SOMMAIRE :

Introduction……..…….01

Chapitre 1 : L'environnement de travail et la formation en entreprise : quelle interaction ?.....11

Chapitre 2 : Processus de système formation dans l'entreprise……..……50

Chapitre 3 : Evaluation des variables influençant le système formatif en entreprise 102

Chapitre 4 : La démarche méthodologie……...……..….148

Chapitre 5 : Description et interprétation des résultats…...……..…...163

Conclusion……..……...……...192

Introduction :

L'Algérie, dont les politiques économiques à venir seront marquées par les profondes mutations générées, d'une part, par la mondialisation progressive des échanges et, d'autre part, par la mise en place de la zone de libre échange avec l'union européenne à l'horizon 2020, doit miser entre autres, sur ses ressources humaines pour assurer la reconversion et la modernisation de son potentiel économique.

Chacun de ces deux événements constitue à la fois un défi qu'il est nécessaire de relever et, une réelle opportunité qu'il s'agit de saisir afin d'optimiser la contribution des organisations privées et publiques au développement économique du pays.

Les entreprise privées et publiques algériennes, conscients, plus que jamais, de l'enjeu de la formation en tant qu'investissement rentable permettant d'accompagner et d'anticiper le changement, en vue d'adhérer au programme de mise à niveau de l'économie mis au point par le gouvernement.

Les opérateurs économiques algériens ont accueilli l'annonce de ce programme avec un grand soulagement dans la mesure où, parmi les dispositifs qu'il préconise, la formation s'érige comme moyen incontournable, qui permet d'améliorer la performance des employés, partant de la compétitivité des entreprises.

Selon Allouche, Charpentier et Guillot-Soulez, « l'investissement dans le capital humain, que ce soit à travers la formation initiale, l'expérience professionnelle ou la formation en entreprise, est source de rendements positifs »[1].L'organisation forme donc les employés afin de les rendre compétents dans l'objectif que ces employés mobilisent leur force de travail et leurs compétences avec une performance accrue, sur le long terme, dans la réalisation de leurs tâches, pour un gain productif et un retour sur investissement conséquent.

Les activités de formation dans les entreprises publiques et les entreprises privées algériennes ont connu une légère croissance ces dernières années. Cette croissance semblerait due d'un coté au soutien de l'état pour le développement de la formation du personnel de l'entreprise algérienne et d'un autre part à l'intérêt particulier que les entreprises commencent à donner à la formation.

Avec le temps et les sommes d'argent importantes que les entreprises algériennes investissent au cours des années, la question des retombées et de la rentabilité de la formation devient une réelle préoccupation pour les chefs d'entreprise. La finalité de la formation est d'accroitre l'efficacité de l'entreprise (ventes accrues, augmentation de la productivité, réduction de l'absentéisme,

[1] Jonas Barayandema : « Logiques d'action managériale en matière de formation et appropriation d'un progiciel de gestion intégré ». Ed. Presses univ de Louvain, 2004, P10.

diminution des pertes, etc.). Pour ce faire, il est nécessaire que la formation fournisse de nouvelles compétences aux employés (savoir, savoir-faire, savoir-être), que ces compétences soient par la suite utilisées dans le cadre de leur travail et que ce transfert améliore le fonctionnement de l'organisation. Cependant, l'entreprise ne maîtrise pas le retour sur investissement lié à la formation car elle ne possède aucune garantie de disposer du capital humain acquis.

Lors de la mise en œuvre des programmes de formation, le transfert des acquis de la formation revêt une importance fondamentale et cruciale pour les chercheurs et les praticiens. L`estimation du taux de rétention de l'apprentissage et celui du transfert en milieu du travail sont toujours inquiétants. Certains auteurs (Newstrom 1986, Garavaglia 1993, Watkins 1995) indiquent que 40% de ce qui est appris est retenu immédiatement après la formation, 25% après six mois et 15% après une année. Une recherche (Saks et Belcourt 1997) sur le transfert dans les organisations canadiennes offre un tableau plus encourageant mais encore préoccupant soit 62% après la formation, 43% six mois après et 34% un an plus tard. D'autres études (Baldwin et Ford 1988, Gist, Bavetta et Stevens 1990, Broad et Newstrom 1992 et Knuppel 1994, Ford et Weissbein 1997) suggèrent que seulement 10-20% des nombreux investissements en formation résultent en transfert dans le milieu du travail, les connaissances et habiletés visées par la formation n'étant pas utilisées de façon optimale par les participants à leur retour au travail[2].

Dans ces perspectives, les gouvernements et les entreprises qui financent des programmes de formation et de développement des ressources humaines s'interrogent sur les résultats en termes d'amélioration de la performance et de retour sur l'investissement en formation.

Ce paradoxe de l'obligation d'investissement sans assurance de retour, met en exergue la relation dialectique que l'organisation doit établir avec les employés, en créant les conditions favorable qui facilitent le transfert des acquis de la formation en performance au milieu de travail. Le challenge central actuel cherche comment influencer la formation pour améliorer la performance.

Les auteurs confirment que la recherche en formation et en développement des ressources humaines de la dernière décennie est maintenant rendue interdisciplinaire et plus riche en méthodes et en théories. Ces avancements théoriques ont permis d'établir un forum pour débattre, analyser et mieux comprendre ce domaine. Les entreprises ont commencé à questionner la valeur ajoutée des activités de la formation des ressources humaines et de porter plus d'attention au capital humain de l'entreprise. Les réponses aux questions

[2] Ghislaine Larouche : « L'encadrement post-formation et le transfert des apprentissages en milieu de travail en contexte de coopération internationale ». Thèse de doctorat à l'université de Montréal, P11.

d'actualité: Comment la formation fonctionne ? Comment les compétences sont acquises ? Quel est le rôle de la motivation ? Et plus particulièrement comment assurer le transfert des connaissances et son maintien dans le travail? Ils sont maintenant des aspects ayant graduellement des résultats empiriques pouvant inspirer d'autres recherches et guider les praticiens.

Au total, les dépenses engagées en formation des employés ne deviendront des investissements qu'à des conditions bien précises. Ni la compétence, ni la performance ne sont automatiquement au rendez-vous. Les gestionnaires du dossier doivent donc apprendre à ouvrir la boîte noire de la formation de façon à accompagner attentivement le processus de transfert.

1- Les sources de la problématique de recherche :

L'efficacité des actions de formation est aujourd'hui plus que jamais une nécessité évidente. Plus aucune organisation (entreprise, administration, association,…) ne peut se contenter de " former pour former ". Former coûte cher et prend du temps. Plus encore que pour un investissement matériel, il importe de connaître ou de situer le retour d'investissement de la formation pour être sûr de le rentabiliser.

L'enjeu est de passer d'une formation « obligation légale » à une formation efficace génératrice de véritables compétences, de véritables changements, eux-mêmes générateurs d'insertion, de performance, de productivité et de compétitivité.

L'évaluation des effets de la formation est un processus servant à déterminer la valeur et l'efficacité d'un programme de formation. Kraiger, Ford, et Salas (1993) effectuent une distinction entre l'évaluation des formations qui vise seulement à vérifier le niveau des individus en formation (mesurer si les stagiaires ont atteint les objectifs de l'apprentissage) et les modèles d'efficacité qui fournissent des résultats mesurables de la formation, lesquels peuvent être utilisés pour évaluer l'impact sur la performance des participants en situation de travail[3].

D. Kirkpatrich nous propose dans un modèle (figure 1) les effets que peut avoir une formation qui ont autant d'impacts bénéfiques pouvant justifier l'existence d'une formation: attitudes, apprentissages, comportements et transfert de performance, résultats et objectifs ultimes.

[3] Guy Karnas, Nathalie Delobbe, Christian Vandenberghe : « Développement des compétences, investissement professionnel et bien-être des: personnes ». Ed. Presses univ. de Louvain, 2003. P509

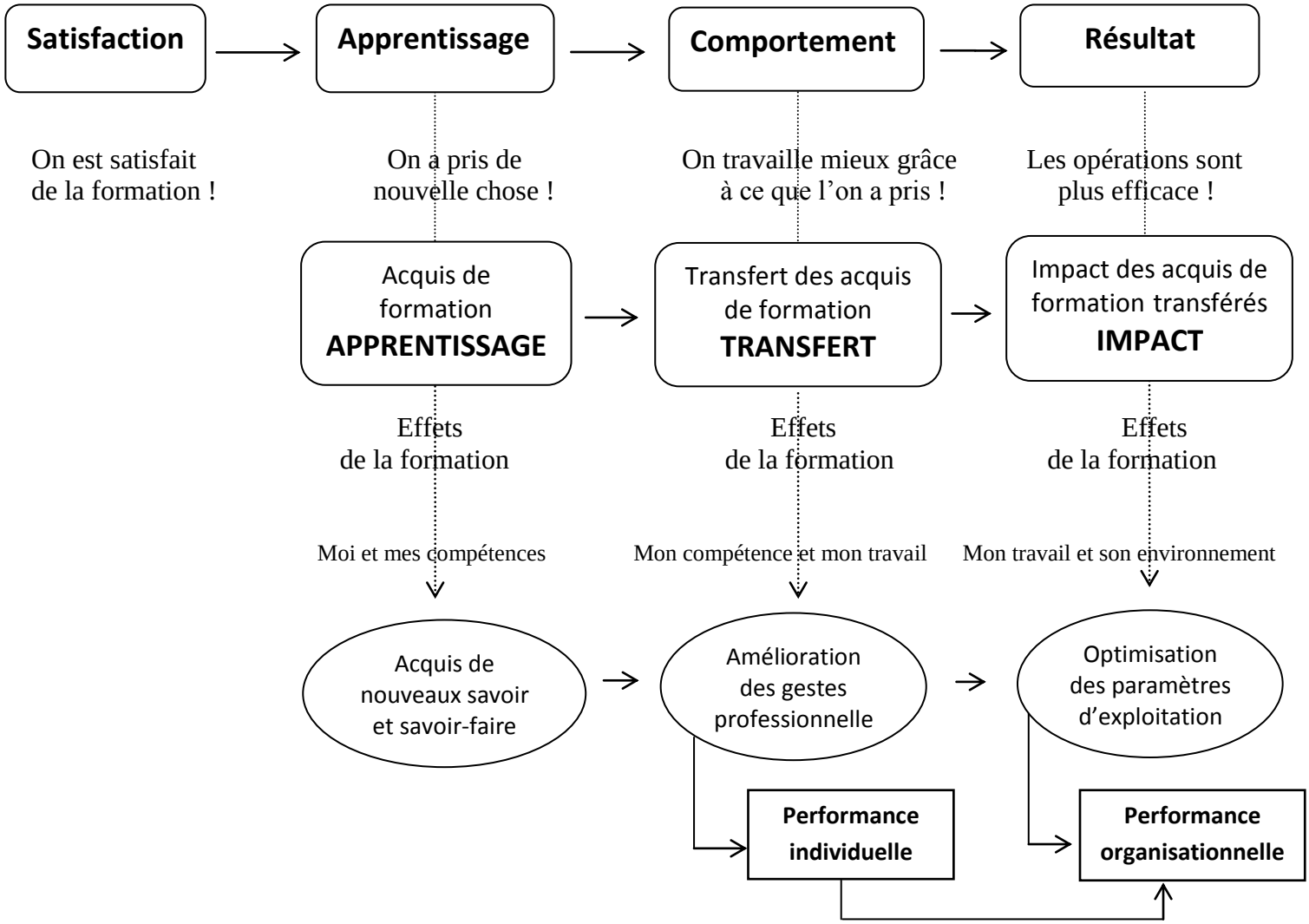


Figure 1 : Evaluation des effets de la formation selon le modèle de Kirkpatrick[4]

Le raisonnement théorique et l'enchainement entre les concepts développé par D. Kirkpatrich seront les suivants : l'apprentissage qui va ou non résulter de la participation à l'activité de formation aura comme conséquence de transformer le capital- compétence du participant, que ce soit en l'exposant à de nouvelles perspectives, en lui permettant de développer de nouvelles habilités, en lui permettant d'échanger ou de pratiquer avec d'autres, etc. Autrement dit, l'employé ou le cadre participant ne sera logiquement plus tout à fait la même

[4] Dominique Boutteiller, Michel Cossette : « apprentissage, transfert, impact : une exploration des effets de la formation dans le secteur du commerce de détail ». Rapport de recherche au CIRDEP université Montréal, P70.

personne avant et après l'activité de formation. N'étant plus tout à fait le même, il y a de forte chance qu'il ne se comportera plus tout à fait de même façon une fois de retour à son travail. L'effet se traduira alors par des changements dans la façon de se comporter dans l'exercice du travail, du moins dans la sphère de dernier qui était directement concerné par les compétences développées en formation. Les gestes professionnels, c'est-à-dire le soin mis à réaliser certains processus, le recours à divers connaissances, la façon de s'y prendre dans divers situations, etc. ne seront plus tout à fait les mêmes. Il y aura là aussi un avant et un après la formation. A un dernier niveau enfin, la répétition et l'intensification de ces nouveaux gestes professionnels dans l'exercice quotidien du travail se répercuteront d'une façon ou d'une autre, soit sur les opérations immédiates de l'employé, soit sur positionnement professionnel plus large dans l'exerce de sa fonction.

Ce modèle de Kirkpatrick ouvert le champ aux d'autres recherches permettant de prendre en compte de nouvelles variables dans le raisonnement. Baldwin et Ford (1988) identifiaient dans leur revue de littérature des recherches empiriques sur le transfert des acquis de la formation, trois catégories de facteurs qui interagissent entre eux et que l'on peut qualifier de « système d'influences » (figure 2), soit la conception de la formation, les caractéristiques des apprenants, et les facteurs liés à l'environnement de travail. Le premier facteur recouvrait le choix des stratégies d'apprentissage, la programmation du matériel pédagogique et la pertinence du contenu de la formation en regard du travail exercé. Le deuxième renvoyait aux capacités, aux habilités, à la motivation ainsi qu'à des aspects de la personnalité des apprenants. L'environnement du travail enfin concernait le climat du transfert, le soutien social de la part des collègues et du superviseur, ainsi que l'ensemble des contraintes et des opportunités à l'application dans le travail des nouveaux comportements développés.

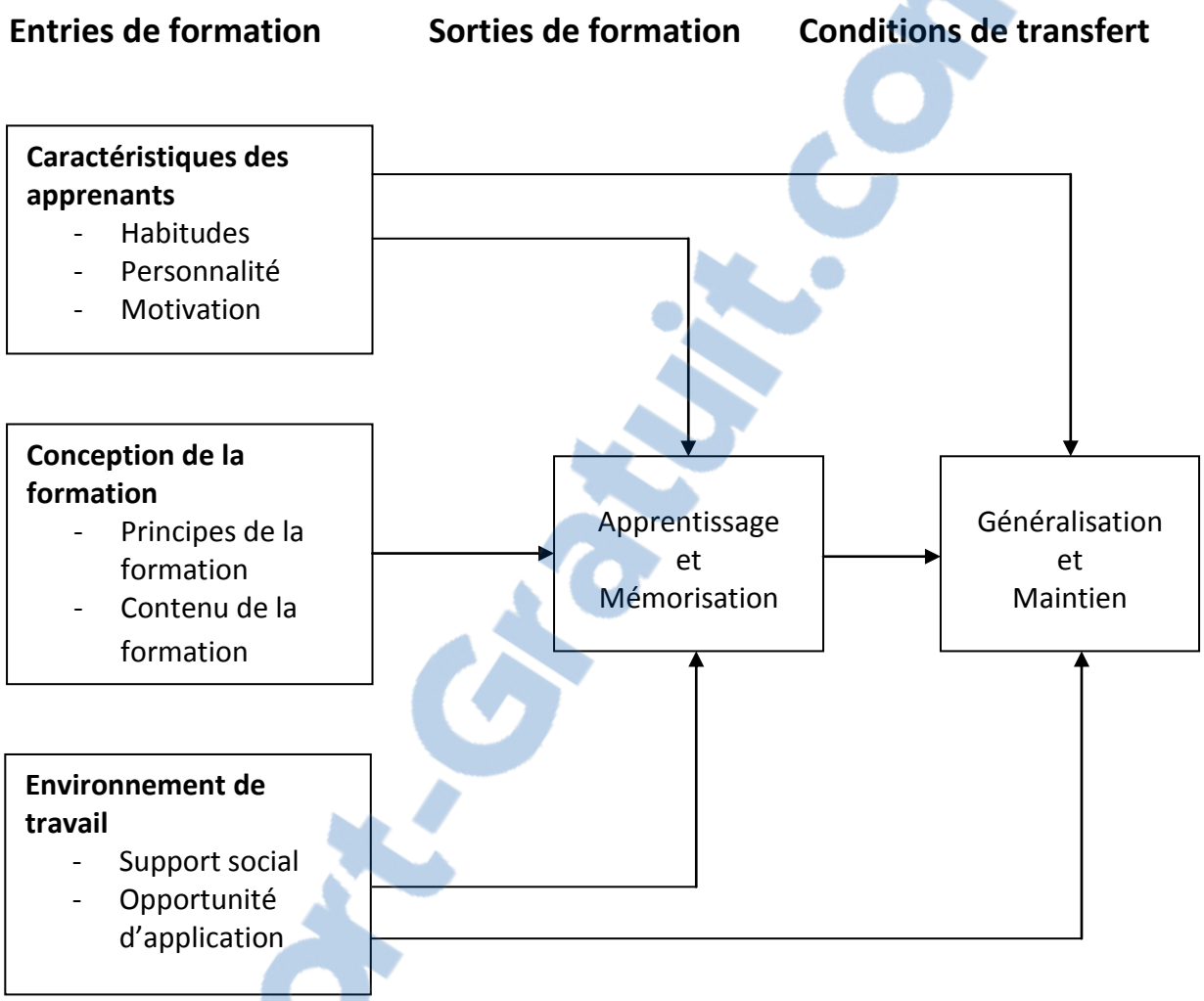


Figure 2 : Modèle de Baldwin et Ford pour le transfert des apprentissages[5]

L'identification de ces facteurs d'influence et des obstacles rencontrés lors du transfert a donné lieu à l'élaboration de stratégies ou de mesures à mettre en place pour contrer et minimiser leur impact négatif. Ces stratégies peuvent impliquer plusieurs acteurs de la formation, chacun ayant un rôle déterminé à chacune des étapes de la formation. Des techniques, méthodes, approches et schèmes d'actions ou d'intervention intégrés avant, durant et après la formation, sont proposés par différents auteurs pour anticiper les problèmes et les situations de transfert. Malgré que les propositions ne manquent pas, il s'agit toujours de convaincre les décideurs de l'importance de les mettre en place aux différentes étapes de la formation et du bien fondé de ces interventions, alors que les

[5] Vicki L. Albrecht : « Determining the Role of Transfer Implementation Intent in Predicting Training Transfer». Ed. ProQuest, 2008, P20

Rapport-Gratuit.com

énergies et surtout les budgets sont souvent orientés vers les étapes d'organisation et de conception du programme de formation et sa mise en œuvre en laissant souvent bien loin derrière, la préoccupation des aspects intervenant à la phase post-formation alors que c'est bien à ce moment critique que le transfert et l'application de la formation se concrétisent.

Une attention accrue est accordée à l'environnement de travail vu que cette catégorie avait été peu considérée il y a une quinzaine d'années et que les résultats des recherches confirment de plus en plus son rôle critique à la phase post-formation. Ford et weissbein estimaient dans leur mise à jour de la revue de littérature de Baldwin et Ford de 1988 qu'un effort plus grand avait été consacré à la mesure des caractéristiques de l'environnement de travail. Etant donné la centralité du phénomène du transfert et l'importance de l'environnement de travail, notre recherche se concentre sur cette catégorie et particulièrement sur les caractéristiques des facteurs de l'environnement de travail qui facilitent le transfert des acquis de la formation en milieu de travail. Nous reviendrons sur ces éléments beaucoup plus en détail dans la suite de ce travail.

2- Problématique de la recherche :

L'ouverture des frontières du pays et la mondialisation de l'économie impose un niveau de compétitivité aux entreprises algériennes. Les entreprises doivent donc améliorer leurs performances pour rester compétitives, survivre et se développer. La formation est le plus souvent appréhendée d'un point de vue de l'entreprise, comme un moyen de renforcer sa performance, de faire face à la concurrence, et de s'adapter aux évolutions techniques et technologiques qui lui sont imposées.

En dépit des investissements substantiels et continus en formation, le taux de transfert des acquis de la formation en milieu de travail demeure néanmoins faible. A cet effet, Georgenson rapporte que seulement 10% des dépenses en formation sont réellement traduites en retour sur l'investissement, par une transposition des nouveaux comportements dans le milieu de travail. Quoique des chercheurs se soient penchés sur certains des facteurs qui influencent ce transfert, un nombre encore restreint se sont concentrés sur les facteurs de l'environnement de travail de l'entreprise durant la phase post-formation. La méta-analyse de Stajkovic et Luthans présenta pour la première fois un indice d'efficacité générale des interventions de modification de comportement. Cette étude rapporte une amélioration moyenne de 17% de la performance, suite à des interventions spécifiques, relatives aux contingences présentes dans l'environnement de travail[6].

Compte tenu des enjeux et des préoccupations des entreprises algériennes dans une perspective de renforcement durable des capacités et de l'amélioration de la

[6] Larouche. G: « idem ». Thèse de doctorat à l'université de Montréal. P55

performance des employés et considérant les sommes substantielles des budgets de formation. Il apparaît important de se pencher sur l'étude des facteurs de l'environnement de travail reconnu comme crucial pour le transfert des compétences acquis dans une formation en milieu de travail.

Nous formulons donc notre problématique comme suit:

« **Dans quelle mesure les variables de l'environnement de travail de l'entreprise Algérienne peuvent –ils favoriser le transfert des acquis de formation sur le lieu de travail ?** »

Bien que cette interrogation semble simple, les liens entre les concepts de formation, transfert des apprentissages et caractéristiques de l'environnement de travail sont beaucoup plus complexes qu'on pourrait l'imaginer. Ceci nous permet de formuler un ensemble d'hypothèses de recherche.

3- Formulaire des hypothèses:

Pour les besoins de cette thèse, nous avons procédé à la délimitation de la problématique et d'un corps d'hypothèses qui oriente notre fil conducteur lors de la mise en œuvre de ses différentes phases. Aussi, au fur et à mesure que nous avons progressé dans le développement de la recherche, nous avons soumis ces hypothèses à l'expérimentation sur le terrain.

Nous endentons par hypothèse un procédé de raisonnement à valider ou à invalider des propositions avancées. Nos hypothèses sont articulées autour :

Hypothèse 1: L'apprentissage qui sera réalisé durant l'activité formative, qui va déterminer toute la suite du processus. Les réalités du transfert n'auront de sens qu'en fonction de cet apprentissage initial.

Hypothèse 2 : Le transfert des apprentissages en milieu de travail est tributaire au développement chez l'employé la motivation à appliquer les nouvelles connaissances et sur les bénéfices qu'il pensait en retirer

Hypothèse 3 : L'appui et le soutien apportés par les collègues et les superviseurs facilitent le transfert des apprentissages acquis par les employés dans une formation.

Hypothèse 4 : Une stratégie d'amélioration du climat de transfert véhiculée dans l'entreprise algérienne a un impact positif sur le transfert des apprentissages au milieu de travail suite à une formation.

4- Objectifs et intérêts de la recherche :

Notre formation économique initiale, complétée par un diplôme de magister en sciences de gestion axé essentiellement sur le management stratégique, nous a conduit à nous intéresser à la formation professionnelle, mais du point de vue des employés, qui sont, à notre sens, les acteurs principaux dans le bon fonctionnement d'une organisation.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Cet intérêt a été renforcé par le stage réalisé au niveau de l'entreprise NAFTAL et qui nous a donné l'opportunité de découvrir les contraintes de l'environnement de travail de l'entreprise algérienne rencontrés par les employés lors de transfert des acquis de la formation en performance au milieu de travail.

Le but donc de notre recherche est d'offrir une meilleure compréhension des caractéristiques des facteurs de l'environnement de travail qui favorisent le transfert des apprentissages en milieu de travail. Cela nous oriente vers trois objectifs :

- Augmenter le retour d'investissement en formation dans l'entreprise.
- Connaitre les obstacles au transfert des apprentissages dans le milieu de travail de l'entreprise algérienne et la façon dont ils sont surmontés.
- Cerner les stratégies à mettre en place pour la création d'un environnement de travail favorable au transfert des apprentissages en impacts individuelle et organisationnelle.

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

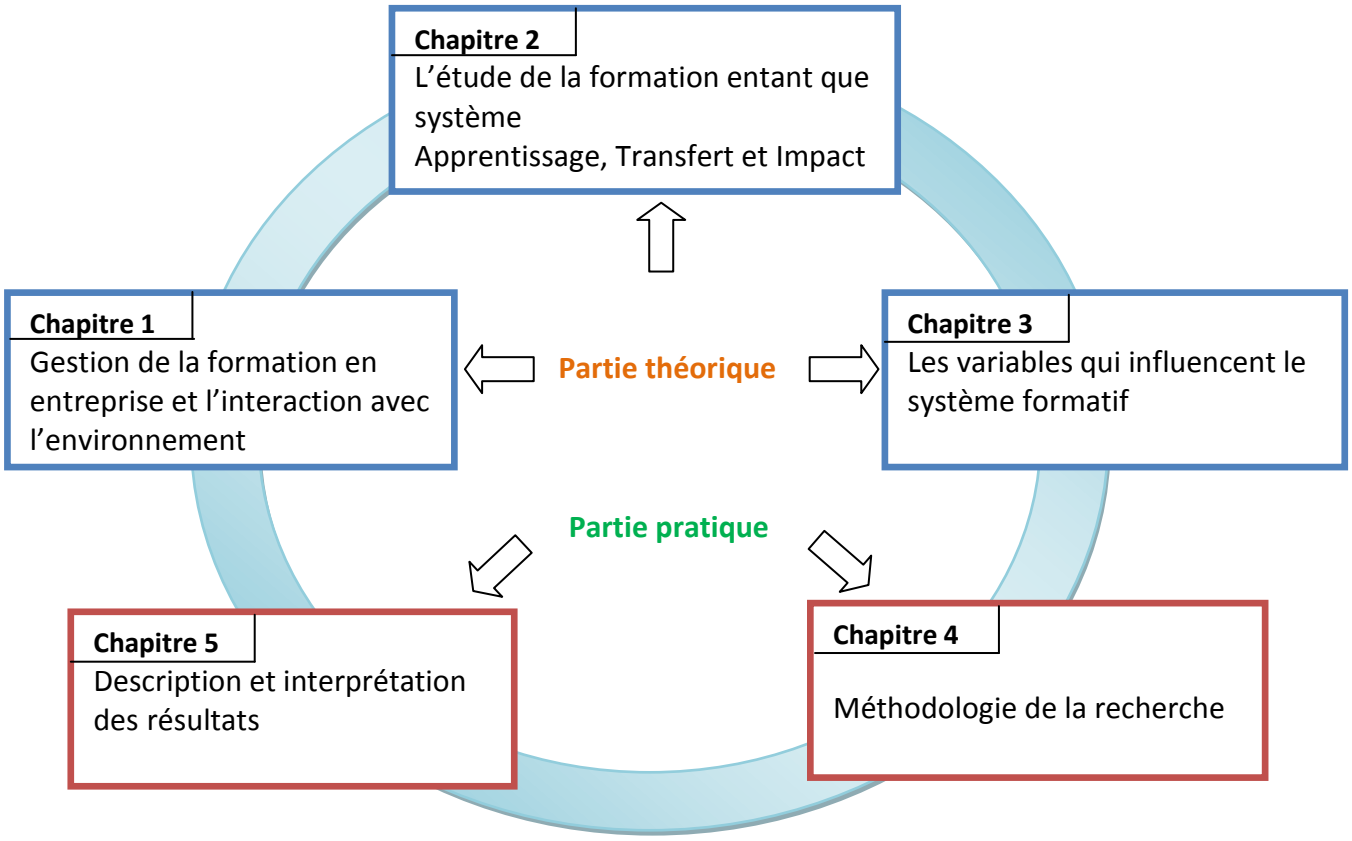
Cette thèse a pour objet de fournir des éléments déterminants aux gestionnaire dans la formulation des stratégies de formation à mettre en place, particulièrement à la phase post-formation, et dans la réduction des obstacles rencontrés tant au sein des entreprises publiques que privées.

5- Méthodologie de la recherche :

Nous avons souhaité structurer la présentation de cette thèse en cinq chapitres, depuis les enjeux généraux de notre objet de recherche jusqu'à la présentation et la discussion des résultats issus de nos investigations empiriques. Ci-dessous sont présentées succinctement chacune des chapitres composant cette recherche doctorale.

Le premier chapitre s'attarde à décrire les fondements théoriques de la gestion de la formation en entreprise et ses interactions avec l'environnement dans laquelle elle se trouve. Le deuxième chapitre est réservé à l'étude de la formation entant qu'un système (avec ses intrants et ses extrants) qui se déclinera en trois niveaux l'apprentissage, le transfert et l'impact en sous-jacents aux objectifs de recherche de la thèse. Le troisième chapitre est consacré à l'évaluation des variables influençant les résultats d'une formation. Cette revue met en lumière plus d'une trentaine de variables d'influence pouvant se rattacher à la personne formée, à son environnement de travail ou à la conception de la

formation. Le quatrième chapitre présente la méthodologie employée dans le cadre de l'expérimentation. Plus précisément, il décrit la procédure de recrutement et de sélection des participants, le déroulement de l'expérimentation, la présentation de l'entreprise, les instruments de mesure ainsi que les considérations éthiques. Enfin, le cinquième et dernier chapitre présente, quant à lui, l'analyse des résultats de l'étude pratique réalisé au niveau de l'entreprise SOREMEP spa et l'interprétation de ces résultats pour dégager des constats qu'aux limites de la recherche et à la proposition de pistes de recherche futures.



Chapitre 1

L'environnement de travail et la formation en entreprise : quelle interaction ?

Chapitre 1 : L’environnement de travail et la formation en entreprise : quelle interaction ?

L'environnement et le contexte économique dans lequel les entreprises algériennes évoluent ont beaucoup changé au cours des dernières années. La croissance de la compétition à l'échelle nationale et internationale, le libre-échange entre certains pays, la rapidité des changements technologiques, l'informatisation des entreprises, les fusions et les acquisitions ainsi que l'apparition de nouveaux emplois et la disparition de certains emplois. Cette transformation économique et sociale des dernières années, due en majorité à l'économie du savoir qui repose principalement sur les connaissances et l'information, a donc eu pour conséquence de changer la nature des besoins en main d'œuvre. Les besoins sont ainsi passés d'une main-d’œuvre majoritairement exécutante et peu qualifiée requise par l'industrie traditionnelle à des besoins d'une main-d’œuvre hautement qualifiée. Ceci s’est traduit par le souci d’intégrer davantage la formation aux options stratégiques de l’entreprise et par le développement de nouvelles méthodes d’analyse des besoins et d’évaluation de la formation.

En effet, les entreprises sont amenées à former un plus grand nombre d'employés, ayant un bagage de connaissances et d'expériences différentes, et elles doivent le faire plus rapidement que par le passé, tout en essayant de minimiser les coûts afin de demeurer compétitives dans un environnement en perpétuel changement. Les employés quant à eux ont aussi besoin d'apprendre constamment afin d'améliorer leurs connaissances et leurs habiletés. La formation est maintenant reconnue comme un processus stratégique et un levier pour atteindre la performance et non plus comme une dépense par ces mêmes organisations.

Notre démarche dans ce chapitre nous amènera après un survol de littérature à dégager une compréhension de la gestion de la formation en entreprise et ses interactions avec l’environnement dans laquelle se trouve.

Section 1 : La formation en entreprise : enjeux et stratégie

L'environnement et le contexte économique dans lequel les entreprises algériennes évoluent ont beaucoup changé au cours des dernières années. La croissance de la compétition à l'échelle nationale et internationale, le libre-échange entre certains pays, la rapidité des changements technologiques, l'informatisation des entreprises, les fusions et les acquisitions ainsi que l'apparition de nouveaux emplois et la disparition de certains emplois. Cette transformation économique et sociale des dernières années, due en majorité à l'économie du savoir qui repose principalement sur les connaissances et l'information, a donc eu pour conséquence de changer la nature des besoins en main d'œuvre. Les besoins sont ainsi passés d'une main-d'œuvre majoritairement exécutante et peu qualifiée requise par l'industrie traditionnelle à des besoins d'une main-d'œuvre hautement qualifiée. Ceci s'est traduit par le souci d'intégrer davantage la formation aux options stratégiques de l'entreprise et par le développement de nouvelles méthodes d'analyse des besoins et d'évaluation de la formation.

En effet, les entreprises sont amenées à former un plus grand nombre d'employés, ayant un bagage de connaissances et d'expériences différentes, et elles doivent le faire plus rapidement que par le passé, tout en essayant de minimiser les coûts afin de demeurer compétitives dans un environnement en perpétuel changement. Les employés quant à eux ont aussi besoin d'apprendre constamment afin d'améliorer leurs connaissances et leurs habiletés. La formation est maintenant reconnue comme un processus stratégique et un levier pour atteindre la performance et non plus comme une dépense par ces mêmes organisations.

Ces remarques nous amènent à nous interroger dans cette section sur les tendances et les forces qui incitent à accorder une telle importance à la formation dans l'entreprise.

1- La formation dans le contexte actuel

Le phénomène de formation en entreprise n'est pas nouveau. Au moyen Âge, par exemple les artisans prenaient soin de choisir et entraîner correctement leurs apprentis. Par la suite, la révolution industrielle et le taylorisme ont tous deux conduit à une réduction de la charge de formation, en diminuant d'autant les besoins d'apprentissage des artisans devenus ouvriers. L'accent était alors mis sur la simplification des procédés de travail et la recherche de méthodes de travail idéale (le one best way).

L'évolution des réalités économiques et la rapidité d'évolution de la technologie en cette fin de millénaire va bouleverser de plus en plus les entreprises. Les positions d'acquises commencent à se révéler fragiles. La concurrence plus forte, l'abaissement des frontières, les exigences nouvelles des consommateurs ont fait que la formation est devenue très important. Le gouvernement de

l'Algérie comme celui de nombreux autres états, a légiféré c'est dernière années pour obliger les entreprises à investir dans la formation. L'objectif exprimé est alors « d'améliorer la qualification de la main-d'œuvre, favorisant ainsi l'emploi, l'adaptation et l'insertion en emploi ».

1-1 La formation comme objet de recherche : définition et délimitation

Il existe différentes définitions de la formation ainsi que différentes connotations associées à celles-ci. Chaque terme utilisé revêt plusieurs dimensions qu'il faut préciser afin de situer clairement le concept de formation.

Cette recherche porte sur la formation qui n'est que l'un des leviers d'acquisition des compétences. Notre recherche se situant dans le champ des sciences de gestion, nous étudierons précisément la dimension organisationnelle de la formation continue, à savoir la formation du personnel en entreprise. Il convient au début de cette thèse de la définir afin d'en délimiter les contours.

La formation dans l'entreprise se produit de plusieurs façons depuis les acquis de l'expérience jusqu'au cours magistral dans un centre de formation, en passant par des stages pratiques ou des formations sur le tas. Elle peut donc prendre tous les degrés de l'informel au formel, du planifié au non planifié, de l'individuel au collectif, du théorique au pratique, de savoir au savoir-faire ou de savoir- être. Les situations dans les entreprises sont tellement variées qu'il n'est pas toujours évident de déclarer que ce que l'on fait est au nom de la formation.

De longue date, différents auteurs se sont essayés à définir la formation en milieu de travail. Pour Sonnatag, elle désigne un moment dédié à l'acquisition de compétence, souvent sous forme de stages[7]. Cette définition se concentre donc sur l'action de formation formalisée. Hamblin propose une définition élargie en considérant « toute activité qui tente délibérément d'améliorer la compétence d'une personne dans un travail »[8] tout comme Hesseling pour qui la formation est « une séquence d'expériences ou d'opportunités structurées pour modifier le comportement en vue d'atteindre un objet donné. C'est également l'orientation prise par Candau qui la définit comme étant « toute activité qui essaye, délibérément, d'améliorer ou de compléter les connaissance, aptitudes ou attitudes d'une personne dans son travail ». L'auteur ne manque ainsi pas de rappeler les finalités de la formation du point de vue de l'organisation. Dans une autre perspective, pour Savall et Zardet « la formation du personnel correspond à l'ensemble des compétences acquis par celui-ci, tant dans le cadre de la formation initiale, de la formation continue que de leur expérience professionnelle (créant un savoir structuré, des méthodes et technique de travail) »[9]. Ces auteurs insistent donc sur l'objet de la formation (développement des compétences) et sur le fait que la formation débute avant

[7] Sonntag, M : « Développer et intégrer la formation en entreprise ». Ed. Rueil-Mailmaison France, 1994, P2.
[8] Hamblin, A.C : « Evaluation and control of trainning ». Ed. McGraw-Hill New York, 1974, P6.
[9] Savall. H et Zardet.V : « Ingénierie stratégique du roseau ». Ed. Economica France, 1995, P495.

l'activité professionnelle (par la formation initiale) et que l'expérience professionnelle est elle-même formatrice. En guise d'essai de synthèse, nous pouvons reprendre la définition proposée par Larouche qui, se référant à plusieurs auteurs (Marsick et Wtkins 1992, Munger 1983, Swanson 1995) définit la formation en milieu de travail comme « un ensemble d'activité généralement de courte durée, destinées à l'acquisition et à l'amélioration des connaissances techniques et pratiques nécessaires à l'exercice d'une fonction ou d'un emploi et visant à rendre l'employé plus apte à effectuer son travail au sein d'une organisation »[10]. La plupart de ces définitions soulignent aussi le fait qu'il n'existe pas une forme unique de formation, notamment selon son degré de formalisation et d'encadrement.

1-2 Approches théoriques de la formation en entreprise

Deux approches théoriques majeures se distinguent en ce qui concerne la formation et le développement des compétences : la théorie du capital humain de Becker (1964) et l'approche Resource-Based Value, largement développée par un grand nombre d'auteurs, dont Penrose (1959).

1-2-1 La théorie du capital humain :

Les effets de la formation en entreprise ont été analysés d'une manière extensive dans la littérature sur le capital humain possiblement à cause de son modèle qui prédit une relation directe entre la productivité et la formation. Il semble aussi que le débat au sein de la littérature économique du travail concerne principalement le fait que les entreprises peuvent profiter ou non des retours sur leurs investissements en formation[11].

