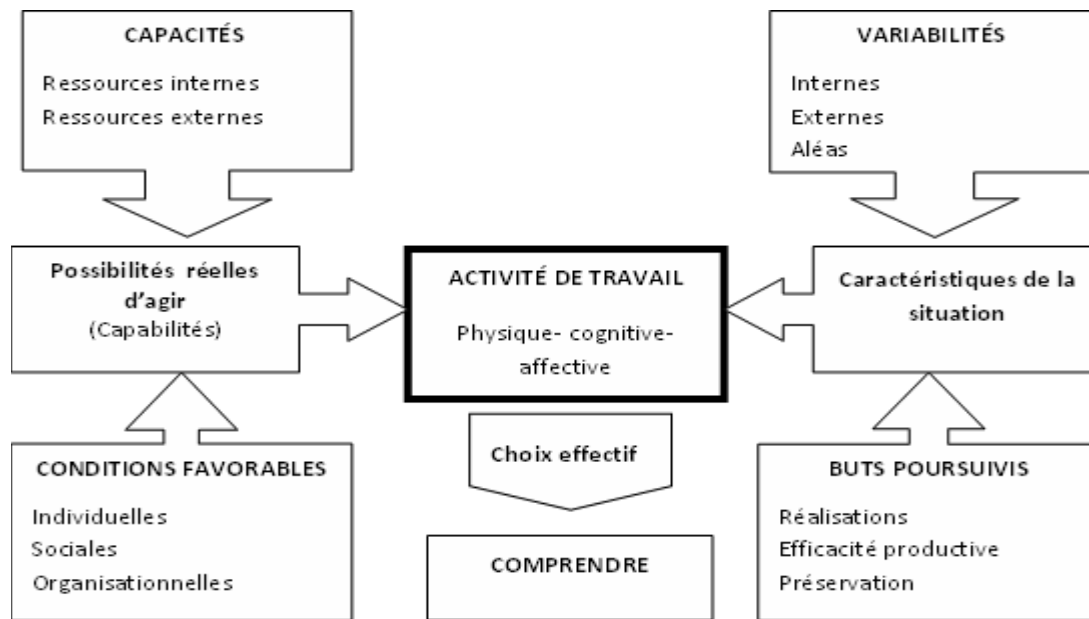


Figure 9. Développement d'un environnement capacitant en passant par la compréhension de l'activité (tiré de Denis, 2013)

Cette figure illustre les différents éléments influençant l'activité de travail dans une perspective d'environnement capacitant et d'une démarche compréhensive de l'activité. Du côté droit se trouvent les caractéristiques de la situation de travail qui modulent l'activité en fonction de la variabilité des éléments notamment externes et internes à la personne au travail et des buts poursuivis par cette personne et l'organisation. Ces buts se déclinent sous forme de réalisations personnelles, de productivité ou de préservation de la santé. Le côté gauche du schéma présente des éléments renvoyant à un environnement capacitant qui regroupent d'une part les capacités composées de ressources internes à la personne et externes mises à la disposition de cette personne et d'autre part, les conditions individuelles, sociales ou organisationnelles favorables à l'utilisation des capacités. L'auteur précise que dans un environnement, la mobilisation des capacités nécessite la présence de facteurs de conversion ou de conditions qui permettent une possibilité réelle ou une liberté d'agir (capabilités) afin de convertir les ressources en réalisations concrètes. Même avec des conditions favorables, la personne au travail doit de surcroît composer avec des situations de travail changeantes et des conflits d'objectifs, les siens, ceux des collègues ou bien ceux de l'organisation, qui exigent d'elle un ajustement constant. La variabilité des situations de travail pousse ainsi la personne à faire des choix selon le but poursuivi. Dans un environnement offrant des possibilités d'agir, la personne qui travaille mobilise donc ses ressources en fonction des besoins des situations de travail rencontrées. Enfin, tous ces éléments combinés s'intègrent dans l'activité de travail qui permet de voir comment se concrétisent les possibilités d'agir offertes en

fonction des choix à faire pour surmonter les défis que posent les situations de travail. Selon l'auteur, la réalisation de l'activité permet à la personne d'estimer d'une part si les capacités disponibles sont utiles et suffisantes et d'autre part de savoir si les ressources sont utilisables dans les conditions offertes pour faire face à la situation de travail. Ce modèle comporte des éléments pertinents pour le présent projet et nous nous en inspirons dans la section suivante.

2.8 Les variables à considérer dans le projet

Dans le cadre de cette proposition de recherche, nous retenons la définition de Laflamme (2012) qui présente la formation en milieu de travail comme un entraînement qui renvoie aux apprentissages pratiques que réalise la personne dans l'organisation afin d'apprendre les façons de faire et acquérir les compétences nécessaires pour réaliser son travail.

Quant au deuxième concept, le transfert des apprentissages, nous retenons la définition de (Larouche, 2006) qui considère le transfert des apprentissages comme un processus de mobilisation de ce qui a été appris en formation au moment opportun et en s'adaptant continuellement à la situation de travail. Ce processus d'adaptation est aussi évoqué dans la perspective ergonomique du transfert des apprentissages présentée par Denis (2016). Il met l'accent sur les défis qu'imposent l'activité de travail et le transfert, en particulier dans un contexte de travail réel. Le processus d'adaptation est habituellement privilégié en situation de production, notamment en raison de la variabilité des conditions techniques, matérielles et humaines de l'environnement de travail. Pour ce faire, les travailleurs sont souvent contraints de réguler leur activité en fonction des aléas de l'environnement existant.

Pour ce qui est du troisième concept, c'est-à-dire l'activité, la définition retenue est celle de St-Vincent *et al.* (2011) qui l'ont présentée comme une interprétation personnelle de la tâche prescrite en termes d'exigences et de conditions de réalisation. L'activité est conditionnée par plusieurs déterminants qui ont tous leur importance à des degrés variables selon l'objectif fixé. En sommes, l'activité est soumise à une myriade d'éléments qui ont tous une raison d'être et le pouvoir de l'influencer de façon significative ou pas.

Quant au dernier concept, nous retenons la définition de Falzon (2013) pour l'environnement capacitant qui est désigné comme un environnement tenant compte de la santé et sécurité des employés, de la diversité et des différences individuelles, ainsi que des besoins de développement et de

d'épanouissement professionnels des employés. Dans une tentative de relier le concept de transfert des apprentissages au concept d'environnement capacitant, nous retenons le modèle de Denis (2016) présenté à la figure 9 que nous adaptons au présent projet et dans lequel nous introduisons deux éléments supplémentaires, la formation et le transfert des apprentissages réalisé dans l'activité de travail, comme parties intégrantes de la dynamique de travail. À l'instar du modèle de Denis (2016), ce modèle met en relief les nombreuses contraintes et conditions de l'activité tout en visant les connexions influençant d'une manière ou d'une autre le processus de transfert des apprentissages en milieu de travail.

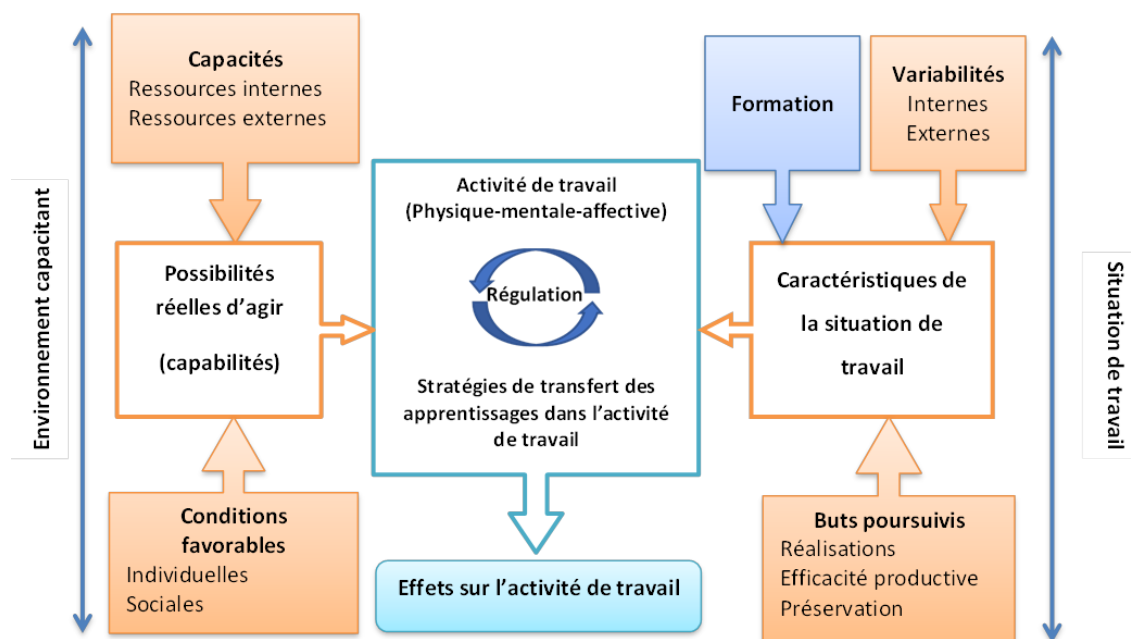


Figure 10. Modèle qui illustre la dynamique de transfert des apprentissages dans l'activité de travail et les facteurs agissants. (Adapté de Denis, 2013)

Notre choix d'utiliser la représentation proposée par Denis (2013) comme référence est motivé par sa pertinence au regard du projet de recherche proposé et des concepts couverts. En effet, sa représentation de la réalité de travail vécue par la personne qui met en relief les interactions entre la situation de travail et l'environnement capacitant autour de l'activité de travail nous permet de projeter l'activité de transfert dans cette dynamique. Nous avons intégré dans la figure initiale de Denis (2013) un nouvel élément qui est la formation. Cet élément de la situation de travail a été identifié comme un déterminant de l'activité par St-Vincent *et al.* (2011), et pour les besoins du projet proposé, nous avons souhaité souligner son importance en le mettant en évidence dans la toile. Ainsi, nous avons présenté

dans la figure 10, l'influence de la formation à la fois sur les capacités de la personne au travail par l'apport de nouveaux acquis ainsi que par le développement de ses ressources, et de façon indirecte, sur l'activité de travail par la régulation que requiert l'intégration des acquis de la formation.