Cette théorie est née au début des années 1960 suite aux travaux des économistes Schultz et Becker. Elle étudie la formation sous l'angle économique. Pour elle, une dépense qui vise à améliorer les connaissances n'est pas une consommation, mais un investissement susceptible d'améliorer la productivité et donc les revenus. C'est ainsi qu'elle justifie la corrélation entre le niveau de formation des travailleurs d'un pays et son niveau de richesse. Le capital humain est défini comme l'ensemble des connaissances, des compétences, des capacités de production et des qualifications acquises par un individu par sa formation et son expérience.

L'entreprise sera d'autant plus intéressée à investir dans ce type de capital si celui-ci revêt une valeur importante et qu'il est source de profitabilité. Plus largement, les bénéfices de la formation peuvent être partagés entre leurs employeurs et les employés en tenant compte des imperfections du marché du

[10] Larouche. G : « L'encadrement post-formation et le transfert des apprentissages en milieu de travail en contexte de coopération international ». Thèse de doctorat, Université de Montéral, Canada, P20.

[11] Amélie Bernier : « L'étude des déterminants et des effets de la formation au sein des entreprises canadiennes : au-delà de la productivité ». Thèse doctorat a l'université de Montréal, 2010

travail, de l'asymétrie d'information ou encore du caractère spécifique ou général de la formation.

Nous pouvons alors distinguer deux types d'investissements, soit : les investissements qui augmentent le capital humain propre à l'individu par les activités de formation générale et ceux qui accroissent le capital humain attaché à la firme par les activités de formation spécifique. La formation générale permet donc au travailleur de développer des compétences productives, tant dans son entreprise qu'ailleurs. Celui-ci peut donc faire valoir, auprès de nombreuses entreprises, ses compétences et connaissances acquises. Un exemple de formation générale est un stage en langues. La formation spécifique, par contre, permet au travailleur de développer des compétences productives uniquement dans son entreprise. Pensons par exemple à une formation sur une machine uniquement utilisée dans l'entreprise.

La théorie du capital humain est une théorie assez réductrice, selon laquelle les agents économiques opèrent un calcul financier pour décider de leur investissement en capital humain, ici de leur formation. Ils comparent simplement le coût au rendement attendu de la formation afin de décider s'ils vont former, sans tenir compte d'aucune autre logique comme celle visant l'épanouissement intellectuel. Ainsi, l'investissement en formation, investissement en capital humain, se justifie si ce qu'il coûte, à l'entreprise ou au travailleur, est plus que rentabilisé par ce qu'il rapporte[12].

1-2-2 Théorie des ressources internes :

Impulsé par Penrose en 1959, l'approche basée sur les ressources fait l'objet d'un regain d'intérêt depuis une vingtaine d'années. Cette constatation ne peut être dissociée du contexte dans lequel elle s'inscrit : une économie mondialisée, bouleversée par des changements, une société dite des connaissances. La connaissance, les compétences, les ressources et l'apprentissage deviennent les éléments fondateurs de l'efficience de l'entreprise.

Le développement de cette nouvelle perspective se traduit par d'abondantes recherches depuis les travaux fondateurs de Penrose, puis de Wernerfelt. Cette approche conçoit l'entreprise comme un ensemble d'actifs interne, tangibles – les machines – ou intangibles – les compétences et capacités.

La finalité de l'approche par les ressources est de comprendre et expliquer les différences de performance entre des entreprises évoluant dans un même environnement et l'inertie existante entre ces écarts. Dès lors, la logique est la suivante : les ressources et compétences d'une entreprise sont la source d'un avantage concurrentiel durable. Cette approche sous-tend deux idées fortes. D'une part, la connaissance et la compétence acquièrent une valeur économique

[12] Jéred Rugengande : « L'enseignement privé au Rwanda ». Ed. Editions L'Harmattan, 2012, p30

Rapport-Gratuit.com

et deviennent une ressource stratégique. D'autre part, l'entreprise est conçue comme un portefeuille de compétences qu'il faut créer, valoriser, articuler et maintenir. La stratégie de l'entreprise consiste alors en « l'acquisition et la maîtrise de ressources et compétences permettant à la firme de se différencier de ces concurrents, de déployer ses activités, d'innover ou de disposer d'une flexibilité suffisante pour s'adapter aux évolutions de l'environnement ou aux stratégies des concurrents »[13].

La théorie des ressources internes, comme celle du capital humain, évoque aussi l'avantage pour l'employeur de rentabiliser ses investissements en capital humain. Ainsi, il apparaît que plus les ressources humaines considérées sont rares, ont de la valeur, sont difficiles à imiter, et sont non substituables, plus les firmes vont avoir tendance à développer des stratégies de formation, de développement de la main-d'œuvre et de fidélisation de leurs ressources humaines. Cette hypothèse a été supportée empiriquement par de nombreux travaux (Cappelli et Crocker-Hefter, 1996; Lepak et Snell, 2002; Wright et Snell, 1998).

1-3 Le contexte organisationnel de la formation

Plusieurs auteurs (Bélanger, 1993, Laflamme, 1999, Larouche, 1987, Meignant, 1997) s'entendent pour dire que la formation est une des activités qui relève de la gestion des ressources humaines. Il existe toutefois différentes façons de positionner ce service dans les entreprises afin d'offrir la formation.

1-3-1 Contexte structurel : positionnement de la fonction de formation

La formation est généralement gérée à partir d'une fonction ou d'un service de formation dans les entreprises. Il existe trois grandes approches pour situer la fonction de formation au sein des entreprises l'approche centralisée, l'approche conseil et l'approche décentralisée.

Dans l'approche centralisée, la formation est rattachée à la haute direction. La formation joue un rôle stratégique dans l'évolution et le développement de l'organisation, elle est partie prenante dans le choix des orientations stratégiques. Cette approche prend de plus en plus de place dans les grandes entreprises qui font face à une très forte concurrence.

L'approche conseil est l'approche traditionnelle où la formation relève de la gestion des ressources humaines, au même titre que la dotation, la rémunération, les relations de travail, la santé et sécurité, etc. Le service de la formation est un fournisseur d'activités précises demandées par les différentes unités de l'organisation.

[13] Charlotte Fillol : « L'entreprise apprenante: le knowledge management en question ? : Etudes de cas chez EDF ». Ed. Editions L'Harmattan, 2009, P24

L'approche décentralisée est l'approche la plus ancienne, autrefois la plus fréquente, selon laquelle l'unité de production était responsable de la formation de ses employés. Aujourd'hui, on assiste à un retour de cette façon de faire car la technologie, les moyens de production, les connaissances et les habilités exigées nécessitent des interventions spécifiques réalisées par les gens du milieu ou par les spécialistes sur le terrain.

Il existe aussi des approches pour situer le service de la formation au sein des entreprises. Par exemple, Fairfield-Sonn propose une approche où il faut premièrement faire une analyse de l'entreprise pour pouvoir positionner efficacement le service de la formation. Kapp propose de positionner la formation de façon à supporter la direction stratégique de l'entreprise afin de pouvoir participer à la planification stratégique et développer les infrastructures technologiques qui vont supporter cette formation[14].

1-3-2 Contexte environnemental : l'offre de formation

Différents théories offrent des explications sur l'offre de formation dans les entreprises. Par exemple, la théorie du capital humain explique l'offre de formation en termes d'augmentation de la productivité et suggère que les entreprises sont plus enclines à investir pour la formation spécifique à leurs besoins, ceci afin de prévenir que les employés formés quittent pour aller travailler pour une autre entreprise.

L'approche du néo-capital humain soutient que les entreprises offrent de la formation afin d'améliorer l'adaptabilité et la flexibilité de leurs employés et répondre à des besoins d'innovation. La théorie de la gestion des ressources humaines voit l'offre de formation comme un moyen pour augmenter leurs compétences. Finalement, la théorie basée sur la gestion stratégique des ressources humaines, explique l'offre de formation par les entreprises comme un moyen d'augmenter la performance, ces derniers étant des ressources de l'entreprise[15].

1-4 Les attentes des acteurs de l'organisation à l'égard de la formation

C. Dubar (1996) souligne que quand bien même, au sein des organisations, la formation est souvent présentée comme un terrain de consensus social, les positions et les stratégies des différents partenaires concernés sont loin d'être spontanément harmonieuses.

- *Pour les chefs d'entreprise*, notons qu'on peut rencontrer chez eux une forme d'irréalisme quant aux services que la formation peut raisonnablement rendre à une entreprise : elle parfois prendre dans leur esprit la dimension d'une pratique susceptible de résoudre tous les problèmes auxquels ils ont tant

[14] Andrée.R : « La problématique de la formation en contexte de PME : exploration de la E-formation en tant que solution potentielle ». Thèse doctorat en Administration, université de Québec, P43.

[15] Alain Hosdey, Jacques Rogister : « La formation en entreprise: les clés de la réussite ». Ed. Edipro, 2009, p77

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

besoin, de trouver de solutions rapides et les plus économiques possibles ou la formation est prise comme un écran placé devant les vraies difficultés.

C. Dubar fait noter que pour eux, la formation, lorsqu'elle n'est pas considérée comme une charge, doit constituer un investissement rentable : soit économiquement, en termes d'ajustement de la main d'œuvre aux changements technologiques et organisationnels, soit symboliquement, en termes de paix sociale, d'où une tendance massive à privilégier des formations courtes et adaptatives directement liées à l'entreprise, au travail professionnel, aux nouveaux matériels ou systèmes de production.

- *Pour les manager*, d'une façon générale, la formation constitue objectivement pour eux, quelle que soit leur conviction quant à son utilité et avantages qu'ils peuvent tirer à terme de collaborateurs mieux formé, un facteur de désorganisation : il leur faut compenser les absences, organiser la polyvalence, on pourrait donc observer des comportements visant parfois à restreindre, voire à empêcher la formation des membres de leur équipe, à en diminuer la durée, à privilégier les formations sur le tas.

  Par ailleurs, la formation pourrait également constituer pour eux, à plus long terme, une « menace » : un ouvrier formé et compétent est certes susceptible d'être davantage productif, mais il a aussi davantage de moyens pour aller exercer ailleurs ses talents.

- *Pour les travailleurs*, le fait que l'entreprise investisse sur un individu peut être considéré par ce dernier comme un signe de sa stabilité et de sa sécurité dans l'organisation. Aussi, le fait d'avoir accès à certains stages peut paraître comme une promesse d'évolution de carrière. En outre, la formation peut constituer une stratégie défensive ; c'est-à-dire chercher à se rendre indispensable, être le seul à détenir une compétence valorisée[16].

2- Les pratiques de la formation continue en Algérie : état des lieux et réformes

La formation a été pendant longtemps le parent pauvre de la gestion des ressources humaines en Algérie tant l'aspect de recrutement et de rémunération ont toujours été les aspects les plus importants. Les entreprises gagnées par la conscience de la nécessité de l'effort de formation des salariés, structurent de plus en plus leurs réflexions sur le sujet. Cet effort, qui n'a concerné en fait et en grande majorité que des grandes entreprises privées qui investissent des sommes relativement importantes dans la formation, ne s'est pas accompagné par une amélioration des approches et des méthodes de formation.

« La formation professionnelle ne se développera que si elle est perçue par l'entreprise comme un investissement et intégrée à ce titre dans sa stratégie. La

[16] Jonas Barayandema : « Logiques d'action managériale en matière de formation et appropriation d'un progiciel de gestion intégré ». Ed. Presses univ. de Louvain, 2004, P67

formation ne peut être considérée comme une activité isolée. Seule, elle ne saurait améliorer la compétitive des entreprises. Cette constatation a des conséquences fondamentales sur la nouvelle conception de la formation qu'il s'agit de mettre en œuvre.

2-1 Historique et construction de la formation continue en Algérie

Pour comprendre l'ancrage contextuel de la formation continue dans les entreprises Algériennes, nous allons retracer un rapide historique de sa construction et mettre en exergue quelques dates phares.

2-1-1 La formations dans les années 60 et 70

Durant cette période, l'Algérie a été marquée par un volontarisme nationaliste qui a vu naître un sentiment d'adhésion énorme de la ressource humaine à la politique des entreprises, propriété du peul à travers l'Etat qui est le leur. La stratégie de la formation a été articulée à partir de la nécessité de pallier au manque important des ressources humaines dans les entreprises, manque causé par le départ de l'encadrement économique colonial. La formation a revêtu un caractère d'urgence nationale et a constitué le levier de construction de la compétence managériale à laquelle aura échu la mission de gérer l'après indépendance.

Durant cette période, la formation, même si elle n'a constitué pas l'aspect le plus important de la gestion des ressources humaines, elle a tout au moins constitué un axe majeur de la politique de construction de l'Algérie nouvelle. L'effort de l'Etat à travers les secteurs de l'Education, de la formation et de la recherche universitaire, combiné à celui des entreprises à travers les actions de coopération et de consulting, a permis la formation d'une large génération de cadres qui continuent, jusqu'à aujourd'hui, à constituer le socle fondamental du management.

2-1-2 La formation dans les années 80

L'effort de formation durant cette période a été ralenti et contrôlé puisqu'il y a l'intrusion de l'Etat-parti dans la gestion des affaires des entreprises. Aussi, les effets du choc pétrolier sur le finances publiques a conduit vers la réduction drastique des dépenses de formation des personnels notamment à l'étranger. La politique de formation devient alors un processus de marchandages et de négociations, implicites ou explicites, direct ou indirects, entre des groupes et des parties prenantes, à l'intérieur ou l'extérieur de l'entreprise, souvent aux intérêts divergents.

2-1-3 La formation à partir des années 90

A partir des années 90, l'Algérie est entrée dans un phare de transition vers une économie de marché ayant abouti à des restructurations profondes du secteur industriel et une ouverture vers le privé et les entreprises étrangers de la plupart des activités manufacturières et des services.

La naissance d'un large secteur privé de formation professionnelle et l'implantation des entreprises étrangères qui ramenèrent de nouvelle pratiques de ressources humaines et de gestion a impulsé une dynamique de prise de conscience de la nécessité de rationaliser l'effort et la dépense de formation. Les entreprises veillent alors à donner à la formation une dimension stratégique puisqu'elle a été inscrite dans une perspective d'adaptation des entreprises à la nouvelle donnée de l'environnement économique mondial dans lequel elles s'insèrent graduellement.

De plus en plus, les entreprises élaborent des plans de formations centrés sur le renforcement des compétences existantes et même vers la création de nouvelle compétences à même de consolider leur rentabilité et leur compétitivité face à des entreprises étrangères plus offensives sur le plan du marketing et de la motivation des ressources humaines[17].

2-2 Cadre juridique régissant la formation continue dans les entreprises algériennes

La législation relative à la formation des salariés a évolué au fil des temps et a toujours suivi le rythme des réformes économiques et sectorielles qu'a connu le pays. Nous mentionnons ci-après quelques uns des textes fondateurs de la question de la formation des salariés :

2-2-1 Les lois relative aux relations de travail :

L'ordonnance N° 71-74 du 16 novembre 1971, relative à la gestion des sociétés nationale, énonce dans son article 17 que le travailleur a droit à la formation professionnelle et la promotion socioculturelle. Elle institue, en outre, une commission du personnel et de la formation, devant participer à l'élaboration des programmes de formation (Art 53).

Par ailleurs, l'ordonnance N° 75-31 du 29 avril 1975, relative au code du travail consacre toute une division du texte à la formation professionnelle (Art 111 à 123). Il est stipulé notamment que « tout travailleur bénéficiaires de stage de formation ont droit à un congé – éducation et formation » (Art 118).

La loi 90-11, portant code du travail, définit dans bien des articles les obligations et les droits des travailleurs et des employeurs relatifs à la formation (notamment dans les articles 57 à 60).

L'article 57 stipule que « chaque employeur est tenu de réaliser des actions de formation et de perfectionnement en direction des travailleurs selon programme qu'il soumet à l'avis du comité de participation. L'employeur est tenu également, dans le cadre de la législation en vigueur, d'organiser des actions

[17] Guendouzi. B : « Perception de la formation et la construction de compétences dans les entreprise publiques algériennes ». Thèse de Magister, université de Tizi-Ouzou, P105.

d'apprentissage pour permettre à des jeunes d'acquérir des connaissances théoriques et pratiques indispensables à l'exercice d'un métier ».

L'article 58 du même texte précise que « tout travailleur est tenu de suivre les cours, cycles ou actions de formation ou de perfectionnement organisés par l'employeur en vue d'actualiser, d'approfondir ou d'accroître ses connaissances générales, professionnelles et technologiques ».

L'article 60 précise que sous réserve de l'accord de l'employeur, le travailleur qui s'inscrit à des cours de formation ou de perfectionnement professionnels, peut bénéficier d'une adaptation de son temps de travail ou d'un congé spécial avec une réservation de son poste de travail »[18].

2-2-2 Les lois relative a la taxe d'encourager l'apprentissage et la formation continue dans les entreprises:

Le décrit exécutif 98-149, fixant les modalités d'application des articles 55 et 56 de la loi 97-02, portant loi de finance pour l'année 1998 relatifs à la taxe de la formation professionnelles continue, les organismes employeurs prévus les décret N° 82-298 et N°82-299 du 4 septembre 1982 susvisés à l'exclusion des institutions et administrations publiques » et affirme dans l'article 4 que « les taxes ci-dessus citées sont dues lorsque les employeurs visés aux article 2 et 3 du présent décret n'on pas consacré un montant au moins égale à 0,5% de la masse salariale annuelle aux actions de formation professionnelle continue, et un montant au moins égale à 0,5% de la masse salariale annuelle aux actions d'apprentissage ».

Les cotisations sont déterminées par les services chargés de la formation professionnelle territorialement compétente dans les limites de 0,5% de la masse salariale annuelle pour chacune des deux taxes. Les modalités de détermination des cotisations sont fixées par arrêté du ministre chargé de la formation professionnelle.

Le produit de la taxe de formation professionnelle continue et de l'apprentissage est versé au compte d'affectation spéciale N°302-090 intitulé « fonds de promotion de la formation professionnelle continue » institué par l'article 86 de la loi N° 97-02 du 31 décembre 1997.

L'article 56 du texte indique que « sans préjudice de l'obligation édictée par les dispositions de la loi relative à l'apprentissage, les organismes employeurs, à l'exclusion des institutions et administrations publiques, sont tenus de consacrer un montant égale à 0,5% de la masse salariale annuelle aux actions d'apprentissage »[19].

---

[18] Recueil de textes législatifs et réglementaires, fonds national de développement de l'apprentissage et de la formation, Edition 2010.

[19] Recueil de textes législatifs et réglementaires, fonds national de développement de l'apprentissage et de la formation, Edition 2010.

2-3 Structure chargées de la formation continue

2-3-1 Fonds national de développement de l'apprentissage et de la formation continue (FNAC)

Le Fonds est administré par un conseil d'orientation composé de représentants des ministères de la Formation professionnelle, des Finances, de l'Intérieur et des Collectivités locales, de l'Industrie, de l'Énergie, du Tourisme et de l'Artisanat, de la Chambre nationale de commerce et de l'industrie, de la Chambre nationale des métiers de l'artisanat, de la Chambre nationale de l'agriculture, de l'Organisation syndicale des travailleurs, des entreprises publiques, du patronat privé, des établissements chargés de l'ingénierie pédagogique de la formation professionnelle, des établissements agréés de formation professionnelle. Le FNAC a pour missions :

- De gérer les ressources financières mises à sa disposition.
- D'étudier et de traiter des projets de programmes de formation proposés au financement par le fonds.
- De définir les modalités et conditions de mise en œuvre des programmes de formation retenus.
- De financer des actions d'information et d'orientation concourant au développement de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage.
- De financer, en partenariat avec les fonds sectoriels de soutien existants, des actions de formation par apprentissage et/ou de formation continue.
- D'entreprendre toute enquête sur l'évaluation des programmes de formation mis en œuvre.
- D'engager toute action visant à la promotion et à la valorisation de l'apprentissage et de la formation continue.

2-3-2 Institut national de développement et de Promotion de la formation continue (INDEFOC) :

L'INDEFOC est un établissement public à caractère industriel et commercial. Il offre des prestations d'assistance/conseil aux entreprises dans les domaines du développement et de la gestion des ressources humaines. Il assure des actions de formation continue «à la carte» sur différents thèmes pour des besoins de perfectionnement, d'adaptation et de mise à niveau des ressources humaines, visant à assister les entreprises à se doter de nouveaux systèmes de gestion moderne. Les missions de l'INDEFOC sont :

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

- Effectuer toute étude et recherche liées à l'amélioration des contenus, des méthodes et des moyens pédagogiques des formations dispensées en entreprise.
- Elaborer et adapter le contenu de la formation.
- Assurer le perfectionnement et le recyclage des formateurs d'entreprise, des maîtres d'apprentissage et des formateurs chargés de la formation complémentaire des apprentis.
- Elaborer les méthodes d'évaluation de la formation afin d'en permettre la validation et la sanction.
- Elaborer les plans d'équipement des structures de formation.
- Recueillir et analyser les documents et les informations liés à sa mission, et diffuser et promouvoir les échanges.

2-3-3 Centre d'étude et de recherche sur les professions et les qualifications (CERPEQ)

Le CERPEQ développe des activités d'étude et de recherche centrées sur la relation complexe entre la formation et les besoins des entreprises en compétences et en qualifications, et en particulier sur :

- L'évolution des métiers et des qualifications.
- L'organisation du travail et la gestion des ressources humaines.
- L'étude et le suivi des politiques de formation/emploi.
- L'insertion et les cheminements professionnels des jeunes diplômés sortis des établissements de formation[20].

2-3-4 Centre national d'enseignement professionnel à distance (CNEPD)

Le CNEPD est un organisme public sous la tutelle du ministère de la Formation professionnelle.

Les missions du CNEPD dans le domaine de la formation continue sont :

- D'assurer des actions de recyclage et de perfectionnement au profit des travailleurs en vue de leur permettre d'accéder à un niveau supérieur de qualification, à une reconversion et à un perfectionnement.

[20] La fondation européenne pour la formation, (2003) : « Les dispositifs de la formation continue en Algérie », Projet de recherche.

- D'assister les organismes publics et les entreprises conformément à la réglementation en vigueur dans le cadre des actions de perfectionnement et de recyclage.

2-3-5 Partenaires sociaux

Les principales organisations patronales et syndicales sont :

- La Confédération Générale des Opérateurs Economiques Algériens (CGOEA).
- L'Union Générale des Travailleurs Algériens (UGTA).

Ces deux organisations participent aux instances de négociation tripartites, créées par le gouvernement, appelées à débattre sur différentes questions portant sur la formation professionnelle initiale et continue.

3- Cycle de gestion de la formation en entreprise

Le cycle de gestion de la formation est composé des différentes étapes peuvent être regroupées autour des étapes suivantes: l'identification et l'analyse des besoins de formation, la planification et la conception de la formation, la diffusion de la formation par le choix de différentes méthodes et outils de formation, et l'évaluation de la formation.

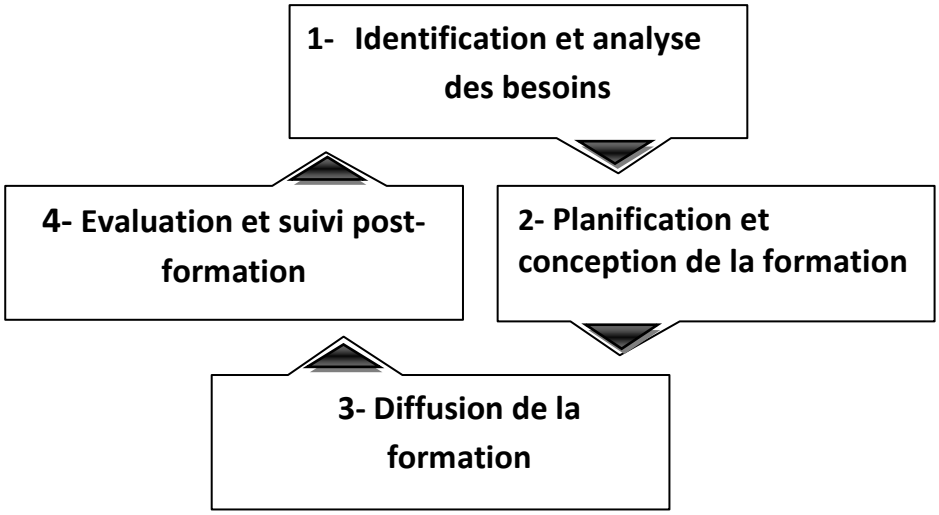


Figure 1 : Cycle de gestion de la formation[21]

[21] Patrick Rivard : « La Gestion de la Formation en Entreprise: Pour Préserver et Accroitre le Capital Compétence de Votre Organisation ». Ed. PUQ, 2000, P24.

Chacun des étapes de ce cycle peut varier en longueur et en complexité selon le thème de la formation et le format choisi. Par exemple, l'organisation d'un cours universitaire nécessitera beaucoup de temps pour la préparation du contenu et pour la planification des méthodes pédagogiques à utiliser lors de la diffusion. L'accent sera donc mis sur les étapes 2 et 3 du cycle. Par contre, la constitution d'un programme de formation sur mesure, visant par exemple à préparer un groupe d'employés à adopter de nouvelles méthodes de travail, requiert une bonne analyse des besoins de formation ainsi que l'élaboration de mécanismes permettant de favoriser puis d'évaluer le transfert des apprentissages. Les étapes 1 et 4 feront alors l'objet d'une attention particulière. Néanmoins, dans tous les cas, il s'est essentiel de s'attarder à chacune des quatre étapes du cycle pour avoir une formation à la fois cohérente et efficace.

3-1 Identification et analyse des besoins de formation

La politique de formation d'une entreprise est un élément de régulation et de développement des connaissances et des compétences des salariés. Elle suppose une articulation entre la gestion des ressources humaines, l'organisation du travail, la stratégie de l'entreprise et l'environnement de l'entreprise.

La définition des besoins de formation des salariés et des services résulte d'un processus collectif d'analyse des problèmes, la personne ou le service chargé de la formation dans l'entreprise doit établir un diagnostic permanent sur les points forts et points faibles de l'entreprise en termes de compétences. C'est de ce diagnostic qu'émergera l'identification des besoins et les priorités à mettre en œuvre en matière de formation, compte tenu du degré d'adéquation des salariés aux besoins identifiés[22].

Un besoin est défini par Tyler comme la différence entre « ce qui est » et « ce qui devrait être ». Un besoin de formation apparaît lorsqu'on peut observer un écart entre une situation actuelle et une situation désirée et que cet écart est dû à une absence ou à un manque de compétences essentielles ou requises. Les objectifs stratégiques de l'entreprise modèlent une situation désirée en termes de performance, c'est-à-dire un état optimal à atteindre au présent ou dans l'avenir. C'est en comparant cet état au niveau actuel des compétences qu'il est possible de faire ressortir les besoins de formation.

Suivant cette logique, le besoin de formation peut être relié à deux situations :

- Un problème de rendement est identifié : la situation actuelle est insatisfaisante et la situation désirée représente la solution à ce problème. Par exemple, une entreprise organise une formation pour tous ses opérations sur la mise au point de ses machines- outils, pour faire suite à une analyse qui a déterminé que les nombreux bris étaient dus à de

[22] Patrick Burnel : « Formation professionnelle continue: Tome 1, Acteurs et dispositifs, Volume 1 ». Ed. Wolters Kluwer France, 2010, P96.

Rapport-Gratuit.com

mauvais ajustement. La formation cherche donc à combler un écart observé entre la performance de un ou plusieurs individus et le rendement attendu. De même, les situations suivantes font surgir un besoin de formation suivant la même problématique : embauche d'un employé, restructuration des opérations, réaffectation ou promotion d'un employé.

- L'organisation aspire à une amélioration de sa performance : la situation actuelle ne pose pas problème en soi, mais l'organisation désire introduire un changement dans ses méthodes de travail pour atteindre un niveau de performance plus élevé ou pour réagir à une nouvelle réalité du marché. par exemple, une formation sur l'amélioration continue et la gestion des non- conformités est offerte dans une entreprise qui désire obtenir une certification ISO afin d'améliorer ses procédés internes et de mieux satisfaire aux nouvelles exigences de ses fournisseurs[23]. De nombreux auteurs se sont penchés sur les méthodes, les techniques et les outils d'identification de ces besoins. Ces méthodes, techniques et outils comprennent, entre autres, l'évaluation du rendement, l'analyse des tâches, l'entrevue, le questionnaire, l'observation, l'analyse des documents, les tests, l'appréciation par simulation, les incidents critiques, l'autoévaluation, les plans de carrière, la direction par objectifs et le sociogramme.

Cependant, selon Bassi et Van Buren, Elbadri et Sadler-Smith, les techniques les plus utilisées par les entreprises pour identifier les besoins en formation sont: le supérieur immédiat constate le besoin (technique informelle la plus utilisée selon Tyler), des entrevues avec les employés, l'évaluation de la performance, l'observation du comportement, les questionnaires, les discussions de groupe, les tests d'habiletés, le plan d'affaires et l'analyse formelle des besoins de l'entreprise. Les raisons de ces choix sont, entre autres, les coûts, le temps et la facilité d'utilisation[24].

3-2 La planification et la conception de la formation

Lorsque les besoins de formation d'une entreprise ont été analysés de façon complète et cohérente et que les objectifs de formation ont été définis, le responsable de la formation peut s'engager dans les étapes de planification et de conception. Ces activités consistent à préparer les contenus à enseigner ainsi qu'à prévoir la logistique de la formation. Au cours de cette phase, il est de première importance de maintenir la cohérence entre la formation offerte et les stratégies organisationnelles.

La planification de la formation consiste à organiser le programme de formation de telle manière qu'il puisse s'intégrer aisément aux activités courantes de

[23] Patrick Rivard : « idem ». Ed. PUQ, 2000, P73.
[24] Andrée Roy « idem ». Thèse de doctorat à l'université du Québec à Trois-Rivières, P 49.

l'entreprise tout en visant l'atteinte des objectifs prédéterminés. Une planification efficace doit pouvoir réduire les effets négatifs des contraintes internes et externes.

La planification exige donc du responsable de la formation qu'il se questionne et adresse un portrait global des implications de la formation et des éléments contextuels qui auront une influence sur son organisation. Il doit ainsi répondre à une série d'interrogations :

- Pourquoi- Que révèlent les résultats de l'analyse des besoins ?
- Quoi- Quels est le contexte de l'organisation cliente ?
- Qui- Quelles sont les principales caractéristiques des personnes visée par la formation ?
- Quand – à quel moment la formation sera-t-elle donnée ?

La planification de la formation implique également de décider à qui cette formation sera confiée. Deux cas de figure se présentent : soit que l'organisation dispose des ressources suffisantes (personnel qualifié, logistique adaptée, etc.) et prend en charge le programme de formation, soit que ce dernier est confié à un intervenant extérieur.

Lorsque le programme de formation est pris en charge à l'interne, la personne responsable de la formation se retrouve avec une grande quantité de données à organiser. Plusieurs actions doivent alors être entreprises pour concevoir le programme de formation. Il suggéré de créer une carte de formation afin de visualiser rapidement l'ensemble des aspects systémiques à considérer. Le responsable de la formation peut ensuite élaborer, à partir de cette carte, un plan spécifique de formation qui sera l'outil de référence en formation à travers lequel on effectuera la validation des besoins identifiés et des objectifs visés. Finalement, une fois le plan validé, on peut procéder à l'élaboration du contenu de la formation et la structure des différents modules doivent tenir compte de l'approche d'enseignement privilégiée ainsi que du style d'apprentissage des apprenants[25].

3-3 Diffusion de la formation :

La troisième étape du processus de gestion de la formation est diffusion proprement dite. Les principales préoccupations du formateur au cours de cette étape sont de savoir comment les contenus développés seront transmis et comment les apprentissages seront intégrés par les participants. En d'autres terme, le contenu théorique ayant été développé au cours de l'étape précédente, l'attention est ici portée sur la forme, sur la façon de transmettre les connaissances et les habilités.

[25] Patrick Rivard : « idem ». Ed. PUQ, 2000, P24.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

3-3-1 Les méthodes de formation :

Par méthode de formation on entend généralement la méthode qui sera utilisée afin de transmettre la matière et permettre l'apprentissage. La matière transmise, quant à elle, doit correspondre aux besoins identifiés lors de l'étape de l'analyse des besoins et la méthode de formation, elle, doit être choisie de sorte que la formation offerte soit efficace, efficiente, rentable et intéressante. L'objectif d'une méthode de formation étant de faciliter la transmission de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

De nombreux auteurs (Bazin, 1994; Fernandez, 1988; Laflamme, 1999; Meignant, 1997; Mucchielli, 1988; Sonntag, 1994) se sont penchés sur les méthodes de formation et ils en identifient diverses. Quelles soient formelles ou informelles, ces méthodes de formation peuvent être regroupées en trois catégories: les méthodes affirmatives, les méthodes interrogatives et les méthodes actives. Les méthodes affirmatives sont basées sur la transmission d'un savoir du formateur vers la personne formée. Le formateur est le maître des savoirs et la personne formée est un élève qui a tout à apprendre. Les méthodes interrogatives amènent la personne à progresser en la questionnant. La personne est placée dans une situation active de recherche de réponses. Le formateur est encore le maître qui possède les savoirs. L'employé formé est encore un individu qui possède au départ des éléments de connaissance qui lui permettent de découvrir certaines vérités globales par les questions appropriées du maître. Dans les méthodes actives, l'activité de la personne formée est elle-même considérée comme le ressort de l'apprentissage. Il s'agit d'impliquer la globalité de la personne dans l'apprentissage, tant intellectuellement qu'affectivement et émotionnellement. Le formateur n'est plus le maître, il ne possède pas forcément le savoir; c'est un guide intervenant le moins possible sur le fond. Il est plutôt un catalyseur, un facilitateur.

Ces méthodes décrites sont conditionnées par le style d'apprentissage de l'apprenant. Ce concept réfère à la manière dont une personne acquiert et utilise de l'information, c'est-à-dire à sa façon d'apprendre. Or, il existe selon Kolb quatre différents styles d'apprentissage[26]:

- Convergent: capacité d'un individu à trouver des applications pratiques à ses idées, à trouver des solutions à un problème.
- Divergent: capacité d'imaginer, de reconnaître les problèmes et d'envisager des situations concrètes sous des perspectives différentes.
- Assimilateur: capacité de définir des problèmes et formuler des théories (raisonnement inductif, pensée abstraite, assimilation d'observations diversifiées dans une explication intégrée).

[26] Andrée Roy « idem ». Thèse de doctorat à l'université du Québec à Trois-Rivières, P59.

- Accommodateur: capacité d'adaptation, capacité d'implanter des solutions, de tenter de nouvelles expériences et de prendre des risques.

  Le choix de la méthode de formation doit répondre aux besoins spécifiques de formation et être relié au contexte et aux besoins des entreprises. Ainsi, ce choix doit être fait en fonction des besoins et des objectifs de formation, du style d'apprentissage des individus qui seront formés, des ressources disponibles et des principes d'apprentissage. Une approche qui implique une variété de méthodes (différents types d'apprentissage), d'outils et d'exemples à de meilleures chances de succès. Car, comme le mentionne Fry, les entreprises sont composées d'employés dont l'âge et l'expérience varient, et qui ont des préférences différentes vis-à-vis des moyens d'apprentissage incluant la technologie.

Lorsque la méthode de formation est choisie, il faut choisir l'outil ou les outils qui vont servir dans la prestation du cours de formation. Le choix des outils joue aussi un rôle important dans les résultats de la formation.

3-3-2 Les outils de formation :

Les outils de formation ou les aides techniques comme certains les appellent sont des aides à l'apprentissage et un soutien à l'enseignement. Les outils de formation ou les aides techniques doivent être choisis en fonction de critères tels que le niveau d'action exigé des personnes formées et du formateur, le niveau d'interaction entre les personnes formées et entre celles-ci et le formateur, le nombre de sens que l'on désire toucher par la formation, la facilité de produire et d'utiliser l'aide, le coût de production et d'utilisation de l'aide et les objectifs d'apprentissage poursuivis.

Les outils peuvent être regroupés en quatre grandes catégories: les outils visuels, les outils auditifs, les outils audiovisuels et les outils interactifs. Le tableau 1 résume les différents outils ou aides techniques selon qu'ils soient visuels, auditifs, audiovisuels et interactifs.

Tableau 1 : Les outils techniques[27]

Outil visuels	Outil auditifs	Outil audiovisuels	Outils interactifs
- Le tableau - Le rétroprojecteur - Les notes de cours	- Le magnétophone - Le téléphone en circuit fermé	- Le diaporama - Le film - Le magnétoscope	- L'ordinateur - Le didacticiel - Le simulateur - Le multimédia

Finalement, lorsque la méthode de formation et les outils de formation ont été choisis, que la formation a été diffusée, on peut passer à la dernière étape du processus de formation, soit l'évaluation de la formation.

3-4 Evaluation de la formation

L'évaluation des impacts de la formation est un processus servant à déterminer la valeur et l'efficacité d'un programme de formation, plus précisément, c'est une opération appelée à répondre à deux questions fondamentales : les objectifs de la formation ont-ils été atteints? Les résultats ont-ils amélioré la performance de l'individu et de l'organisation et dans certains cas ont-ils contribué à l'amélioration de la productivité.

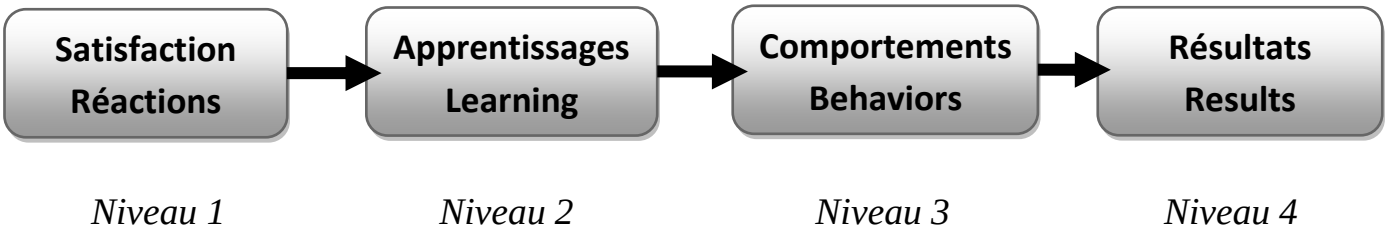
C'est en 1959 et 1960, que donald L. Kirkpatrick, dans la suite de sa thèse de doctorat, publie dans la revue *Training and Development* de *l'American Society for Training and Development*, une série de quatre articles sur les techniques d'évaluation des programmes de formation. Le fameux modèle à quatre niveaux un véritable standard dans le domaine. Quarante-sept ans plus tard, il est incontestablement devenu le modèle le plus utilisé au niveau des pratiques de gestion de la formation en entreprise ainsi qu'au niveau des écrits prescriptifs du domaine.

Du côté des chercheurs et des théoriciens de la question, ce modèle a été largement adopté dans le champ de la psychologie industrielle et organisationnelle. Et plus largement, sa centralité dans les divers cadres de référence de gestion des ressources humaines semble tout à fait incontestable. Dans tous les cas, la référence à Kirkpatrick est omniprésente lorsque l'on parle d'évaluation de la formation, un peu à l'image du « PODC » (Planifier, Organiser, Diriger, Contrôler), repère longtemps incontournable pour décrire le processus de gestion.

[27] Laflamme. R : « La formation en entreprise: nécessité ou contrainte? ».Ed. Les Presses de l'Université Laval, 1999, P67.

Kirkpatrich nous propose dans son modèle un enchaînement chronologique de quatre niveaux d'évaluation permettant selon lui de « couvrir » les étapes du processus formatifs (figure 2), soit l'évaluation de la satisfaction des participants, des apprentissages réalisés, des changements de comportements observés et des résultats plus larges obtenus sur les opérations.

Figure 2 : Modèle de Kirkpatrick[28]



Réactions : la satisfaction des apprenants à l'égard du programme de formation.

Apprentissage : l'acquisition et le développement de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes.

Comportements **:** changements comportementaux chez l'apprenant.

Résultats : impacts plus larges de la formation sur l'efficacité et la performance organisationnelle.

Niveau-1 Les réactions **:** Elle consiste à obtenir les réactions des participants à la fin de la formation ou peu de temps après. Généralement faite par questionnaire, cette évaluation est de nature perceptuelle et porte sur les sujets suivants : la qualité de l'organisation de la formation, la qualité de son contenu et la qualité du formateur. On peut aussi y trouver des questions sur la pertinence et la capacité de la formation à atteindre les objectifs d'apprentissage (définis lors de la conception du programme), ainsi que son utilité future. En résumé, le niveau 1 de l'évaluation nous renseigne sur les sujets suivants :

- Satisfaction quant à l'organisation du programme de formation.
- Satisfaction quant au contenu.
- Satisfaction à l'égard du formateur.
- Perception de la pertinence, de l'utilité et de la capacité de la formation à atteindre ses objectifs.

[28] Marie-France Carnus : « Transfert des compétences - A quoi sert la formation En Entreprise ? ». Ed. L'Harmattan, 2006, P33.

Niveau- 2 Apprentissage : Ce niveau détermine la mesure dans laquelle l'apprentissage et les connaissances de participants correspondent aux objectifs du programme- qu'ont-ils appris ? bien qu'il soit plus difficile de mesurer à ce niveau, les évaluations avant et après les cours peuvent aider les évaluateurs à déterminer la quantité de connaissances acquises. On devrait tenter de déterminer la mesure dans laquelle les participants ont progressé en ce qui a trait aux compétences et aux connaissances. Les méthodes pouvant être utilisées comprennent les évaluations avant et après les cours, les observations formulées par les tuteurs, les gestionnaires et les pairs, les évaluations en équipe et les autoévaluations, les entrevues et les sondages. Ce niveau mesure plus précisément l'efficacité de la formation mais ne mesure pas si les participants ont aimé le programme, s'ils se comporteront différemment ou s'ils obtiendront les résultats escomptés.

Niveau-3 Comportement : Ce niveau détermine dans quelle mesure le changement de comportement subséquent (suivant) à la formation est un résultat du programme et mesure l'atteinte des objectifs de rendement - l'apprentissage des participants affecte-t-il leur comportement ? Les nouvelles connaissances acquises sont-elles utilisées au quotidien ? C'est difficile à mesurer et il est souvent impossible de prédire quand les changements de comportement se produiront. Le choix du moment et celui de la méthode d'évaluation sont donc des décisions importantes. Les méthodes pouvant être utilisées comprennent les évaluations avant et après les cours, les observations, les groupes de discussion, les entrevues, les sondages auprès de personnes observant les participants et les questionnaires.

Niveau 4- Résultat : Ce niveau mesure les résultats finals qui ont été obtenus à la suite de l'apprentissage, son application ou ses incidences sur la société, et inclut une évaluation finale des objectifs du programme- les changements dans le comportement des participants ont-ils eu des répercussions sur l'organisation ? bien que les résultats du niveau 4 soient mesurés moins souvent que les autres, ils évaluent la raison globale justifiant le programme de formation. Les indicateurs pouvant être utilisés comprennent une productivité accrue, la satisfaction des citoyens, une réduction des coûts, une plus grande satisfaction de la part des employés[29].

Ce modèle de Kirkpatrick est un modèle hiérarchique de causalité dans le sens où chacun des trois derniers niveaux se trouve directement conditionné par le niveau précédent et où la logique globale est cumulative. Chaque variable dépendante devient donc à son tour la variable indépendante de celle qui la suit. On postule ainsi que la satisfaction du participant envers le déroulement de sa formation va favoriser son apprentissage des notions ou savoir-faire abordés dans cette activité. Cet apprentissage à son tour va en retour changer la façon

[29] Jean-Yves Le Louarn : « idem ». Ed. Wolters Kluwer France, 2000, p71.

dont cet employé se comporte dans l'exercice de son travail, nouveaux comportements qui vont en bout de ligne entrainer des impacts de niveau supérieur.

Section 2 : L'impact de l'environnement sur la gestion de la formation en entreprise

La théorie des systèmes ouvert explique que ceux-ci sont en relation constante avec leur environnement, et ce, de trois façons : d'abord, ils puisent leurs ressources dans leur environnement, en suite, ils lui donnent leurs résultats enfin, ils subissent l'influence de certains éléments de celui-ci. Si l'on admet que le système de formation est un système ouvert, alors il convient d'examiner la manière dont il est influencé par son environnement. Nous allons dans un premier temps expliciter ces éléments théoriques puis dans un second temps les transposer au système formation.

1- Aperçu sur la théorie de la contingence

1-1 Caractéristique de la théorie de la contingence

La théorie de la contingence est une théorie déterministe qui prêtre à l'environnement un rôle majeur dans la manière dont toute organisation est façonnée. Celle-ci explique la structuration d'une organisation en fonction de différents facteurs internes et externes qui apparaissent comme des contraintes influençant notamment les processus de gestion. Selon la théorie de la contingence, l'environnement affecte non seulement la structure de l'entreprise, mais aussi sa performance, le contexte dans lequel l'organisation évolue affecte ses choix stratégiques. La théorie affirme que plusieurs modes d'organisation peuvent coexister avec réussite selon différentes conditions, celles-ci étant directement liées à l'environnement dans lequel évolue l'organisation. Il n'y aurait donc pas d'universalisme en matière de structuration organisationnelle, pas de *« one best way »*, pas de modèle meilleur que l'autre dans l'absolu, mais plutôt des profils d'organisation mieux adaptés dans des environnements donnés. Ainsi, pour Rojot, les théories de la contingence structurelle « considèrent qu'à des situations données variables peuvent correspondre des structures d'organisation données elles-mêmes variables et elles vont introduire le rôle actif de l'environnement ». On perlera alors de choix contingents et pour être performante, une organisation doit tenir compte de cette contingence environnementale. La théorie de la contingence stipule donc : qu'il n'existe pas d'absolu dans les sciences de gestion, qu'il faut respecter une certaine relativité dans l'utilisation des théories existantes et, conséquemment, qu'il faut reconnaître qu'il n'ya pas de pratiques ou de méthodes applicables à tous les contextes.

Il existe un certaine nombre de facteurs de contingence qui ont été identifiés dans la littérature, notamment au travers des travaux de Mintzberg, influençant l'organisation et ses modes de gestion (comme l'âge et la taille, le système technique, l'environnement, le pouvoir, etc.)[30].

[30] Rojot. J et Bergmann. A : « Comportement et organisation ». Ed. Vuibert France, 1995, P93.

1-2 La théorie de la contingence telle qu'appliquée à la gestion des ressources humaines

La théorie de contingence des organisations telle qu'appliquée à la gestion stratégique des ressources humaines soutient qu'il y a autant d'ensembles de pratiques appropriées qu'il y a de contextes particuliers, c'est-à-dire de contingences. Ainsi, les pratiques qui rencontrent un certain succès dans une entreprise, peuvent s'avérer inadéquates dans un environnement différent. Par exemple, les cercles de qualité et la rotation des emplois sont de bonnes pratiques en soi, mais elles peuvent être inefficaces dans certains contextes.

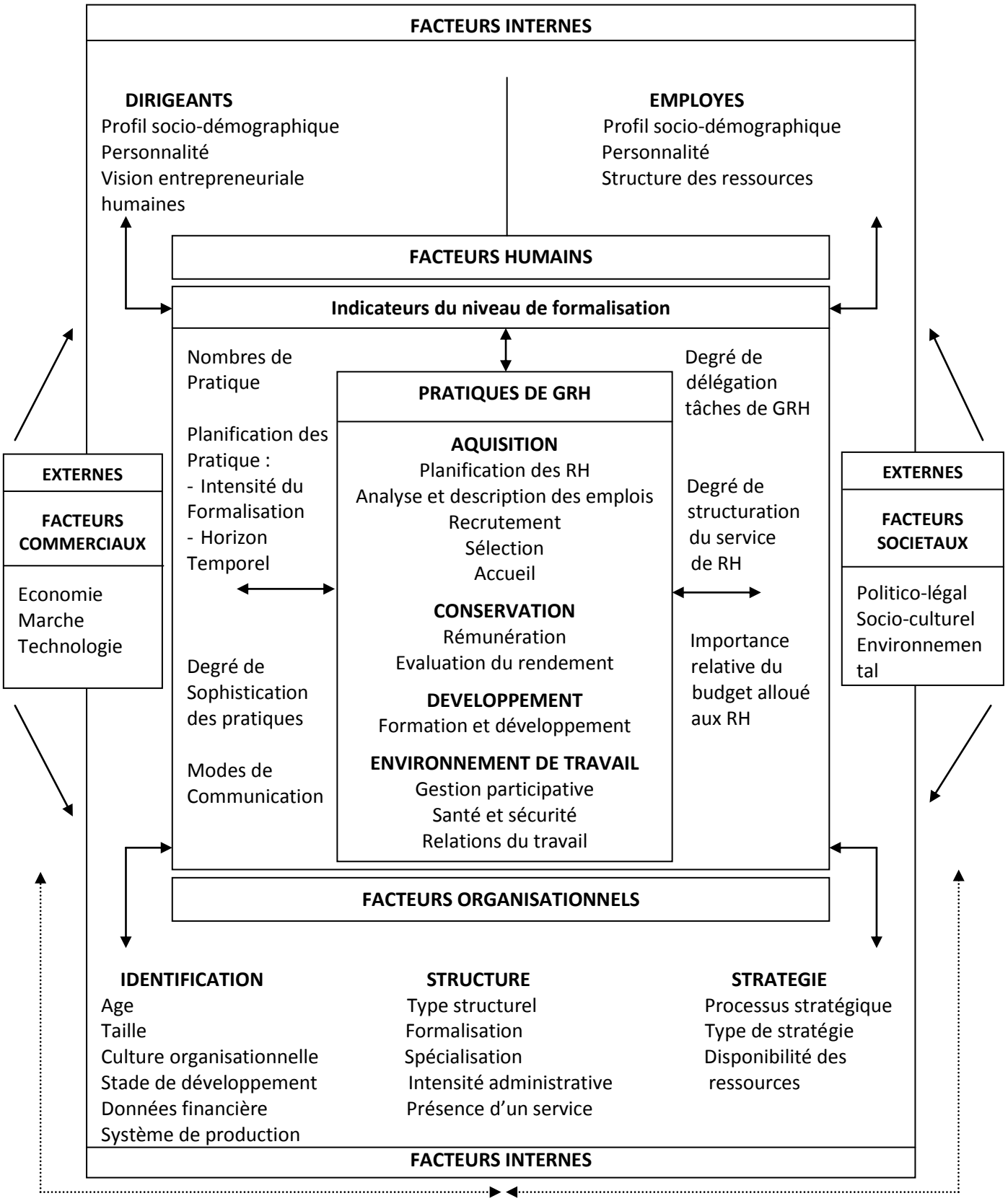
La théorie de la contingence soutient donc que les entreprises devraient rechercher à aligner leur pratiques de gestion des ressources humaines sur leur stratégie d'affaires. L'efficacité d'une entreprise résulterait ainsi de l'adéquation qui existe entre les caractéristiques de l'entreprise et les contingences qui reflètent l'environnement de l'organisation.

2- Facteurs de contingence influençant le système formatif dans l'entreprise

Plusieurs facteurs de contingence peuvent influencer et expliquer la présence de certaines pratiques de GRH. Pour Fabi, Garand et Pettersen (1993), plutôt que d'universalisme des pratiques de GRH et de leur « performance », mieux vaudrait souligner le caractère universaliste des facteurs de contingence. Ils proposent ainsi un modèle (figure 3) de contingence de la GRH complet représenté par le schéma suivant :

Rapport-Gratuit.com

Figure 3 : modèle de contingence de la GRH[31]



[31] www. Agrh.eu: « La GRH : contingences davantage qu'universalité ? Opérationnalisation d'un modèle de contingence ».Par Fabi. B, Garand. D. J et Pettersen. N. Actes du congrès de l'association francophone de GRH. Consulté le 10/09/2014.

Dans ce schéma, la formation s'inscrit dans la partie intitulée « DEVELOPPEMENT ». Par déduction, les facteurs énumérés peuvent influencer le système de formation, sous-système de la GRH. Il est vrai que le modes de gestion de la formation dépendent d'un certain nombre de facteurs contribuant à façonner les différents éléments du système de formation. Selon Meschi, « l'apport de l'approche contingente en gestion des ressources humaines est important lorsqu'il s'agit d'expliquer la présence de différentes pratiques de formation selon les entreprises ». L'intérêt est donc de déterminer quelles sont celles qui sont les adaptées, même si jusqu'alors les chercheurs en gestion des ressources humaines ont préféré étudier les aspects humains de la formation au détriment de ses aspects organisationnels.

Dans leur modèle, Fabi et al (1993) ont précisé pour chaque type de facteur l'influence qu'il pouvait avoir sur la GRH ou, plus précisément, sur le degré de formalisation des pratiques de GRH. Faisons de même et étudions pour chaque facteur ou groupe de facteurs leur influence possible sur tout ou partie du système de formation.

2-1 Les facteurs internes :

Nous reprenons donc les facteurs présentés dans le schéma précédent et pour chacun des facteurs nous évoquons des liens possibles avec certains éléments du système de formation notamment à la lumière des résultats de différentes recherches.

2-1-1 Les facteurs humains : trois éléments peuvent ici caractériser les dirigeants.

- Profil socio-démographique : selon leur formation initiale et leur expérience, ils pourront percevoir différemment la formation et le rôle de celle-ci. Ainsi, dans des recherches de Tremblay et De Sève ont remarqué que les dirigeants valoriseraient davantage l'expérience et la personnalité de leurs salariés plutôt que leur formation, sauf si ces dirigeants bénéficient d'un niveau de scolarité élever. Dans ce cas, ils seront plus portés sur la formation de leurs salariés.
- Personnalité : les croyances des dirigeants, notamment par rapport à la GRH, influenceraient la gestion de la formation. Ils peuvent aussi favoriser le développement d'une culture de la formation qui favorisera l'apprentissage dans l'entreprise, le statut et la valeur de la formation dans l'entreprise « vont influer l'implication des acteurs dans ses processus ». et il est probable qu'un dirigeant croyant en la formation investira davantage dans celle-ci.
- Vision entrepreneuriale : le dirigeant peut être un leader, un sponsor interne pour la formation. Il est clair que la réussite de la formation dépend

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

en grande partie de la crédibilité et de la légitimité que peut lui accorder la direction de l'entreprise.

Au niveau des employés, nous pouvons retenir trois facteurs majeurs :

- Profil socio-démographique : les salariés les plus qualifiés ont souvent un taux d'accès à la formation plus élevé.
- Personnalité : le personnel est-il ouvert à la formation ? la perçoit-il comme une opportunité ou se sent-il contraint d'y aller, affichant ainsi certaines résistances quant au fait de se former ?
- Structure des ressources humaines : l'âge, le sexe et le statut des salariés pourraient influer sur le taux d'accès à la formation. Les employés de quarante ans et plus auraient ainsi un faible taux de participation à la formation, d'où une corrélation négative entre l'âge moyen des employés et la part de ceux-ci recevant de la formation formelle. Une étude menée par le gouvernement du Québec note que les femmes participeraient dans des proportions plus élevées que les hommes à la formation offerte par l'employés à statut précaire est importante, plus l'intensité de la formation informelle sera importante[32].

2-1-2 Facteurs organisationnels

Ces facteurs sont nombreux et regroupés en trois catégories principales. On retrouve des facteurs relatifs à l'identification, structure et stratégie :

- Taille : « la politique de formation dépend très étroitement de la taille de l'organisation ». Le degré formalisation et de planification de la formation serait ainsi positivement relié à la taille de l'entreprise. Garand et Fabi notent un accroissement du niveau de formalisation des pratiques de la GRH avec la taille des entreprises. Aussi, il semble en effet logique de penser que la formation sera nettement moins formalisée dans les structure de taille plus modeste parce qu'elles n'en ont ni le temps, ni les moyens, ou parce que leur taille ne le justifie pas : la prédominance des relations informelles facilite l'identification de besoin de formation ainsi que les échanges autour de l'acte formatif. Il est ainsi plus évident de mettre en œuvre une formation plus flexible, s'adaptant aux besoins des salariés identifiés sur le terrain.
- Stade de développement : pour Galindo (2005), la taille de l'organisation et la technologie sont des caractéristiques des étapes de la croissance des organisations, donc de leur développement. Cela a donc évidement des impacts forts en matière de formation des hommes : le développement de

[32] Pottiez. J : « Evaluation de la performance de la formation en entreprise par une approche systémique ». Thèse de doctorat en stratégie, université de sciences et technologie de LILLE, 2011,P563-569.

leurs compétences doit s'accroître avec le développement de l'organisation.

- Domaine d'activité : le secteur d'activité peut être déterminant. En effet, certains métiers seront plus sensibles aux évolutions (tehnologiques notamment), tels que ceux du savoir et des hautes technologies. Ainsi, si le secteur d'activité des entreprises n'influence pas l'efficacité des pratiques de formation, il est probable qu'il influence les grandes orientations de la politique de formation. Par ailleurs, le style de secteur (public, privé, associatif) pourrait influencer la fonction formation du fait notamment des particularités statutaires des salariés.
- Données financières : logiquement, plus une entreprise sera financièrement saine, plus elle disposera de ressources financières pour investir dans la formation. Dans le cas contraire, l'entreprise veillera en priorité à défendre ses positions et à préserver sa cohésion interne, se traduisant par une volonté de stabiliser la structure en maintenant opérationnelle les compétences et en se fixant des objectifs principalement à court ou moyen terme. Les modes de formation privilégies peuvent ainsi dépendre des coûts qu'ils génèrent (ex. formation sur le tas, formation interne / externe, etc).
- Formalisation : quel est le niveau de contrôle exigé en matière de formation (ex. certification ISO) ? la politique de formation doit-elle appliquée de façon homogène ou chaque responsable /manager doit-il l'adapter aux spécificités locales ? la formation est-elle gérée de manière centralisée ou décentralisée ? les pratiques de formation font-elles l'objet de procédures écrites et formalisées ?
- Processus stratégique : pour Parmentier, de la stratégie de développement de l'entreprise peuvent découler successivement la stratégie RH et de conduite du dialogue social, la stratégie compétences et la GPEC dans l'entreprise, la stratégie formation de l'entreprise. L'alignement de la politique de formation sur la stratégie de développement peut être un signe de l'engagement de la direction dans la formation : « l'inscription de la formation dans la stratégie de l'entreprise est l'élément le plus significatif et le plus explicatif du passage de la formation coût et dépense à la formation-investissement ».
- Type de stratégie : selon Meschi, il existe deux logiques principales relatives au lien entre stratégie d'entreprise et choix de formation : « si l'entreprise est engagée dans une stratégie de croissance à long terme, de développement de sa capacité interne de réaction aux évolutions de

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

l'environnement, alors il en découlera naturellement pour la formation, la mise en œuvre d'une logique qualifiée d'adaptation »[33].

2-2 Facteurs externes

En plus des facteurs internes, certains facteurs de contingence externe à l'organisation peuvent influencer directement ou non le système de formation de l'organisation.

- Economie : l'entreprise évolue-t-elle dans une économie en croissance ou en crise (sur le plan national comme international) ? Si la conjoncture est défavorable, les entreprises pourront décider de consacrer moins de ressources financières à la formation ou, au contraire, consacrer suffisamment de ressources pour prendre le dessus dur les concurrents en période de crise.
- Marché : Aragon-Sanchez (2003) ont remarqué que plus l'entreprise faisait face à une intensité concurrentielle forte, plus l'impact de la formation sur certains résultats était important. Ainsi, les entreprise évoluant sur des marchés relativement certains mettent en place des plans de formation précis, tandis que les quelques entreprises soumises à la demande se limitent à des plans imprécis. Milkovich et Gluech notent la tendance des entreprises au marché certain et stable à investir plutôt dans le développement de leurs propres RH, via la formation notamment, au contraire de celles confrontées à un marché plus dynamique qui privilégieront le recrutement.
- Technologie : le capital humain et la technologie auraient une incidence conjointe sur la productivité. Dans les établissements canadiens utilisant les NTIC, les dépenses de formation, les dépenses de formation apparaîtraient plus élevées du fait d'une demande de qualifications également plus élevée. Ainsi, plus l'organisation est touchée par l'évolution technologique (en intensité, en rapidité, notamment de par son secteur d'activité d'appartenance), plus la formation devra âtre importante, l'apparition de technologies nouvelles pouvant faire émerger des besoins nouveaux en qualification.
- Le contexte politico-légal : le système politique est-il d'ordre libéral ou existe-t-il des obligations fortes en matière de formation pour les entreprises ? En Algérie, il existe différentes obligations, dont la participation obligatoire des entreprises au financement de la formation qui peut justement les inciter à former.

[33] Pottiez. J : « idem ». Thèse de doctorat en stratégie, université de sciences et technologie de LILLE, 2011, P563-569.

Section 3 : L'importance de la prise en compte du climat organisationnel dans l'amélioration des effets de la formation

1- Climat organisationnel

Depuis de nombreuses années la notion de climat est utilisée pour étudier les organisations. Aujourd'hui est devenu une composante pour étudier l'impact de l'environnement de travail sur les individus.

1-1 Fondements conceptuels et théoriques du climat organisationnel

Le terme « climat » a été utilisé pour la première fois dans les écrits de psychologie industrielle et de comportement organisationnel, vers la fin des années 30. À cette époque, Lewin, Lippitt et White ont explicitement fait référence à cette notion sous le vocable de « climat social », sans toutefois le définir formellement ou fournir un outil permettant de le mesurer. C'est vers le milieu des années '60 que le concept de climat organisationnel est évoqué de manière explicite pour la première fois dans la foulée des recherches réalisées par Koffka (1935) à propos du « *behavior environment* » et de la notion de « *life space* » introduite par Lewin. Considéré comme une variable jouant un rôle de premier plan dans le façonnement des comportements des individus évoluant dans un contexte organisationnel donné, l'intérêt démontré dans les quarante dernières années de la part des chercheurs de l'approche psychosociale des organisations envers le concept de climat organisationnel a donné lieu à de multiples élaborations d'instruments de mesure de ce concept.

Avec les années, de nombreuses définitions du climat se sont succédé, certaines mettant l'accent sur les caractéristiques de l'organisation, d'autres sur les représentations cognitives et les interprétations, ou encore sur la somme des perceptions des membres d'une organisation. La définition la plus largement utilisée pour décrire le climat organisationnel est celle de Moran qui défini le climat organisationnel comme étant « une caractéristique relativement permanente de l'organisation qui distingue d'une autre organisation : (a) il inclut les perceptions collectives des membres à propos de leur organisation en regard des dimensions comme l'autonomie, la confiance, la cohésion, le soutien, la reconnaissance, l'innovation et l'équité, (b) il est produit par l'interaction des membres, (c) il sert comme base pour interpréter la situation (d) il reflète les normes valeurs et attitudes prévalences de la culture de l'organisation et (e) agit comme source d'influence sur le montage du comportement »[34]. Parker et al. (2003) soutiennent que toutes les études qui réfèrent à la perception que les individus ont de leur environnement de travail renvoient au climat psychologique même si, en réalité, une majorité des recherches en parlent en termes de « climat organisationnel ». Ce va et vient sémantique a mené à

[34] Nourredine Kridis : « Communication et innovation: Champs, méthodes ». Editions L'Harmattan, 2008, P86.

différents regroupements visant à classifier les travaux sur le climat en se fondant sur des écoles de pensée, des perspectives théoriques ou étiologiques.

Un premier regroupement permet de distinguer deux écoles de pensée relatives à la conceptualisation du climat : l'école de psychologie de la Gestalt et l'école du fonctionnalisme. Dans le premier cas, l'accent est mis sur la manière dont l'individu perçoit et intègre l'ordre des choses dans le monde. Ainsi, il se comporte en fonction de la façon dont il voit ce monde qui l'entoure. La seconde soutient plutôt que, même si la pensée et le comportement de l'individu restent fonction de l'environnement qui l'entoure, les différences individuelles jouent un rôle important dans l'adaptation de la personne envers cet environnement. En ce sens, l'école du fonctionnalisme reconnaît l'interaction de l'individu avec son environnement et sa contribution au façonnement du climat organisationnel, tandis que l'école de la Gestalt insiste uniquement sur le fait que les individus se comportent en fonction de la manière dont ils perçoivent l'environnement de travail. Ces deux grandes écoles de pensée restent celles qui sous-tendent la plupart des recherches qui portent sur le climat dans les organisations, même si ces études ne s'y réfèrent pas toujours de manière explicite. De fait, cette classification demeure d'une utilité marginale pour situer les fondements du climat organisationnel.

Dans un deuxième type de regroupement, les travaux de James et Jones (1974) font la distinction entre des perspectives théoriques qui mettent l'accent sur différentes formes de mesure du climat organisationnel. Selon eux, le climat peut être compris comme 1) une mesure multiple d'attributs organisationnels, 2) une mesure perceptive d'attributs individuels, ou encore 3) une mesure perceptive d'attributs organisationnels. La première mesure s'intéresse à l'ensemble des caractéristiques de l'organisation, la seconde met davantage l'accent sur l'individu plutôt que sur l'organisation et la dernière reconnaît le climat comme une série de caractéristiques qui sont perçues à propos de l'organisation et/ou des unités qui la composent et qui reflètent la manière dont l'organisation et/ou ses unités influencent les comportements et les perceptions de ses membres. Ces perspectives théoriques ouvrent à une compréhension plus explicite de la formation du climat, sans toutefois nous informer des dimensions spécifiques qui devraient alors le composer selon la perspective privilégiée.

Un troisième regroupement fait plutôt une distinction entre différentes perspectives d'analyse utilisées pour comprendre le processus de formation du climat. Moran et Volkwein distinguent ainsi quatre approches : structurelle, perceptuelle, interactive et culturelle. Les trois premières s'apparentent à plusieurs égards à celles définies par James et Jones. L'approche structurelle suggère ainsi que le climat reflète une manifestation purement objective de la structure organisationnelle, l'approche perceptuelle aborde la formation du climat sous l'angle individuel, c'est-à-dire à travers la subjectivité des individus qui la composent; l'approche interactive sous tend que ce sont les interactions

des individus en réponse à leur environnement de travail qui constitue la base du climat organisationnel. L'approche interactive réconcilie, en quelque sorte, les deux autres, en reconnaissant l'interaction entre l'environnement objectif et son appréhension subjective par des individus qui s'y situent et qui interagissent ensemble. Pour Schneider et Reichers, la position interactionniste est celle qui défendrait le mieux l'étiologie du climat organisationnel. Finalement, l'influence culturelle occultée dans les 3 premières approches, suivant Moran et Volkwein, est reprise dans une approche culturelle qui tient compte des valeurs et croyances des individus dans la formation du climat. De tous les regroupements visant à situer les fondements du climat organisationnel, ce sont ces quatre approches définient par Moran et Volkwein qui semblent le mieux expliquer comment il se forme, sans toutefois préciser davantage ce qui le constitue[35].

Quelle que soit la classification ou l'approche utilisée pour traiter du climat organisationnel, le dénominateur théorique commun se résume souvent par l'équation C = f (P X E) énoncée par Kurt Lewin (1951). Selon cette équation, le comportement individuel (C) est fonction de la personnalité (P) en interaction, à des degrés variés, avec l'environnement (E), alors compris comme étant le climat organisationnel. Ainsi, selon l'approche préconisée, il est théoriquement possible de modifier les comportements des membres d'une organisation en agissant soit sur la personnalité (angle individuel), soit sur l'environnement (angle organisationnel) ou encore sur les deux. Evan aura d'ailleurs tenté d'opérationnaliser cette formule par un modèle systémique dans lequel « le climat organisationnel est défini comme une perception multidimensionnelle des attributs ou caractères essentiels d'un système organisationnel ». Cette perception multidimensionnelle du climat est reprise dans les travaux de Likert qui référent à la fois aux causes, composantes et résultantes du climat organisationnel. La figure 4 expose les principales variables dont traite ce modèle dynamique en y intégrant l'évolution de la théorisation du climat des dernières années.

[35] Geneviève Roch : « Impact du climat organisationnel sur le façonnement des pratiques relationnelles de soin en milieu hospitalier ». Thèse de doctorat en sciences infirmières, université de Montréal,2008, P14-15.

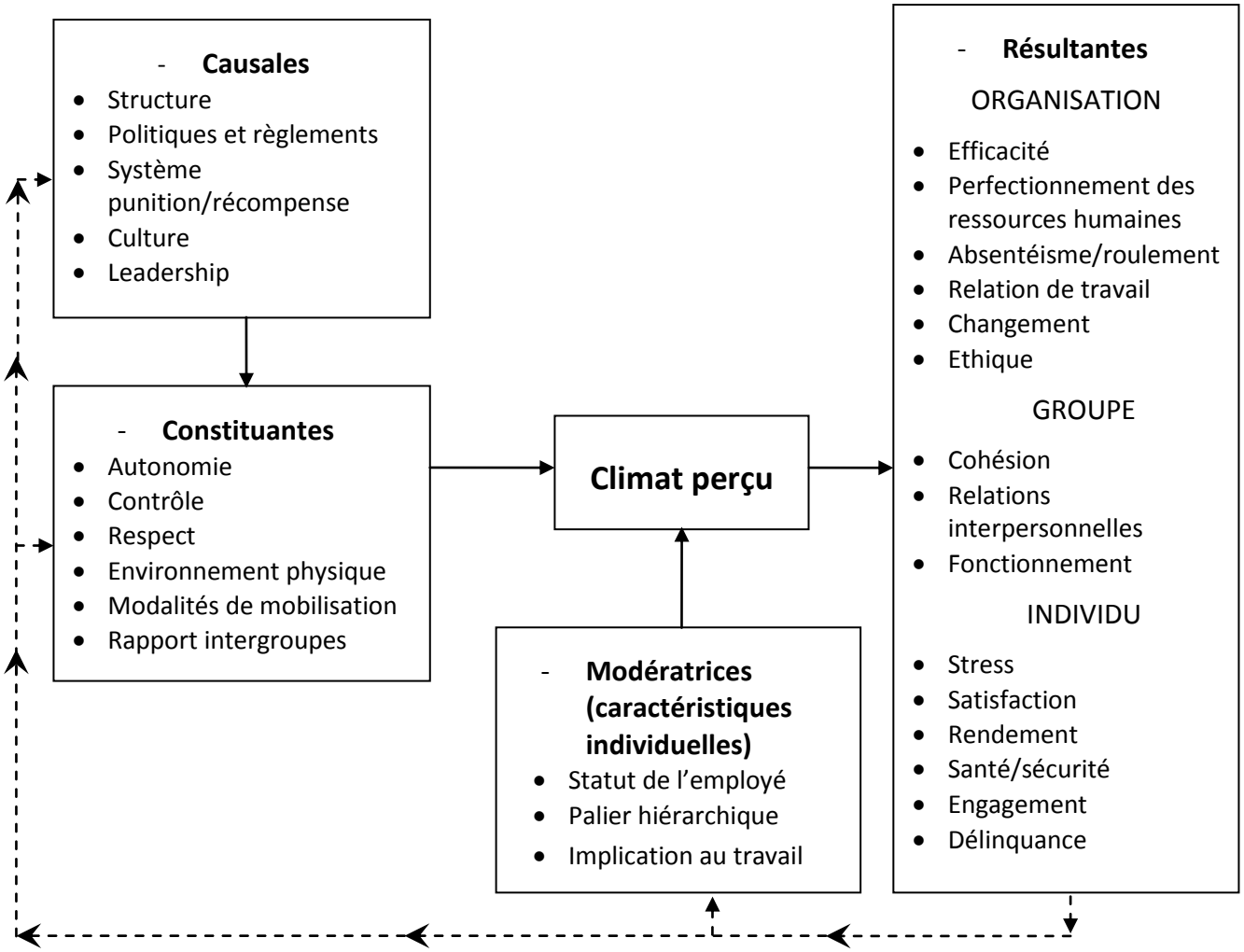


Figure 4 : Modèle dynamique de climat de travail inspiré de Likert[36]

En résumé, le climat est un concept global qui consiste en une configuration particulière d'éléments structurels pouvant varier selon les auteurs. Il peut être considéré comme un déterminant du comportement puisqu'il agit sur les attitudes et les attentes qui ont une influence directe sur les comportements. Le climat, dans les organisations, renvoie à la perception que les individus ont de leur environnement de travail et peut ainsi être saisi par une mesure perceptive d'attributs organisationnels que les individus d'un groupe partagent au travers de leurs interactions. Cette conception du climat est cohérente avec l'école fonctionnaliste, comme avec la théorie de Lewin (1951) et reconnaît que la

[36] Brunet, L., et Savoie, A : « Le climat de travail ». Ed. Montréal: Éditions Logiques, 1999, P55.

perception du climat organisationnel peut être fonction de l'individu, de l'organisation et de l'interaction entre les deux. En privilégiant une conception semblable, il est possible de situer les fondements du climat dans les organisations, tout en demeurant ouvert à l'intégration d'attributs organisationnels qui sont reconnus comme pouvant améliorer les effets de la formation en entreprise.

1-2 Distinction et complémentarité entre climat et environnement de travail

La confusion terminologique et conceptuelle associée à la notion de climat organisationnel aura conduit à l'émergence de plusieurs concepts parallèles qui lui sont liés, dont l'environnement de travail.

Ces concepts ont rapidement gagné en popularité et demeurent non seulement difficiles à distinguer de la notion de climat, mais font rarement l'objet de discussions conceptuelles dans les études qui en traitent. Bien que ces concepts aient souvent été préférés au climat dans les écrits sur la formation modernes, leurs fondements théoriques demeurent peu explicites et ont rarement été débattus.

Pour certains, l'environnement de travail est une notion plus englobant que le climat organisationnel et réfère à un éventail plus large de dimensions, dont des éléments particuliers de l'organisation qui seraient liés aux activités de travail (ex : ergonomie des lieux, disponibilité du matériel, etc.). Cette distinction demeure toutefois discutable à la lumière des très nombreuses dimensions que recoupent certaines approches du climat organisationnel. Certaines études sur les environnements de travail permettent toutefois de mettre l'accent sur la spécificité du contexte et de se limiter aux perceptions du personnel, alors que le climat réfère, en général, aux perceptions des différents acteurs organisationnels. Dans les deux cas, il s'agit cependant de mesure de perceptions individuelles d'attributs organisationnels.

Considérant le but de notre étude, la notion de l'environnement de travail apparaît peu pertinente puisque l'impact de la perception de l'environnement sur les pratiques de la formation est d'emblée assumé par le construit. La notion d'environnement de travail reste, quant à elle, difficile à dissocier du climat et soulève les mêmes difficultés d'identification en ce qui a trait à ses dimensions clés. Notons aussi qu'il arrive que les notions de l'environnement de travail soient utilisées de façon interchangeable. Ainsi, en dépit de leur popularité dans les écrits organisationnels, le concept de l'environnement de travail reste par ailleurs limité dans leurs développements théoriques, alors que la notion de climat organisationnel offre une meilleure alternative. Bien que les dimensions composites du climat organisationnel demeurent pour le moins hétéroclites, cette

Rapport-Gratuit.com

notion bénéficie, en effet, d'assises conceptuelles et théoriques plus étoffées qui ont été exploitées dans l'amélioration des effets de la formation[37].

2- Climat organisationnel et formation

Les pratiques de formation et de soutien à l'apprentissage se développent généralement en cohérence avec le contexte organisationnel et l'organisation qualifiante ou apprenante, on retrouve un contexte plus favorable à l'apprentissage et que la formation tend à se déployer et à s'intégrer au sein de toutes les unités de travail. Ce type d'organisation adopte des structures et des modes de fonctionnement qui supportent le développement de la capacité d'apprendre et qui permettent de s'adapter aux changements de l'environnement qui leur est propre. La formation devient ainsi nécessaire pour supporter la dynamique du changement. Toutefois, les qualificatifs « qualifiante » ou « apprenantes » ne peuvent être attribués à toutes les entreprises. Selon les types d'organisation, la prise en charge de l'apprentissage et de la formation s'exerce à des degrés divers. Nous décrirons ici les organisations formatrices, qualifiantes et apprenantes qui ont une approche plus intégrée de la formation.

2-1 L'organisation formatrice

L'organisation formatrice favorise les apprentissages individuels en proposant des actions de formation intégrées aux pratiques de travail quotidiennes. Le gestionnaire immédiat de l'employé n'assure pas un rôle de formateur (définition des besoins, de la commande de formation et d'évaluation) et n'a qu'une responsabilité pédagogique indirecte. Le responsable de formation s'apparente à un gestionnaire administratif, chargé du suivi des actions.

La formation ne débouche pas sur un vrai transfert de compétences, mais s'articule plutôt autour de l'acquisition de savoir-faire pratiques contextualités. Cette pratique de formation apparaît désuète et décalée par rapport aux tendances qui prédominent dans le discours de la formation depuis plus de vingt ans et qui sont illustrées par l'organisation qualifiante ou apprenante.