D'autre part, nous avons intégré le choix de transfert dans la dynamique de l'activité de travail. L'activité de transfert est imbriquée dans l'activité existante permettant à la personne qui travaille d'intégrer de nouvelles connaissances. Cette opération appelle à une régulation et à un ajustement en fonction des autres paramètres de la situation de travail et des possibilités d'agir disponibles. La régulation et les choix adoptés débouchent ainsi sur une activité modifiée comportant les nouveaux acquis qui font désormais partie de la nouvelle réalité de travail de cette personne. En situation réelle de travail, il est pertinent de rappeler que l'activité de transfert est en elle-même constructive, génératrice de nouvelles connaissances permettant d'adapter l'apprentissage préalablement acquis en formation.

C'est cette vision de l'agencement des différents éléments constituant le système autour de l'activité de travail et du processus de transfert présentés dans la figure 9, qui guidera la réalisation du projet proposé. Ainsi, l'objectif général de ce projet de recherche est de documenter le processus de transfert des apprentissages mis en œuvre par des personnes dans leur activité de travail à la suite d'une formation.

Plus spécifiquement, les objectifs sont de :

1. Décrire les composantes de la formation reçue (contenu, déroulement et objectifs de transfert des apprentissages) ;
2. Décrire l'activité de travail antérieure à la formation qui constitue être celle dans laquelle le transfert des apprentissages est attendu ;
3. Décrire les stratégies de transfert mises en œuvre dans l'activité de travail, les facteurs facilitants et les obstacles rencontrés par la personne nouvellement formée pour intégrer ses apprentissages dans son activité de travail;
4. Mettre en relation les déterminants de l'activité de travail et le transfert des apprentissages réalisé
5. Mettre en relation les déterminants du transfert des apprentissages et les caractéristiques d'un environnement capacitant.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

3.1 Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté le cadre théorique sur lequel repose le projet de recherche et les choix méthodologiques que nous présentons dans les prochaines sections.

L'étude proposée sera conduite sous une perspective ergonomique du courant d'origine francophone. Les ergonomes se sont notamment intéressés à l'étude et à l'analyse du travail dans un but de transformation ou d'amélioration du système en place en proposant des recommandations. Ce courant a par ailleurs pour objectif de documenter « les stratégies de travail, les exigences physiques et mentales, afin de comprendre la rencontre entre la personne et sa situation de travail et d'identifier les déterminants organisationnels ainsi que leurs conséquences » (Chatigny, 2001, p.96). Le projet s'inscrit dans cette perspective du courant d'origine francophone qui est centré sur l'activité et qui répond mieux à l'objectif de recherche.

3.2 Analyse de l'activité

Comme le soulignent St-Vincent *et al.* (2011), cette démarche ergonomique revêt deux caractéristiques, comprendre et transformer. Comprendre sert à se faire une idée de départ sur le contexte concerné par cette étude. Cette compréhension se fera grâce aux informations qui seront recueillies à l'aide de méthodes que nous exposerons dans les prochaines sections. Étant donné que l'approche ergonomique du courant francophone vise la compréhension du travail réel, elle constitue ainsi une approche privilégiée pour l'atteinte de l'objectif de recherche proposé qui est d'identifier les stratégies adoptées et les déterminants de la situation de travail considérés par la personne apprenante pour transférer ses apprentissages dans son activité de travail.

3.3 Choix épistémologique

Cette étude qui se veut exploratoire s'inscrit dans la perspective qualitative. L'approche qualitative vise à comprendre la réalité dans laquelle se produit l'action et à faire ressortir la signification que lui attribue la personne (Fortin, 2010). L'auteure rajoute (p.268) :

La recherche qualitative ouvre la voie à une connaissance intériorisée des dilemmes et des enjeux auxquels les personnes font face. Elle s'intéresse à la complexité d'un phénomène et à la façon dont les personnes perçoivent leur propre expérience à l'intérieur d'un contexte social donné.

De son côté, Boutin (2011, p.15) considère que cette approche est la plus adéquate « si l'on vise à obtenir l'information qui tient compte des perspectives du participant ». L'objectif de la recherche cadre bien avec cette conception, à savoir, chercher à comprendre les façons de faire de la personne au travail en contexte de mobilisation de ses apprentissages dans son activité de travail de sorte à documenter cette réalité vécue et d'identifier les déterminants impliqués. L'étude sera conduite sous la perspective qualitative interprétative. Ainsi, l'approche adoptée encadre et guide les méthodes et procédés de collecte de données en fonction de l'objet de recherche (Boutin, 2011). En ce sens, il y aura un accès à l'expérience de la personne qui travaille par voie écrite ou verbale en utilisant des entretiens semi-dirigés, par l'observation et par le biais de documents traitant de son expérience. L'analyse des résultats permettra par la suite l'interprétation des données dans le but de comprendre le sens que la personne au travail donne à cette expérience et de pouvoir répondre à la question de recherche. Pour ce faire, la personne sera observée dans son milieu de travail avant la formation, durant la formation et lors de l'activité de transfert des apprentissages.

3.4 L'organisation participante

Il est proposé que le recrutement de l'organisation participante au projet soit fait sur la base de certains critères notamment le type d'activité. Le choix du type d'activité a émergé de nos lectures en constatant l'absence d'études qui présente une méthodologie éprouvée pour étudier le processus de transfert des apprentissages dans l'activité de travail. Une situation de travail qui implique une tâche ou des tâches avec une forte composante technique est préconisée. D'une part, les tâches avec une forte composante technique impliquent une construction dans et par l'action, et sont rattachées à des situations concrètes (Denis 2016), ce qui facilitera la mise à l'épreuve d'une méthodologie pour décrire les processus de transfert des apprentissages. D'autre part, le choix d'une formation visant un transfert des apprentissages davantage rapproché qu'éloigné permettra de délimiter la période de collecte de données dans le temps, ce qui serait plus difficile à réaliser avec un transfert éloigné qui implique des adaptations assez importantes des acquis en fonction des situations rencontrées dans le travail réel. Par exemple, dans les apprentissages associés à des tâches managériales, le niveau d'adaptation est très élevé. À ce propos, Roussel (2016) mentionne dans son étude réalisée sur un programme de

développement du leadership avec des gestionnaires de premier niveau dans le domaine des communications que ces derniers ont révélé la variation dans l'utilisation des apprentissages et pas toujours en conformité avec ce qui a été initialement appris en formation.

Pour le recrutement, la collaboration de diverses organisations est à solliciter notamment celle des comités sectoriels de main-d'œuvre et des associations paritaires en santé et sécurité. À la suite de cela, s'approcher de l'organisation qui serait intéressée par le projet de recherche. Le personnel ainsi que les ressources documentaires en lien avec la situation de travail visée seront alors accessibles. Concernant la formation continue, elle ne doit pas avoir déjà eu lieu, doit être d'une durée minimale d'une journée et le calendrier doit permettre une analyse de l'activité de travail préalable à la formation. De cette façon, il sera possible de collecter des données en préformation sur la situation de travail et l'activité visées par la formation et le projet. Ensuite, participer à la formation et collecter des données durant cette activité.

3.5 Les participantes et participants à l'étude

Le processus de transfert des apprentissages sera analysé avec la participation de 10 à 15 employés d'une même organisation qui s'appêtent à suivre une activité de formation continue. Dans la mesure du possible, la sélection des personnes participantes visera à assurer une représentativité de genre, et d'ancienneté dans l'organisation et dans le domaine à l'étude. Ces personnes seront recrutées à partir de la liste de celles inscrites à la formation offerte par l'entreprise. Une présentation (orale) du projet sera effectuée auprès des personnes qui suivront la formation. Cette présentation pourrait être effectuée durant quelques minutes au début du quart de travail. Les personnes intéressées à participer pourront communiquer directement avec l'équipe de recherche pour l'informer de leur intérêt.

Afin d'offrir une chance égale à toutes et à tous, il est important de les informer que les personnes qui vont participer au projet seront celles qui auront manifesté leur intérêt en premier en fonction des critères de sélection pour assurer une représentativité de la population en termes de genre et d'ancienneté. Dès la première activité prévue dans le projet, un formulaire de consentement leur sera présenté afin que les personnes puissent prendre connaissance des avantages et des inconvénients de leur participation au projet et prendre une décision libre et éclairée. Le formulaire contient toutes les informations nécessaires relatives à la participation au projet.