2-2 L'organisation qualifiante

Bien qu'elle s'inscrive dans la même tendance, plusieurs auteurs distinguent l'organisation qualifiante de l'organisation apprenante. Comme le souligne Dejoux : « l'organisation qualifiante favorise l'amélioration des compétences individuelles et tente de les convertir en un avantage concurrentiel interne mais l'organisation apprenante intègre totalement les processus d'apprentissage individuels et organisationnels. Sa finalité consiste à s'adapter aux changements de l'environnement en acquérant un avantage concurrentiel externe »[38].

---

[37] Geneviève Roch : « idem ». Thèse de doctorat en sciences infirmières, université de Montréal, 2008, P20.

[38] www.strategie-aims.com/evebts/conferences/15-viiieme-conference-deI-aims/download.Grimand.A: « l'entreprise apprenante: une conceptualisation inachevée ? » huitième conférence de l'AIMS, Chatenay-Malabry, 1999, Consulté 12/11/2014.

L'organisation qualifiante est ainsi centrée sur les compétences et sa finalité est liée à la qualification des employés alors que l'organisation apprenante est d'abord centrée sur l'organisation elle-même et sa finalité est sa performance. Dans l'organisation qualifiante, le thème central est le développement des compétences.

Tableau 2: distinction entre organisation qualifiante et organisation apprenante

	Organisation qualifiante	**Organisation apprenante**
Objet	Développement des compétences	Fonctionnement de l'entreprise
Finalité	Qualification des employés	Performance de l'entreprise
Contexte	Adaptation aux changements	Adaptation aux changements

L'organisation qualifiante favorise le développement des compétences en proposant un environnement de travail plus riche par la diversité des tâches et des situations de travail formatrices. Les tâches qui sont confiées le sont en fonction des compétences des individus.

Dejoux (1999) identifie trois caractéristiques principales de l'organisation qualifiante : elle met l'individu en situation, de façon quotidienne, afin qu'il ait la responsabilité de mettre en œuvre l'individu ses compétences. L'apprentissage est un processus intégré qui intervient à toutes les étapes de l'activité, la réduction des niveaux hiérarchiques s'accompagne d'une extension de la prise de décision à tous les niveaux hiérarchiques. En outre, les définitions relevées par Bélanger et al (2004) indiquent que l'organisation qualifiante répond aux exigences du contexte économique actuel puisqu'elle prend en compte l'environnement, le changement et la compétence qui devient terriblement menaçante pour les entreprises. Sa mise en place suppose de s'attaquer à l'organisation du travail afin de faire de l'entreprise un « système de compétence ». Le succès d'une telle réorganisation du travail repose sur la coopération entre les employés et les relations interpersonnelles qui créent des situations d'apprentissages multiples dans et par l'activité même de travail. Ancré dans les interactions entre les travailleurs, l'apprentissage se construit à travers divers stratégies : les « conflits sociocognitifs » qui, face à une situation de travail, révèlent les compétences maîtrisées et celles à découvrir, la résolution de problème qui mobilise l'initiative et favorise le développement des habilités créatives, « les réflexions abstraites » et les « représentations mentales » des situations de travail qui permettent d'accéder à une régulation formelle ou conceptuelle de l'objet, de concrétiser savoirs pratiques et savoir-faire en savoirs

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

théoriques et procéduraux, afin de pouvoir les transférer dans d'autres contextes[39].

2-3 L'organisation apprenante

Les organisations apprenantes privilégient les apprentissages collectifs en vue d'organiser une progression collective des compétences. On ne se place donc pas dans la perspective de l'individu, mais dans celle de l'organisation ou de l'équipe.

En effet, le développement isolé de l'expertise individuelle de chacun des salariés ne permet pas nécessairement d'assurer un développement global pour l'organisation. Et dans ce contexte, on parle moins de qualification que de compétence. L'entreprise apprenante remplace ni l'entreprise formatrice, ni l'entreprise qualifiante : elle est d'un autre ordre. Son projet est l'organisation d'un système permettant le développement des compétences collectives. Le gestionnaire y joue un rôle prépondérant et participe à toutes les étapes clés des processus de professionnalisation. L'organisation apprenante implique un bon niveau d'intégration de la formation avec les processus de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences.

Bien que le collectif soit une notion centrale, l'organisation apprenante s'intéresse aux apprentissages individuels dans la mesure où ils peuvent alimenter l'apprentissage organisationnel. L'interaction sociale et le processus de socialisation sont les déterminants du passage de l'apprentissage individuel au niveau de l'apprentissage organisationnel. Cet apprentissage se traduit par la remise en cause des stratégies d'actions de l'organisation.

Fillol (2009) souligne que « l'interaction de l'entreprise avec l'environnement, l'apprentissage individuel et l'apprentissage organisationnel rendent possible l'émergence de l'organisation apprenante. Cet auteur relève, dans les écrits sur le sujet, des principes de l'organisation apprenante qui recoupent les définitions soumises par Bélanger et al : la présence de perspectives et de visions collectives partagées par les membres de l'organisation, la coexistence d'un apprentissage personnel et d'un apprentissage d'équipe et collaboratif soutenu par une structure organisationnelle et un encadrement adapté, l'adaptation de l'entreprise à son environnement, avec laquelle elle est en interaction. On peut ajouter comme autres caractéristiques l'importance d'appartenir à un collectif au sein de l'organisation, la capacité de remettre en question, de corriger ses erreurs et d'apprendre en permanence.

Les principaux obstacles à la mise en œuvre de l'organisation apprenante sont liés tant aux individus qu'aux organisations. Du côté des individus, c'est surtout le manque de confiance profond en soi, du côté des organisations, c'est la

[39] www.cpmt.gouv.qc.ca/publication/pdf. « Les pratiques et l'organisation de la formation en Québec. CIRDEP/UQAM ». Consulté le 25/10/2012.

manière dont elles valorisent et dynamisent le potentiel humain disponible qui détermine. Le sociologue Haefliger reconnaît que la mise en œuvre d'une organisation apprenante n'est pas chose facile. Il présuppose une décision claire et délibérée de la direction de mettre l'Homme au centre de ses valeurs et de son organisation, en favorisant sa responsabilisation et la valorisation de son potentiel individuel et collectif. Dans ce but, il s'agit de définir et mettre en œuvre des structures (organisation du travail), système (notamment en matière de gestion des performances, des compétences et de la rémunération) et comportements (surtout l'attitude du management) permettant de donner vie et de renforcer ces valeurs[40].

[40] Fillol. C : « L'entreprise apprenante : le knowledge management en question ? ». Ed. L'Harmattan Paris, 2009, P45.

Conclusion :

Le domaine de la recherche en formation a évolué de façon significative. Plus de théories, de modèles, de résultats empiriques, de revues et d'analyses ont vu le jour. Notons que les investissements en formation par les organisations sont en croissance, situation qui démontre non seulement un intérêt maintenu vers la formation mais aussi vers le développement de pratiques et de processus de formation pour l'amélioration de la performance.

En réponse aux critiques émises et comme alternative aux études et recherches présentés précédemment, nous proposons d'étudier la formation et sa performance au travers d'une approche systémique. Plusieurs auteurs incitent, même implicitement, les chercheurs à s'engager sur cette voie. L'entreprise doit s'intéresser aux problèmes imposent par son environnement et aux opportunités qu'il lui fournit, aux intrants, au processus de formation et enfin aux produits (résultats) qui découlent.

Le chapitre suivant de cette thèse sera consacrée à l'élaboration d'un cadre théorique afin d'aboutir à une modélisation complète du système de formation, de sa performance et de ces déterminants.

Chapitre 2

Processus de système formation dans l'entreprise

Chapitre 2 : Processus de système formation dans l'entreprise

Avec le temps et les sommes d'argent importantes que les entreprises investissent au cours des années, la question des retombées et de la rentabilité de la formation devient une réelle préoccupation pour les chefs d'entreprise. La finalité de la formation est d'accroitre l'efficacité de l'entreprise (ventes accrues, augmentation de la productivité, réduction de l'absentéisme, diminution des pertes, etc.). Pour faire, il est nécessaire que la formation fournisse de nouvelles compétences aux employés (savoir, savoir-faire, savoir-être), que ces compétences soient par la suite utilisées dans le cadre de leur travail et que ce transfert améliore le fonctionnement de l'organisation.

Si l'on compare le processus formatif à un système, avec ses intrants et ses extrants, on constate rapidement que le processus de transformation, c'est-à-dire l'atteindre des résultats recherchés en termes de compétence et de performance, passe par une meilleure compréhension des dynamiques en opération de ce système formatif qui se déclinera à trois niveaux, soit : 1)l'acquisition de nouveaux savoirs et de savoir-faire (Apprentissage), 2) l'amélioration des comportements au travail (Transfert des apprentissages), 3) l'optimisation du rendement de la formation (Impact individuels et organisationnels).

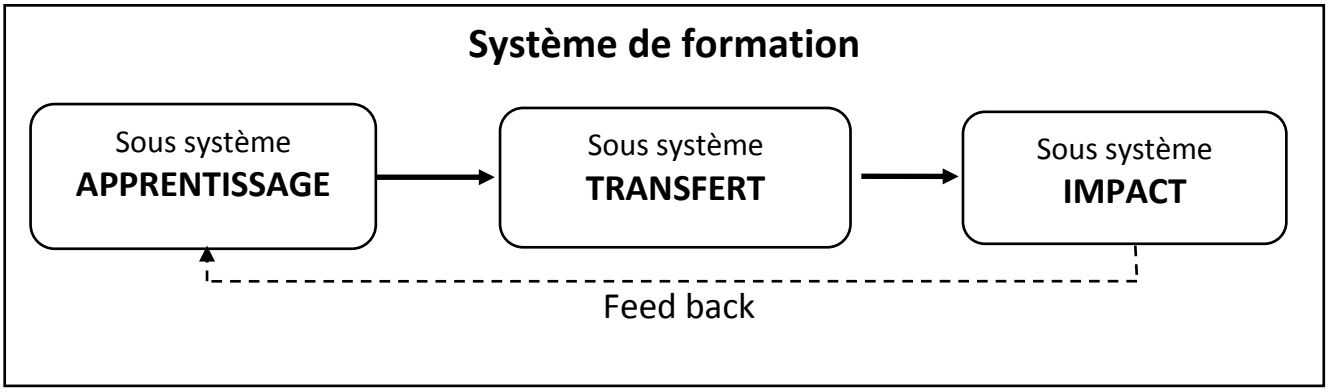


Figure 1 : Système formatif en entreprise

Ce chapitre a pour principal objectif d'approfondir la compréhension de l'interaction entre ces trois sous-systèmes du système formatif pour déterminer dans quelle mesure le transfert peut jouer un rôle médiateur entre le niveau d'apprentissage et le niveau d'impact.

Section 1 : Formation et apprentissage des adultes

C'est en effet l'apprentissage, qui sera réalisé on totalité ou non durant l'activité formative qui va déterminer toute la suite du processus. Les réalités du transfert et des impacts, qu'ils soient ou non optimisés n'auront de sens qu'en fonction de cet apprentissage initial. L'apprentissage sépare alors clairement la période avant la formation et la période après la formation. Pour mobiliser dans la situation de transfert les savoirs antérieurs, encore faut-il que ces savoirs soient disponibles. Cette disponibilité des savoirs est une condition nécessaire mais non suffisante pour que le processus de transfert puisse avoir lieu. Pour que ces savoirs soient disponibles pour la situation de transfert, encore faut-il qu'elles aient été acquises lors de la formation.

Dans cette optique, le savoir est perçu comme une manière de connaître et le transfert se prépare pendant l'apprentissage. Pour qu'un savoir appris soit transférable, il faut que l'apprenant comprenne son utilité au moment où il l'apprend et qu'il prenne conscience des contextes dans lesquels il peut s'en servir.

Comment ces savoirs doivent-elles être construits pour qu'elles soient disponibles lors de la situation de transfert ? Quelles situations de formation et quels dispositifs doivent être mis en place pour garantir cette disponibilité des savoirs pour des traitements ultérieurs et tout particulièrement, pour un transfert sur le lieu de travail ? Ces questions donnent beaucoup d'importance à l'étude de l'apprentissage qui va déterminer toute la suite du processus formatif.

1- Un raisonnement articulé autour de la notion d'acquis de la formation ou l'apprentissage

Dans le monde moderne, les conditions de travail sont beaucoup moins prévisibles et les employés sont considérés avec plus de respect. En conséquence, nous avons observé une évolution marquée dans la façon d'aborder la formation. Aujourd'hui, de nombreux facteurs complexes doivent être pris en considération pour que la formation soit appropriée et réussie. La formation moderne repose sur une méthode d'apprentissage qui couvre la réflexion critique, les compétences et les attitudes.

Plusieurs théories de l'apprentissage en milieu de travail sont développé qui intègrent progressivement diverses préoccupations telles que la redéfinition de la formation; la vision commune et partagée de l'entreprise; la participation active et le respect des aspirations et des capacités de réflexion des employés; la perspective globale et interculturelle de la formation, l'acceptation de la formation tout au long de la vie ainsi que la nécessité d'actualiser ses compétences de façon constante.

1-1 La notion d'apprentissage :

Dans le monde moderne, les conditions de travail sont beaucoup moins prévisibles et les employés sont considérés avec plus de respect. En conséquence, nous avons observé une évolution marquée dans la façon d'aborder la formation. Aujourd'hui, de nombreux facteurs complexes doivent être pris en considération pour que la formation soit appropriée et réussie. La formation moderne repose sur une méthode d'apprentissage qui couvre la réflexion critique, les compétences et les attitudes.

Plusieurs théories de l'apprentissage en milieu de travail sont développé qui intègrent progressivement diverses préoccupations telles que la redéfinition de la formation; la vision commune et partagée de l'entreprise; la participation active et le respect des aspirations et des capacités de réflexion des employés; la perspective globale et interculturelle de la formation, l'acceptation de la formation tout au long de la vie ainsi que la nécessité d'actualiser ses compétences de façon constante.

Bourgeois et Nizet définissent l'apprentissage comme « le processus par lequel ces structures de connaissances préalables se transforment en structures nouvelles au travers d'une confrontation dynamique à des informations nouvelles »[41]. Un consensus se dégage maintenant pour dire qu'il s'agit d'un processus par lequel s'effectue l'acquisition de nouvelles connaissances (savoir), de nouvelles habilités (savoir-faire) et de nouvelle attitudes (savoir-être) qui, ultimement entraînent un changement de comportement pour améliorer la performance des employés.

L'apprentissage d'un savoir nouveau résultat de la mise en œuvre de capacités cognitives pour comprendre la confrontation de savoirs antérieurs à des faits nouveaux.

[41] Étienne Bourgeois : « L'adulte en formation : regard pluriels ». Ed. De Boeck Supérieur, 1996, p75

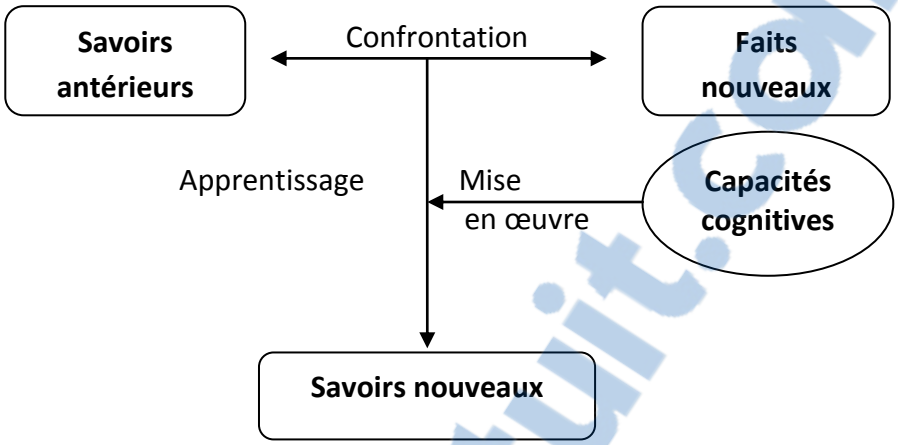


Figure 2: Schéma général de l'apprentissage[42]

Pour Legendre, l'apprentissage est l'acquisition de connaissances ou le développement d'habiletés ou d'attitudes. C'est une synthèse, une réorganisation cohérente et logique de la structure en place, suite à l'intégration de nouveaux éléments. L'apprentissage est tributaire de l'environnement de l'apprenant, de son degré de motivation, de l'état de ses préalables et de son estime de soi. C'est le stade actif, tandis que la mémoire est le stade passif d'un seul et même processus d'acquisition d'informations. Ainsi, l'apprentissage est mesuré pendant l'action, tandis que la mémoire est mesurée après l'acquisition.

Donc l'apprentissage ne peut être observé directement, mais seulement inféré à partir de l'observation des comportements du sujet, avant et après l'activité. Cette résultante est appelée l'apprentissage produit. Les recherches effectuées sur ce thème présentent des modèles qui tentent d'identifier les facteurs qui favorisent ou restreignent le transfert des habiletés acquises en formation vers leur milieu de travail[43].

Cependant, des précisions s'imposent pour identifier des points de repère sur leurs caractéristiques particulières des adultes en situation d'apprentissage. Bourgeois et Nizet, mentionnent qu'il est question d'apprentissage quand les adultes essaient de changer et/ou d'enrichir leurs connaissances, valeurs, habiletés, stratégies[44].

[42] Camusso. D : « Développement cognitif et entreprise: application des théories de Reuven Feuerstein à la gestion des ressources humaines ». Ed. Editions L'Harmattan, 1996, P47.
[43] Legendre. R : « Dictionnaire actuel de l'éducation ». Ed. Guérin, 2è édition, Montréal, 1993, P63.
[44] Bourgeois. E : « L'adulte en formation, Perspective en éducation ». Ed. De Boeck Université, 1996, P165.

Rapport-Gratuit.com

En générale, l'apprentissage est conçu comme un changement de représentation, comme un processus de réorganisation des éléments qui constituent une expérimentation. Ils poursuivent en donnant cette définition générale de l'apprentissage : "L'apprentissage est précisément le processus par lequel ces structures de connaissances préalables se transforment en structures nouvelles au travers d'une confrontation dynamique à des informations nouvelles."

On distingue donc deux éléments de l'apprentissage : soit les connaissances comme telles, stockées et stabilisées dans la mémoire à long terme, et les représentations qui sont une construction mentale d'une situation particulière élaborée par l'apprenant en face de cette situation.

Knowles dans sa thèse sur l'apprentissage des adultes (andragogie) postule que l'apprentissage adulte est basé sur six hypothèses:

- Besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre.
- Besoin de s'auto diriger et d'être responsable de ses décisions.
- Besoin que son expérience, parce qu'elle contribue à définir son identité, soit prise en considération.
- Besoin d'ajuster la formation à son degré de préparation.
- Besoin d'organiser l'apprentissage en fonction des besoins professionnels ou des problèmes de la vie.
- Besoin de reconnaître sa motivation intrinsèque, car il réagit autant à des éléments de motivation intrinsèque (gestion de soi, réalisation) qu'extrinsèque (salaires, promotions)[45].

D'autres recherches, recensées par Al Ammar, identifient différentes raisons pour lesquelles l'adulte veut apprendre ou refuse de participer au processus d'apprentissage. Ces raisons diverses sont cependant rattachées aux divers types de formations. Mezirow stipule dans sa Théorie de la Perspective de la Transformation que l'adulte ne fait pas qu'ajouter à ce qu'il connaît, mais utilise les activités d'apprentissage pour transférer ses connaissances dans une nouvelle structure.

Cette façon différente d'apprendre des adultes, nous incite à approfondir davantage le concept de motivation des adultes pour la formation.

Noe précise que pour obtenir une motivation élevée, les sujets adultes doivent percevoir l'adéquation de l'évaluation des besoins en formation, croire qu'ils pourront maîtriser les applications du programme, avoir un poste qui permet de s'impliquer fortement et percevoir le soutien de leur environnement.

Goldstein se servant de la théorie de l'expectante de Vroom, souligne que les programmes de formation représentent une valeur élevée pour les formés quand

[45] Knowles. M. S: « Adult Learning, in Craig R.L., Training and development handbook: a guide to human resource development ». Ed. McGraw Hill Montréal, 1987, P168.

ils permettent d'atteindre d'autres objectifs tout aussi élevés, telles une augmentation de salaire ou une promotion comme instrument permettant par exemple, d'acheter une propriété de plus grande valeur ou d'offrir une éducation plus élevée aux enfants.

De même, Holliday (1994) présente 5 conditions pour que les apprenants accordent une valeur à la formation, conditions relatives aux perceptions que les individus ont d'eux-mêmes et de leurs relations avec les autres en milieu de travail. Ce sont:

- Le moi: sentiment positif de soi comme personne.
- La signification: compréhension de soi et de son apprentissage.
- L'action: expérimentation de ses idées et celle des autres et apprendre de ses expériences.
- La collégialité: capacité d'apprendre avec ses pairs.
- L'empowerment: sentiment de pouvoir sur ses décisions et sur les suites de ses apprentissages.

Enfin, d'autres auteurs cités également par Al Ammar soulignent l'importance du facteur appelée "motivation préformation" pour prédire le transfert, mais Hobermanet et Mailick soutiennent qu'il n'y a pas encore d'évidence empirique robuste pour supporter une quelconque théorie sur ce qui motive les apprenants à se former, à apprendre et à utiliser leurs apprentissages[46].

1-2 Le processus d'acquisition des savoirs :

La formation est une activité organisée par un employeur ou une institution et dispensée par un instructeur (ou à l'aide d'un manuel) dans l'entreprise ou à l'extérieur, tandis que l'acquisition de connaissance est un processus plus individuel, voir autodidactique qui dépend de la manière dont le travailleur assimile et applique la formation qu'il reçoit.

[46] Serge Tessier. M : « L'évaluation des effets d'une action de formation en résolution de problèmes ». Thèse de doctorat en sciences de gestion, université D'Aix-Marseille, 2004, P 29.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

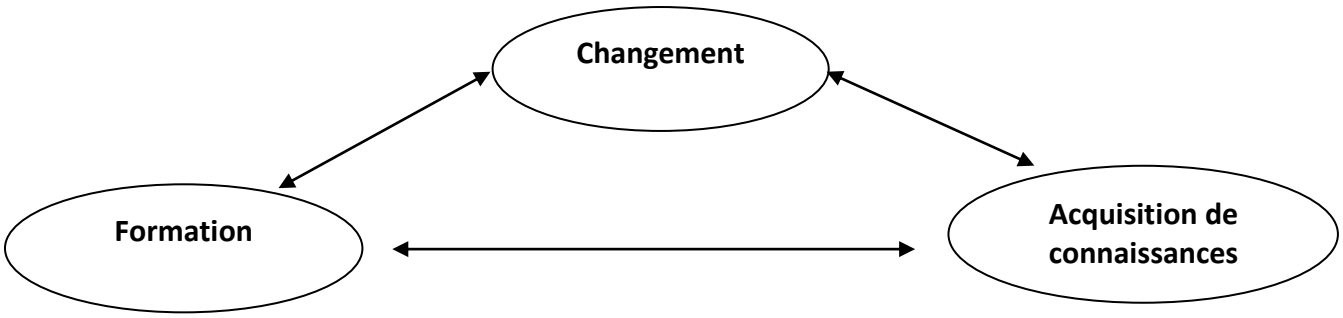


Figure 3: Articulation entre formation - acquisition de connaissances - changement[47]

L'efficacité de la formation en tant que méthode d'acquisition d'un nouveau savoir dépend de l'attitude et de l'état d'esprit de l'apprenant. La formation est souvent considérée comme relevant des frais généraux alors qu'il s'agit en fait d'un investissement essentiel sous réserve que les travailleurs appliquent ce qu'ils ont appris et le transforment en capital humain.

Selon plusieurs études, principalement celle de Kolb (1981), le processus d'acquisition des savoirs se rapproche passablement du processus de résolution de problèmes. En se basant sur une expérientielle, il a modélisé le cycle d'apprentissage en processus comportant quatre phases successives qui forment un cycle pouvant se répéter à l'infini.

1) L'expérience concrète
2) L'observation réflexive
3) La conceptualisation abstraite
4) L'expérimentation active.

La personne en situation d'apprentissage traverserait plus ou moins consciemment chacun des quatre phases du cycle.

[47] Programme des activités sectorielles : « La formation permanente dans les industries mécanique et électrotechniques ».Ed. International Labour Organization, 2002 p35.

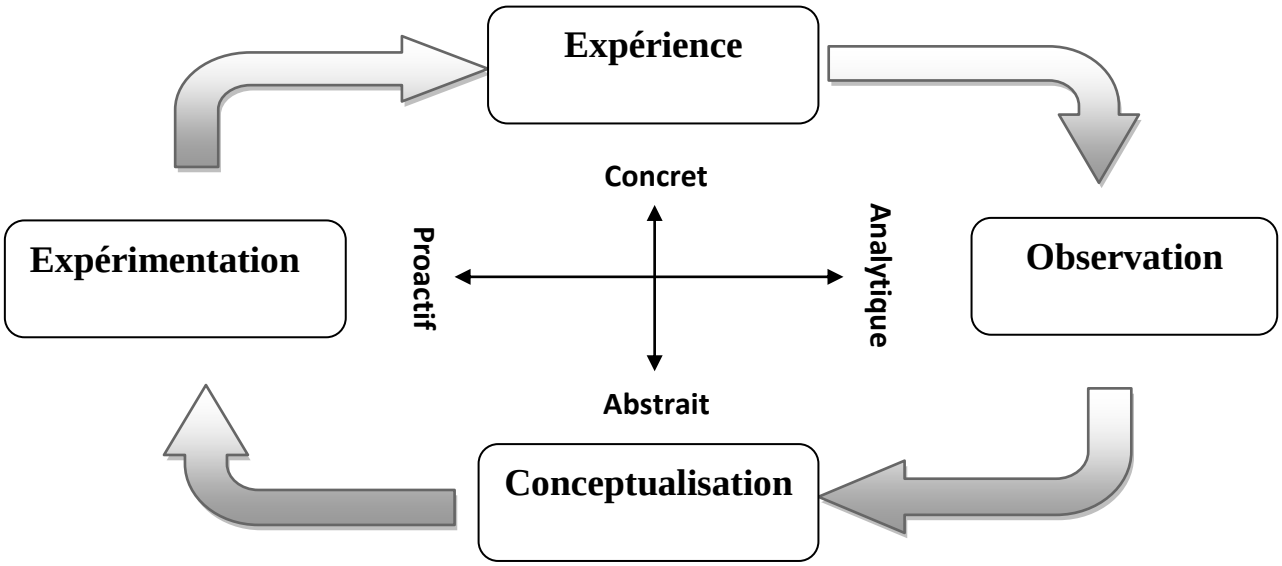


Figure 4: Processus d'acquisition des savoirs [48]

1-2-1 L'expérience concrète (EC) :

L'expérience concrète représente le point de départ du processus d'acquisition de nouveaux savoirs. Lors de cette phase, l'apprenant entre en contact avec une situation qui pose problème et à laquelle il désire trouver une solution ou une réponse. Pour que l'expérience concrète soit valable sur le plan de l'apprentissage, il faut qu'elle soit intéressante et stimulante pour l'apprenant et qu'elle l'engage activement dans la résolution du problème.

Durant cette phase, l'apprenant est davantage centré sur ses émotions. Il « ressent » la problématique « ici et maintenant » et va chercher à établir des rapports avec les personnes qui l'entourent pour mieux comprendre et situer le contexte. Son ouverture aux autres et sa capacité d'adaptation seront déterminantes pour maximiser son apprentissage au cours de cette phase. Les questions qui lui viendront à l'esprit ressembleront à celles-ci :

- Que se passe-t-il ?
- Comment est-ce que je me sens dans cette situation ?
- Comment les autres réagissent-ils à cette situation ?
- Dois-je réagir à cette problématique ? De quelle manière ?

[48] Patrick Rivard : « La Gestion de la Formation en Entreprise: Pour Préserver et Accroitre le Capital Compétence de Votre Organisation ». Ed. PUQ, 2000, P24.

1-2-2 L'observation réflexive (OR)

Lorsque l'apprenant passe à la deuxième phase du processus d'apprentissage, il fait des observations à partir de l'expérience qu'il a vécue. Pour que la phase de l'observation réflexive soit bien réalisée, il faut que l'apprenant adopte diverses perspectives pour réfléchir, analyser, déduire et induire adéquatement de ses observations. Ces perspectives peuvent être obtenues par l'exploration de son expérience immédiate, par la référence à des expériences vécues antérieurement et, dans les cas d'un apprentissage en groupe, par la reconnaissance des expériences analogues vécues par les autres apprenants.

La deuxième phase amène donc l'apprenant à observer et à écouter. En se questionnant sur le « pourquoi », il cherche à comprendre le sens de l'expérience qu'il a et, pour ce faire, il se base sur son vécu et sur les perspectives pouvant être apportées par d'autres. L'apprentissage sera facilité par l'objectivité de l'apprenant et par sa patience avant d'arriver à une conclusion. Les interrogations qui apparaissent alors sont du type suivant :

- Ai-je déjà vécu une situation semblable ? quelle a été ma réaction ?
- Qu'est-ce que ce problème signifie pour moi ?
- Que se passe t-il réellement ? pourquoi ?
- Est-ce que je saisis bien l'ensemble des facteurs qui influencent la situation ?
- Est-ce que je connais quelqu'un qui a déjà vécu quelque chose de semblable ?

1-2-3 La conceptualisation abstraite :

Lors de la troisième phase, l'apprenant s'applique à établir des liens de cause à effet et cherche à interpréter l'expérience vécue. Il cherche ainsi, plus ou moins consciemment, à élaborer des schémas conceptuels articulés qui intègrent les observations recueillies. La phase de conceptualisation abstraite peut requérir de l'apprenant un effort de créativité personnelle qui rendra d'autant plus significatives les conclusions auxquelles il arrivera.

Durant cette troisième phase, l'apprenant tente de conceptualiser la situation pour ensuite la projeter et l'appliquer à des expériences vécues ou à des situations appréhendées. Il y a donc passage du « ici et maintenant » au « ailleurs et à un autre moment ». La résolution de la problématique repose, par conséquent, sur un modèle conscient et de planification systémique. L'apprenant cherchera à trouver des réponses aux questions suivantes :

- Comment en somme-nous arrivés là ?
- Est-ce que la situation est différente de ce que j'ai déjà vécu ? si oui, comment dois-je m'adapter ?
- Comment pourrais-je résoudre la problématique ?

1-2-4 L'expérimentation active :

La dernière phase du cycle d'acquisition des savoirs est l'expérimentation active. A ce moment-là, l'apprenant est amené à confronter ses schémas conceptuels avec la réalité. Plus spécifiquement, il cherche à appliquer ses nouvelles connaissances pour résoudre des problèmes pratiques ou pour améliorer une situation. Pour cette phase soit profitable, l'apprenant doit se monter attentif aux résultats de son expérimentation et être disposé à réviser ses conceptions lorsque l'expérience ne produit pas les résultats escomptés.

L'expérimentation active est centrée sur le « comment » et vise la mise en pratique des apprentissages. L'accent est donc mis sur l'activité et la participation plutôt que sur la passivité et l'observation. L'obtention de résultats concrets et le succès vont être déterminants dans l'apprentissage. L'expérimentation active prépare également l'apprenant à envisager de nouvelles expériences concrètes et s'engager dans un nouveau cycle d'acquisition des savoirs. Les questions que l'apprenant peut se poser durant cette phase sont les suivantes[49] :

- Comment puis-je appliquer la solution choisie ?
- Qu'est-ce qui fonctionne et qu'est-ce qui ne fonctionne pas ?
- Est-ce que j'aurais besoin d'aide ou de support ?
- Quels sont les changements que je dois apporter ?
- Comment pourrais-je améliorer ma façon de faire ?

1-3 L'apprentissage significatif :

Le paradigme qui situe l'adulte au centre de son apprentissage a donné lieu à différentes théories. Nous privilégions celui de l'apprentissage significatif (Tardif, 1998), parce que celui-ci reconnaît la psychologie adulte dans sa démarche et tient compte de l'expérience de vie et de travail qui lui est chère.

[49] Patrick Rivard : « idem ». Ed. PUQ, 2000, P28.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Tableau 1 : Paradigme de l'apprentissage[50]

Paradigme de l'apprentissage significatif	
1. Une construction personnelle 2. Un ancrage sur des connaissances antérieures 3. Une construction sociale 4. Une perception de valeurs et de pouvoir 5. Une recherche de viabilité	6. Une forte contextualisation initiale 7. Une structure hiérarchique 8. Une indexation conditionnelle 9. Une opérationnalisation stratégique 10. Une gestion métacognitive

Ces étapes d'un apprentissage significatif peuvent guider les formateurs qui œuvrent en entreprise.

1) Le premier principe consiste à favoriser une construction personnelle où le formateur utilise différentes stratégies visant à rendre les apprenants actifs. Cela peut être de la manipulation, l'analyse des tâches, une entrevue interactive, une observation des opérations, une analyse de documents, etc.

2) Le deuxième principe privilégie les liens avec les connaissances antérieures des apprenants parce que celles-ci constituent un filtre du traitement de l'information. Le formateur procède par questions sur ces connaissances antérieures afin de les mettre à nu et d'en vérifier la teneur parce que ces connaissances peuvent être erronées. Toute conception erronée engendre des obstacles à l'apprentissage. Il faut donc commencer par les déconstruire avant d'aborder efficacement un nouvel apprentissage. Les adultes ont très souvent des préconceptions fortement ancrées qui deviennent un frein majeur à un apprentissage efficace.

3) Le troisième principe permet la construction sociale en misant sur une dynamique de coopération entre les individus et le formateur. Ces interactions amènent les apprenants à devenir davantage conscients de leurs acquis (connaissances et compétences) parce qu'ils sont dans une dynamique de confrontation et de restructuration. L'adulte mobilisera ses connaissances et ses compétences à travers un mécanisme d'élaboration où il intégrera les connaissances nouvelles à celles qu'il maîtrise déjà. Cette élaboration est nommée conflit cognitif par les constructivistes. Pour établir une certaine logique entre les connaissances nouvelles et les connaissances antérieures,

[50] Tardif. J : « La construction des connaissances : les pratiques pédagogiques ». Ed. Pédagogies collégiales, 1998, P10.

l'adulte doit être confronté à un tout cohérent entre ce qu'il connaît déjà et la situation à laquelle il est confronté. Il doit dépasser ce conflit en retrouvant un nouvel équilibre. Le rôle du formateur est de faire naître certaines tensions et d'accompagner l'apprenant dans la recherche de cet équilibre cognitif naissant.

4) Le quatrième principe amène les adultes à percevoir la valeur positive des apprentissages et le pouvoir qu'ils ont sur ces derniers. L'apprentissage d'une tâche donnée confère un sens à la tâche et un pouvoir à celui qui possède cette habileté. Plus le sens et l'utilité de l'apprentissage sont compris, plus grande est la réussite. Ces éléments agissent sur l'engagement et la motivation dans l'apprentissage.

5) Le cinquième principe cherche à rendre les adultes apprenants aptes à percevoir la viabilité des apprentissages. Le principe précédent visait à percevoir l'utilité immédiate. Dans ce principe-ci, le formateur guide l'apprenant jusqu'à ce qu'il saisisse que les connaissances construites lui permettent de mieux saisir les phénomènes qui se produisent, non seulement à travers ses tâches, mais dans l'ensemble des actions d'une entreprise. Il met l'apprenant en contact avec un pouvoir d'action qui lui est attribué.

6) À l'intérieur du sixième principe qui est celui d'une contextualisation initiale, le formateur tente de concrétiser au maximum les apprentissages en essayant de reproduire un contexte le plus similaire possible à celui de l'environnement de travail dans lequel l'adulte évolue à l'intérieur du contexte de formation. Le formateur positionne l'apprenant dans des situations concrètes où il doit se mobiliser et transférer ses apprentissages. Le formateur doit aussi offrir des moments de décontextualisation où les adultes apprenants sont invités à prendre conscience des connaissances et des compétences développées initialement. Le formateur doit proposer plusieurs occasions de recontextualisation pour que les apprenants puissent remobiliser les connaissances et compétences construites dans des contextes différents. Plus le formateur offre des contextes liés à l'environnement du travail, plus on augmente les probabilités de transfert.

7) Le septième principe favorise la structuration hiérarchique des connaissances et compétences dans la mémoire à long terme des adultes apprenants. Le formateur peut opérer à l'aide de schémas, de diagrammes, d'acétates où les nouveaux apprentissages sont présentés de façon claire et organisée. En faisant appel à plusieurs sens, on augmente ainsi la rétention des connaissances et des compétences dans d'autres contextes.

8) Le huitième principe est celui de l'indexation conditionnelle des connaissances et compétences. Il implique que le formateur ne néglige pas de mettre l'accent sur la construction et l'organisation en mémoire des connaissances et des compétences conditionnelles. C'est le moment de répondre au « quand ? » et au « pourquoi ? » relatifs aux connaissances et aux compétences. Avec le formateur, les apprenants identifient les contextes

opportuns d'utilisation des questions suivantes : à quel moment; dans quel contexte; à partir de quelle situation puis-je m'engager dans l'action ? Négligée par le formateur, le non utilisation de cette approche diminue considérablement les possibilités de transfert des apprentissages à l'intérieur du milieu de travail.

9) Le neuvième principe soutient la procéduralisation des connaissances par le biais de l'intégration de ces connaissances procédurales dans la mémoire. Les connaissances procédurales correspondent aux étapes permettant la réalisation d'une action, la procédure sous-jacente à la réalisation d'une action ou encore des séquences d'action. Pour ce, le formateur doit auparavant mettre les apprenants en action.

10) Le dixième principe encourage la gestion métacognitive des apprenants. Ce qu'un adulte sait de lui dans sa façon d'apprendre : comment il apprend à apprendre ? Le formateur met en place des stratégies pour amener les apprenants à devenir conscients du degré d'efficience de leurs actions et du niveau de leur engagement afin que ceux-ci en fassent une gestion adéquate[51].

En développant les habiletés métacognitives des adultes, le formateur crée un climat favorable au transfert des connaissances et des compétences nouvellement construites chez les apprenants, tout en les rendant aptes à évaluer le degré de pertinence de leurs choix lors du processus de transfert.

Ces dix principes qui composent la dynamique d'un paradigme de l'apprentissage significatif rejoignent les étapes du processus d'apprentissage qui se présentent ainsi :

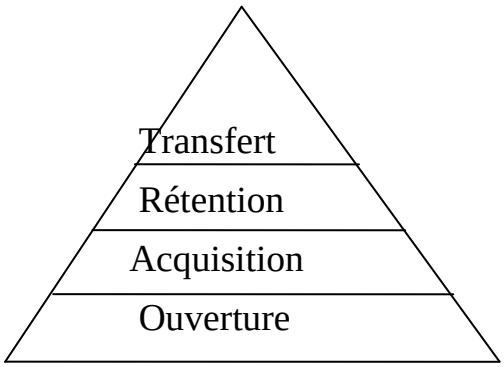


Figure 5: Hiérarchisation des étapes du processus d'apprentissage[52]

[51] Tardif. J : « idem ». Ed. Pédagogies collégiales, 1998, P11.

[52] Savoie. A. : « Le perfectionnement des ressources humaines en organisation ». Ed. Les Éditions Agence d'Arcinc Montréal, 1987, P66.

Au départ, il faut être disposé à apprendre, c'est l'ouverture à apprendre.

Par la suite, il faut avoir appris pour retenir, c'est l'acquisition.

Ensuite, il faut avoir retenu pour transférer la situation d'apprentissage au milieu de travail. C'est la rétention.

Finalement, il faut transférer l'apprentissage pour produire un effet. C'est le transfert.

2- Engagement de l'apprenant pour la formation

2-1 Les déterminants de l'apprentissage chez l'apprenant

On distingue deux grandes catégories de déterminants de l'apprentissage chez l'adulte : d'une part les déterminants d'ordre personnel tels que les capacités physiques et intellectuelles et d'autre part les déterminants d'ordre sociaux tels que le climat d'apprentissage ou encore la dynamique du groupe d'apprentissage.

2-1-1 Les déterminants personnels

L'apprenant est, par définition, responsable de lui-même. Il possède en lui-même les ressources essentielles à sa croissance, à son développement et à son orientation. Il est capable d'initiative, d'autonomie, de décision personnelle et d'engagement actif dans le processus de développement personnel et professionnel. À ce titre, il est un apprenant actif plutôt qu'un auditeur ou un observateur passif. La participation de l'apprenant à une activité de formation est le résultat d'un choix conscient et, dans bien des cas, la formation constitue un complément à son bagage de connaissances. L'apprenant est ainsi conduit à trouver en lui-même les ressources qui lui permettent de résoudre ses problèmes.

L'engagement de l'apprenant en formation va donc de pair avec ses dispositions personnelles, qu'elles soient d'ordre cognitif, psychique ou socio-affectif

- **Estime de soi :** est envisagée comme un concept important pour l'individu. Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs rappellent que la plupart des individus considèrent intuitivement l'estime de soi comme bénéfique et nécessaire à leur réussite dans de nombreux domaines de la vie. Elle occupe une position centrale dans l'explication du comportement humain. Les recherches sur les bienfaits de l'estime de soi ont commencé dans les années 70 aux Etats-Unis.

  Augmenter l'estime de soi des participants lors d'une formation, permet-il d'augmenter leur réussite à l'issue de la formation ? Autrement dit, améliorer l'estime de soi des participants, leur est-il bénéfique et utile ? Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs ont recensé les études portant sur des programmes ou interventions basés sur une augmentation de l'estime de soi. Néanmoins, il n'existe pas suffisamment de données permettant d'attester de l'efficacité de ces programmes. Une étude portant sur

l'évaluation de ces programmes a été publiée par Scheirer et Kraut. Il n'a pas pu être démontré que l'augmentation de l'estime de soi était la cause de la réussite. Mais comme dans les études précédentes, Scheirer et Kraut envisagent que l'estime de soi découle de la réussite[53].

- **Sentiment d'efficacité personnel :** Bandura le définit comme « la croyance des individus à propos de leurs capacités à exercer un contrôle sur leur niveau de fonctionnement et sur les événements qui affectent leurs vies ». Si on applique cette définition au contexte de formation, il s'agit de la croyance des individus en leurs propres capacités à produire un résultat ou une performance, à savoir par exemple de retenir les notions transmises par une formation, réussir une formation ou encore réussir à un examen[54].

  Le sentiment d'efficacité personnelle est une des variables les plus étudiée en psychologie et notamment en contexte de formation. Les auteurs font l'hypothèse que le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle majeur en contexte de formation soit directement soit par l'intermédiaire d'autres variables. Il affecte également la satisfaction par l'intermédiaire de la motivation en début de formation. Plusieurs auteurs ont observé des liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage par l'intermédiaire de la motivation ainsi qu'entre le sentiment d'efficacité personnelle et la performance. Son rôle a été également souligné dans le transfert de formation.

- **Le locus de contrôle** est une variable largement étudiée en psychologie et en contexte de travail. Des liens positifs ont été observés entre le locus de contrôle interne et la performance et la satisfaction au travail. Plus les individus sont internes, plus ils ont tendance à être satisfaits et performants au travail et en contexte de formation. Toutefois les liens de cause à effet ne sont pas prouvés. Peu d'études ont été réalisées en contexte de formation. Holton inclut le locus de contrôle dans son modèle d'évaluation de la formation. Le locus de contrôle prédit de manière significative la motivation à apprendre en contexte de formation. Il aurait un effet indirect (par la motivation à apprendre) et un effet direct sur l'apprentissage. Mais cet effet serait limité. Baumgartel, Reynodls et Pathan révèlent que le locus de contrôle interne est corrélé au transfert lors d'une formation. Plus le locus de contrôle est interne plus les applications des nouvelles connaissances, acquises lors de la formation, en situation de travail sont nombreuses[55].

---

[53] Bandura. A: « Social cognitive theory of self-regulation ». Ed. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 1991, P257.

[54] Savoie. A. : « idem ». Ed. Les Éditions Agence d'Arcinc Montréal, 1987, P80.

[55] Gillet. I : « L'impact des variables dispositionnelles et de la déclaration de liberté sur les résultants d'une activité de formation ». Thèse de doctorat, université de Bourgogne, 2012, P64.

2-1-2 Les déterminants sociaux

Les déterminants sociaux réfèrent aux éléments relatifs au contexte de l'apprentissage comme par exemple le climat social. Ce climat est créé à la fois par le formateur qui non seulement soutient les apprenants dans leur processus mais génère également un climat où l'adulte est reçu, reconnu, accueilli et valorisé par lui-même et par ses pairs. Le climat social occupe une place importante, car l'apprenant adulte apprend avec et par les autres. Ceci s'inscrit dans la droite ligne de pensée de Vygotski (1978) qui a souligné l'importance de la dimension collective et sociale de l'apprentissage, le groupe exerçant à la fois une dimension de soutien à l'apprentissage et de soutien psychologique. En effet, plus que dans n'importe quelle autre situation d'apprentissage, former des adultes c'est le plus souvent intervenir dans un groupe en fonction d'objectifs et d'un contenu déterminé dans un contexte donné.

2-2 Les styles d'apprentissage de l'apprenant

Le cycle d'apprentissage simplifie et systématise le processus par lequel l'ensemble des individus passent. On dit que, pour apprendre efficacement, une personne doit s'impliquer personnellement, observer et écouter, réfléchir et analyser, prendre une décision d'action appropriée et agir en conséquence. Toutefois, chacun de nous a des aptitudes différentes et privilège certaines facultés à d'autres. Par exemple, certaines personnes vont accorder plus d'importance à l'analyse et à la réflexion, il leur faut prendre du recul pour examiner la situation sous différents angles et ainsi mieux la comprendre. D'autres vont préférer passer à l'action pour tester différentes solutions.

Cette constatation a conduit Kolb (1981) à pousser plus loin sa réflexion et à proposer différents profils d'apprentissage de l'apprenant. Aussi, à partir du cadre formé par les deux axes de son cycle (concret – abstrait / proactif – analytique), il a formulé quatre styles d'apprentissage[56] :

2-2-1 L'adaptateur :

Les personnes qui ont un style d'apprentissage d'adaptateur apprennent facilement lorsqu'elles peuvent vivre des expériences pratiques et des activités concrètes. Elles tirent leur apprentissage de l'action et des émotions et sentiments qu'elles ressentent durant les phases de l'expérimentation active et de l'expérience concrète. Ainsi, l'adaptateur aura de fortes aptitudes à s'adapter aux situations nouvelles en prenant des décisions rapides en fonction des circonstances. Enfin, l'adaptateur est sensible aux opinions et aux réactions des autres et en tient compte pour évaluer ses actions. Pour respecter ce style d'apprentissage, une formation doit proposer des activités pratiques, des mises en situation et des jeux de rôle.

[56] Rivard. P : « idem ». Ed. PUQ, 2000, P54.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

2-2-2 Le divergent :

Les personnes du type divergent vont adopter une position plus distante pour observer et interpréter l'expérience vécue. Elles apprennent davantage lorsqu'elles se trouvent dans les phases de l'expérience concrète et de l'observation réfléchi. Le divergeur confronte la situation à un grand nombre d'opinions et d'idées différentes, ce qui l'amènera à dégager des solutions uniques et originales. Il possède un bon sens de l'observation et beaucoup d'imagination, ce qui lui permet de relever des éléments que les autres ne remarqueront pas. Eprouvant un certain besoin d'affiliation, il s'intéressera aux personnes qui l'entourent et prendra en considération leurs émotions et leurs sentiments dans le choix d'une solution. Pour susciter l'intérêt des personnes du type divergent, la formation doit inclure des périodes de discussion et d'échange ainsi que des images, des métaphores et des analogies.

2-2-3 L'assimilateur :

Les personnes du type assimilateur vont avoir une forte capacité d'assimilation et de synthèse de l'information. Elles vont privilégier la théorie à la pratique et vont aimer comprendre la dynamique de causalité d'une situation. Leurs caractéristiques viennent de leur intérêt pour la conceptualisation abstraite et l'observation réfléchie. Travaillant davantage en solitaire, l'assimilateur excelle dans le raisonnement inductif et dans l'intégration d'observations disparates, il aimera résoudre des problèmes complexes qui impliquent un grand nombre de facteurs et de dimensions en modélisant la situation. Durant une formation, les individus privilégiant le style assimilateur vont apprécier les notions théoriques, les études de cas et la gestion de projets complexes. Ils peuvent cependant manifester de la résistance aux jeux de rôle.

2-2-4 Le convergent :

Le dernier style d'apprentissage est celui du convergent. Les individus possédant ce style vont s'interroger sur l'application concrète des apprentissages dans leur contexte de travail. C'est en mettant en pratique les connaissances et les habiletés qu'ils vont réellement les intégrer. Leur apprentissage est favorisé durant les phases d'expérimentation active et de conceptualisation abstraite. Préférant travailler seul, le convergent sera doué pour résoudre des problèmes concrets et identifier les solutions appropriées. Ses forces proviennent de sa capacité à dégager les implications concrètes et spécifiques de principes plus abstraits. Cette capacité de déduction de la théorie à la pratique est précieuse pour le transfert des apprentissages. Une formation adaptée au style de ces personnes devrait inclure des démonstrations, des études de cas et de la gestion de projet.

Comme nous pouvons le voir, les styles d'apprentissage ont des implications concrètes sur la conception et la diffusion d'un programme de formation. Puisque dans une formation, on a toujours affaire à des gens dont le style d'apprentissage diffère. Il est important de varier les activités d'apprentissage et les techniques d'enseignement[57].

[57] Rivard. P : « La idem ». Ed. PUQ, 2000, P55.

Section 2 : Transfert des apprentissages en milieu de travail

La problématique du transfert, la capacité à utiliser des données dans un contexte différent, peut se résumer ainsi: Pourquoi les apprenants formés ne transfèrent-ils pas généralement, facilement et rapidement leurs acquis en milieu de travail? Cette interrogation se rapproche de nos questions de recherche, car le transfert est au cœur du problème qui lie le changement obtenu chez un individu aux exigences de l'organisation. En regard de la problématique développée, le transfert doit être considéré comme le facteur déterminant dans l'évaluation des effets d'une action de formation. À ce titre, quelques définitions doivent être apportées pour réaliser les objectifs de cette recherche.

1- Qu'est-ce que le transfert d'apprentissage?

Le transfert d'apprentissage touche toutes les sphères de notre vie, au travail, au foyer et dans la collectivité. Dès que nos connaissances, nos capacités et nos compétences existantes influentes sur l'apprentissage ou l'accomplissement de nouvelles tâches, il y a transfert.

1-1 La notion de transfert des apprentissages en formation

La formation développe les connaissances, compétences et comportements des personnes formées, ce qui modifie leur manière de travailler, ce qui à son tour améliore leur performance au travail pour finalement aboutir à une augmentation des bénéfices de leur organisation. On peut définir le transfert des apprentissages en formation comme l'utilisation sur la place de travail des connaissances, compétences et comportements développés précédemment en formation. Il s'agit donc d'une action faisant le lien entre deux niveaux de résultats d'une formation : son impact sur les connaissances et compétences des personnes formées (niveau 2 du modèle de Kirkpatrick) et son impact sur leurs comportements au travail (niveau 3)[58].

Les scientifiques ont établi deux conditions au transfert des apprentissages. Premièrement, il faut que les connaissances, compétences ou comportements acquis en formation soit appliqués dans différentes situations de travail, c'est-à-dire dans des contextes différents de celui de la formation. Baldwin et Ford (1988) parlent ici de la condition de généralisation des apprentissages. Deuxièmement, il faut que l'utilisation des apprentissages sur la place de travail ne soit pas un événement unique mais qu'elle se répète durant un certain temps. Baldwin et Ford abordent ici de la condition du maintien des apprentissages.

[58] Yamnill. S, Mclean. G: « Theories Supporting Transfer of Training », Human Resource Development Quarterly, 2001, vol. 12, no 2, P195.

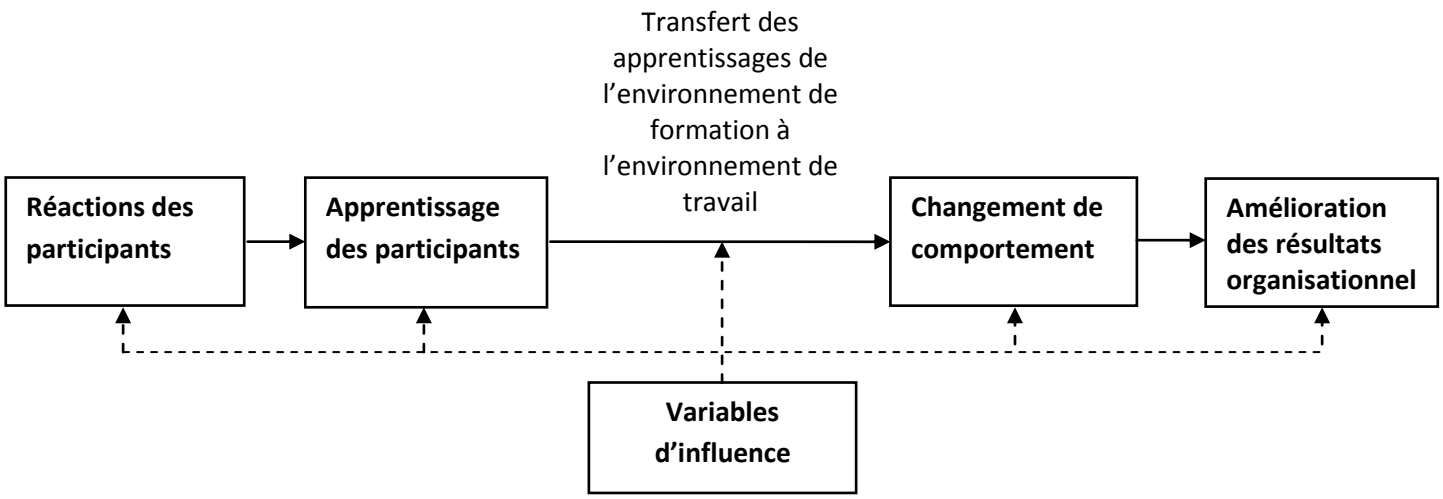


Figure 6: Transfert des apprentissages au sein de la chaîne de résultats d'une formation[59]

Le transfert des apprentissages est considéré par les chercheurs comme l'étape qui détermine véritablement l'efficacité d'une formation du point de vue de l'organisation. En effet, la formation peut avoir été excellente et les apprentissages importants, si les personnes formées n'utilisent par leurs nouvelles compétences dans leur travail. Les bénéfices pour leur organisation seront faibles. Cette étape est aussi particulière, car elle est essentiellement du ressort de la personne formée : c'est finalement elle qui choisira de modifier sa manière de travailler, de mettre en pratique ce qu'elle a appris durant sa formation.

1-2 La problématique du faible transfert des apprentissages

Depuis les années quatre-vingt, les chercheurs observent un « problème de transfert » au sein des organisations : seule une faible proportion des dépenses en formation aboutissent à un réel transfert des apprentissages sur la place de travail et donc à une amélioration des résultats organisationnels. A ce sujet, Georgenson estime que 10% seulement du contenu de la formation se traduit en changements comportementaux. Vingt ans plus tard, le problème est toujours bien présent. Saks considère que 40% des personnes formées n'arrivent pas à transférer immédiatement ce qu'elles ont appris, qu'elles sont encore 70% à hésiter à modifier leurs comportements une année après leur formation et que, finalement, 50% seulement des investissements en formation aboutissent à des gains organisationnels.

[59] Chochard. Y : « Les variables influençant le rendement des formations managériales ». Thèse doctorat en sciences économiques et sociales, université de Fribourg, 2012, P119.

L'ampleur du problème a poussé les scientifiques à s'intéresser aux variables pouvant venir influencer ce transfert, c'est-à-dire encourager ou empêcher la personne formée d'utiliser dans son travail ses compétences nouvelles. Par la compréhension du mode de fonctionnement de ces variables, ils souhaitent aboutir à des formations qui amènent à coup sûr un gain de performance pour les individus, les équipes et les organisations.

Ils ont identifié un nombre important de variables pouvant influencer le transfert des apprentissages et l'efficacité d'une formation. Ces variables, nommées variables d'efficacité ou facteurs de transfert exercent une influence à différents niveaux de la chaîne de cause à effet : non seulement elles favorisent ou entravent le transfert des apprentissages, mais elles peuvent aussi agir en amont, en incitant la personne formée à plus ou moins développer ses apprentissages, ou en aval, en favorisant ou inhibant la traduction du gain de performance individuelle en bénéfices organisationnels[60].

1-3 Les multiples visages du transfert des apprentissages

La littérature sur le sujet présente plusieurs subtilités à l'endroit du concept de transfert. De fait, l'on note l'existence de nombreux termes (ou qualificatifs) associés à celui-ci lesquels contribuent la plupart du temps à alimenter une réelle confusion définitionnelle. Dans le but d'éclaircir la situation, nous présentons ici une brève description de ces termes sur la base des distinctions suivantes : a) la charge, b) la direction, c) l'activation, d) la distance.

1-3-1 La charge: Une première distinction se fait sur la base de la charge (ou polarité) habituellement associée au transfert. Cette charge peut être : a) positive, b) négative, ou encore c) nulle. Un transfert positif (positive transfer) survient lorsqu'un apprentissage quelconque mène à un accroissement de la performance. Quant au transfert négatif (negative transfer), celui-ci se présente lorsqu'un nouvel apprentissage vient nuire en terme de performance. L'on situera alors le problème au niveau même du programme de formation étant donné l'effet incommodant que produit ce dernier sur la performance de l'apprenant. Puis, l'absence de transfert (absent transfer) survient lorsqu'un apprenant omet d'utiliser ses nouveaux acquis pour effectuer une tâche particulière. Parmi les raisons expliquant ce phénomène, l'on évoque généralement l'idée voulant que la tâche à transférer ne soit pas perçue comme étant similaire à celle apprise en contexte d'apprentissage, et par conséquent, ne déclenche pas le réflexe désiré chez l'apprenant.

Bien qu'elle soit largement répandue, il reste que cette première conception du transfert des apprentissages comporte certaines anomalies sur le plan conceptuel. Notamment, celle-ci semble mettre en jeu deux continuums sous-jacents, lesquels n'obéissent pas nécessairement aux mêmes logiques opératoires : a)

[60]Carnus. M-F: « Transfert des compétences - A quoi sert la formation En Entreprise ? ». Ed. L'Harmattan, 2006, P67.

l'idée de l'application (transfert positif ou négatif) et la non-application (absence de transfert) des nouveaux apprentissages; b) l'idée des effets positifs (transfert positif) ou négatifs (transfert négatif) obtenus suite à l'application des nouveaux apprentissages. À la lumière de ces constats, une question s'impose : comment qualifie-t-on le transfert lorsque l'apprenant met en application ses nouveaux acquis et que cela n'entraîne aucun effet sur la performance? Réponse : le transfert nul (zero transfer)! La figure 6 présentée ci-après nous permet de mettre en perspective les diverses formes de transfert des apprentissages.

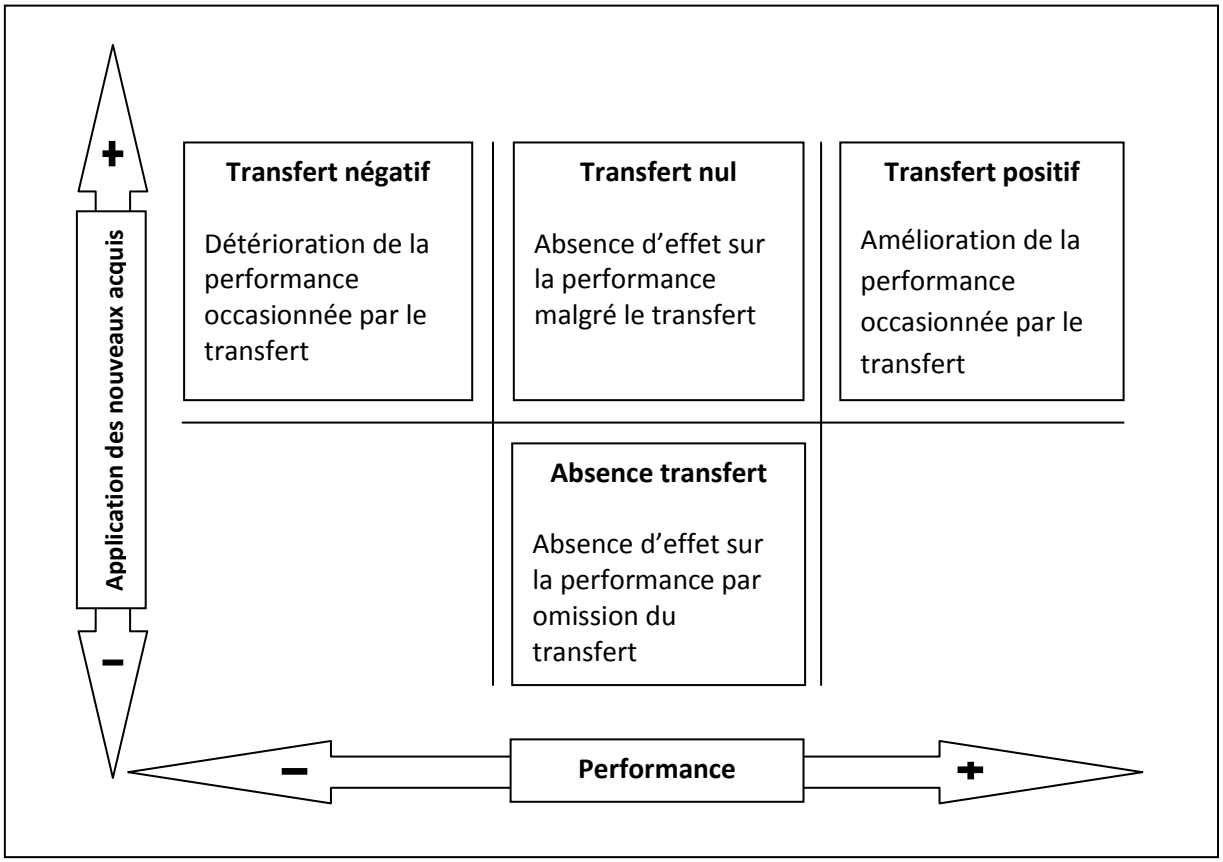


Figure 7: Forme de transfert de l'apprentissage en fonction de la charge[61]

1-3-2 La direction : Une seconde distinction se présente sur la base de la direction (horizontale ou verticale). Le transfert horizontal (horizontal transfert) fait référence à un transfert des apprentissages se faisant dans un nombre élevé de situations ou contextes différents. Ce type de transfert, aussi qualifié de premier ordre, se veut essentiellement de nature d'intrapersonnel étant donné que le travailleur est le principal bénéficiaire des retombées qu'il entraîne (p. ex. amélioration de sa performance et de la qualité du travail qu'il accomplit).

[61] Saks A.M, Haccoun R.R: « Managing Performance through Training and Development ». Ed. Thompson Nelson: Canada, 2007.

D'une perspective plus récente, le transfert vertical (vertical transfer) qui est un transfert de second ordre fait référence à un transfert dont peut bénéficié l'unité de travail ou même l'organisation. Ce dernier incite donc les membres d'une équipe à travailler conjointement afin de permettre à tous de bénéficier du transfert des apprentissages d'une part, et d'autre part, d'accroître les standards de productivité. La nature complémentaire de ces deux concepts nous pousse à croire qu'ils ne sont pas mutuellement exclusifs, et que le premier se veut une condition nécessaire à au second.

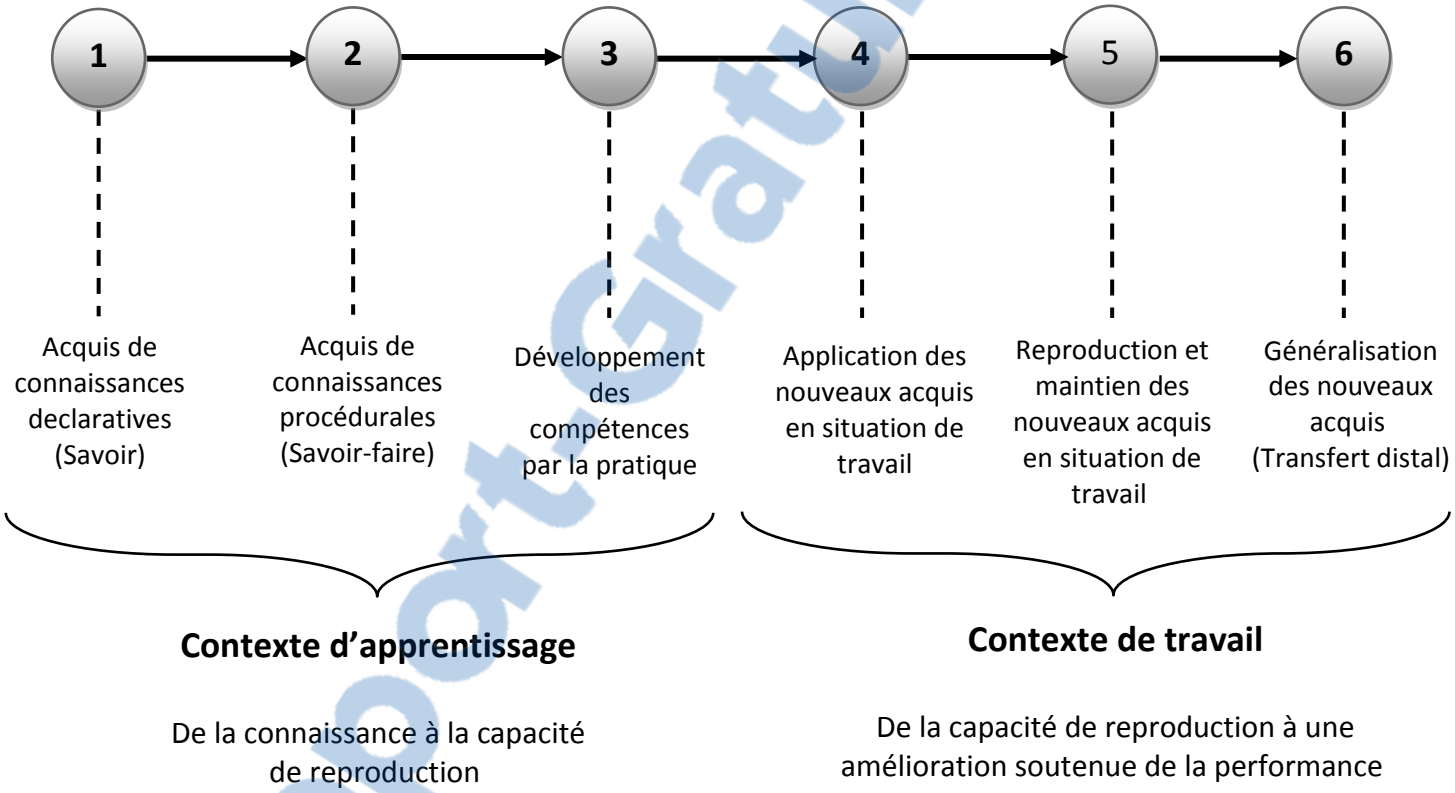
1-3-3 L'activation : Une troisième distinction s'inscrit dans la littérature à l'égard du degré de réflexion requis pour accomplir le transfert d'un apprentissage particulier, et renvoie plus précisément aux processus cognitifs régissant celui-ci. À cet effet, Salomon et Perkins distinguent deux types de transfert, soit a) le transfert par association (ou associatif) et b) le transfert par réflexion (ou réflexif). Le transfert associatif (low-road-transfer) se veut un type de transfert requérant peu de réflexions de la part de l'apprenant, de sorte que celui-ci s'effectue quasiment de façon automatique. L'exemple classique illustrant ce concept fait référence au passage pour l'apprenant de la conduite d'une automobile à la conduite d'une camionnette. Quant au transfert réflexif (high-road-transfer), ce dernier vise un transfert à plus long terme et requiert un plus grand degré d'activation et/ou réflexion de la part de l'apprenant. Ce type de transfert se présente généralement dans une situation abstraite, laquelle nécessite la solution d'un problème particulier.

1-3-4 La distance : Bien qu'en partie similaire aux distinctions faites précédemment, une dernière différenciation (maintenant adoptée par plusieurs) se présente sur la base de la distance existant entre le moment où l'apprentissage a lieu et l'application en milieu de travail. Le transfert proximal (near transfer) fait référence à un transfert des apprentissages requérant peu d'adaptation de la part de l'apprenant. Quant au transfert distal (far transfer), celui-ci fait plutôt référence à un transfert des apprentissages entre deux situations totalement différentes et vise un passage à plus long terme des connaissances. Selon Clark et Voogel, le transfert proximal serait davantage associé à des objectifs procéduraux (p. ex. apprendre une tâche qui comprend une suite d'étapes précises). Alors que le transfert distal serait plutôt associé à des objectifs déclaratifs, lesquels incluent un sens plus large des concepts et des principes.

Holton et Baldwin (2003) à l'instar de Royer (1979) soutiennent que cette dernière conception du transfert soit la plus juste. Selon eux, le caractère intégrateur de celle-ci permet l'établissement de plusieurs corollaires, faits à la fois sur la base des principes cognitifs régissant le transfert (i.e. distinction sur la base de l'activation) ainsi que sur le lien existant entre l'apprentissage et la performance (i.e. distinctions sur la base de la charge et la direction), et ce, à l'intérieur d'un seul et même continuum. Ce continuum établit le lien entre la simple acquisition de connaissances et la généralisation des nouveaux acquis.

Tel qu'illustré ci-après, le premier segment du modèle se compose des éléments relatifs au contexte d'apprentissage (savoir, savoir-faire, mise en pratique), lesquels couvrent le passage entre la connaissance et la reproduction d'un apprentissage particulier. Quant au second segment, il se compose des éléments s'effectuant en contexte de travail (mise en application, reproduction/maintien, généralisation), lesquels couvrent le passage entre la mise en application initiale des nouveaux acquis et l'amélioration soutenue de la performance.

Figure 8: Modèle conceptuel illustrant la notion du transfert sur la base de la distance[62]



[62] Holton. E.F, Baldwin. T.T : « Improving Learning Transfer in Organizations ». Ed. San Francisco : Jossey-Bass,2003, P15.

1-4 Dimensions du transfert et schèmes explicatifs

Plusieurs aspects, qui représentent la complexité du transfert des apprentissages, ont été étudiés afin de cerner plus étroitement le problème du transfert notamment les catégories de transfert, la nature des tâches à transférer et les schèmes explicatifs. Toupin (1995) nous indique ci-dessous les différentes catégories de transfert

Tableau 2: Catégories de transfert[63]

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

La plupart des théories ont mis l'emphase sur le transfert positif et spécifique. Les formations de courte durée sont en général caractérisées par le transfert positif, court et spécifique. D'autre part, les chercheurs et les éducateurs se sont préoccupés particulièrement des transferts verticaux. Les transferts littéraux et analogiques représentent les plus récentes des catégories et les études contemporaines sont plus fréquentes sur le transfert long.

[63] Toupin, L. : « De la formation au métier – savoir transférer ses connaissances dans l'action ».Ed. Collection Pédagogies Paris, 1995, P97.

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

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

Le formateur, dans ses interventions, s'inspire des principes ou schèmes explicatifs de transfert selon les savoirs et connaissances à acquérir. Ces schèmes selon Toupin (1995) ou schèmes d'intelligibilité selon Berthelot (1990) peuvent être causals structurales herméneutiques fonctionnels actantiels ou dialectiques car en plus d'illustrer l'évolution des courants de pensées, ils articulent les différentes interprétations du processus de transfert. Nous résumons ci-dessous les principaux schèmes explicatifs selon les travaux de Toupin et présentons à la figure un résumé synthétique.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Tableau 3: Schèmes d'intelligibilité du transfert de connaissances[64]

Schèmes	Noyau de l'explication	Facteurs privilégiés	Types d'intervention
1- Causal	Le transfert dépend d'une série de facteurs objectifs dont, principalement, la nature des stimuli utilisés lors de l'apprentissage.	Similitude entre la situation d'apprentissage et la situation de transfert.	Programmes structurés/ exercices pratiques/ renforcement simulation.
2- Structural	Le transfert est lié à une structure de sens, ancrée dans l'activité cognitive, pouvant être généralisée à des situations semblables.	Structure des situations d'apprentissage et de transfert/codage de l'information. Connaissances antérieures/ règles de récupération.	Développement de stratégies cognitives/favoriser les liens entre les contenus/variation des exemples et des situations d'apprentissage/ rétroaction.
3- Herméneutique	Le transfert est conditionné par son appartenance à un champ symbolique qui établit des connexions porteuses de signification.	Investissement de formes simples et signifiantes/ schème d'action interpersonnel /insertion sociale et professionnelle.	Renforcement symbolique des activités éducatives / apprentissage comme activité constitutive du lien social/ transformation par des perspectives dans l'expérience.
4- Fonctionnel	Le transfert est une composante régulatrice d'un système matériel interdépendant qui favorise l'atteinte de certaines finalités dans un environnement.	Performance effective/motivation/ environnements structurés/engagement des figures d'autorité.	Diagnostic des besoins/ intégration de la formation à un processus de changement/ design adapté et sur mesure.
5- Actanciel	L'explication du transfert est à rechercher dans les utilisations, les conséquences et les impacts qui résultent des interactions sociales qui se tissent autour de nouvelles connaissances.	Attitude et réceptivité des acteurs/légitimation de la formation/interactions signifiantes/qualité de la communication /visées stratégiques.	Mobilisation des savoirs pratiques/rôle actif et créatif des acteurs/les acteurs sont définis comme des détenteurs d'enjeux.
6- Dialectique	Le transfert se présente comme une situation idéale à atteindre dans un processus fait de tensions et de contradictions.	Relations de pouvoirs/ transformations des conditions d'existence /obstacles idéologiques.	Formation par et dans la praxis/le potentiel est lié aux capacités de réalisation/la formation contribue à la solidarité sociale.

[64] Toupin, L. : « idem ».Ed. Collection Pédagogies Paris, 1995, P134.

Le *schème causal***,** incorpore la notion d'éléments identiques développée surtout par les travaux de Thorndike et le paradigme stimuli-réponse développé par le behaviorisme, théories qui ont longtemps été dominantes et ont eu un impact considérable sur l'étude du transfert.

Le *schème structural* relie le transfert à la qualité de l'architecture cognitive formelle de l'apprenant. Selon ce schème, basé sur les théories développementales, le transfert serait dépendant non pas de la quantité de connaissances qu'une personne possède mais de sa capacité à traiter ce stock d'information avec des stratégies cognitives adéquates. Dans ce schème, on retrouve la structure des situations d'apprentissage, le codage de l'information, les conditions de récupération, le rôle et l'accès aux connaissances antérieures. Le *schème herméneutique* ramène le transfert à une signification conçue comme étant rattachée symboliquement à des représentations organisatrices qui existent indépendamment de la personne. Ce schème tient son inspiration de la théorie gestaltiste, celle des catastrophes, des champs morphogénétiques et de la communication.

Vient ensuite le *schème fonctionnel* ayant inspiré la plupart des travaux portant sur le développement des ressources humaines et de développement organisationnel. Ce schème, avec le développement des travaux de Senge sur l'organisation apprenante et ceux de Schon et Argyris et al sur la science de l'action, est de plus en plus utilisé dans une perspective systémique.

Le *schème actantiel*, pour lequel ce ne sont pas les opinions, les croyances et le niveau de développement cognitif des personnes qui comptent, mais plutôt le mode d'action que celles-ci se donnent qui agirait comme matrice sur le transfert. Ces modes d'action seraient porteurs de capacités d'apprentissage plus ou moins grandes selon leur nature.

Et enfin le *schème dialectique* inspiré des travaux de Freire, qui permet d'inscrire la finalité d'une activité éducative dans la perspective d'une situation idéale. Le tableau 2 présente de façon synthétique le noyau d'explication de ces schèmes, les facteurs privilégiés et les types d'intervention.

Soulignons que dans la pratique, il est possible d'utiliser comme principes d'intervention, des éléments de différents schèmes, car, avec les forces et les limites de chacun, il peut exister une cohabitation entre eux bien que cette dernière se fasse sous la domination d'un schème[65].

[65] Larouche. G : « L'encadrement post-formation et le transfert des apprentissages en milieu de travail en contexte de coopération internationale ». Thèse doctorat en andragogie, université Montréal, 2006, P36.

2- Système de transfert des apprentissages

Malgré sa récente apparition dans le monde de la formation, il ne fait plus aucun doute que le système de transfert soit directement lié à l'amélioration de celui-ci. Tel qu'indiqué par Swanson (2003), l'évidence veut maintenant que le problème de transfert obéisse davantage à une logique systémique, plutôt que psychologique. Dans cette éventualité, il importe donc pour les praticiens et autres spécialistes de porter une attention toute particulière à ce dernier, et ce, afin d'acquérir une meilleure conception des mécanismes propres au transfert des apprentissages. Pour ce faire, nous présentons ici une vue d'ensemble du système de transfert et de ses composantes.