3.6 La démarche générale de l'étude

La recension des écrits scientifiques nous a permis d'identifier une multitude de variables ayant un impact sur l'activité de travail et le transfert des apprentissages. Ainsi, dans le chapitre précédent, nous avons commencé par introduire les facteurs qui jouent un rôle significatif dans le processus de transfert des apprentissages soit en le favorisant ou bien en l'entravant. Nous avons enchaîné par la présentation de la situation de travail et des éléments qui la constituent. Ces derniers, considérés comme des déterminants de l'activité de travail, sont par ailleurs reconnus pour leur variabilité et leur effet sur le cours de cette dernière. Nous avons également évoqué le concept d'environnement capacitant qui est centré sur les capacités réelles d'agir de la personne durant son activité de travail. À partir de cette recension, nous avons représenté dans la figure 11 qui suit, les éléments qui seront considérés dans la démarche de recherche afin d'atteindre l'objectif qui est de comprendre le processus de transfert des apprentissages mis en œuvre par les personnes formées à leur retour au poste de travail.

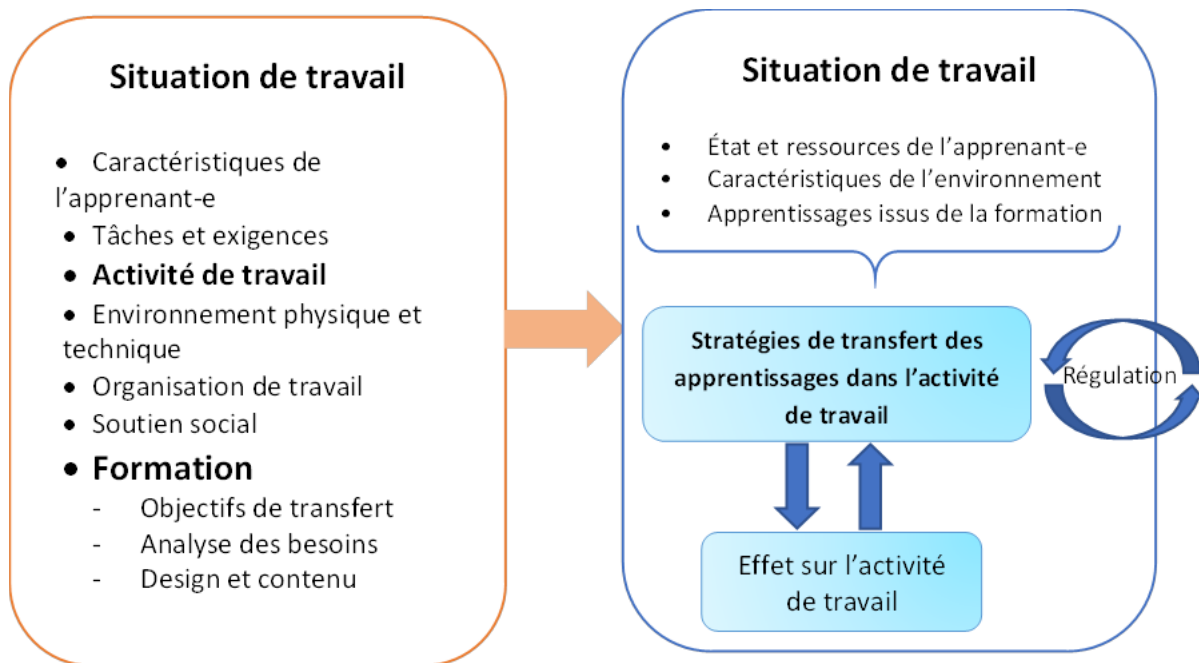


Figure 11. Éléments considérés dans la démarche générale de l'étude

Nous prévoyons la déclinaison de cette démarche en deux phases de collecte de données: la période avant le transfert des apprentissages et la période pendant le transfert des apprentissages. La première

phase portera sur la description de la situation de travail qui prévalait avant la formation et le transfert des apprentissages. À cette étape, la collecte de données fournira un aperçu en premier lieu des dimensions physique et mentale ainsi que de l'environnement social (collègues, supérieur, etc.) de la personne au travail avant d'entamer sa formation, en deuxième lieu, de ses façons de faire et des conditions de travail dans lesquelles elle évolue. Étant donné la variabilité des situations de travail et leur tendance au changement, il nous paraît nécessaire de disposer de ces informations comme référence pour comprendre l'activité de travail en préformation ainsi que le déroulement de l'activité post-formation afin de pouvoir noter l'écart dans les caractéristiques du contexte de travail et des façons de faire entre les deux périodes. Par ailleurs, nous avons vu précédemment que la formation précède tout acte de transfert et qu'elle constitue l'un des facteurs ayant une influence sur les possibilités de transfert, c'est ce qui nous a incité à la considérer comme élément clé dans la première période. Le recueil d'informations sur la formation dans la première période renseignera sur l'origine de la demande de formation, les résultats attendus en termes d'apprentissages ainsi que les attentes de transfert des acquis sur le lieu de travail.

La deuxième phase de la démarche proposée est centrée sur le transfert des apprentissages dans l'activité de travail conditionnée par des variables de la situation de travail, que ce soit en lien avec la personne qui travaille ou bien avec l'environnement dans lequel est réalisée l'activité. Une collecte d'informations relatives aux conditions de formation et d'apprentissage sera effectuée en considérant les variables suivantes : le processus de conception de la formation déroulement de la formation, les méthodes pédagogiques privilégiées, le matériel utilisé et les thèmes couverts. Ceci fournira l'occasion de comprendre le cheminement qu'aura effectué la personne apprenante sur le plan des apprentissages et d'anticiper les changements attendus sur le lieu de travail et les possibilités de transfert.

Nous supposons que les nouveaux acquis auront un effet sur les capacités de travail de la personne ainsi que sur le cours de son activité. Cette nouvelle réalité combinée aux variables de la situation de travail va probablement enclencher un processus de régulation qui amènera la personne à faire le choix de transférer entièrement ou partiellement les apprentissages réalisés ou de ne pas transférer les apprentissages. S'il y a transfert des apprentissages, l'activité de travail sera modifiée, car de nouvelles façons de faire vont résulter de l'intégration des nouvelles connaissances ou compétences.

3.7 Les méthodes de collecte de données

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la réalisation du projet se fera en deux temps. Les différentes étapes qui seront réalisées dans chaque phase sont présentées à la figure 12. Chaque étape est ensuite détaillée dans les prochaines sections.

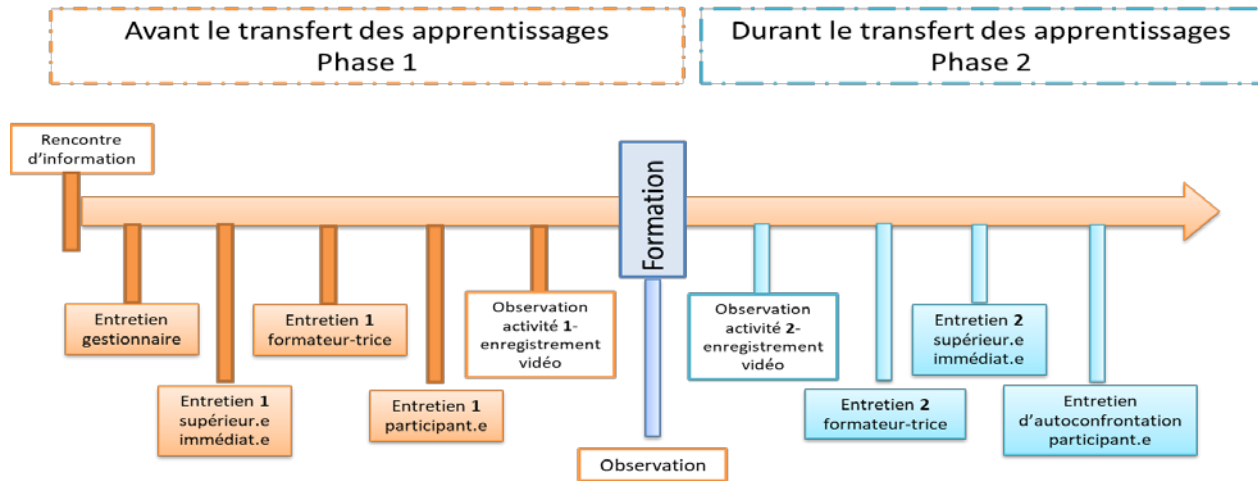


Figure 12. Principales étapes du projet dans l'organisation participante réparties dans le temps

3.7.1 Avant le transfert des apprentissages

3.7.1.1 Entretiens individuels

Les entretiens offrent aux personnes participantes l'opportunité de verbaliser leurs expériences et leur représentation de la réalité vécue, et leur réalisation doit tenir compte de la particularité de chacune d'elles (Boutin, 2011). Avant d'entamer les entretiens, il faudra établir un premier contact par le biais du moyen de communication le plus approprié avec les personnes participantes. Dans ce cas, les dispositions nécessaires devront être prises afin de faire une présentation du projet devant le personnel concerné au début de leur quart de travail. Cette présentation sera d'une durée de 15 minutes et comprendra la période qui sera consacrée à introduire le projet en précisant l'objet de l'étude, à expliquer la façon dont sera effectuée la sélection des personnes participantes, et à répondre aux questions. L'entretien individuel semi-dirigé sera privilégié pour ses caractéristiques combinant à la fois une forme de contrôle sur le déroulement de l'entretien afin de le focaliser sur les items élaborés et un traitement non séquentiel des points à explorer (Boutin, 2011). À cette étape et avant de commencer

l'entretien, le contenu d'un formulaire de consentement sera présenté à la personne rencontrée. Ainsi, il faut prendre soin de lui rappeler l'objet de l'étude, de lui garantir la confidentialité des informations recueillies, de lui expliquer le déroulement de l'entretien, de rappeler la possibilité d'arrêter à tout moment de l'entretien si le besoin est ressenti et enfin, d'obtenir son consentement (Norwood cité par Fortin, 2010). Pour conduire les entretiens, des canevas d'entretien contenant les éléments à couvrir seront utilisés. Le contenu de ces canevas sera présenté sous forme de questions ouvertes et de questions fermées. Les questions ouvertes vont encourager la personne rencontrée à élaborer davantage son discours autour de ses expériences et de sa réalité de travail, les questions fermées serviront à recueillir les informations dont le choix de réponse est préétabli (ex. : informations sociodémographiques). Les entretiens seront d'une durée approximative de 60 minutes. Ils seront réalisés dans un lieu calme et discret après avoir convenu d'un rendez-vous avec chaque personne. Lors des entretiens, une attitude positive et accueillante sera importante pour créer un climat de confiance afin d'encourager la personne participante à répondre aux questions. Avec son consentement, l'entretien sera enregistré sur un support audio pour une utilisation ultérieure.

a. Entretien avec une ou un gestionnaire: Un premier entretien d'environ 60 minutes sera réalisé avec une personne gestionnaire afin de recueillir des informations relativement à l'organisation, au contexte organisationnel, au profil de la main-d'œuvre ainsi qu'au poste de travail visé par l'étude. L'objectif est également d'obtenir des informations sur l'origine du besoin de formation, du processus de conception du dispositif de formation ciblé, des acteurs impliqués dans sa conception et des attentes de la direction relativement aux résultats découlant de cette formation. Rappelons que les facteurs inducteurs de besoins de formation relèvent de trois contextes: la mise à jour des compétences actuelles, l'amélioration de la performance actuelle ou le développement de la relève (Roussel, 2011). Nous jugeons important d'obtenir les informations qui permettront de comprendre le contexte dans lequel s'inscrit la formation. Un formulaire de consentement lui sera présenté en début de l'entretien.

b. Premier entretien avec la formatrice ou le formateur: un entretien d'environ 60 minutes sera sollicité avec une formatrice ou un formateur afin de recueillir des informations sur la formation, notamment son rôle dans la conception de la formation, ses objectifs, les facteurs inducteurs du besoin de cette formation, le contenu de la formation et les stratégies pédagogiques envisagées. Des informations seront aussi recueillies sur le parcours de cette personne et les attentes relativement au transfert des apprentissages. Un formulaire de consentement lui sera présenté au début de l'entretien.

c. Premier entretien avec une personne ayant un rôle de supervision d'équipe: Un autre entretien individuel sera réalisé avec une personne ayant une responsabilité de supervision de l'équipe concernée par la formation puisque ce rôle est reconnu comme un élément déterminant dans le transfert des apprentissages (Annabi et Lauzier, 2016 ; Schoeb *et al.*, 2016). L'entretien sera d'une durée d'environ 60 minutes. Grâce à sa connaissance du terrain et à sa proximité avec les membres du personnel, cette personne sera invitée à présenter sa vision de la situation de travail concernée par la formation, sa représentation des besoins de formation des personnes qui seront formées ainsi que ses attentes sur les résultats au poste de travail. Ces données permettront de compléter celles qui seront recueillies auprès des autres personnes. Un formulaire de consentement lui sera présenté au début de l'entretien.

d. Premiers entretiens avec des membres du personnel à former: les personnes directement concernées par l'objet d'étude constituent une source essentielle d'informations. Un entretien individuel d'une durée d'environ 90 minutes sera réalisé avec les personnes sélectionnées qui suivront la formation afin de: dresser leur portrait sociodémographique, leurs caractéristiques, leur statut au sein de l'entreprise, leur état physique et émotionnel face à la formation; connaître leur réalité du travail en termes d'organisation, d'équipements disponibles et d'environnement physique et social; comprendre la façon dont elles accomplissent l'activité visée (façons de faire, stratégies, défis rencontrés) en s'appuyant sur un enregistrement vidéo qui sera réalisé lors d'une observation consentie avant la formation. L'objectif est aussi de connaître leur position face à cette formation ainsi que leurs attentes. Un formulaire de consentement leur sera présenté au début de l'entretien relativement aux deux entretiens et aux deux observations.

3.7.1.2 Observation de l'activité de travail avant la formation

L'observation est une méthode de collecte de données qui permet de s'approcher de la réalité vécue par la personne qui travaille. Elle concerne essentiellement l'aspect visible de l'activité avec un accès insuffisant aux motivations qui sous-tendent l'activité ainsi qu'aux « raisonnement et les connaissances qui la sous-tendent » (Guérin *et al.*, 2006, p.255). L'observation de l'activité de travail concernée par la formation permettra de soutenir les discussions lors du premier entretien et de recueillir des informations supplémentaires sur les façons de faire de la personne pour réaliser la tâche demandée ainsi sur les déterminants de son activité de travail. Lors de ces observations, une position d'observateur non participant ou d'observateur qui ne participe pas à l'action (Martineau, 2005) sera tenue en veillant à rester discret et en retrait pour ne pas interférer dans le travail de la personne. La durée des

observations sera de quatre à 14 heures (une demi-journée à deux jours) en fonction de la situation de travail qui fera l'objet de l'étude. Durant cette séance d'observation, une grille d'observation qui contiendra les informations suivantes (Martineau, 2005) sera utilisée: les notes pragmatiques pour repérer chaque étape de l'activité dans le processus de travail consistent en la date et l'heure de l'observation, la durée de l'observation et le lieu de l'observation; les notes descriptives renseignant sur les actions de la travailleuse ou du travailleur, ses relations avec ses collègues, les caractéristiques de l'environnement, etc.; enfin, les notes méthodologiques qui renvoient aux impressions durant l'observation et aux questionnements, etc. Si la personne observée le consent, un enregistrement vidéo de l'activité faisant l'objet de la formation sera effectué. La durée de l'observation sera déterminée en fonction du type de tâche concernée et de son niveau de complexité caractérisé notamment par la durée du cycle des opérations à effectuer pour atteindre le résultat de production attendu.

3.7.2 Observation durant la formation

Compte tenu de l'importance que revêt la formation dans le processus, l'observation de l'activité de formation choisie sera effectuée dans le but de collecter des données notamment sur les thèmes abordés et les liens effectués avec les tâches de travail, les méthodes pédagogiques utilisées, les conditions physiques dans lesquelles se déroule la formation, l'ambiance de la formation, la réaction des personnes participantes durant la formation, les difficultés rencontrées par ces dernières durant la formation, la posture de la personne formatrice, etc. Prendre connaissance du contenu et du déroulement de la formation permettra de mieux appréhender la deuxième séance d'observation de l'activité de travail après la formation visant à décrire comment les personnes formées mobilisent leurs apprentissages dans leur activité. Ces informations permettront également de préparer le deuxième entretien visant à faire un retour sur l'activité de transfert. Comme pour les autres séances d'observation, une grille d'observation dans laquelle seront consignées les notes et les remarques sera utilisée. À cette étape également, l'observation sera non participante et discrète pour éviter d'inférer dans le cours de la formation.

3.7.3 Durant le transfert des apprentissages

3.7.3.1 Observation de la situation de travail

Les statistiques et les recherches antérieures ont montré que le taux de transfert des apprentissages est significatif immédiatement après la formation, et qu'il a tendance à diminuer avec le temps, notamment après 6 mois et 12 mois. À ce propos, les résultats d'une étude réalisée par Saks et Belcourt (2006) ont

révélé que selon les professionnels de la formation interrogés, 62 % des apprentissages sont transférés immédiatement après la formation contre 44 % après 6 mois pour s'établir à 34 % après une année. Cette tendance à la baisse est aussi relevée par Roussel (2011) qui considère que 10 % à 20 % des apprentissages seulement sont transférés et maintenus après une certaine durée. Au regard de ces constats, il appert que le moment pendant lequel la probabilité de pouvoir observer un transfert des apprentissages correspond à la période suivant immédiatement la formation. À la lumière de ces données, des observations de l'activité seront effectuées immédiatement après la formation afin d'accroître les chances d'observer la mise en œuvre d'un processus de transfert des apprentissages. L'objectif de ces observations est de recueillir des informations sur les actions réalisées, les façons de faire de personne formée, les difficultés rencontrées (ex. incidents, retard, etc.) durant la mobilisation de ses apprentissages. Comme pour la première période, une grille d'observation dans laquelle seront consignées les notes et les remarques sera utilisée. À l'instar de la première période, l'observation sera non participante et discrète pour éviter d'inférer dans le cours de l'activité et sera filmée si la participante ou le participant y consent.