2-1 Conceptualiser le processus de transfert des apprentissages

Les modèles théoriques visant à illustrer la dynamique inhérente au processus de transfert des apprentissages sont nombreux. Malgré les nuances présentées par certains sur le plan conceptuel, tous s'entendent généralement pour reconnaître le rôle joué par les groupes de variables identifiées par Baldwin et Ford (1988). Dans l'ensemble, les travaux de ces derniers identifient trois catégories de variables distinctes (intrants, extrants, conditions de transfert). Les intrants sont circonscrits à l'intérieur de trois sous-catégories différentes, lesquelles regroupent les caractéristiques : a) des participants, b) du programme de formation et c) de l'environnement de travail. Quant aux extrants, ils se constituent des apprentissages faits par les participants, ainsi qu'à leur capacité de rétention des nouveaux acquis. Ces mêmes éléments représentent les résultantes de première ligne à l'issue du programme de formation. Les conditions de transfert, quant à elles, symbolisent l'objectif ultime visé par le programme. Elles s'illustrent notamment par : a) la généralisation des apprentissages à de multiples situations (ou contextes différents) et b) le maintien de ces derniers à travers le temps.

Toutefois, il faut reconnaître que la nature parfois descriptive des modèles de transfert des apprentissages ne permet pas toujours de saisir le caractère multidimensionnel de celui-ci et trahit en quelque sorte l'idée voulant que celui-ci se conçoive comme un processus plutôt qu'en une simple résultante de la formation. Pour ces raisons, Holton et Baldwin ont élaboré un cadre conceptuel de la gestion du système de transfert des apprentissages (voir figure 9), lequel tient compte à la fois des particularités des modèles déjà existants et des fondements interventionnistes visant à accroître le transfert.

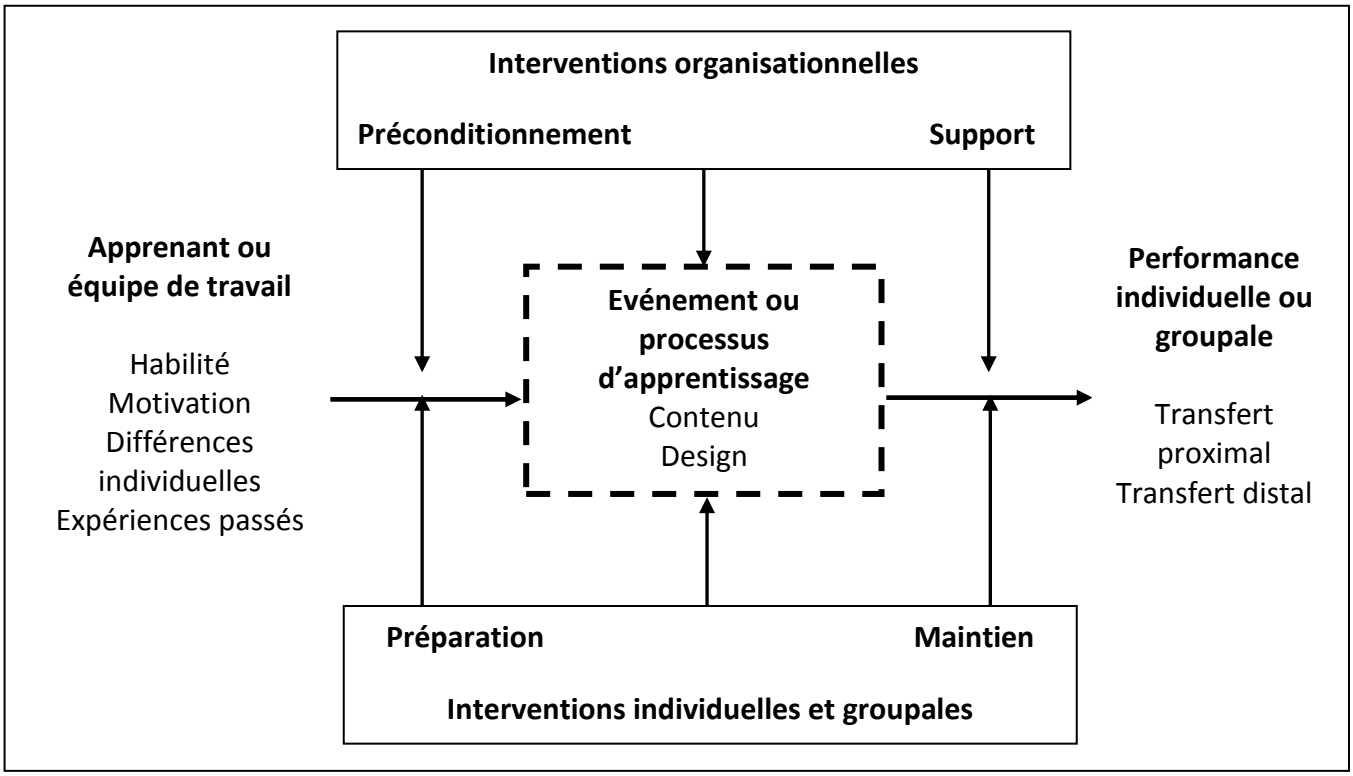


Figure 9: Cadre conceptuel de la gestion du système de transfert des apprentissages[66]

2-2 Modèles de transfert d'apprentissage

Transfert d'apprentissage pouvaient être regroupées en trois catégories fondamentales. Si un projet de formation est créé de manière à respecter ces trois catégories, son impact sera significativement augmenté. À l'intérieur de chaque catégorie fondamentale, trois à quatre activités de transfert d'apprentissage spécifiques se sont révélées avoir un impact sur la performance.

[66] Holton. E.F, Baldwin. T.T: « idem ». Ed. San Francisco : Jossey-Bass, 2003, P80.

Figure 10: Modèle de transfert d'apprentissage[67]

Etat de préparation de l'apprenant			
Motivation à apprendre	Intention d'utilisation	Concordance avec les objectifs de carrière	Sentiment d'efficacité personnelle

Conception pour l'appropriation		
Entrainement et modélisation	Définition des objectifs	Révisions

Alignement organisationnel			
Soutien des managers	Soutien des pairs	Liaison avec le travail	Culture de l'apprentissage

2-2-1 État de préparation de l'apprenant

Préparer les apprenants, c'est s'assurer qu'ils comprennent la pertinence et l'intérêt de la formation et les motiver à utiliser leurs nouvelles compétences dans leur travail quotidien. Il est important de préparer une session de formation en prenant soin de motiver les participants, créer un enthousiasme et une anticipation positive. Des outils sont à la disposition des entreprises pour y parvenir : communication interne, travail préparatoire, pré-évaluations de compétences.

- **Motivation à apprendre** : Activités qui communiquent l'importance et la valeur de l'apprentissage pour motiver l'apprenant. Ce point inclut des actions comme promouvoir l'apprentissage continu, aborder l'anxiété face à l'apprentissage et en général, aider l'apprenant adulte à apprécier la valeur de l'apprentissage.
- **Intention d'utilisation** : Il est évident que la motivation à apprendre a moins de valeur si l'apprenant n'a pas l'intention d'utiliser l'apprentissage. Ce point inclut des actions ciblées visant à aider les apprenants à intégrer l'apprentissage dans leur environnement et leurs

[67] www.wilsonlearning.fr: « Modèle de transfert d'apprentissage : Une approche basée sur la recherche de l'amélioration de l'efficacité des formations ». Par Michael Leimbach. Consulté le 20/03/2013.

systèmes de travail, et à les inciter à s'entraîner à utiliser les compétences qu'ils apprennent.

- **Concordance avec les objectifs de carrière** : Activités qui aident les apprenants à voir comment les compétences concordent avec leurs objectifs professionnels et de carrière ultimes. Plus un apprenant considère les compétences comme utiles à sa progression de carrière, plus les compétences seront susceptibles d'être utilisées et d'avoir un impact positif sur la performance.
- **Sentiment d'efficacité personnelle** : Aborder la conviction de l'apprenant qu'il ou elle est apte à apprendre et que l'apprentissage va entraîner un changement de performance important.

2-2-2 Conception pour l'appropriation

Le processus d'apprentissage avait aussi un impact sur l'utilisation des apports de la formation. Mises en pratique des modèles, jeux de rôles, création de plans d'actions individuels, suivi individuel, solutions de formation étendues, toutes actions réalisées durant ou après la formation et permettant de promouvoir la mise en œuvre des nouvelles compétences sur le terrain.

- **Entraînement et modélisation** : Plus la conception de l'apprentissage inclut l'entraînement et la modélisation comportementale pendant l'apprentissage et plus cet entraînement et cette modélisation reproduisent avec précision des situations réelles (évoquées sous le terme « fidélité » dans la littérature), plus le transfert d'apprentissage fonctionne.
- **Définition d'objectifs d'apprentissage** : Quand les apprenants définissent des objectifs précis pour leur apprentissage, qu'ils soient liés aux comportements ou à la performance, la probabilité qu'ils utilisent les compétences dans leur travail augmente.
- **Révisions** : Il a aussi été démontré que l'extension de l'apprentissage au-delà de l'événement initial, par l'inclusion de révisions du contenu et, surtout, de révisions des moyens d'appliquer les compétences à des tâches professionnelles précises, améliorait l'impact de l'apprentissage.

2-2-3 Alignement organisationnel

Enfin, le transfert d'apprentissage dépend aussi de l'implication de l'entreprise dans le processus de formation.

Les activités ici incluent le sponsor de la direction, l'accompagnement (coaching) des managers, le soutien des pairs, la liaison entre formation et travail, tous les éléments qui peuvent participer à la création d'une véritable culture de l'apprentissage.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

- **Soutien / accompagnement (coaching) des managers** : Des études ont montré que plus les managers étaient formés au soutien et à l'accompagnement des compétences apprises par leurs employés, plus ces compétences seraient utilisées et soutenues sur le lieu de travail.
- **Soutien des pairs** : Alors que le soutien des managers est considéré comme essentiel, la recherche suggère que le soutien des pairs des apprenants peut être aussi important, voire plus important. Les études montrent que le soutien des pairs présente un niveau d'impact très élevé sur l'amélioration du transfert d'apprentissage.
- **Liaison avec le travail** : Plus le lien entre les compétences enseignées et les compétences requises pour le travail est clair et plus les compétences sont intégrées dans les processus et systèmes de travail, plus le transfert d'apprentissage fonctionne.
- **Culture de l'apprentissage** : Le niveau de soutien par la culture organisationnelle du changement et du recours à de nouvelles compétences a un impact significatif sur le transfert d'apprentissage dans l'environnement de travail.

2-3 Stratégies d'accroissement de transfert des apprentissages

Les modèles de transfert des apprentissages explorés proposent en général des stratégies de transfert ou mesures ou actions à mettre en place dans le but de faciliter le passage de la formation à celui du transfert des apprentissages en milieu de travail. Par ailleurs, les stratégies sont organisées en fonction des différents participants au programme qui ont la possibilité de renforcer le processus de transfert avant, pendant et après l'apprentissage : le formateur, le superviseur et l'apprenant.

2-3-1 Stratégies de transfert à utiliser par le formateur

- *Prévoir la participation des superviseurs et des apprenants à l'élaboration du programme :* Il est essentiel que les formateurs amènent les gestionnaires et les apprenants à participer à l'évaluation des besoins et à la conception du cours. C'est bien souvent le formateur qui est le mieux placé pour prendre l'initiative en ce sens. Les superviseurs et les apprenants peuvent tous deux aider à déterminer les méthodes et le matériel pédagogiques, voire mettre à l'essai des programmes d'études préliminaires afin d'en évaluer l'efficacité et d'en faire la critique.
- *Bien structurer le programme de formation :* Les formateurs peuvent faire en sorte que le programme se traduise par un apprentissage efficace en définissant les résultats souhaitables, en énonçant pour chaque session des objectifs axés sur les apprenants, en choisissant judicieusement les différentes méthodes pédagogiques à utiliser, en organisant le programme en diverses étapes, en effectuant des essais préliminaires et en évaluant les résultats obtenus. Il est notamment essentiel qu'ils sachent découper la matière en

unités ni trop grandes ni trop petites, structurer le contenu selon un ordre logique et faire appel à une combinaison judicieuse de méthodes pédagogiques. Les apprenants devraient participer activement à leur processus d'apprentissage à toutes les étapes du programme.

- *Prévoir des exercices pratiques* : Les exercices pratiques permettent aux apprenants d'appliquer leurs nouvelles connaissances. Ces exercices sont l'occasion pour les apprenants d'expérimenter sans crainte leurs nouvelles compétences et pour le formateur d'évaluer le niveau de rendement et, le cas échéant, les difficultés qu'éprouvent les apprenants. Ils permettent aussi aux apprenants de poser des questions, d'essayer différentes façons de faire et d'acquérir de la confiance. Pour que cette stratégie soit efficace, il faut que le formateur sache élaborer les exercices pratiques en fonction du niveau de compétence des apprenants et persuader les apprenants de l'avantage qu'il y a pour eux à participer aux exercices.
- *Élaborer des objectifs axés sur l'application :* Les objectifs axés sur l'application sont des descriptions des comportements auxquels on s'attend des apprenants quand ils réintègrent leurs fonctions. Ces objectifs sont davantage axés sur les compétences ou la performance que d'autres types d'objectifs. En élaborant des objectifs comme ceux-là avec les apprenants, le formateur incite ces derniers à penser au-delà de la formation. Le formateur insiste sur l'utilisation des nouveaux acquis dans l'exercice des fonctions du poste et il peut même encourager les apprenants à adapter les objectifs à leur propre situation.
- *Fournir des aides à l'application en situation de travail :* Les outils destinés à stimuler la mémoire sont un élément clé quand il s'agit d'aider les apprenants à ne pas oublier ce qu'ils ont appris et à le mettre en pratique. Les aides à l'application en situation de travail sont de précieux outils, non pas seulement pour retarder la perte de mémoire, mais aussi pour encourager les stagiaires à continuer à appliquer les nouveaux acquis. Le plus souvent, on fournit au stagiaire un aide-mémoire qui résume les points ou les éléments essentiels de la séance de formation. L'apprenant peut conserver cet aide- mémoire à son poste de travail pour qu'il l'ait chaque jour sous les yeux, il peut l'afficher au mur ou encore le garder dans sa poche. Élaborer des stratégies de gratification. La plupart des apprenants sont avides de signes leur montrant qu'on apprécie leurs efforts et leurs réalisations. Le formateur peut prendre des mesures pour que les réalisations des stagiaires soient reconnues pendant la formation comme telle, à la fin de la formation et aussi par la suite, au moyen d'une célébration annuelle des réalisations des employés. Le formateur ne doit pas nécessairement être le maître d'œuvre de l'activité, mais il peut jouer un rôle important pour ce qui est de veiller à ce qu'elle ait lieu.

Rapport-Gratuit.com

2-3-2 Stratégies de transfert à utiliser par le superviseur

- *Assurer la participation des superviseurs à l'évaluation des besoins* : Comme la formation vise souvent à résoudre un problème actuel ou futur, à combler une lacune ou une déficience ou encore à préparer les employés à assumer des fonctions précises ou générales, les superviseurs devraient participer à la définition des besoins en matière de formation. Il y a ainsi plus de chances que les programmes de formation répondent aux besoins prioritaires tels qu'ils sont perçus par les parties intéressées. Les sondages, les entrevues et les comités consultatifs sont autant de moyens qui peuvent être utiles pour réaliser cet objectif.
- *Jouer le rôle d'entraîneur* : Les superviseurs de première ligne peuvent jouer un rôle important d'entraîneur dans le milieu de travail. Ils peuvent observer le comportement de l'apprenant, lui offrir soutien affectif et encouragement, discuter avec lui des principaux points qu'il a appris et de la façon de les appliquer à ses fonctions précises et le féliciter souvent pour les progrès qu'il accomplit. Les superviseurs peuvent exercer une influence considérable sur la plupart des travailleurs et peuvent leur servir d'entraîneurs de manière à faciliter le transfert d'apprentissage.
- *Offrir un contexte propice à la formation* : Les apprenants seront d'autant plus aptes à transférer ce qu'ils ont appris si l'information leur est offerte au moment opportun, c'est-à dire quand ils sont le plus prêts à la recevoir. Quant au lieu de la formation, le plus efficace parfois, c'est d'incorporer la formation au travail en tant que tel, tandis que, dans d'autres cas, le choix d'un endroit autre que le lieu de travail permet d'éviter aux apprenants les interruptions et les distractions liées à leur travail. Par ailleurs, la foffi1ation devrait être donnée dans un lieu et avec des installations qui assurent aux apprenants confort et agrément. Les superviseurs qui contribuent à offrir aux apprenants un contexte d'apprentissage positif comme celui-là créent un climat propice au transfert.
- *Participer à l'élaboration d'un plan d'action pour assurer le transfert* : Tout programme de formation devrait inclure une séance de planification qui permette aux apprenants de déterminer comment ils s'y prendront pour transférer l'apprentissage à leur travail. Le superviseur peut rencontrer les apprenants de façon individuelle ou en groupe vers la fin du programme, mais avant que les apprenants ne retournent à leur travail. Le superviseur et les apprenants peuvent alors revoir les objectifs d'apprentissage, et le formateur peut décrire ce qui a été appris en vue de réaliser chacun des objectifs. C'est le moment de discuter de la façon dont l'apprentissage pourra être appliqué dans le milieu de travail.
- *Prévoir des occasions de mettre en pratique les nouvelles compétences* : Le superviseur doit veiller à ce tous les ingrédients clés nécessaires au transfert

soient présents. Il peut affecter le apprenant à des fonctions ou des projets spéciaux qui non seulement lui permettront de se servir de ce qu'il a appris, mais l'obligeront à le faire. Autrement dit, le superviseur peut donner à l'apprenant une part de responsabilité pour le transfert d'apprentissage en l'affectant à des tâches valables qui lui permettront d'expérimenter ses nouvelles connaissances et compétences.

- *Fournir des modèles de comportement* : La plupart des employés modèlent leur comportement sur celui de ceux qui les entourent. C'est ce qu'on appelle l'apprentissage vicariant par modèle, selon lequel on acquiert de nouvelles expériences et compétences en regardant faire les autres. Le superviseur peut favoriser ce type d'apprentissage en fournissant aux employés des modèles jouer le rôle de modèle auprès de l'apprenant.
- *Assurer le renforcement positif* : Par renforcement, on entend l'application systématique de conséquences positives à l'apprenant qui manifeste le comportement souhaité. Il faut pour cela, savoir ce que le stagiaire considérerait comme positif. En règle générale, il suffit de quelques mots de félicitations de la part d'une personne que l'apprenant estime. Le renforcement positif peut être un moyen très efficace de bien ancrer un comportement professionnel souhaitable et d'amener l'apprenant à reproduire ce comportement.
- *Célébrer les petites victoires* : Les efforts que fait l'apprenant pour transférer ses compétences nouvellement acquises à son travail méritent d'être reconnus. Le superviseur peut jouer un rôle à cet égard en félicitant les employés méritants à des réunions de service, en félicitant les employés devant leurs pairs et en faisant paraître dans le bulletin de l'entreprise des articles sur certains employés en particulier[68].

2-3-3 Stratégies de transfert à utiliser par l'apprenant

- *Établir un plan d'application* : L'établissement d'objectifs est un puissant outil de motivation. Les stagiaires peuvent incorporer l'établissement d'objectifs à tout programme de formation. Il suffit qu'ils prennent quelques moments de réflexion à la fin de la séance pour répondre à la question suivante: "Que vais-je faire avec ce que j'ai appris ?" En planifiant ainsi comment il appliquera ce qu'il a appris, le stagiaire assume lui-même la responsabilité de sa performance; on se fonde ici sur le principe que les adultes peuvent gérer eux-mêmes leur performance au travail.

- *Participez activement au stage :* Plus vous participez activement aux séances, aux exercices et aux diverses interactions avec les formateurs et les autres apprenants, plus vous allez acquérir de connaissances. La participation active

[68] www.wilsonlearning.fr: « idem ». Par Michael Leimbach. Consulté le 20/03/2013.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

vous permet de profiter de l'expérience des autres, de clarifier la matière, de pratiquer les compétences et d'explorer comment vous allez appliquer les nouvelles compétences à votre travail.

- *Appliquez les nouvelles compétences et mettez en œuvre le plan d'action :* Après avoir discuté de votre plan d'action avec votre superviseur, montrez-le à vos collègues, surtout à ceux que vous avez désignés pour vous aider à le mettre en œuvre. Expliquez-leur que vous allez exercer de nouvelles compétences et effectuer des activités spéciales au fur et à mesure que votre plan d'action sera mis en œuvre. Orientez-les aux nouvelles procédures que vous allez utiliser et partagez avec eux tout matériel qui pourrait les intéresser. Expliquez les activités qui impliqueront vos collègues et demandez-leur de vous fournir du feed-back. Il vaut mieux que votre superviseur soit présent lors de ces séances de compte rendu pour renforcer vos activités et pour montrer son appui à ce que vous faites.
- *Suivez de près votre propre performance :* Vérifiez régulièrement vos progrès pour aider à assurer le transfert continu de l'apprentissage. Vous pouvez surveiller votre propre performance en prenant le temps de revoir votre plan d'action ainsi que le feed-back et les données de l'observation par votre superviseur, votre formateur et d'autres apprenants et collègues. Considérez la possibilité de faire un tableau pour montrer vos notes sur les évaluations de vos compétences.

  Continuez à maintenir un journal d'apprentissage pour faire état de vos expériences, des questions que vous avez et des barrières auxquelles vous êtes confronté en appliquant vos connaissances ou vos compétences. Partagez systématiquement ces commentaires avec votre superviseur et recherchez l'assistance qu'il vous faut pour revoir et actualiser votre plan d'action[69].

[69] www.wilsonlearning.fr: « idem ». Par Michael Leimbach. Consulté le 20/03/2013.

Section 3 : Rendement de la formation en entreprise

1- Concept du rendement de la formation

1-1 Définition de la notion de rendement d'une formation

Roland Foucher retient trois principales composantes de la notion de rendement. Premièrement, la notion de rendement renvoie à un résultat, un produit, un effet. A ce niveau, la notion de rendement correspond souvent à celle de performance car toutes deux comprennent une dimension de résultat obtenu. Deuxièmement, le rendement, tout comme la performance, peut s'évaluer en fonction de différents critères tels que la conformité à une norme ou l'atteinte d'un objectif pré-établi. Le rendement permet donc d'effectuer une comparaison, de porter un jugement sur un résultat. Enfin, le rendement peut être considéré comme un rapport, celui entre un résultat obtenu et les moyens mis en œuvre pour l'atteindre. La troisième composante est la plus souvent retenue pour caractériser la notion de rendement d'une formation. Gosselin (2005) définit cette notion comme la mise en relation de la valeur monétaire des avantages produits par la formation avec la valeur monétaire des moyens mis en œuvre pour les produire.

Quant aux deux premières composantes identifiées par Foucher, nous nous en servirons pour qualifier la notion de *performance au travail d'un individu* (*job performance*), une expression que l'on retrouve dans plusieurs travaux académiques sur le rendement de la formation : dans le cadre de l'évaluation d'une formation, elle renvoie aux résultats produits par une personne formée dans son travail et évalués au moyen de critères pré-définis par son organisation[70].

1-2 La formation comme investissement en capital humain

La définition de rendement de la formation renvoie à la notion d'investissement en capital humain qui elle-même correspond à une vision particulière de la gestion des ressources humaines.

Selon cette vision, le capital humain englobe les compétences, savoirs, expériences et aptitudes possédés par l'individu au travail. Au même titre que le capital physique ou le capital financier, le capital humain détenu par les employés est une ressource qu'une organisation doit correctement gérer pour se développer. Une entreprise peut donc retirer un bénéfice de ses mesures de formation continue : en agissant sur son stock de capital humain, l'entreprise améliore la productivité, la performance au travail de ses employés ce qui, au final, fait accroître ses résultats organisationnels.

[70] Gosselin. M : « Le rendement de la formation de la main-d'œuvre en entreprise: Une recension des écrits ». Rapport de projet, CPMT, Université de Laval, Québec (Canada), 2005, P10.

Nous retrouvons donc dans la notion de capital humain les définitions de Foucher (2007) et de Gosselin (2005) : « Une formation continue peut être considérée comme un investissement dans le sens où elle génère un retour pour l'organisation ». Il est possible d'estimer le rendement de cet investissement en mettant en relation les ressources dédiées au développement du capital humain avec les résultats organisationnels produits.

La formation professionnelle dispensée au salarié est destinée à améliorer la qualité du facteur travail, à le doter de compétences supplémentaires dans le but d'accroître sa productivité. Il s'agit d'un investissement pour l'entreprise puisqu'à la dépense qu'il représente, on fait correspondre un flux temporel de recettes supplémentaires générées par l'accroissement de productivité.

Les travaux de Becker (1975) ont cherché à montrer quel était le calcul économique rationnel de la firme en la matière compte tenu:

- La nécessité de distinguer la formation générale que le salarié peut monnayer ultérieurement à l'extérieur de la firme qui la lui a dispensée et la formation spécifique qui ne peut profiter à une autre firme en cas de mobilité du salarié.
- Décalage temporel entre la dépense induite par la formation et les recettes qu'elles procurent à la firme[71].

1-3 Différents rendement de la formation en entreprise :

Avant de présenter les modèles de mesure du rendement de la formation, il est nécessaire d'identifier précisément en amont de la formation les résultats au niveau de travail. Le Louarn et Wils (2001) distinguent des résultats RH et les résultats organisationnels.

- **Résultats RH :** la formation agit sur les attitudes et comportements du personnel, ce qui correspond aux résultats RH recherchés. Ces attitudes vont influencer directement les comportements au travail du personnel qui peuvent être classés en trois catégories :
  Les comportements de présences : ils portent sur la fidélité (taux de roulement externe) ou non à l'entreprise, la stabilité des équipes (taux de roulement interne), le degré d'assiduité, la ponctualité (retard).
  Les comportements de rendement : ils concernent ce qui va définir le niveau de rendement, performance ou productivité de l'individu au travail.
  Les comportements dysfonctionnels : ils résultent d'un mauvais fonctionnement d'une unité ou de l'entreprise dans son ensemble : accident au travail, conflits, grèves.

[71] Gilles Margirier (1994) : « Le marché de la formation professionnelle des salariés ». Revue française d'économie, Volume 9 N°4,P 45-84.

- **Résultats organisationnels** : on peut répartir ces résultats en quatre catégories :
  Le coût : diminution des coûts de main-d'œuvre, de contrôle de la qualité, de l'absentéisme, du roulement de personnel.
  La quantité : augmentation de l'efficacité et de la productivité, du volume/des quotas de production, des ventes, de chiffre d'affaires.
  La qualité : diminution du taux de rebus, déchets, défauts, erreurs, retours, rejets, gaspillage.
  Le délai : diminution des temps de traitement ou de cycle, évitement de pénalité de retard, durées d'arrêts de production, respect des plannings[72].

1-4 Modèles s'intéressant au rendement de la formation

Nous avons identifié dans la littérature deux types de mesures permettant d'estimer le rendement (en termes de résultats) de la formation parrainée par l'employeur, soit des mesures objectives et des mesures subjectives.

1-4-1 Modèles présentant des mesures subjectives du rendement de la formation

Les modèles qui ressortent de la littérature proposant des mesures subjectives du rendement de la formation :

- **La méthode de la satisfaction des clients de Bregman et Jacobson (2000) :** Considérant la satisfaction des clients comme le principal indicateur de succès du rendement de l'organisation, Bregman et Jacobson (2000) proposent une méthode qui allie rapidité, simplicité, efficacité et moindre coûts pour mesurer les résultats de l'organisation et qui, par extension, permet de mesurer aussi les rendements de la formation au sein d'une entreprise. Dans ce modèle, le client représente l'acteur clé de l'évaluation du rendement de la formation, puisque tout passe par la satisfaction de ses besoins et de ses intérêts. Il y a deux types de clientèles : les clients internes à l'entreprise – représentant les salariés eux-mêmes, la direction, les départements, les superviseurs, etc., et les clients externes à l'entreprise – les autres firmes, les fournisseurs, la société.
- **Le modèle d'efficacité de la formation de Mulder (2001) :** L'efficacité d'un programme de formation peut aussi être mesurée à partir des attentes de l'entreprise cliente vis-à-vis d'un programme de formation. Ce modèle permet notamment de répondre à la question suivante : est-ce que la direction de l'entreprise est satisfaite du projet de formation ?

  Ainsi, dans le modèle développé par Mulder, l'organisation est le client principal et souhaite obtenir des bénéfices tangibles à la suite de l'implantation des programmes de formation. Le modèle de Mulder est

[72] Meignant, A : « Manager la formation ». Ed. Rueil-Malmaison, France, 2006, P387.

construit à partir de trois variables latentes permettant de mesurer l'efficacité de la formation soit : la définition du projet, la mise en œuvre du projet et les effets du projet[73].

1-4-2 Modèles présentant des mesures objectives du rendement de la formation

Les mesures objectives du rendement de la formation passent d'abord par la collecte de données quantitatives. Ces données recueillies ne permettront pas de connaître l'impact de la formation, mais les analyser de façon continuelle et sur une longue période permettra d'inférer les impacts de la formation et même d'identifier les problèmes de l'organisation et les besoins en formation pour les employés.

- **Modèle de ROI de Phillips (1997) :**

  Pour calculer les retombées monétaires de la formation, Phillips a tenté « d'établir une méthodologie afin de convertir les données subjectives, objectives, tangibles et moins tangibles en unités monétaires ». Phillips et Stones (2002) suggèrent donc l'utilisation de la formule suivante, qui exprime les retours en termes de pourcentages.

ROI (%) = (Bénéfices nets du programme / Coûts du programme) × 100

  Il semble aussi, selon cet auteur, que cette formule soit l'estimateur le plus utilisé dans le calcul du rendement de la formation au sein des entreprises[74].

- **Modèle de productivité de Philip McGee :** Le modèle de productivité développé par McGee allie de manière dynamique des mesures qualitatives et des mesures quantitatives afin d'assurer l'efficacité et l'efficience des systèmes de formation. McGee a créé le modèle de la productivité à la suite de la considération des lacunes du modèle de Kirkpatrick et de la formule de Phillips quant à l'impossibilité de fournir les informations adéquates aux décideurs en matière de résultats de la formation.

[73] Bernier. A (2008) : « Évaluation du rendement de la formation au sein des entreprises: une comparaison entre le Québec et l'Ontario ». Projet de recherche, Emploi-Québec, INRS-UCS, Montréal (Canada).
[74] Gosselin. M : « idem ». Rapport de projet, CPMT, Université de Laval, Québec (Canada) ,2005, P30.

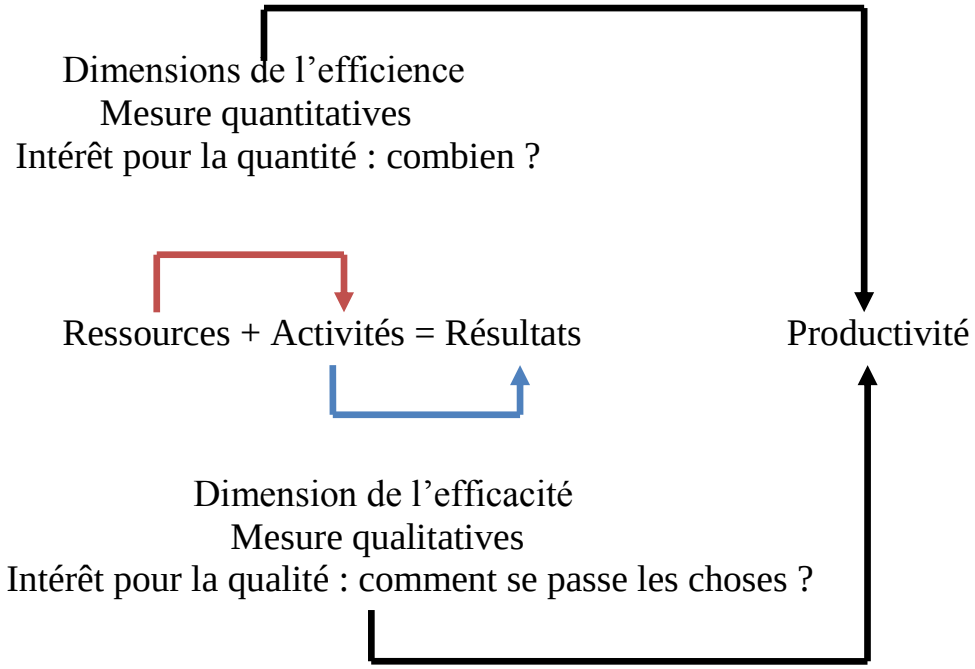


Figure 11 : Équilibre optimal : productivité[75]

Nous pouvons retenir cinq éléments clés du modèle proposé par McGee pour atteindre l'équilibre optimal, soit la productivité de l'organisation.

Le **premier élément** à retenir a trait à l'équation de base d'un système soit : Ressources + Activités = Résultats.

La **deuxième composante** du modèle réfère à la dimension de l'efficience (illustrée dans le schéma) qui relie les « ressources » aux « activités » de l'organisation, et qui renvoie à la question suivante : Combien ?

La **troisième composante** a trait à la dimension de l'efficacité du modèle, référant aux mesures qualitatives et permettant de dire qu'un modèle est efficace seulement si l'activité (ici la formation) produit effectivement un résultat.

La **quatrième composante** fait référence à l'équilibre entre les « ressources », « l'activité » et « les résultats », équilibre qui est atteint seulement en considérant simultanément les mesures qualitatives et quantitatives dans l'atteinte d'une cible de productivité.

Cette cible de productivité représente la **cinquième et dernière composante** du modèle de McGee.

[75] Gosselin. M : « idem ». Rapport de projet, CPMT, Université de Laval, Québec (Canada) ,2005, P68.

- **La fonction Cobb-Douglas :** Dans la littérature économique, où l'on tente de mesurer l'impact de la formation sur la productivité organisationnelle ou individuelle, le modèle qui semble le plus couramment utilisé est une fonction de production Cobb-Douglas.

  Ce modèle a comme avantage d'analyser l'impact de la formation sur une mesure objective : la productivité de la firme. Bien que ce modèle soit largement utilisé pour mesurer la productivité au sein des organisations, certains remettent en question cette méthode. Bartelsman et Doms (2000) sont de ceux qui questionnent les réels avantages des estimations réalisées à partir de fonctions de production puisque, selon eux, l'identification des facteurs requiert des variations dans le prix des facteurs de production, ce qui n'est pas disponible selon eux au niveau microéconomique. Pour estimer l'impact de la formation sur la productivité d'une organisation, il est possible d'utiliser une fonction de production Cobb-Douglas à rendement constant, où la valeur ajoutée (V) est fonction de deux facteurs de production : les stocks de capital (K) et la main-d'œuvre (L). Le terme (A) peut être interprété comme le niveau de technologie de la société dans laquelle la firme évolue. Dans ce modèle, la formation est considérée comme un intrant, avec des effets fixes spécifiques à la firme.

2- Les indicateurs de mesure du rendement de la formation

Les indicateurs du rendement que l'on retrouve habituellement dans la littérature sur le rendement de la formation.

2-1 Le bénéfice net

Un premier indicateur du rendement de la formation est le bénéfice net, défini par Saks et Haccoun (2007) comme la différence entre le gain de performance produit par une formation et le coût de cette formation. Ainsi le bénéfice net correspond en quelque sorte à la valeur ajoutée de la formation, soit ce qu'elle a apporté à l'entreprise une fois les coûts de la formation remboursés. Il se calcule simplement de la manière suivante :

Bénéfices nets = Bénéfices de la formation - Coûts de la formation

2-2 L'utilité nette (ΔU)

La notion d'utilité de la formation fait référence aux bénéfices de la formation exprimés sur la base des compétences développées par les participants puis transférées au travail. L'utilité nette de la formation correspond donc à ses bénéfices nets, mais exprimés à partir du gain de compétences qu'elle a produit. Son calcul s'effectue de la manière suivante :

$$\Delta U = \text{Utilité de la formation - Coûts de la formation} \quad (2)$$

Tout comme le bénéfice net, l'utilité nette s'exprime en valeur monétaire. Dans de nombreux modèles d'analyse de l'utilité, l'utilité calculée (U) correspond en fait à l'utilité nette (ΔU).

2-3 Le ratio bénéfices-coûts (BCR)

Un autre indicateur du rendement de la formation que l'on retrouve assez fréquemment dans la littérature est le ratio « bénéfices-coûts » (*BCR*) qui se calcule de la manière suivante:

$$\text{BCR} = \frac{\text{Bénéfices de la formation}}{\text{Coûts de la formation}}$$

Cet indicateur a la particularité de ne pas exprimer le rendement sous forme de valeur monétaire, mais sous forme d'unités. Par exemple, un ratio *BCR* de 1.5 signifie que la formation a produit des bénéfices représentant une fois et demie ses coûts de mise en œuvre. Ce ratio est toujours positif et peut prendre des valeurs allant de zéro à l'infini. En revanche, un *BCR* inférieur à 1.00 signifie que les bénéfices sont inférieurs aux coûts de la formation et que donc la formation a entrainé des pertes[76].

[76] Chochard. Y:« idem ». Thèse doctorat en sciences économiques et sociales, université de Fribourg, 2012, P80.

Rapport-Gratuit.com

2-4 Le retour sur investissement (ROI)

Le retour sur investissement est un indicateur initialement développé par la société DuPont en 1919 afin de contrôler l'efficience de ses activités financières décentralisées, puis progressivement utilisé en GRH pour mesurer les impacts des actions de développement du capital humain.

Sous l'impulsion des travaux de Phillips (1997), il est aujourd'hui considéré comme le ratio le plus utilisé pour représenter le rendement d'une formation. Il se calcule de la manière suivante :

$$ROI = \frac{\text{Bénéfices de la formation - Coûts de la formation}}{\text{Coûts de la formation}} \times 100\%$$

Le ROI n'exprime pas le rendement en valeur monétaire mais sous la forme d'un pourcentage. A titre d'exemple, un ROI de 7% signifie que chaque dinars investi dans la formation est entièrement remboursé et produit en plus un bénéfice de 7 centimes. Ce ratio a la particularité d'indiquer à l'investisseur ce qui lui reste une fois son investissement remboursé.