3.7.3.2 Entretiens individuels après les observations

a. Entretiens d'autoconfrontation avec les personnes formées: Après l'observation de l'activité de travail post-formation, un entretien individuel semi-dirigé d'autoconfrontation (Leplat, 2002) d'une durée de 90 minutes sera réalisé avec les personnes qui ont été observées. Ces entretiens visent à discuter de la formation reçue au regard des tâches de travail à réaliser, de son expérience de transfert des apprentissages sur le plan physique et mental et à discuter sur tout changement constaté relativement à leur situation existante avant la formation. Cet entretien respectera les mêmes conditions énoncées dans la période avant le transfert. De plus, durant cet entretien, la personne sera invitée à visionner l'enregistrement vidéo réalisé lors des observations de son activité de travail post-formation afin de favoriser l'explicitation du raisonnement sous-tendant les méthodes de travail choisies et les choix stratégiques effectués tout au long du processus de transfert des apprentissages. L'enregistrement vidéo des observations réalisées avant la formation pourrait également être utilisé pour discuter avec la personne rencontrée des changements apportés au cours du transfert des apprentissages.

b. Deuxième entretien avec la formatrice ou le formateur: La personne formatrice sera rencontrée une deuxième fois en entretien individuel semi-dirigé après la formation dans le but de recueillir son point de vue sur le déroulement de la formation par rapport à ce qui était prévu et sur la réalité vécue

durant la formation, notamment les changements qui sont survenus, l'atteinte des objectifs de la formation, la participation des personnes apprenantes. L'entretien sera d'une durée d'environ 60 minutes.

c. Deuxième entretien avec la personne ayant un rôle de supervision d'équipe: Un deuxième entretien individuel d'environ 60 minutes est aussi prévu avec la personne ayant des responsabilités de supervision de l'équipe au sein de laquelle des personnes ont été observées. Cet entretien qui sera réalisé aura pour objectif de connaître sa perception quant aux réalisations de ces personnes au retour de la formation. Il sera notamment question des objectifs de transfert et de l'atteinte de ces objectifs. Il sera aussi possible d'avoir des informations sur la situation de travail qui a prévalu à la période de transfert comme l'aspect technique ou organisationnel ou même les difficultés et les obstacles d'ordre temporel.

3.7.4 Étude de documents

D'autres sources seront exploitées pour recueillir des informations supplémentaires sur la situation de travail concernée par l'étude. En effet, afin d'obtenir des renseignements sur l'organisation, une demande sera faite pour accéder à certaines ressources documentaires comme le matériel de formation, les procédures de travail, la description de la tâche, et tout autre document pertinent selon la situation.

3.7.5 Analyse des données

À cette étape du projet, une analyse du contenu sera réalisée (Fortin, 2010). Les données recueillies au cours des entretiens, des vidéos et des grilles d'observation seront traitées pour déceler les thèmes les plus significatifs et les tendances en lien avec l'objectif de recherche.

a. Analyse des entretiens: Une transcription des enregistrements format audio obtenus lors des entretiens individuels et de groupe sera d'abord effectuée, suivie d'une codification (Fortin, 2010) du contenu à l'aide d'un logiciel d'analyse qualitative tel que NVIVO. Ce processus vise le découpage du contenu pour faire ressortir les segments de textes pertinents en lien avec les thèmes traités dans le sujet de recherche, tel que: les stratégies de travail, les choix effectués, les raisonnements sous-tendant les décisions prises en cours d'activité et les déterminants exploités, et de les séparer les uns des autres par la suite. D'autres thèmes peuvent émerger lors de l'analyse de ces données et seront donc classés dans de nouvelles catégories si les références au thème sont importantes. Sous les thèmes se

retrouveront des catégories de codes rassemblant les parties du texte qui se rejoignent dans le sens. Le code doit être descriptif des segments le constituant.

b. Analyse des observations: cette analyse complétera l'analyse des entretiens. Elle sera réalisée à partir des grilles d'observations et des enregistrements vidéo effectués lors des observations de la situation de travail avant et après la formation ainsi que durant la formation. L'objectif sera de décrire les éléments de la situation de travail, les actions de l'employé et ses façons de faire et ses stratégies de travail. Cette analyse permettra notamment de faire émerger les changements, s'il y a lieu, dans la situation de travail, les façons de faire et les stratégies de transfert des apprentissages après la formation. Sur la base de ces données, il sera possible de préparer un canevas pour l'entretien d'autoconfrontation avec l'employé afin de discuter de certains constats portant sur des changements observés, sur l'absence de changement, sur les facteurs liés à la situation de travail ayant facilité ou nuit au transfert des apprentissages, etc.

La compilation et le classement de ces données permettront de brosser un portrait de la situation de travail visée par le projet d'étude et aideront à la formation de catégories de thèmes qui abondent dans le même sens. Les différentes catégories retenues seront mises en relation entre elles et puis reliées aux questions de recherche auxquelles tente de répondre cette étude. Ainsi, les données analysées devraient permettre au responsable du projet de recherche de décrire les composantes de la formation reçue (contenu, déroulement et objectifs de transfert des apprentissages), décrire la situation de travail dans laquelle le transfert des apprentissages est attendu, décrire les stratégies mises en œuvre et identifier les entraves rencontrées par la personne nouvellement formée à l'intégration de ses apprentissages dans son activité de travail.

3.7.6 Résultats attendus

Les résultats de cette étude seront interprétés en réponse à la question de recherche qui vise à comprendre la réalité des personnes formées lorsqu'elles sont amenées à transférer leurs apprentissages à leurs postes de travail. Les résultats seront présentés sous forme d'un texte narratif agrémenté d'extraits des personnes interviewées pour illustrer davantage les thèmes abordés. Le texte sera accompagné de données sous forme de figures (diagramme) ou de matrices (Fortin, 2010) pour fournir une vue d'ensemble des principales catégories dégagées en mettant en évidence la fréquence et la proportion des thèmes abordés dans chaque catégorie. L'examen des résultats permettra ainsi

d'identifier les déterminants de la situation de travail qui favorisent le transfert et facilitent la mise en œuvre des apprentissages acquis en formation sur le lieu de travail, de même que les facteurs qui ralentissent ou entravent le transfert des apprentissages tel qu'attendu. À travers les résultats de l'analyse, la chercheuse ou le chercheur va découvrir les stratégies et les moyens employés par la personne dans son activité de travail, et comment elle a adapté ses façons de travailler et ses ressources pour faire face aux contraintes d'un environnement de travail changeant et variable. À la lumière des éléments qui émergeront de cette étude, le responsable du projet tentera d'établir un lien entre la situation de travail étudiée et les principes de l'environnement capacitant. Il sera notamment question de voir dans quelle mesure les déterminants de l'environnement de travail dans lequel évoluent les personnes se rapprochent des principes de l'environnement capacitant et s'accordent sur les plans préventif, universel et développemental. La discussion fera aussi référence aux connaissances issues des études antérieures afin de mettre en évidence les éléments nouveaux qui auront émergé de l'analyse des données et établir leur portée, à la fois sur les organisations et sur la recherche dans le domaine. Au terme de l'analyse, un modèle pourra être élaboré pour représenter les relations qu'entretient la personne avec les déterminants de sa situation de travail durant son activité et pendant le transfert de ses apprentissages. Le modèle n'ouvrira pas seulement une fenêtre sur le quotidien des personnes formées à leurs postes de travail après avoir suivi une formation, mais plus intéressant encore, il fournira à l'organisation et aux parties concernées des pistes de réflexion sur des ajustements ciblés à apporter dans les situations de travail qui favoriseraient le transfert des apprentissages conformément aux attentes.

Les nouvelles connaissances qui seront produites serviront à la planification des futures formations et la mise en place d'environnements propices au transfert des apprentissages. Ainsi, la connaissance des leviers favorisant la mobilisation des nouveaux acquis au travail offrirait des pistes de solutions pour la conception de dispositifs de formation ciblés et centrés sur le transfert. Les nouvelles connaissances seront également utiles pour la personne formée qui est la première concernée par la situation de travail et ses aléas. Elles serviront à alimenter sa réflexion et sa conscientisation aux multiples variables qui influencent son activité de travail lors du transfert des apprentissages.

Pour conclure, la discussion abordera les limites du projet et les points à prendre en considération lors de futures recherches sur le sujet. Des recommandations seront aussi proposées sur les éléments

intéressants qui mériteraient une investigation plus approfondie pour enrichir davantage le bassin de connaissances sur le transfert des apprentissages.

Les stratégies qui émergeront de cette étude découleront d'un transfert rapproché des apprentissages durant l'activité de travail visée suite à une formation continue. Les futures études contribueront à raffiner les catégories de stratégies notamment dans le cadre d'un transfert éloigné des apprentissages ou pour des formations d'intégration au poste de travail. Les stratégies qui émergeront de ces nouvelles études pourront être recoupées à celles déjà obtenues et faire ressortir les catégories communes.