Le ROI donne ainsi une indication plus claire sur le résultat de l'investissement que ne le fait le ratio BCR : si le ROI est positif, la formation a été remboursée et a produit des bénéfices, si le ROI est nul, la formation a été entièrement remboursée mais n'a produit aucun bénéfice, si le ROI est négatif, la formation a entraîné des pertes[77].

3- Approches d'évaluation du rendement de la formation

Nous distinguons deux approches alternatives d'évaluation du rendement de la formation.

3-1 L'évaluation du rendement sur la base d'indicateurs de résultats

Philips (1994) a développé un processus d'évaluation complet permettant d'évaluer les résultats de la formation jusqu'au retour sur investissement. Selon lui, il est important de ne pas considérer l'évaluation comme un élément à part de la formation, une fois que celle-ci a été dispensée, mais bien comme un processus complet, présent en amont et en aval de la formation

[77] Chochard. Y:« idem ». Thèse doctorat en sciences économiques et sociales, université de Fribourg, 2012, P83

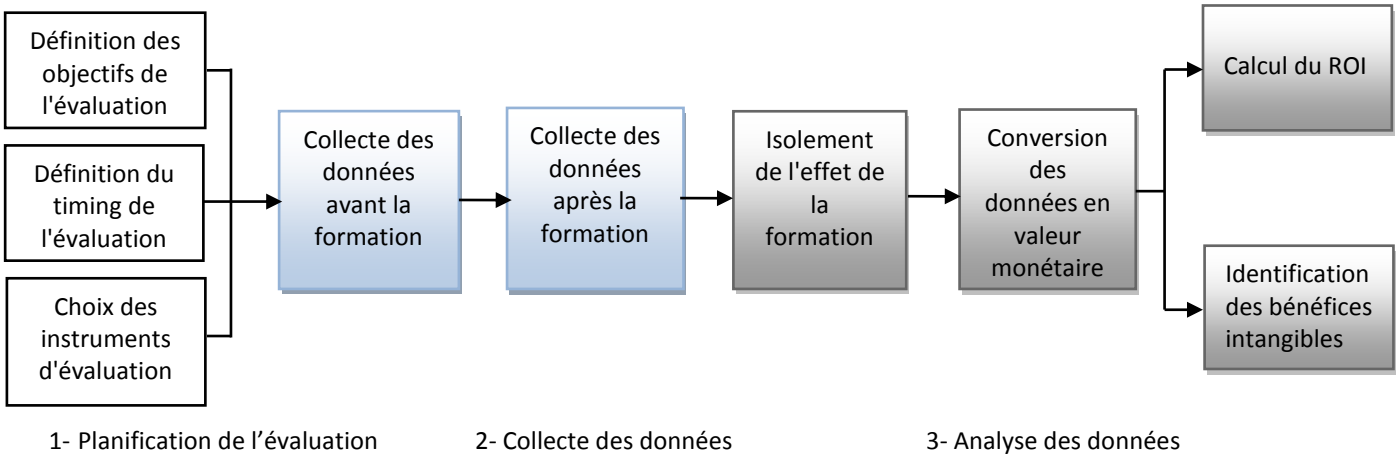


Figure 12: L'évaluation du rendement sur la base d'indicateurs de résultats

L'apport principal des travaux de Phillips est d'expliquer précisément comment réaliser chacune de ces étapes. Par exemple, pour que la récolte de données soit pertinente, Phillips conseille de suivre un protocole comportant au moins deux prises de mesure de la performance (une avant et une après la formation). Il suggère aussi de récolter une grande variété d'informations sur les impacts de la formation tout en favorisant l'information facilement quantifiable en valeur monétaire, comme une augmentation du nombre d'unités produites, une baisse du nombre de produits défectueux, une diminution du nombre d'accidents ou du temps d'arrêt d'une machine. En complément et afin de limiter les coûts de l'évaluation, Burkett (2005) préconise de récolter en priorité l'information quantitative et monétaire déjà disponible dans l'organisation en la tirant des indicateurs de résultats déjà existants.

Enfin, Phillips propose de présenter les résultats de l'évaluation en deux catégories : (1) les résultats qui peuvent être convertis en valeur monétaire et qui entrent ainsi dans le calcul du *ROI* de la formation et (2) les résultats qui ne peuvent pas être convertis en valeur monétaire et qui sont alors présentés en tant que « bénéfices intangibles » de la formation[78].

3-2 L'évaluation du rendement sur la base des compétences développées en formation puis transférées au travail.

L'analyse de l'utilité, tout comme l'approche précédente, permet d'évaluer le rendement d'un seul programme de formation. La différence entre les deux approches se situe au niveau des informations servant de base au calcul du rendement. Plutôt que d'avoir recours aux indicateurs de résultats

[78] Phillips, J.J : « Handbook of training evaluation systems and processes ». Ed. Alexandria, VA :ASTD Press, 1997, P170.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

organisationnels, l'évaluation du rendement de la formation est réalisée, dans cette approche, sur la base des compétences développées et transférées au travail par les participants.

La plupart des modèles d'analyse de l'utilité ont pour objet des décisions qui ont trait à des interventions de gestion de ressources humaines, telles que des interventions de formation, d'indemnisation, de promotion interne, de recrutement ou encore de rétention du personnel. Dans le domaine des ressources humaines, l'analyse de l'utilité fait référence à un ensemble de méthodes conçues pour estimer l'impact de ces différentes interventions sur la productivité de la main-d'œuvre et, lorsque cette productivité peut être exprimée en valeur monétaire, pour estimer le rendement de ces interventions.

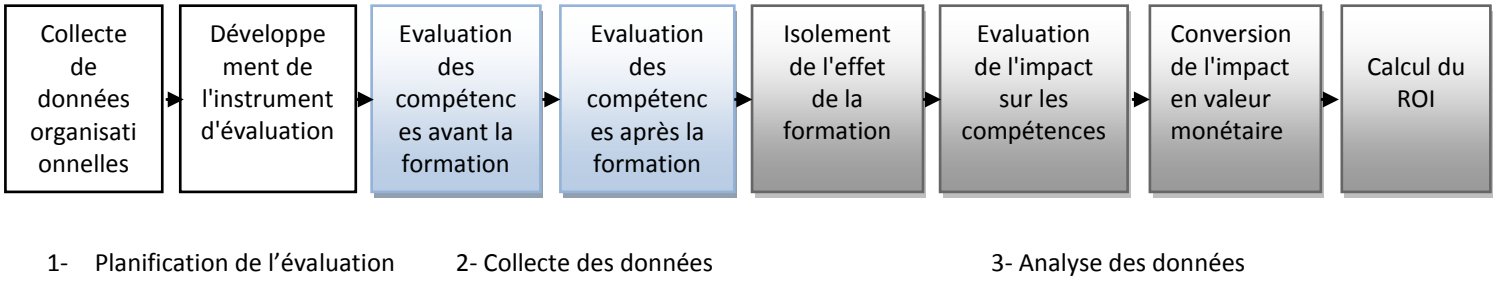


Figure 13: L'évaluation du rendement par analyse de l'utilité

L'analyse de l'utilité permet de dépasser quelques-unes des limites de l'approche précédente, telles la lourdeur du processus de l'évaluation ou l'estimation d'un *ROI* partiel car basé sur une partie seulement des données récoltées, celles que l'on peut quantifier. L'évaluation est plus légère car les phases de préparation et de récolte de données sont aisées et courtes à réaliser. En outre, l'analyse de l'utilité facilite aussi l'évaluation du rendement de formations visant le développement de compétences dites « soft », telles que des compétences managériales, personnelles ou sociales car elle ne nécessite pas la récolte de données monétaires sur la performance de l'organisation. De plus, le *ROI* final prend aussi en compte les « bénéfices intangibles » puisqu'il s'estime sur la base de l'ensemble des données récoltées.

L'analyse de l'utilité a aussi été pensée comme outil d'aide à la décision. En centrant l'évaluation sur l'observation directe du développement du capital humain, c'est-à-dire sur l'observation des compétences formées et de leur mobilisation dans le travail, elle produit de l'information variée qui facilite l'interprétation du ROI obtenu et rend possible une comparaison à plusieurs niveaux des effets de différentes formations.

La principale limite de cette approche est que la signification du *ROI* est moins habituelle pour un gestionnaire qui s'attend à ce qu'il reflète les impacts directs

de la formation sur la performance de l'organisation, tels que la réduction de coûts de production, la réduction du nombre de produits défectueux ou la diminution de coûts liés à l'absentéisme. Néanmoins, le *ROI* mesuré par cette approche reflète la valeur des compétences développées par les personnes formées, valeur qui va déterminer leur contribution à la performance de l'organisation.

Deux modèles d'analyse de l'utilité ont été développés plus spécifiquement pour l'évaluation du rendement sur la base des compétences développés dans une formation[79] :

1- Le modèle *SHP* de Schmidt, Hunter et Pearlman (1982) détermine l'utilité nette d'une formation sur la base des coûts de la formation, du nombre de personnes formées, de l'effet de la formation sur leur performance au travail, de la durée de cet effet et de la valeur monétaire de variations de performance.

L'équation d'utilité prend la forme suivante :

$$\Delta U = N \times T \times dt \times SDy - N \times C$$

Où ΔU est l'utilité nette du programme de formation. La variable N correspond au nombre de personnes formées. La variable T représente la durée, en années, de l'effet de la formation sur la performance au travail des personnes formées ; la variable dt est la différence exacte de performance entre les personnes formées et non-formées qui est standardisée, c'est à dire exprimée en nombre d'écarts types. L'expression dt est nommée en anglais *effect size* que l'on peut traduire en français par « la taille d'effet », de la formation. Cette notion renvoie à l'idée que, grâce à la standardisation, il est possible de comparer les effets de différentes formations. Remarquons l'indice t de la variable dt qui signifie *true* ou *exacte* et indique que le manque de fiabilité de la mesure de la performance au travail a été corrigé.

La variable SDy est la valeur en unités monétaires d'une différence de performance correspondant à un écart type. Pour finir, C est le coût de la

[79] Chochard. Y:« idem ». Thèse doctorat en sciences économiques et sociales, université de Fribourg, 2012, P83.

formation par participant qui se calcule sur la base des coûts directs de formation voire même des coûts indirects comme les coûts liés à l'absence du participant sur sa place de travail.

Prenons l'exemple d'une formation pour inspecteurs de la qualité. Après la formation, leur performance au travail est évaluée au moyen d'un échantillon de travail. Chaque inspecteur doit y identifier un certain nombre de produits défectueux dans un échantillon donné. Admettons que la performance moyenne au travail du groupe de personnes formées est de 7 produits défectueux identifiés sur un total de 10, que la moyenne pour le groupe de personnes non-formées soit de 6.5 produits sur 10 et que l'écart type de la performance au travail dans les deux groupes est de 1 produit. La taille d'effet *dt* de la formation est alors de 0.5 unité ou 0.5 écart type (= (7 - 6.5)/1).

Autrement dit, après la formation, la performance au travail du groupe de personnes formées est meilleure d'un demi-écart type que la performance du groupe non-formé. Si l'on admet que l'on a formé 20 participants (= *N*), que l'impact de la formation dure 1 an (= *T*), que la valeur d'une unité de gain de performance au travail est de 30 000 DA (= *SDy*) et que le coût de la formation par participant est de 5 000 DA (= *C*), alors l'utilité nette dégagée par la formation est de 200 000 DA (= ΔU).

2- Le modèle *RBN* de Raju, Burke et Normand (1990) propose une approche alternative de détermination de la valeur monétaire de variations de performance, la composante la plus difficile à évaluer dans les analyses de l'utilité d'une formation.

Dans le modèle RNB les chercheurs proposent une version légèrement modifiée du modèle *SHP* dans le but de faciliter l'estimation de sa variable-clé, à savoir *SDy*, l'écart type de la performance au travail exprimé en unités monétaires. Ils commencent tout d'abord par démontrer la plausibilité de la relation linéaire existante entre la variable *Rt*, la performance au travail d'un employé mesurée avec exactitude et *Yt* la valeur monétaire exacte de cette performance pour l'organisation.

L'utilité nette d'une formation se calcule dans le modèle *RBN* de la manière suivante :

$$\Delta U = N \times dt \times A\sigma_{Rt} - N \times C$$

Où presque toutes les variables sont définies de la même manière que dans le modèle *SHP*. La seule différence est le remplacement de l'expression *SDy* par l'expression $A\sigma_{Rt}$. Autrement dit, pour déterminer la valeur monétaire d'une unité de gain de performance au travail (*SDy*), le modèle propose de se baser sur :

> Des évaluations fiables de la performance au travail des personnes formées (*Rt*). De telles évaluations peuvent notamment être réalisées par les supérieurs hiérarchiques des participants.

> Un paramètre de conversion en valeur monétaire de ces évaluations (*A*). On peut, p. ex., utiliser la rémunération annuelle moyenne des participants[80].

[80] Chochard. Y : « idem ». Thèse doctorat en sciences économiques et sociales, université de Fribourg, 2012, P106.

Conclusion :

Comprendre en profondeur le processus de formation nécessitait de comprendre chacune des étapes du processus de formation, comment elles s'interrelient entre elles et comment l'environnement influent sur celles-ci. C'est donc dans cette perspective que nous avons cherché à comprendre dans ce chapitre les relations entre les trois niveaux de système formatif.

Il existe des associations très fortes entre le niveau d'apprentissage, le niveau de transfert et les divers niveaux d'impacts de la formation. Différentes médiations réalisées au sein de système formatif confirment cette logique. Le transfert joue un rôle central de médiateur entre les apprentissages et les impacts, c'est-à-dire que des apprentissages importants réalisés lors de l'activité de formation ne se traduiront en impacts significatifs qu'ils sont intensivement transférés dans l'activité de travail. Les gestionnaires de la formation ne peuvent donc faire l'économie d'une gestion du processus de transfert s'ils veulent conférer à leurs pratiques un statut stratégique.

L'objet d'étude étant maintenant bien défini, cela nous amène à discuter des diverses variables susceptibles d'influencer le transfert des apprentissages. Le chapitre suivant brosse un portrait du système de transfert et des variables qui occupent une place de choix dans le processus de transfert des apprentissages.

Chapitre 3

Evaluation des variables influençant le système formatif en entreprise

Chapitre 3 : Evaluation des variables influençant le système formatif en entreprise

L'efficacité des actions de formation est aujourd'hui plus que jamais une nécessité évidente. Plus aucune organisation (entreprise, administration, association,…) ne peut se contenter de « former pour former ». Former coûte cher et prend du temps. Plus encore que pour un investissement matériel, il importe de connaître ou de situer le retour d'investissement de la formation pour être sûr de le rentabiliser.

L'évaluation de la formation faisait l'objet de débats fréquents, dont l'objectif est, entre autres, de dépasser le modèle de Kirkpatrick afin de proposer un modèle plus complet, intégrant notamment les différents variables susceptibles d'influencer l'efficacité de la formation. Ces variables sont nombreux et variés, et peuvent difficilement tous siéger au sein d'un même modèle servant simultanément la science et la pratique

Dans ce chapitre nous débuterons en définissant ce que les auteurs entendent par évaluation d'un programme de formation. Nous poursuivrons en présentant le modèle d'évaluation de la formation de Kirkpatrick (modèle développé en 1959), modèle sur lequel nous nous sommes basés pour élaborer notre propre cadre conceptuel. Nous enchaînerons en exposant les modèles d'évaluation des variables influençant l'efficacité d'une formation et les facteurs favorables au transfert des apprentissages en milieu de travail. Nous terminerons ce chapitre en mettant en évidence les hypothèses que nous avons retenues et qui ont été supportées par notre bilan des connaissances.

Section 1 : Les pratiques d'évaluation des formations dans les entreprises

1- Etat des lieux des pratiques d'évaluation

1-1 Définitions du concept d'évaluation des programmes de formation

Tout d'abord, il est primordial de définir ce que les auteurs entendent par évaluation d'un programme de formation. Pour Donald Clark, l'évaluation est: « un processus servant à déterminer la valeur et l'efficacité d'un programme de formation, plus précisément, à savoir si les objectifs de la formation qui ont été établis au départ sont atteints par les participants et la mesure des résultats pratiques de la formation dans l'environnement de travail ».

Plus précisément encore, mais allant dans le même sens, Marsden (1991) définit l'évaluation des programmes de formation comme étant : « Un processus analytique impliquant la collecte et l'analyse des données sur toutes ou sur quelques-unes des phases du processus de formation et en la production d'un rapport contenant des recommandations sur le programme de formation, le but ultime de l'évaluation étant d'influencer les décisions concernant le programme dans le futur, les modifications à apporter et le besoin de fournir des données sur les avantages et les coûts du programme ».

Cependant, comme le soulignent ces deux définitions et comme les écrits de Kraiger, Ford, et Salas (1993) le confirment, l'ambiguïté de l'expression « évaluation de la formation» est incontestable et peut définitivement porter à confusion. En effet, elle peut référer à deux réalités distinctes.

D'abord, l'évaluation de la formation peut faire référence à l'évaluation du processus de formation (c'est-à-dire le « training efficiency » des anglo-saxons ou l'efficience de la formation), par exemple, comment la formation a été conçue et donnée. Ensuite, comme il est souvent le cas, elle peut aussi faire référence à l'évaluation des résultats de la formation (c'est-à-dire ici le « training effectiveness » ou l'efficacité de la formation), par exemple, ce que les participants ont appris et les effets de leurs apprentissages sur leurs comportements et sur l'entreprise.

Contandriopoulos (1990) définit l'évaluation comme étant « une activité qui consiste à porter un jugement sur une intervention en comparant les ressources mises en œuvre et leur organisation (structure), les services ou les biens produits (processus) et les résultats obtenus à des normes. Ces normes concernent des critères qui peuvent inclure l'écart par rapport à l'intervention prévue, la couverture, la qualité, les effets et les coûts»[81].

[81] VIAL. M : « Les relations entre formation et évaluation ; perspectives de recherches », Revue Mesure et évaluation en éducation, vol. 29, N° 1, 81-98, 2006.

Rapport-Gratuit.com

1-2 La rareté des pratiques d'évaluation de la formation

Beech et Leather (2006) remarquent que l'évaluation dans beaucoup de secteurs de la formation demeure une aspiration lointaine dans l'esprit des responsables de formation et du personnel et demeure très secondaire pour les dirigeants ». Ils citent deux études. Une enquête britannique rapportée par Bee et Bee (1994) relate que seulement 15% des organismes ont tenté de réaliser une évaluation de la formation dont 2.5% ont entrepris en plus une analyse coûts bénéfices.

Dans la même veine, Thackway (1997) mentionne une enquête effectuée par l'« Industrial Society » sur un échantillon de 467 entreprises. Elle révèle que près d'une entreprise sur cinq n'a pas effectué d'évaluation systématique ; que 80% des entreprises effectuant une évaluation ne le font que par questionnaires de satisfaction; et que seulement 14% réalisant une évaluation le font en employant un questionnaire en rapport avec les objectifs stratégiques des ressources humaines.

Selon Beech et Leather (2006), ces enquêtes montrent que la formation est évaluée trop rarement et que lorsqu'une évaluation est mise en place, elle est réduite à la mesure des réactions de satisfaction des stagiaires.

Dans une enquête portant sur les pratiques d'évaluation des grandes entreprises, Dixon (1996) révèle que les évaluations mises en place le sont plus dans l'intérêt des besoins commerciaux que des besoins d'évaluation. Certaines mesures ne sont effectuées que si les données qui en résultent sont utiles pour les clients. Ces évaluations servent avant tout à justifier la formation et ainsi à maintenir le budget alloué à cette dernière.

En examinant les pratiques des entreprises Algériennes en matière d'évaluation, nous trouverons que l'Algérie serait en retard dans ce domaine comparée aux autres pays surtout les pays anglo-saxons notamment. Il n'y serait conduit que des évaluations des politiques publiques et non des évaluations de formation. Les actions de formations sont appréhendées en tant que sous-produits des politiques de l'emploi.

Plusieurs études ont porté sur la prévalence de l'évaluation des formations en entreprises. Preston (2010) en recense sept ayant eu lieu entre 2000 et 2010. Le Tableau 1 présente les résultats de ces études en fonction de la taxonomie de Kirkpatrick, bonifiée par Phillips (2001). À l'observation de ce tableau, on note que en moyenne, 88% des organisations évaluent les réactions des apprenants à l'égard de la formation, 59% les apprentissages, 37% les comportements, 24% les résultats et 5% le retour sur l'investissement[82].

[82]Le Louarn. J.Y, Pottiez. J : « Validation partielle du modèle d'évaluation des formations de Kirkpatrick », communication au 21e congrès de l'AGRH, Saint-Malo, 2010, p 27.

Tableau 1: Les études sur la prévalence de l'évaluation des formations en entreprises

Source biographique	Type d'organisation	N	1	2	3	4	5
Bersin (2006)	Varié	1700	81	35	14	10	5
Bersin (2009)	Varié	350	81	33	9	7	4
Blanchard, Thacker (2000)	Varié du Canada	202	68	31	47	36	-
Brewer (2007)	Sans but lucratif	74	82	42	24	15	7
Expertus (2008)	Varié	84	80	56	33	17	-
Jones (2008)	Milieu hospitalier de l'Illinois (EU)	25	100	100	64	52	-
Yadadithaya (2001)	Secteur privé d'Inde	109	100	79	31	8	-
	Secteur publique de l'inde	80	100	61	26	5	-
	Multinationales de l'Inde	26	100	92	89	65	-
		Moyen	**88%**	**59%**	**37%**	**24%**	**5%**

1-3 Pourquoi ne pas évaluer la formation ?

Cette question peut apparaître saugrenue mais de nombreux chercheurs s'y sont intéressés, mettant en exergue des points de blocage possibles pour le développement des pratiques d'évaluation. Bien que l'évaluation de la formation soit un enjeu économique, social et organisationnel majeur, le sujet a tendance à rester tabou. En reprenant la catégorisation opérée par Dunberry et Péchard pour faire une synthèse de ces points de blocage[83].

1-3-1 Aucun acteur n'exprime clairement la volonté que la formation soit évaluer

L'absence de demande sociale provient aussi fréquemment des responsables formation, censés être parmi les premiers à impulser une réelle dynamique en matière d'évaluation. Les résultats d'une enquête menée au niveau européen

[83] Dunberry. A et Pechard. C : « L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspective ».Ed. Montréal, Qc, Canada : CIRDEP, UQAM, 2007, P44.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

permettent d'identifier les raisons potentielles des lacunes des entreprises en matière d'évaluation de la formation.

Tableau 2 : raisons des lacunes en matière d'évaluation de la formation[84]

Raison	Ensemble des branches NACE couvet par FPC
Trop difficile (pour obtenir des résultats sûrs/valables)	7
Trop cher	18
N'est pas prioritaire	38
Provoque de la résistance parmi les employés	2
Pas le temps	26
Autres raisons	11

Les réponses les plus fréquentes dans le tableau sont :

- N'est pas prioritaire : les responsables ne considèrent pas cela comme étant important ou urgent, ou alors ils ont beaucoup d'autres choses plus importantes à faire ou qu'ils préfèrent faire.
- Pas le temps : le manque de temps des responsables est une raison fréquemment évoquée. L'évaluation de la formation est ainsi perçue comme étant une charge supplémentaire ou comme une activité fastidieuse par les acteurs.

Quels facteurs peuvent expliquer la faiblesse de cette demande sociale en matière d'évaluation de la formation ? Pour Dunberry et Péchard, la culture organisationnelle est l'un des facteurs les plus importants pour expliquer la présence ou l'absence, partielle ou non, de pratiques d'évaluation de la formation : les pratiques évaluatives sont aussi liées, entre autres, à la propension de l'organisation à admettre facilement des erreurs ou des divergences d'opinions, ou simplement à reconnaître la pertinence d'évaluer la formation. Pour les dirigeants n'ayant pas une culture formation très développée, il peut être d'autant plus nécessaire d'évaluer la formation à des niveaux élevés afin de leur démontrer que celle-ci peut parfois générer des résultats positifs importants. Ainsi, à notre sens, l'existence ou non de pratiques d'évaluation des formations relève davantage de la volonté des responsables à la tête de la fonction formation.

[84] Pottiez. J : « Evaluation de la performance de la formation en entreprise par une approche systémique ». Thèse de doctorat en stratégie, université de sciences et technologie de LILLE, 2011, P484.

1-3-2 Ne pas savoir ce que l'on veut et peut évaluer

Un autre point de blocage est le fait que les responsables chargés de l'évaluation des formations ne savent pas toujours quoi faire ou comment le faire. Gerard dénonce ainsi le flou dans lequel nombre d'évaluation de formations déroulent : « des choix sont faits, mais ils ne sont pas clairement désignés en tant que tels, ne sont pas rendus transparents. Souvent aussi, ils ne sont pas non plus cohérents ».

Pourtant, les modèles d'évaluation connus dans la littérature scientifique commencent à être connus des praticiens, les aidants à identifier ce qui peut être évalué et à construire les outils adéquats pour leur organisation. Mais c'est parfois la manière dont ces modèles sont mobilisés qui pose problème.

1-3-3 L'absence de compétences techniques en évaluation

Les acteurs chargés de l'évaluation ne détiennent ainsi pas toujours les compétences nécessaires pour mener à bien ce processus et mobiliser les bons instruments de mesure. Cela peut sensiblement différer d'une entreprise à l'autre, toutes n'ayant pas les ressources humaines nécessaires à allouer à cette mission. Ainsi, une évaluation rigoureuse de la formation, au sens scientifique, n'est pas toujours applicable en entreprise. Par exemple, l'évaluation avant et après formation, ainsi le recours à un groupe de contrôle, sont difficilement envisageables pour des raisons tant pratiques que politiques.

La rareté des pratiques d'évaluation de la formation tient également à des difficultés méthodologiques. Or, le défaut de compétences techniques des praticiens ne les aide pas à relever ces défis méthodologiques, et notamment :

- Les résultats attendus sur le terrain n'est pas toujours clairement défini : soit il n'y a pas de résultats attendus (pas d'objectifs attribué à la formation), soit les résultats sont formulés de manière diffuse ou qualitative (sans indicateurs concrets et opérationnels, permettant la mesure de l'atteinte des objectifs).
- L'impact de la formation est multiple et parfois inattendu : la formation peut aussi produire des effets inattendus et parfois pervers. Par exemple, l'envoi en formation peut être perçu comme une menace, notamment par les populations faiblement qualifiées.
- La difficulté à isoler l'impact réel de la formation : l'impact de la formation est susceptible d'être affecté par des facteurs externe, rendant difficile l'isolation de l'effet formation. Pour Meignant, la difficulté à isoler l'effet de la formation est l'une des causes majeures de la situation actuelle de sous-développement des pratiques d'évaluation.

1-3-4 Le risque de l'évaluation

Les difficultés techniques et méthodologiques inhérentes à l'évaluation des formations énoncées précédemment n'expliquent toutefois pas la distance entre le discours des gestionnaires concernés et le peu de réalisations. En effet, souvent on entend dire que l'évaluation n'est pas possible parce que l'on manque de temps, de ressources ou d'appui. Mais la véritable question n'est-elle pas qu'inconsciemment on a peur de l'évaluation ?

Selon Rolland, l'évaluation peut aussi déranger et remettre en question les différents acteurs de la formation (formateurs, managers, responsable formation, direction, etc.). vial émettait aussi l'hypothèse selon laquelle les intervenants dans le processus de formation n'avaient pas toujours intérêt à ce que soient mise en œuvre des évaluations efficaces, dénonçant ainsi des comportements de retrait de la part des acteurs concernés par celle-ci. Différents acteurs peuvent ainsi redouter l'impact des résultats de l'évaluation[85].

2- La centralité du modèle de Donald Kirkpatrick

Parmi les travaux en évaluation de la formation, ceux de Kirkpatrick constituent sans contredit les plus connus. On fait souvent référence à la hiérarchie en quatre niveaux de Kirkpatrick comme à un modèle d'évaluation de la formation, mais il importe de se rappeler l'origine de cette proposition. Alors qu'il était président de la *Société américaine de formation et de développement*, Kirkpatrick fit, en 1959, un ensemble de propositions en réponse aux requêtes répétées des membres de l'association lui demandant des suggestions relativement à la façon d'évaluer les formations. À cette époque, très peu de lignes directrices étaient disponibles pour orienter les chercheurs et les praticiens dans le domaine de l'évaluation des formations.

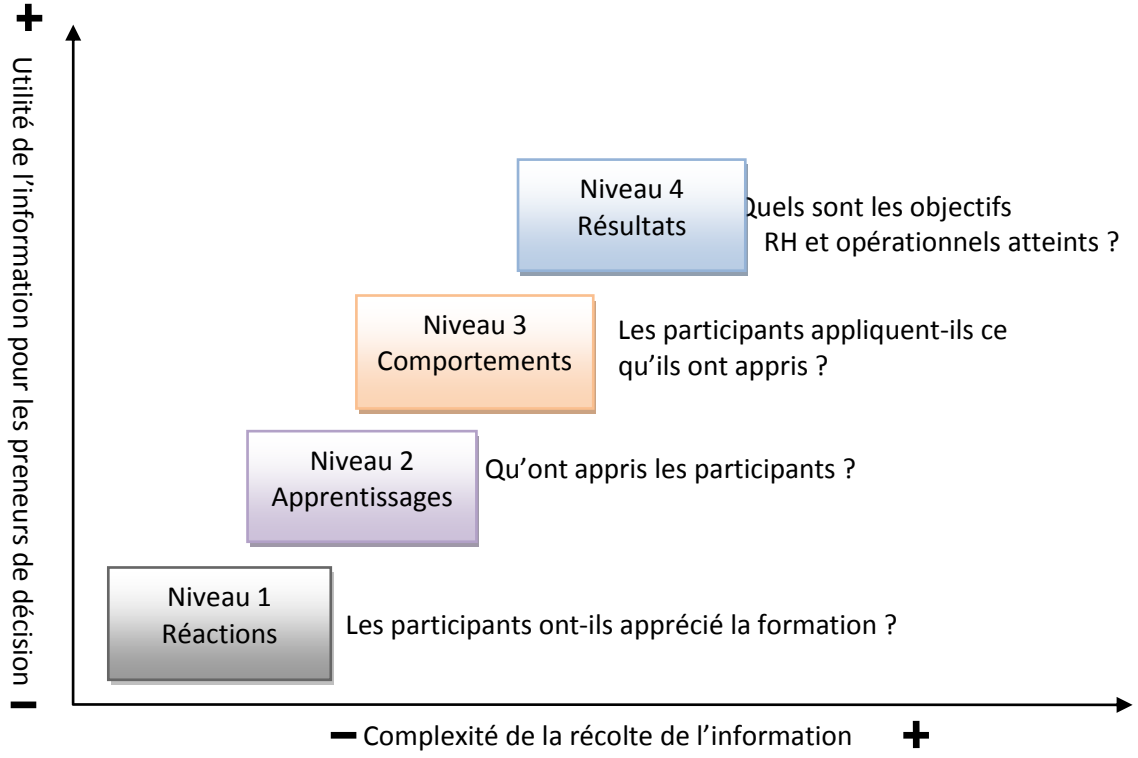
Ainsi, en se basant sur son expérience personnelle, Kirkpatrick rédigea quatre articles qui ont été publiés dans le journal de la *Société américaine de formation et de développement*. Depuis, on fait référence à ses travaux en parlant du modèle à quatre niveaux de Kirkpatrick et celui-ci constitue, encore aujourd'hui, la référence en évaluation de la formation la plus connue et la plus utilisée par les professionnels et par les chercheurs dans le domaine.

Afin de déterminer l'efficacité d'un programme de formation, Kirkpatrick (1967) suggère d'évaluer quatre niveaux de critères. Les trois premiers concernent l'apprenant, alors que le quatrième s'attarde plutôt à l'impact organisationnel de la formation. Le premier niveau nommé *réactions* réfère à la satisfaction des apprenants à l'égard du programme de formation. Le deuxième niveau appelé *apprentissage* désigne l'acquisition et le développement de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes. Le troisième niveau, *les comportements*, fait référence aux changements comportementaux chez

[85]Pottiez. J : « idem ». Thèse de doctorat en stratégie, université de sciences et technologie de LILLE, P487.

l'apprenant. Enfin, le quatrième niveau, soit les *résultats*, correspond aux impacts plus larges de la formation sur l'efficacité et la performance organisationnelle[86].

Figure 1: Modèle d'évaluation de la formation de KirKpatrick



1eme niveau, les réactions : Au premier niveau du modèle, l'évaluation porte sur la manière dont les participants ont réagi à la formation. Kirkpatrick l'appelle « la mesure de la satisfaction des clients ». L'expression semble indiquer le recueil de réponses spontanées, plus ou moins réfléchies, auprès des participants.

A ce niveau, l'évaluation n'a pas pour but de déterminer s'il y a eu apprentissage mais de récolter les impressions des participants sur la formation qu'ils viennent de suivre. Elle se centre ainsi sur ce que l'on peut qualifier *d'efficacité pédagogique perçue de la formation* : au moyen d'enquêtes réalisées en fin de formation, les participants sont invités à évaluer les apports de leur formation au moyen d'échelles de mesure (p. ex., une échelle sur la qualité du contenu allant de *faible* à *excellent*).

La fiabilité des enquêtes réalisées à ce niveau a longtemps été remise en question. Différentes solutions ont dès lors été suggérées pour l'améliorer. A

[86]Alain Meignant : « Manager la formation ». Ed. Editions Liaisons, 1991, P80.

titre d'exemple, Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver et Shotland proposent de différencier les réponses *affectives* des participants de leurs réponses plus *comportementales*. Dans le même ordre d'idées, Warr et Bunce (1995) suggèrent une classification des réactions des participants en (1) plaisir de la formation (= réaction affective), (2) utilité de la formation (= réaction d'utilité) et (3) difficulté de la formation. Ces chercheurs estiment que les réactions affectives sont importantes si l'on considère la personne formée comme un client de la formation : le fait que la formation soit appréciée agira sur sa fréquentation et développera le bouche à oreille. Ainsi une évaluation des réactions affectives correspond à une *analyse marketing* de la formation. Au contraire, les questions sur l'utilité perçue de la formation donnent une meilleure indication sur son effet sur la performance future des participants et sont donc plus utiles à une analyse de son efficacité.

2eme niveau, les apprentissages : A ce niveau, l'évaluation porte sur le développement des connaissances et des compétences des participants. Elle paraît simple à réaliser : elle s'effectue généralement au moyen de tests ou d'examens de connaissances classiques.

Cependant, la distinction entre ce niveau de résultats et le niveau suivant n'est pas toujours facile à réaliser : à quel moment évaluer un impact de la formation sur les apprentissages et à quel moment évaluer un impact sur les comportements ? Et dans quelle catégorie doit-on classer un développement de compétences qui amène à une modification des comportements ? Pour répondre à ces questions, Alliger et al. suggèrent de distinguer (1) un apprentissage observé directement en fin de formation, (2) un apprentissage(3) une modification des comportements au travail survenant immédiatement après la formation. Les deux premiers effets seraient plutôt à classer dans le niveau 2 (l'évaluation des apprentissages) alors que le dernier effet serait à classer dans le niveau 3 (le transfert au travail de ces apprentissages qui aboutit à une modification des comportements). Les chercheurs remarquent que c'est ce dernier effet, la modification des comportements au travail, qui définit, dans la plupart des cas, le succès d'une formation. En revanche Tamkin et al. (2002) constatent que les tests s'avèrent souvent moins bien adaptés à l'évaluation de ce dernier effet.

3eme niveau, les comportements : L'évaluation consiste ici à déterminer s'il y a eu changement de comportements au travail des participants après la formation. Comme expliqué précédemment, les chercheurs s'accordent à dire que l'impact sur les comportements est plus difficile à évaluer que l'impact sur les réactions ou sur les connaissances. C'est pourquoi une démarche d'évaluation plus élaborée est nécessaire pour étudier de manière scientifique les changements de comportements au travail produits par la formation, comme nous le verrons plus loin dans ce travail. De plus, de nombreux chercheurs ont constaté qu'une série de conditions doivent être réunies pour que des changements s'opèrent à ce

niveau : il faut que l'individu ait le désir de changer, qu'il sache ce qu'il a à faire et comment il doit le faire ou que son climat de travail soit propice au changement.

4eme niveau, les résultats : A ce niveau, l'évaluation porte sur des résultats finaux, directs et mesurables de la formation. Il peut s'agir d'un gain de productivité ou de qualité, d'une augmentation des profits, d'une réduction des coûts, d'une diminution de la fréquence des accidents, d'une baisse du taux d'absentéisme, d'une augmentation de la satisfaction des clients ou même d'une hausse du moral des managers. En se référant au modèle de l'escalier, Le Louarn et Wils (2001) proposent de classer ces résultats en trois catégories :

- **Les résultats RH :** La formation peut contribuer à diminuer certains dysfonctionnements RH (tels qu'un taux d'absentéisme trop important ou un nombre trop élevé d'accidents de travail ou de plaintes des clients). sein d'une équipe (niveau 3), ce qui entrainera un effet positif sur l'absentéisme des membres de cette équipe (niveau 4). Ajoutons qu'il est parfois difficile de distinguer une évaluation de ce niveau d'une évaluation du niveau précédent, celui des effets de la formation sur les comportements des participants : la réduction de l'absentéisme doit-elle être considérée comme un résultat de niveau 4 (une amélioration des résultats RH de l'entreprise) ou un résultat de niveau 3 (une modification des comportements des personnes formées) ?

- **Les résultats opérationnels :** Les résultats RH précédents peuvent à leur tour conduire à de meilleurs résultats opérationnels, tels qu'une amélioration de la qualité de la production, une diminution de la consommation de matières premières ou une hausse de la satisfaction de la clientèle. Par exemple, une formation peut aboutir à un meilleur suivi des procédures mises en place par l'entreprise (niveau 3), ce qui engendrera un gain de temps et d'efficacité (niveau 4). Il ne faut cependant pas oublier que de bons résultats opérationnels peuvent résulter de mesures autres que la formation.

- **Les résultats financiers :** Pour finir, une amélioration des résultats opérationnels entraînera à son tour une amélioration des résultats financiers de l'entreprise tels qu'une augmentation de son chiffre d'affaire, de la valeur ajoutée attachée à ses produits et services ou de la rentabilité de ses activités.