3.7.7 Calendrier de travail

La figure 13 présente le calendrier des activités pour la réalisation du projet de recherche. La durée du projet sera de deux années, durant lesquelles les 18 premiers mois seront principalement consacrés à la collecte de données et les six derniers mois entièrement consacrés à l'analyse des résultats et à la rédaction du rapport. Afin de favoriser les échanges avec les parties concernées de l'organisation participante au projet et de recueillir des informations complémentaires, trois rencontres avec ces dernières sont prévues au cours de la durée du projet. Enfin, une présentation des résultats sera réalisée auprès des acteurs de l'organisation à la fin du projet.

Principales étapes	Année 1						Année 2																	
	12 mois						12 mois																	
Rencontres avec les parties concernées de l'organisation participante	■																						■	
Entretiens et observations (Phase 1)	■	■	■	■	■	■																		
Description du contexte de travail et de la formation (phase 1)		■	■	■	■	■																		
Analyse de la situation de travail et de ses déterminants (phase 1)				■	■	■	■	■	■															
Entretiens et observations (Phase 2)													■	■	■	■	■	■						
Analyse des données et interprétation des résultats																								
Présentation des résultats																								
Rédaction du rapport de recherche																								

Figure 13 : Calendrier des activités pour la réalisation du projet de recherche proposé

BIBLIOGRAPHIE

Annabi, D. (2014). Le rôle du superviseur dans le processus menant les employés à transférer leurs nouveaux apprentissages à la suite de la formation. Mémoire. Gatineau, Université du Québec en Outaouais, Département de relations industrielles

Annabi, D. et Lauzier, M. (2016). Implication du superviseur dans le processus de transfert : une analyse de ses déterminants et de ses conditions d'influence. Dans, Lauzier, M. et Denis, D. Accroître le transfert des apprentissages : vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences (p.191). Presses de l'Université du Québec

Archambault, G. (1997). La formation de suivi et le transfert des apprentissages. *Gestion*. Volume 22. Numéro 3 : 120-125.

Archambault, H. et Dumouchel, G. (2021). Compétences professionnelles et transfert des apprentissages des directions d'établissement en formation universitaire : une exploration franco-manitobaine. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), 1–27. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.3573>

Aubé, M. David, R. et De La Chevrotière, P. (2004). Le monde de Darwin : Un dispositif exploitant les TIC pour favoriser le transfert des apprentissages. Dans, Presseau et M. Frenay, *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Québec : Presse de l'Université de Laval. P.107

Baldwin, T. T., et Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel psychology*, 41(1), 63-105.

Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles: De Boeck.

Beckers, J. (2007). L'acquisition des savoirs et des compétences. Fondements et conséquences méthodologiques. Dans : , J. Beckers, *Compétences et identité professionnelles: L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine* (pp. 85-140). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Béji, K., Fournier, G. et Filteau, O. (2004). La formation professionnelle continue : Quelle ampleur pour quel rendement de la loi 90 ? P. 12-13. Rapport final. Québec : CRIEVAT Laval.

Bélaïr, S., Laroche, R, Laurin, J.C. et Haccoun, R. (1999). Maximiser le transfert des apprentissages en formation : perspectives professionnelles. *Interactions*, Vol. : 3 no 1 et 2, printemps et automne, p. 105-117

Bergeron. M. (2012). Le transfert des apprentissages suite à une formation dans le domaine de la violence sexuelle, d'enseignants-es et d'intervenants-es en milieu scolaire secondaire. Mémoire. Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/5349/1/D2424.pdf>

Bernard, P. et Liétard, B. (1993). Fondements psychopédagogiques. Dans, *La formation continue*, Paris:PUF (4 édition). P. 26-50.

Bernier, A. (2014). Les effets possibles de la formation sur la productivité : l'apport de données longitudinales. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 69 (2), 366–387. <https://doi.org/10.7202/1025033ar>.

Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. et Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36 : 1065–1105.

Blume, B. D., Ford, J. K., Surface, E. A. et Olenick, J. (2019). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*.

Blume, B. D., Huang, J. L., Wang, Z., et Ford, J. K. (2022). Promoting transfer of hybrid training: Interaction of task - contingent conscientiousness and supervisor support. *Human Resource Development Quarterly*.

Bosset, I. et Bourgeois, E. (2016). Modes de régulation et motivation à transférer chez l'apprenant adulte : le rôle du soutien organisationnel perçu à la formation. Dans, Lauzier, M. et Denis, D. *Accroître le transfert des apprentissages : vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (p.65). Presses de l'Université du Québec

Bouteiller, D., Cossette, M. et Bleau, M-P. (2016). Modèle d'évaluation de la formation de Kirkpatrick : retour sur les origines et mise en perspective. Dans, Lauzier, M. et Denis, D. Accroître le transfert des apprentissages : vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences (p. 297). Presses de l'Université du Québec.

Boutin, G. (2011). L'entretien de recherche qualitatif. Presses de l'Université de Québec.

Brangier, E., Valléry, G. (2021). Ergonomie : 150 notions clés. (n.p.): Dunod.

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), (2012). Transfert. Récupéré de <http://cnrtl.fr/definition/transfert>.

Chaptal, A. (2005). Le télé-enseignement : une révolution de la forme scolaire ?. *Éducation et sociétés*, no<sup>15), 59-73. <https://doi.org/10.3917/es.015.0059>

Charles-Pauvers, B., Commeiras, N., Peyrat-Guillard, D. et Roussel, P. (2007). Chapitre 3. La performance individuelle au travail et ses déterminants psychologiques. Dans : Sylvie Saint-Onge éd., *Gestion des performances au travail: Bilan des connaissances* (pp. 97-150). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.onge.2007.01.0097>

Chatigny, C. (2001). La construction de ressources opératoires. Contribution à la conception des conditions de formation en situation de travail. Thèse de doctorat d'ergonomie, Conservatoire National des Arts et Métier, Paris, 293p.

Cotsman, S. et Hall, C. (2015). *Learning as a Lever for Performance: Learning and Development Outlook—13th Edition*. Ottawa: The Conference Board of Canada, 2015.

Cotsman, S., Hall, C. (2018). *Learning cultures lead the way: learning and development outlook* (14e éd.). In Ottawa, Ontario: The Conference Board of Canada.

Coulet, J. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74, 1-30. <https://doi.org/10.3917/th.741.0001>

Coutarel, F., Caroly, S., Vézina, N. et Daniellou, F. (2015). Marge de manœuvre situationnelle et pouvoir d'agir : des concepts à l'intervention ergonomique. *Le travail humain*, 78, 9-29. <https://doi.org/10.3917/th.781.0009>

Crahay, M. et Marcoux, G. (2011). Construire et mobiliser des connaissances dans un rapport critique aux savoirs. Dans Bourgeois, É. et Chapelle, G. *Apprendre et faire apprendre* (pp. 153-166). Paris : Presses Universitaires de France.

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.

Dallaire, C. et Jovic, L. (2021). Distinguer savoir et connaissances. *Recherche en soins infirmiers*, 144, 7-9. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/rsi.144.0007>

Daniellou, F. (2015). Avant-propos. Les nouveaux défis épistémologiques pour l'ergonomie, vingt ans après. Dans, Daniellou, F. *L'ergonomie en quête de ses principes*. Éditions Octares.

Danielson, C. et Wiggenhorn W. (2003), « The Strategic Challenge for Transfer: Chief Learning Officers Speak Out », in E. Holton III and T. Baldwin (Ed.) *Improving Learning Transfer in Organizations*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers. pp. 16-38.

Darses, F. et de Montmollin, M. (2012). *L'ergonomie. La Découverte*. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/dec.darse.2012.01>

De Montmollin, M. (1997) *Vocabulaire de l'ergonomie*. Toulouse : Octares Éditions

De Terssac, G. et Maggi, B. (2015). Le travail et l'approche ergonomique. Dans Daniellou, F. (2015). *L'ergonomie en quête de ses principes*. Éditions Octares. p.89

Delgoulet, C. et Vidal-Gomel, C. (2013). Le développement des compétences : une condition pour la construction de la santé et de la performance au travail. Dans : Pierre Falzon éd., *Ergonomie constructive* (pp. 17-32). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.falzo.2013.01.0017>

Demougeot-Lebel, J., Ricci, J. et Romainville, M. (2012). Regards croisés sur des pratiques de formation à l'enseignement universitaire. *Savoirs*, 28, 113-133. <https://doi.org/10.3917/savo.028.0113>

Denis, D. (2013). Comment les ressources du milieu peuvent aider les travailleurs à réguler les risques. Le cas de la manutention. Colloque « Environnement capacitant : Concept et applications ». IRSST (Montréal) : 30 mai 2013. Ressources vidéo de l'IRRSST : <http://www.irsst.qc.ca/-webtv-aider-travailleurs-risques-manutention.html>.

Denis, D. (2016). Entre vouloir et pouvoir : une perspective ergonomique de la problématique du transfert des apprentissages. Dans, Lauzier, M. et Denis, D. *Accroître le transfert des apprentissages : vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (p. 263). Presses de l'Université du Québec

Denis, D. (2018). Appropriation et transfert par des formateurs d'une nouvelle approche de prévention en manutention axée sur l'utilisation de principes d'action.

Denis, D., Gonella, M., Comeau, M. et Lauzier, M. (2018). Appropriation et transfert par des formateurs d'une nouvelle approche de prévention en manutention axée sur l'utilisation de principes d'action. IRSST

Devos, C. et Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature. *Savoirs* 2006/3 (n°12), p. 9-46.

Duchesne, Y. (2000). Conférences : l'impact de la mondialisation sur l'entreprise. Mission 2000 en France. [Conférence Webdiffusée]. Dans Canal-U. Récupérée de https://www.canal-u.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs/l_impact_de_la_mondialisation_sur_l_entreprise.

Dunberry, A., Péchard, C. (2007), « L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives », Rapport de projet de recherche « Analyse des pratiques d'évaluation de formation et de son rendement dans des entreprises performantes », UQÀM.

Durand, T. (1997). *Savoir, savoir-faire et savoir-être. Repenser les compétences de l'entreprise.*

Durand, M.J., Vézina, N., Baril, R., Loisel, P., Richard, M.C. et Ngomo, S. (2008). La marge de manœuvre de travailleurs pendant et après un programme de retour progressif au travail. Rapport IRSST R-566, Montréal, 58 pages.

Fabre, M., (1992). Qu'est-ce que la formation ?. In: Recherche & Formation, N°12, 1992. Le mémoire professionnel. pp. 119-134; doi : <https://doi.org/10.3406/refor.1992.1115>
https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1992_num_12_1_1115

Falzon, P. (2005). Ergonomie, conception et développement. Laboratoire d'Ergonomie-Conservatoire national des arts et métiers – Paris. Récupéré de
https://ergonomie.cnam.fr/equipe/falzon/articles_pf/ergo_concep_develop_05.pdf

Falzon, P. (2013). Ergonomie constructive. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.falzo.2013.01>

Fernagu Oudet, S. (2012). « Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs », Formation emploi [En ligne], 119 | juillet septembre 2012, mis en ligne le 30 septembre 2012, consulté le 30 septembre 2016. URL :
<http://formationemploi.revues.org/368>

Ford, J.K. et Weissbein, D.A. (1997). Transfer of training: an updated review and analysis. Performance Improvement Quarterly, Vol. 10 No 2, pp. 22-41.

Fortin, M-F. (2010). L'introduction à la recherche : démarche et fondement. CHENELIERE.

Foucher, R. (2007). Chapitre 2. Mesurer les compétences, le rendement et la performance : clarification des termes et proposition d'un modèle intégrateur. Dans : Sylvie St-Onge éd., Gestion des performances au travail: Bilan des connaissances (pp. 53-95). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.onge.2007.01.0053>

Gaudart, C. et Weill-Fassina, A. (1999). L'évolution des compétences au cours de la vie professionnelles : une approche ergonomique. Dans : Formation Emploi. N. 67, 1999. Numéro spécial : activités de travail et dynamique des compétences. Pp 47-62.

Gerard, F. M. (2000). Savoir, oui mais encore. In Forum-pédagogies, mai 2000 (pp. 29-35).

Gerard, F. M. (2011). L'apprentissage et l'évaluation des attitudes et des savoir-être. X. Roegiers (Éd.), Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire—La Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action, 146-150.

Gilbert, P. et Yalenios, J. (2017). I. L'évaluation de la performance en perspective. Dans : Patrick Gilbert éd., L'évaluation de la performance individuelle (pp. 11-28). Paris: La Découverte.

Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J. et Kerguelen, A. (2006). Comprendre le travail pour le transformer : la pratique de l'ergonomie. France : édition ANACT.

Haccoun, R. (2016). Préface. Dans, Lauzier, M. et Denis, D., Accroître le transfert des apprentissages : vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences. Québec : Presse de l'Université de Laval.

Hart, S.A., (2013). Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser... pourquoi ? Bulletin de l'OCE : Juin 2013 | Vol. 4 | N°2.

Holton III, E.F. et Baldwin, T.T, (2003). Making Transfer Happen: An action perspective on learning transfer systems. Dans, E.F. Holton III et T.T Baldwin (dir.), Improving learning transfer in organizations (p. 3-15). San Fransisco, CA: Jossey-Bass.

Hubault, A. (1995). A quoi sert l'analyse de l'activité en ergonomie. Performances Humaines & Techniques, 79-85.

Hughes, A. M., Zajac, S., Woods, A. L., et Salas, E. (2020). The role of work environment in training sustainment: A meta-analysis. Human factors, 62(1), 166-183.

Jacot, A., Raemdonck, I et Frenay, M. (2016). Formation obligatoire et transfert des apprentissages. Dans, M. Lauzier et D. Denis, accroître le transfert des apprentissages : vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences (p.101). Québec : Presse de l'Université de Laval.

Khan, B. H. (2015). Introduction to e-learning. In International Handbook of E-Learning Volume 1 (pp. 29-68). Routledge.

Kirkpatrick, D.L., et Kirkpatrick, J.D. (2006). Evaluating training programs: the four levels (3rd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler.

Laflamme, R. (2012). La formation en entreprise. Nécessité ou contrainte ? (3e édition). Presse de l'Université de Laval

Larouche, G. (2006). L'encadrement post-formation et le transfert des apprentissages en milieu de travail en contexte de coopération internationale. Université de Montréal. Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6807/these.pdf>

Lauzier, M. (2010). « Tirer au mieux parti de la mondialisation », Études économiques de l'OCDE 2010/8 (n° 8), p. 109-169.

Lauzier, M., Annabi, D., Mercier, G. et Des Rochers, D. (2016). Mieux prédire le transfert des apprentissages : Mesurer ce qui compte vraiment ! Dans, Lauzier, M. et Denis, D. Accroître le transfert des apprentissages : vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences (pp.341-372). Québec : Presse de l'Université de Laval.

Lauzier, M., et Mercier, G. (2018). Effets des conceptions de l'erreur, de la motivation à apprendre et du soutien social sur l'intention de transférer les nouveaux apprentissages: un modèle de médiation modérée. Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration, 35(3), o57-o67.

Lauzier, M., Lafreniere-Carrier, B. et Delobbe, N. (2020). Comprendre l'adoption de comportements de soutien post-formation par le supérieur immédiat : l'apport du style d'orientation des buts et de l'intérêt pour le développement des subordonnés. Revue de gestion des ressources humaines, 118, 3-18. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/grhu.118.0003>

Le Boterf, G. (2008). Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues : quinze propositions (éd.2). Paris : Eyrolles éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2010). Construire les compétences individuelles et collectives. Paris : Eyrolles.

Le Boterf, G. (2011). Réflexion pédagogique : Qu'est-ce qu'un professionnel compétent? Comment développer son professionnalisme? Pédagogie collégiale 27. Vol. 24 N° 2

Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation, 3e édition, Montréal : Guérin. P. 1260

Leplat, J. (1995). À propos des compétences incorporées. Éducation permanente, Arcueil : Éducation permanente, Le développement des compétences, pp. 101-113. fahal-02279733f

Leplat, J. (2000). L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Éditions Octares.

Leplat J. (2006). La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. Pistes, vol. 8, n° 1, p. 1-25. DOI : 10.4000/pistes.3101

Letor, C. et Vandenberghe, V. (2003). L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ? Cahier de recherche du GIRSEF, (n°25).

Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, Chapitre D-8.3. Récupéré de <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/D-8.3>

Major, M-É. et Vézina, N. (2011). Élaboration d'un cadre de référence pour l'étude des stratégies : analyse de l'activité et étude de cas multiples dans deux usines de crabe. Pistes, 13 (2). Disponible : <http://pistes.revues.org/1843>

Maline J., et Guérin F., (2009). L'ergonome : organisateur du travail ou travailleur de l'organisation. Actes du 44ème congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française à Toulouse.

Marquet, P. (2011). E-Learning et conflit instrumental. Recherche et formation, 68 | 2011, 31-46.

Martineau, S. (2005). L'instrumentation dans la collecte des données- L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. Recherches qualitatives – Hors- série – numéro 2 actes du colloque l'instrumentation dans la collecte des données, UQTR

MAZEAU, M. (2001). Acquisition, maintien et développement des compétences: Compétences. Performances humaines & techniques (Toulouse), (75-76), 73-75.

Meunier, A. (2006). Le transfert d'apprentissage : une notion à laquelle personne ne croit vraiment ? Savoirs 2006/3 (n° 12), p. 47-51. DOI 10.3917/savo.012.0047

Miller, G. A., Galanter, E., & Pribram, K. H. (1960). Plans and the structure of behavior. Henry Holt and Co.

Minet, F. et Parlier, M. (1996). Comprendre le travail pour gérer les compétences. Actualité de la formation permanente, 140, 7-14.

Minet, F. (2005). Compétence: de la définition à l'utilisation. Élaborer des référentiels de compétences, 332-362.

Moffet, J. D. (1995). Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial. Revue des sciences de l'éducation, 21(1), 95-120.

Motowidlo, S. J. (2003). Job performance. Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology, 12(4), 39-53.

Musial, M., Pradère, F. et Tricot, A. (2011). « Prendre en compte les apprentissages lors de la conception d'un scénario pédagogique », Recherche et formation [En ligne], 68 | 2011, mis en ligne le 15 décembre 2013, . URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1483> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1483

Nagels, M. (2009). Évaluer des compétences ou des performances ? : Une distinction opérationnelle en gestion des ressources humaines. Évaluation et développement professionnel, Jan 2009, Louvain-La-Neuve, Belgique. pp.C004. hal-00357588)

Nande, F. et Commeiras, N. (2021). Comment peut-on améliorer la performance individuelle au travail : Une approche par les ressources identitaires et contextuelles. @GRH, 38, 39-70. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/grh.211.0039>

OCDE (1996). L'économie fondée sur le savoir. Récupéré de <http://www.oecd.org/fr/sti/sci-tech/1913029.pdf>.

Ouattara, A. (2009). Formation Continue et Performance des Entreprises en Côte d'Ivoire. *Management international / Gestión Internacional / International Management*, 13(2), 53–65. <https://doi.org/10.7202/029779ar>

Ouellet, S. et Vézina, N. (2008). Savoirs professionnels et prévention des TMS : réflexions conceptuelles et méthodologiques menant à leur identification et à la genèse de leur construction. *PISTES*, vol. 10, no.2, 35 pages. www.pistes.uqam.ca/v10n2/pdf/v10n2a5.pdf. DOI : 10.4000/pistes.2251

Ouellet, S. et Vézina, N. (2009). Savoirs professionnels et prévention des TMS: portrait de leur transmission durant la formation et perspectives d'intervention. *Revue PISTES*, 11(2).

Ouellet, S., Ledoux, É., Fournier, P.-S. et Campeau, J. (2015). Formation en milieu de travail : impact du contexte sur l'activité des formateurs dans le secteur minier. Rapport de recherche, Commission des partenaires du marché du travail .http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/PSRA_Ouellet-Sylvie-Formation.pdf

Ouellet, S. (2016). Grandeur et misère du rôle du formateur dans le processus de transfert. Dans, Lauzier, M. et Denis, D. *Accroître le transfert des apprentissages : vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (pp 135-159). Presses de l'Université du Québec.

Ouellet, Y. (2009). Les processus mentaux de traitement de l'information inscrits au cœur du mécanisme du transfert des apprentissages. Dans, F8 Document d'accompagnement : Les apports de la recherche sur l'apprentissage et l'enseignement- Le transfert des connaissances. (s. l. n. é.).

Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 154 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2010. Récupéré de <http://rfp.revues.org/>

Péladeau, N., Forget, J. et Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, 2005, p. 187-209.
<http://id.erudit.org/iderudit/012364ar>

Peraya, D. (2019). «Préface», dans France Lafleur et Ghislain Samson (dir.), *Formation et apprentissage en ligne*, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. vii-xii.

Peraya, D. et Peltier, C. (2020). Ce que la pandémie fait à l'ingénierie pédagogique et ce que la rubrique peut en conter. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (30).

Perrenoud, Ph. (1998). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. *Pédagogie collégiale (Québec)*, Mai, vol.11, n° 4, pp. 16-22

Péters, S., Vierset, V., Lefrenière-Carrier, B., Denis, D. et Lauzier, M. (2016). Analyse comparative et enrichissement entre conceptions d' « expertise » et d'« incertitude » liées au transfert des apprentissages. Dans, M. Lauzier et D. Denis, *accroître le transfert des apprentissages : vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (p. 5). Québec : Presse de l'Université de Laval.

Rabardel, P., Carlin, N., Chesnais, M. Lang, N. Le Joliff, G. et Pascal, M. (1998). *Ergonomie concepts et méthodes*. Éditions Octares.

Rabardel, P. (2005). 13. Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. Dans : Philippe Lorino éd., *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (pp. 251-265). Paris: La Découverte.
<https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/dec.lorin.2005.01.0251>

Raspaud, A et Falzon, P. (2020). De Sen à la pratique ergonomique : conditions et moyens pour une intervention ergonomique capacitante. *Perspectives Interdisciplinaires sur le Travail et la Santé, PISTES*, 2020, *Relations*, 22 (1), ff10.4000/pistes.6753ff. fffhal-03668894f

Rivard, P. et Lauzier, M. (2013). *La gestion de la formation et du développement des ressources humaines: pour préserver et accroître le capital compétence de l'organisation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Roussel, J-F. (2007). Étude de l'impact de pratiques et de facteurs environnementaux sur le transfert éloigné des apprentissages dans un contexte de formation en entreprise. Université de Sherbrooke. Récupéré de <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/930>

Roussel, J-F. (2011). Gérer la formation- Viser le transfert (pp 1-32). Guérin, éditeur Ltée.

Roussel, J-F. (2015). Placer l'individu au premier plan de la démarche d'apprentissage afin d'accroître l'impact de la formation en milieu organisationnel. *Savoirs*, °37, 35-52. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/savo.037.0035>

Roussel, J-F. (2016). Transfert éloigné des apprentissages : une perspective adaptative qui met en lumière le rôle primordial de l'apprenant. Dans, M. Lauzier et D. Denis, *accroître le transfert des apprentissages : vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (p. 41). Québec : Presse de l'Université de Laval.

Roy, C. (2013). Les variables de l'environnement de travail perçues comme ayant un impact sur le transfert des apprentissages chez des cadres intermédiaires. Université de Sherbrooke. Récupéré de http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6478/Roy_Cynthia_DPs_2013.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Saks, A. M. et Belcourt, M. (2006), An investigation of training activities and transfer of training in organizations. *Hum. Resour. Manage.*, 45: 629–648. doi: 10.1002/hrm.20135

Salamon, J., Blume, B. D., Tóth - Király, I., Nagy, T. et Orosz, G. (2022). The positive gain spiral of job resources, work engagement, opportunity and motivation on training transfer. *International Journal of Training and Development*, 26(3), 556-580.

Sangrà, A., Vlachopoulos, D. et Cabrera, N. (2012). Building an Inclusive Definition of E-Learning: An Approach to the Conceptual Framework. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 145–159. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1161>

Schoeb, G., Courcy, F. et Lauzier, M. (2016). Soutien du supérieur immédiat comme levier au transfert des apprentissages : vers un portrait méta-analytique de ses effets directs et indirects. Dans, M. Lauzier

et D. Denis, accroître le transfert des apprentissages : vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences (p. 225). Québec : Presse de l'Université de Laval

Solar, C., Baril, D., Roussel, J. et Lauzon, N. (2016). Les obstacles à la formation en entreprise. *Savoirs*, 41, 9-54. <https://doi.org/10.3917/savo.041.0009>

St-Onge S., Guerrero, S., Haines, V. et Audet, M. (2009). *Relever les défis de la gestion des ressources humaines* (3e éd). Gaëtan Morin éditeur.

St - Pierre, J. et Perrault, J-L. (2009). *Mondialisation et PME : l' internationalisation des activités comme solution*. Institut de recherche sur les PME. Université du Québec à Trois-Rivières.

St-Vincent, M., Vézina, N., Bellemare, M., Denis, D., Ledoux, E et Imbeau, D. (2011). *L'intervention en ergonomie*. Éditions Multimondes.

Tardif, J. Désilets, M., Paradis, F. et Lachiver, G. (1992). Le développement des compétences : cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel. *Pédagogie collégiale*, décembre 1992, vol.6, n° 2.

Tardif, J. et Meirieu, Ph. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances, *Vie pédagogique*, n° 98, mars-avril, pp. 7.

Tomás, J-L. et Fernandez G. (2015). Du pouvoir d'agir aux marges de manœuvre : une proposition pour le développement psychologique des gestes. *Activités* [En ligne], 12-2 | 2015, mis en ligne le 15 octobre 2015. Récupéré de URL : <http://journals.openedition.org/activites/1122> ; DOI : 10.4000/activites.112

Tonhäuser, C. et Büker, L. (2016). Determinants of Transfer of Training: A Comprehensive Literature Review. Dans *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*. Vol. 03, Issue 02, August 2016, 127-165 DOI: 10.13152/IJRVET.3.2.4

Tourmen, C. (2007). Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion. *Santé Publique*, vol. 19,(hs), 15-20. doi:10.3917/spub.070.0015.

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. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.80.2.239>

Van Belleghem, L. De Gasparo, S. et Gaillard, I. (2013) Le développement de la dimension psychosociale au travail. Dans, Falzon, P. (coord.) *Ergonomie constructive*. Paris PU

Vézina, N., (2001). La pratique de l'ergonomie face aux TMS : ouverture à l'interdisciplinarité. Comptes rendus du congrès SELF-ACE 2001, Les transformations du travail, enjeux pour l'ergonomie. <http://www.ergonomie-self.org/documents/36eme-Montreal-2001/PDF-FR/v1-05a-vezina.pdf>

Villemain, A. et Lémonie, Y. (2014). Environnement capacitant et engagement des opérateurs : une mise en débat à partir de l'activité des techniciens de la base polaire Dumont d'Urville. *Activités*, 11(2), 26-43. Récupéré de <http://www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf>

Wihak, C. et Hall, G. (2011). L'apprentissage informel lié au travail au Canada Centre pour les compétences en milieu de travail, Canada

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, Arcueil : Éducation permanente, La compétence au travail, 135, pp.57-69. fahal-00172696