Un gain de temps et d'efficacité découlant d'un meilleur respect des procédures (résultats opérationnels) induira peut-être une augmentation de la productivité de la personne formée et donc une hausse de la rentabilité des activités de son entreprise (résultat financier). Tout comme pour les résultats opérationnels, l'évaluateur devra veiller à bien isoler l'impact de la formation sur les résultats financiers car ces résultats auront pu être influencés par d'autres variables. Ce lien entre formation et résultats financiers est particulièrement difficile à réaliser, à tel point que plusieurs chercheurs se posent la question de la pertinence d'une évaluation à ce niveau. Martory rappelle que « ce qui intéresse

les responsables, c'est l'élévation du résultat global et non la réponse à la question de savoir quelle est la contribution de la formation à ce résultats ! »[87].

2-1 Quelques bon raisons d'utiliser le modèle de KirKpatrick

Les apports des travaux de Kirkpatrick en évaluation de la formation sont considérables. Kirkpatrick explique la popularité de son approche en deux mots : simple et pratique. Les auteurs s'intéressant au domaine abondent en son sens, tel qu'en témoignent les cinq principaux apports ici présentés qui ont été répertoriés dans la documentation. Premièrement, sa simplicité, sa clarté et son accessibilité ont nettement contribué à démystifier l'évaluation de la formation et à accroître sa prévalence au sein des organisations. Deuxièmement, en proposant des indicateurs ainsi que des méthodes simples pour évaluer chacun des quatre niveaux, Kirkpatrick a facilité la pratique de l'évaluation des formations par les professionnels. Troisièmement, il s'agit d'une approche qui permet plus facilement de promouvoir, auprès des dirigeants, l'importance d'évaluer les formations en étant parlant pour ces derniers. Quatrièmement, la distinction entre l'apprentissage (niveau 2) et les comportements (niveau 3) a permis de conscientiser davantage la communauté à l'importance du transfert des apprentissages afin, ainsi, que les investissements en formation portent fruit (Bates, 2004). Cinquièmement, la taxonomie a ouvert la voie au développement de plusieurs autres taxonomies et modèles d'évaluation de la formation.

Néanmoins, de nombreuses critiques ont été formulées à l'endroit de l'approche de Kirkpatrick de l'évaluation de la formation, les principales étant la présomption de causalité entre les niveaux, le manque de clarté des niveaux, le caractère incomplet du modèle et l'approche unique de l'évaluation de la formation.

Très probablement en réaction aux multiples critiques dont il avait fait l'objet de la part des académiques, KirKpatrick lança en 1994 son volume « Evaluating training programs : the four levels ». Le ton et les propositions sont alors assez différents de ses travaux précédents. L'auteur progresse significativement sur trois fronts, soit celui de la causalité hiérarchique, celui de la contingence de son cadre explicatif, et enfin celui des stratégies méthodologiques à adopter pour aborder l'évaluation elle-même.

2-1-1 Une causalité hiérarchique précisée et un modèle élargi

Le modèle n'est plus positionné comme étant quasi universel, KirKpatrick apparaît dans cet ouvrage tout à fait conscient des limites de son modèle initial : it is difficult if not impossible to measure final results for programs on such topics as leadership, communication, motivation, time management, empowerment, decision making or managing change. We can state and evaluate

[87] Chochard. Y : « Les variables influençant le rendement des formations managériales ». Thèse doctorat en sciences économiques et sociales, université de Fribourg, 2012.

desired behavious, but the final results have to be measured in terms of improved morale or other nonfinancial terms ». On voit que la nature de l'évaluation pourra dépendre du type de compétences que l'activité de formation aura cherché à développer. Le niveau 4 pourra de son côté intégrer de nouvelles dimensions plus qualitatives des résultats, et s'élargira à des calculs explicites de ratios coûts-bénéfices et de retour sur investissement. L'auteur apporte par ailleurs des nuances majeurs à sa logique de causalité hiérarchique en s'éloignant de ce « déterminisme » qui lui fut si souvent reproché et son environnement devient moins linéaire. Il nous dit aussi : « positive reaction may not ensure learing, but negative reaction almost certainly reduces the possibility of its occurring ». Partie intégrante de la question des causalités au sein du modèle, on notera que KirKpatrick est désormais beaucoup plus nuancé sur le rôle du facteur temps dans l'ensemble de ces processus, surtout lorsqu'il s'agit de mesurer le niveau 3 (transfert)

2-1-2 Un modèle contingent mieux situé dans son environnement

Kirkpatrick est tout à fait conscient ici que, malgré des réactions et un apprentissage positifs, le changement de comportements attendu peut ne pas survenir. Il identifie ainsi quatre conditions devant être remplies pour que le changement dans les comportement (Transfert) s'opère : « 1- the person must have a desire to change, 2- the person must know what to do and know to do it, 3- the person must work in the right climate, 4- the person must be rewarded for changing ». Le transfert test du coup resitué dans une problématique de motivation, de capacités, d'environnement et de récompense autant de variables indépendantes intermédiaires ou médiatrices qui viendront potentiellement conditionner son niveau d'intensité. Kirkpatrick intègre ainsi dans son raisonnement quelques-unes des principales variables indépendantes qui sont ressorties dans les recherches antérieurs comme par exemple le climat de transfert, qu'il définit autour de l'exercice de la supervision directe, les récompenses qui peuvent être soit intrinsèques (satisfaction de soi, sentiment d'accomplissement, fierté, etc.), soit extrinsèque (félicitation de la part du supérieur, reconnaissance des autres, augmentation de salaire, bonus, etc.), ou encore l'opportunité à transférer, c'est-à-dire l'occasion concrète d'appliquer les nouvelles connaissances.

2-1-3 Une approche méthodologique plus sophistiquée

Au niveau des considérations méthodologiques d'application de son modèle, Kirkpatick fait des propositions tout à fait contemporaines. Il nous parle de l'intérêt de procéder à des mesures répétées aux moments appropriés, de l'importance d'utiliser un groupe contrôle pour les mesures des niveaux 3 et 4, ou encore du recours à des mesures comparatives avant et après la formation et suggère même, quand la chose n'est pas possible, de recueillir les données pré dans un questionnaire post. Enfin, l'auteur ouvre sur l'idée d'une approche multi sources pour évaluer les changements de comportements. Il faut s'efforcer de

mobiliser le plus de sources possibles, tout en s'assurant que l'informateur : 1) est pertinent, 2) est fiable, 3) est disponible, le superviseur direct restant un informateur incontournable[88].

3- Méthodes et outils d'évaluation

Nous pouvons observer une certaine variété des outils et méthodes d'évaluation du transfert. Une revue de littérature nous a ainsi permis d'identifier les principales méthodes d'évaluation des comportements en situation de travail et les outils qui s'y rapportent

3-1 Outils plus utilisé dans l'évaluation

- **Les questions et enquêtes de suivi :** ces outils permettent de recueillir les témoignages de différents acteurs (le formé lui-même et d'autres observateurs) afin de savoir ce qui mis en application, comment cela est fait pourquoi de tels comportements sont adoptés. Une analyse des tâches en amont de la formation peut donc être nécessaire. Pour favoriser la participation des acteurs à l'évaluation du transfert, il est nécessaire de limiter le nombre de questions en se concentrant sur l'essentiel. Ce type d'outil vise donc à capter des données subjectives, généralement à l'aide de questions ouvertes et fermés.
- **L'observation au poste de travail :** l'observation (avec l'aide d'un guide d'observation par exemple) permet de vérifier que les acquis sont utilisés et qu'il y a des modifications comportementales. Cela sera plus efficace si l'observateur n'est pas visible.
- **Les entrevues avec les formé :** les comportements mis en œuvre ou modifiés peuvent aussi être discutés dans le cadre d'entretiens post-formation dédiés, voire dans le cadre d'entretiens existants (entretiens annuels d'évaluation ou entretiens professionnels). C'est aussi de découvrir des applications de la formation qui n'avaient pas été prévues (hors objectifs comportementaux visés). Comme pour les questionnaires, cette méthode permet de comparer les perceptions des formés et de leurs managers.
- **Les groupes de discussion et de suivi :** ils peuvent consister à réunir les formés (par groupe de 8 à 12 par exemple) auxquels on posera des questions spécifiques afin de déterminer en quoi ils ont transféré ce qu'ils ont appris. Cette réflexion collective peut ainsi faire émerger des informations servant à l'évaluation du transfert.
- **La mission du programme :** cette méthode est utile pour les projets simples et à court terme. Les formés doivent accomplir une mission, à leur poste de travail, en utilisant les acquis de leur formation. Les missions accomplies permettent de collecter des données sur 3.
- **Les plans d'action :** ce sont les engagements pris par les formés au cours ou à la suite de la formation pour mettre en œuvre ce qui a été appris et sur

[88] Gilibert .D, Gillet. I : « Revue des modèles en évaluation de formation: approches conceptuelles individuelles et sociales », Revue Pratiques psychologiques, vol. 16, no 3, 217-238, 2010.

lesquels ils engagent à rendre compte auprès de leur manager. On mesura alors le respect de ces engagements pour évaluer le degré de mise en application des acquis. Plutôt que d'engagement, on peut aussi parler d'objectif d'application dont la finalité est de facilité l'évaluation du transfert, mais aussi et surtout d'optimiser et favoriser celui-ci. Le principe est de décider à la fin de la formation et avec le participant d'un certain nombre d'objectifs qu'il pourra mettre en œuvre sur son poste de travail.

- **Les contrats de performance :** ce type de contrat consiste en un accord entre le formé, son formateur ou le manager en vue d'une amélioration de la performance dans un domaine en lien direct avec ce qui a été vu en formation. Ce contrat est généralement établi en amont de la formation, au moment de la fixation des objectifs visés et de l'allocation des ressources nécessaires pour réussir le transfert.
- **Les sessions de suivi de la formation :** les formés se réunissent à nouveau suite à la formation, quelques jours après la fin de celle-ci, afin d'évaluer les apports de celle-ci, de pouvoir échanger sur les problèmes de mise en œuvre, de recevoir des informations complémentaires.
- **Le suivi de la performance :** le transfert des acquis et la mise en œuvre de nouveaux comportements devraient avoir un impact sur la performance selon certaines conditions (élément motivationnels, environnementaux, etc), donc en tenant compte du rôle des facteurs périphériques à la formation. On pourra alors consulter des chiffres liées à la productivité personnelle du formé, les produits issus de son activité, l'évaluation de certains indicateurs de résultats opérationnels (idéalement déjà utilisés dans l'organisation, de façon à ne pas rendre rédhibitoire le coût de l'évaluation)[89].

Les méthodes disponibles sont à la fois nombreuses et variées. Charge à l'évaluateur de sélectionner judicieusement les méthodes les plus appropriées aux formations à évaluer, aussi en fonction de ses contraintes (notamment le temps et le budget disponibles pour l'évaluation). Aussi, force est de constater que certaines sont plus fréquemment utilisées que d'autres. Une étude de Twitchell, Holton et Trott (2000) a ainsi permis d'identifier les pratiques d'évaluation des comportements les plus courantes au sein d'entreprises américains : l'observation au poste de travail (56%), l' évaluation de la performance (49%), les enquêtes menés par les supèrieurs (36%) ainsi que le recueil d'anecdotes (32%).

D'après Haccon et al (1997), les deux techniques fréquemment utilisées sont l'observation directe des formés (en situation ou via une vidéo) ou encore les mesures indirectes qui consisteront à questionner le formé à l'aide d'auto-évaluation ou d'auto-rapports, plus faciles d'accès d'un point de vue méthodologique et pratique. Les auteurs précisent que si la validité de ces

[89] Phillips, J.J: « Handbook of training evaluation and measurement methods». Ed, Houston (3eme éd), 1997, P67.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES
Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

dernières peut susciter des interrogations, plusieurs recherches ont montré qu'elles peuvent atteindre des niveaux de validité considérables. Il est aussi possible de procéder par triangulation en complétant les données par des informations ou rapports fournis par les employés du formé ou leur patron. Aucune méthode n'est en effet exclusive et l'on peut très bien imaginer combiner plusieurs méthodes pour accroître la validité des résultats de l'évaluation.

Le recours au questionnaire est ainsi une méthode d'évaluation fréquente, d'autant plus fréquente qu'elle est celle généralement utilisée pour les besoins des recherches. La prédominance de cette méthode justifie que l'on s'interroge sur l'opérationnalisation des mesures du transfert sous la forme d'items.

3-2 Le moment et la fréquence de l'évaluation

La dimension temporale de l'évaluation du transfert porte sur le moment auquel doit se dérouler l'évaluation ainsi que la fréquence à laquelle celle-ci être menée.

Concernant le moment de l'évaluation, les praticiens évoquent l'évaluation du transfert en parlant d'évaluation « à froid », sous-entendant que cette évaluation a lieu plusieurs semaines ou mois après la formation. Mais quand précisément ? Sur ce point, les auteurs proposent des délais assez variables :

- Garavaglia (1993) conseille d'évaluer le transfert trois ou six mois après la formation afin que les formés aient le temps d'appliquer ce qu'ils ont appris. La durée précise dépendra de la nature de la formation suivie. Par exemple, l'utilisation de compétences techniques sera plus vite vérifiable que celle relative à des compétences comportementales ou managériales.
- Kirkpatrick (2006) proposent une évaluation deux à trois mois après la formation, voire plus car certains formés ne changeront pas leurs comportements avant six mois. Comme nous l'avons mentionné, le formé mettra plus ou moins de temps à utiliser ce qu'il a appris selon la nature des savoirs acquis et des opportunités d'application.
- D'après Axtell, Maitlis et Yearta (1997) la quantité d'apprentissage transférée un mois après la formation apparaît comme un indicateur fiable de la quantité d'apprentissage qui sera transféré après un an.

Les délais varient donc assez largement d'un auteur à l'autre. Pour avoir une idée un peu plus précise, nous pouvons en référer à la méta-analyse d'Arthur, Bennett (2003) qui ont constaté que l'évaluation de niveau 3 s'effectuait à l'aide d'un questionnaire en moyenne 133, 59 jours après la formation donc environ quatre mois et demi après celle-ci[90].

[90] Pottiez. J : « idem ». Thèse de doctorat en stratégie, université de sciences et technologie de LILLE, P367.

Section 2 : Les principaux modèles pouvant structurer les variables influençant l'efficacité d'une formation

Les multiples remises en causes du caractère strictement hiérarchique du modèle de Kikpatricck ont bien sûr ouvert le champ à des modélisations plus sophistiquées permettant de prendre en compte de nouvelles variables dans les raisonnements. La critique a été à ce niveau d'autant plus facile à justifier que de nombreuses recherches des trente dernières années ont mis en évidence, bien au-delà des seules questions de formation, la contingence des phénomènes psychologique, sociaux et organisationnels. En fait, Kirkpatrick ne nous propose dans son modèle initial qu'un « squelette » de relation causale.

Depuis les années quatre-vingt, plusieurs modèles ont été développés pour décrire la problématique de l'efficacité d'une formation et du transfert des apprentissages. Ils ont la particularité de répertorier les variables influençant les différents niveaux de résultats d'une formation. Suite à une analyse de la littérature académique, nous retenons 5 modèles, que l'on peut classer d'après les trois périodes définies par Cheng et Hampson.

Durant les années 1990 à 1999, de nouveaux modèles visent à expliquer de manière plus détaillée les effets des différentes variables sur les résultats ainsi que leurs influences mutuelles. On retiendra de cette période le modèle d'évaluation de mesures de développement de Holton (1996).

Enfin, les années 2000 à 2006 sont marquées par une volonté de proposer des modèles complets et cohérents englobant toutes les connaissances acquises jusqu'alors. De cette période, nous étudierons les modèles de la motivation à se former de Colquitt, Lepine et Noe (2000) et d'IMTEE d'Alvarez, Salas et Garofano (2004). Nous présentons maintenant ces différents modèles avant de passer, dans la section suivante, à l'étude des principales variables d'influence.

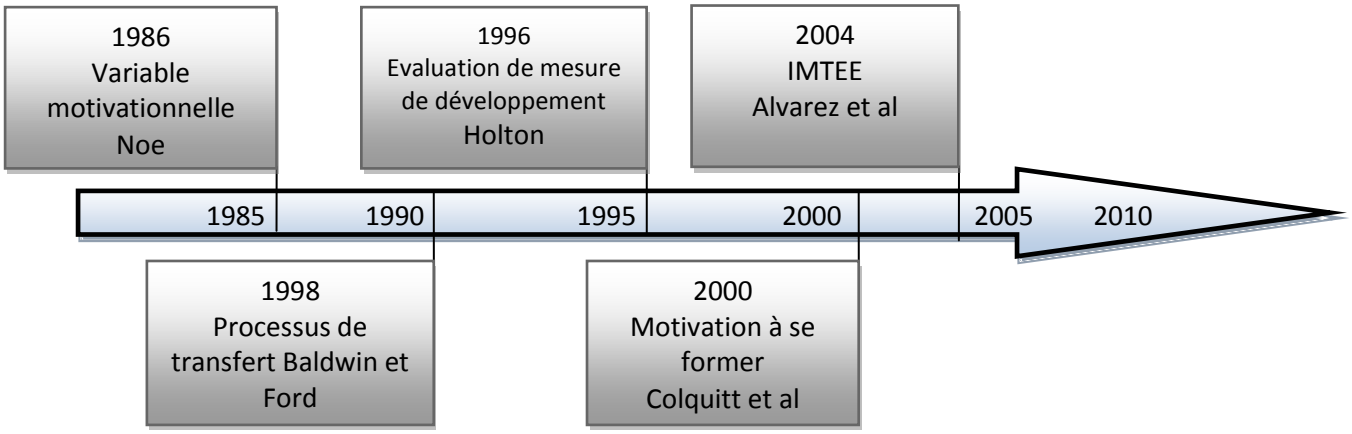


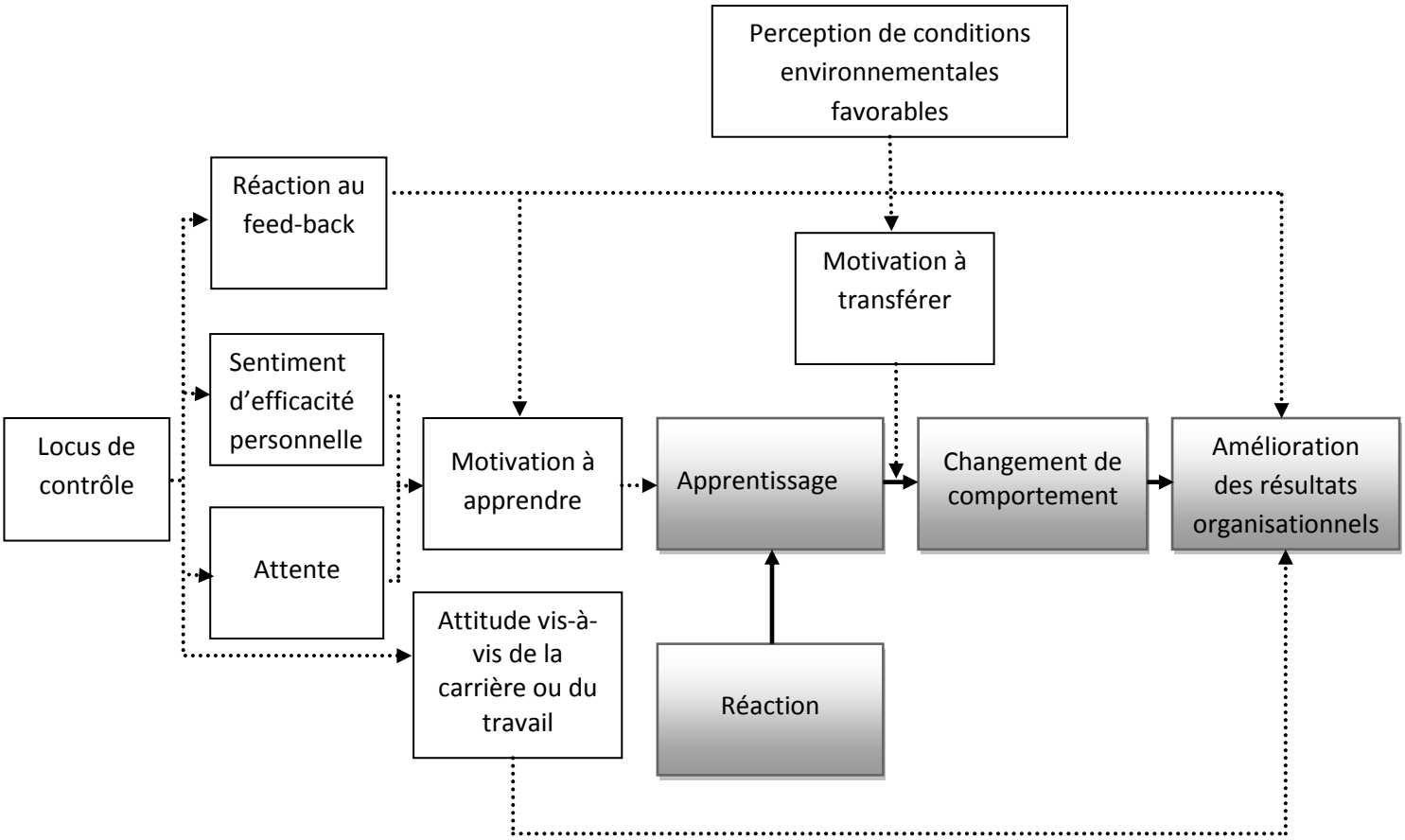
Figure 2 : Les modèles d'évaluation des variables d'influence[91]

[91] Cheng. E. W. L, Hampson. I: « Transfer of training: A review and new Insights ». International Journal of Management Reviews vol. 10, N° 1, 1-15, 2007.

1- Le modèle des variables motivationnelles de Noe

Raymond Noe développe en 1986 un des premiers modèles portant sur les variables influençant l'efficacité d'une formation (figure 3). Il ressent à ce moment le besoin de développer un modèle complémentaire à celui de Kirkpatrick car il observe que deux individus suivant une même formation peuvent obtenir des résultats très différents : l'un peut fortement développer ses compétences tandis que l'autre peut ne rien retirer de sa formation. Il s'interroge donc sur les caractéristiques individuelles conditionnant l'efficacité d'une formation.

Figure 3 : Modèle de Noe (1986) : les variables motivationnelles influençant l'efficacité d'une formation[92]



Chaîne de cause à effet entre les résultats d'une formation
Influence d'une variable de motivation

[92] Cadin. L, Guerin .F, Pigeyre .F : « Gestion des ressources humaines, pratiques et éléments de théorie ». Ed. 3e édition, Dunod, 2007, P123.

1-1 Les variables identifiées par le modèle

Noe s'intéresse essentiellement aux variables individuelles pouvant motiver la personne formée à développer puis transférer ses apprentissages. Les 8 variables individuelles identifiées sont (1) le locus de contrôle de la personne formée, (2) son sentiment d'efficacité personnelle, (3) ses attentes vis-à-vis de sa formation, (4) les feed-back qu'elle a reçus des précédentes évaluations de ses compétences, (5) sa motivation à apprendre, (6) sa motivation à transférer ses apprentissages dans son travail, (7) sa perception d'un environnement de travail qui soit favorable à l'utilisation de ses apprentissages et (8) son attitude vis-à-vis de son travail et de sa carrière. Nous définissons toutes ces variables dans la prochaine section.

1-2 Les apports du modèle

Ce modèle porte essentiellement sur les variables conditionnant la motivation à apprendre de la personne formée, pratiquement toutes les variables du modèle exercent une influence sur cette motivation. Seules les conditions de travail perçues ont une influence plus directe sur le transfert des compétences, par le biais de la motivation à transférer de la personne formée. De même, seules les conditions de travail, les attentes de la personne formée et les feed-back qu'elle a reçus influencent les résultats organisationnels.

Le modèle de Noe a le mérite de reprendre les catégories de résultats du modèle de Kirkpatrick et de répertorier, pour la première fois, plusieurs variables pouvant influencer ces résultats. La palette des variables individuelles est large et comprend notamment des variables liées à la carrière ou à l'attitude vis-à-vis du travail. Le modèle dispose également d'une bonne assise empirique puisqu'il a été testé par Noe et Schmitt (1986) lors de l'évaluation d'une formation suivie par 60 éducateurs. Ce test a ainsi confirmé toutes les relations d'influence du modèle.

Ce premier modèle ne tient pas compte de l'influence d'autres catégories de variables sur les résultats d'une formation, telles que les variables liées à la qualité de la formation. S'il prend en considération les variables liées à l'environnement de travail, il ne le fait que de manière indirecte : il n'évalue pas directement l'influence de l'environnement sur les résultats de la formation mais mesure l'impact de la perception qu'a la personne formée de cet environnement.

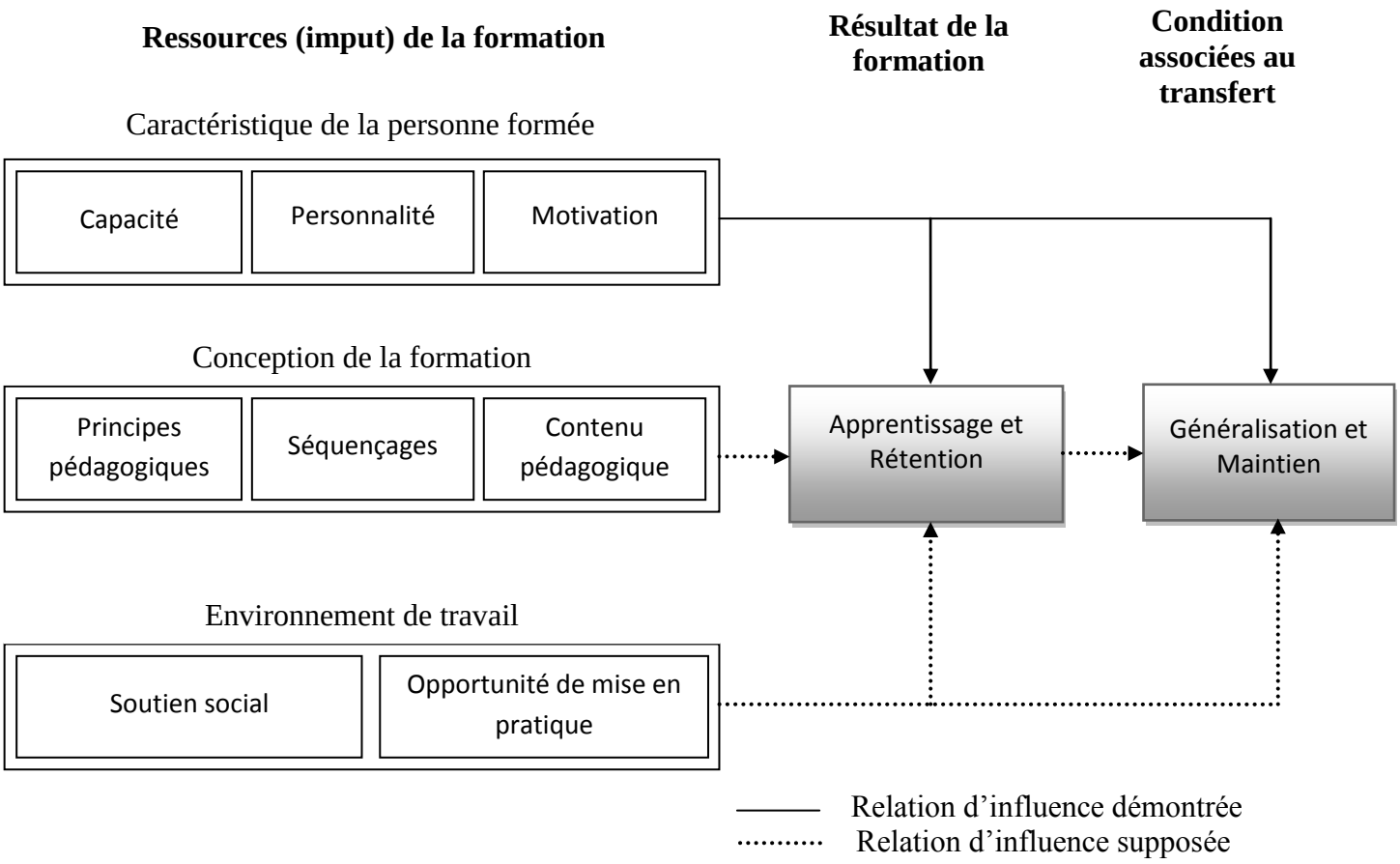
Enfin, nous pouvons constater une relative complexité du modèle, que l'on retrouvera dans la majorité des modèles qui suivront : les variables touchent plusieurs catégories de résultats et peuvent s'influencer mutuellement. Cela implique qu'il est parfois difficile de comprendre les différences entre les relations d'influence observées. Par exemple, dans certaines situations, l'attitude de la personne formée vis-à-vis de sa carrière la stimulera à développer ses compétences. Or, selon le modèle de Noe, cette variable peut aussi avoir un impact sur les résultats organisationnels. Mais s'agit-il des mêmes situations, de

la même attitude ? Et pourquoi le modèle considère-t-il que cette variable n'a pas d'influence sur les comportements au travail ?[93]

2- Le modèle du processus de transfert de Baldwin et Ford (1988)

En 1988, Timothy Baldwin et Kevin Ford réalisent une importante revue de la littérature sur le transfert de la formation. A partir des résultats de 70 études, ils élaborent le modèle d'évaluation le plus cité dans la littérature académique sur le transfert. Ce modèle établit une nouvelle définition du processus de transfert des apprentissages et complète la liste des variables pouvant l'influencer.

Figure 4: Modèle de Baldwin et Ford (1988) : processus de transfert des apprentissages[94]



[93] Laroche. R., Haccoun. R. R : « Maximiser le transfert des apprentissages en formation : un guide pour le praticien », Revue Québécoise de Psychologie, vol. 20, N° 1, 11-26, 1999.

[94] Baldwin. T. T, Ford .J. K: «Transfer of training: A review and directions for future research», Personnel Psychology, vol. 41, 63-105, 1988.

2-1 Les variables identifiées par le modèle

Par rapport au modèle de Noe (1986), le modèle du processus de transfert élargit les types de variables d'influence à considérer. A côté des caractéristiques des personnes formées, le modèle identifie aussi des variables liées à la conception de la formation, telles que (1) son séquençage, (2) son contenu pédagogique ou (3) les principes pédagogiques sur lesquels elle se base. D'autres variables sont liées à l'environnement de travail de la personne formée, telles que (4) les opportunités de mise en pratique des apprentissages ou (5) le soutien qu'elle reçoit de ses supérieurs et collègues de travail.

2-2 L'influence des variables sur les résultats

Alors que le modèle de Noe se focalise sur le développement des apprentissages, le modèle de Baldwin et Ford se centre sur le transfert de ces apprentissages. Les deux chercheurs considèrent que les variables identifiées exercent deux influences sur ce transfert : une influence *indirecte*, car elles affectent les capacités d'apprentissage et de rétention de la personne formée (un résultat du niveau 2 du modèle de Kirkpatrick), capacités qui influenceront à leur tour le transfert, une influence *directe*, car elles conditionnent aussi directement la qualité du transfert des apprentissages sur la place de travail (un résultat de niveau 3).

2-3 Les apports du modèle

Le premier apport du modèle de Baldwin et Ford est de clarifier la notion de transfert et d'y associer deux conditions. Comme nous l'avons vu, pour que l'on puisse considérer qu'il y ait eu transfert, il faut qu'il y ait eu *une généralisation* sur la place de travail des connaissances acquises en formation et *un maintien* de ces connaissances durant une certaine période.

Une seconde contribution du modèle est d'élargir les types de variables d'influence à considérer en prenant en considération les variables liées à l'environnement de travail et les variables liées à la qualité même de la formation. D'un autre côté, le modèle a le mérite de réduire le nombre de variables d'influence liées à la personne formée. En effet, Baldwin et Ford constatent que les variables individuelles recensées dans les précédentes études sont trop nombreuses et diverses, ce qui nuit à la formulation de recommandations pour un transfert optimal.

Enfin, le modèle est testé et validé une nouvelle fois en 1997 par Ford et Weissbein. Ses qualités font que le modèle de Baldwin et Ford est aujourd'hui encore considéré comme une référence : on continue à classifier les variables d'influence selon les trois catégories qu'il a instaurées.

Une première limite du modèle est l'évaluation de résultats en termes de « conditions de transfert ». Sur ce point, le modèle s'éloigne des niveaux de résultats du modèle de Kirkpatrick. Il est difficile de percevoir la différence

entre transfert, modification des comportements au travail et gain de performance individuelle au travail (niveau 3) car le lien entre ces notions est très fort : un transfert des apprentissages remplissant les deux conditions ci-dessus implique une modification durable des comportements au travail des personnes formées qui devrait aboutir à un gain de performance individuelle[95].

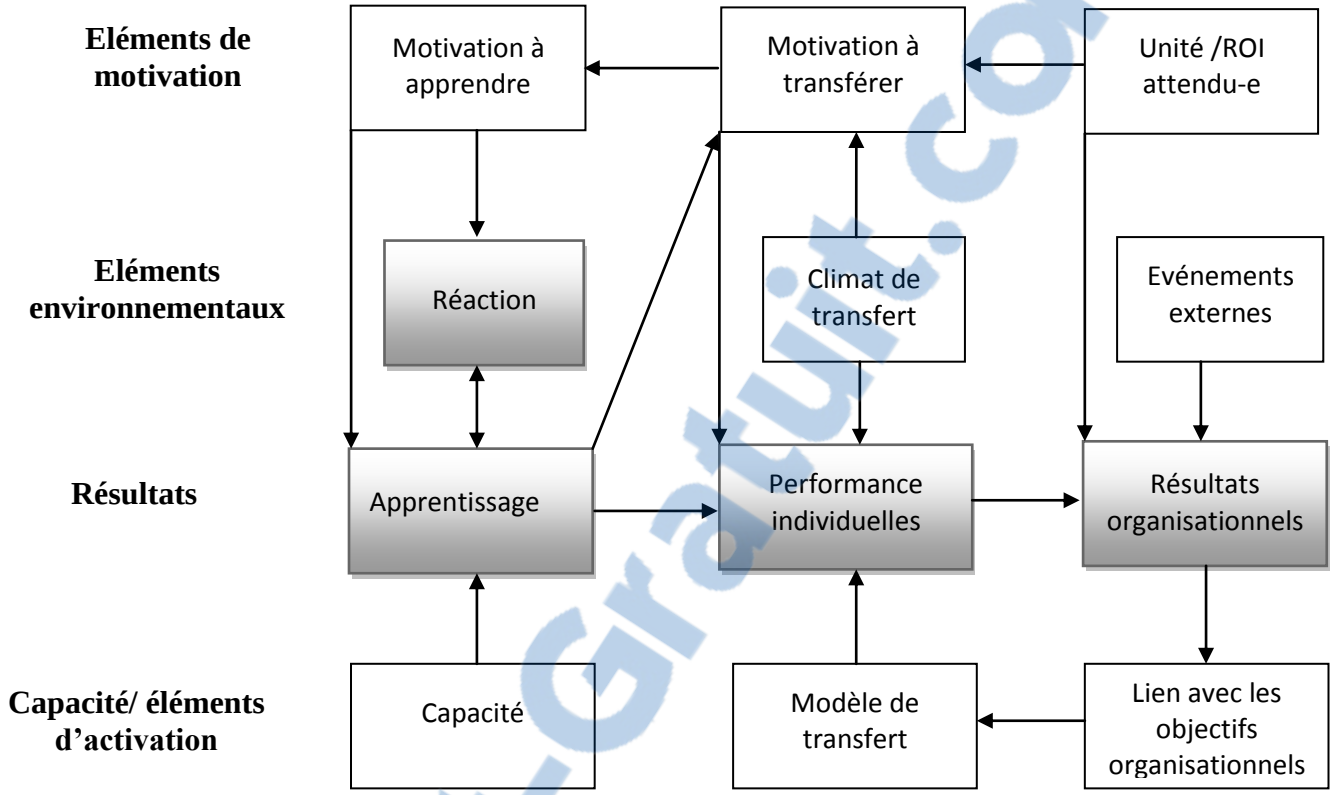
Mais à quel moment évalue-t-on le transfert, les modifications de comportements ou un gain de performance au travail ? Une autre limite est liée indirectement au modèle et concerne l'état de la connaissance sur les différentes variables d'influence. Actuellement, les effets des variables individuelles sont bien connus et ont été validés empiriquement alors qu'on ignore encore beaucoup de choses concernant les effets des variables liées à la conception de la formation et à l'environnement de travail. De même, on ne sait pas exactement comment les variables interagissent entre elles. Enfin, pour un type de formations donné, les résultats de la recherche ne permettent pas de dire quelle variable a le plus d'influence sur le transfert des apprentissages.

3- Le modèle d'évaluation des mesures de développement de Holton (1996)

Elwood Holton présente pour la première fois en 1996 un modèle d'évaluation portant sur des variables pouvant influencer les résultats d'une formation. Noe (1986) constate la nécessité de mettre à jour le modèle d'évaluation de Kirkpatrick. Il observe qu'une formation bien conçue peut, malgré tout, ne pas produire les résultats escomptés. Le problème se situe alors ailleurs, au niveau de l'individu, de son travail ou de son organisation. Il observe que le modèle de Kirkpatrick ne permet pas d'identifier la source du problème. Afin de combler cette lacune, il propose un modèle alternatif qui reprend les quatre niveaux de résultats du modèle classique tout en tenant compte des variables influençant ces résultats (figure 5).

[95] Dunberry. A, Pechard. C : « L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives », Rapport de projet de recherche, Montréal, 2007.

Figure 5 : Modèle de Holton : l'évaluation des mesures de développement[96]



3-1 Les variables identifiées par le modèle

Le modèle de Holton fait en quelque sorte la synthèse des modèles de Kirkpatrick (1959), de Noe (1986) et de Baldwin et Ford (1988). Le modèle reprend trois catégories de résultats du modèle de Kirkpatrick : les apprentissages (niveau 2), la performance au travail en tant que conséquence d'une modification du comportement des personnes formées (niveau 3) et les résultats organisationnels (niveau 4). Les réactions des personnes formées n'y sont pas considérées comme un résultat, mais comme une variable d'influence intermédiaire.

Le modèle répertorie 8 principales variables d'influence qui correspondent, pour la plupart, à celles identifiées par Noe (1986), Baldwin et Ford (1988) : (1) la motivation de la personne formée à apprendre, (2) sa motivation à transférer, (3) l'utilité ou les bénéfices qu'elle attend retirer de sa formation, (4) le climat de transfert, (5) les événements externes à la formation, (6) les capacités de la personnes formée, (7) le modèle de transfert et (8) le lien entre la formation et

[96] Le Louarn. J-Y, Wils. T : « L'évaluation de la gestion des ressources humaines, Du contrôle des coûts au retour sur l'investissement humain ». Ed. Editions Liaisons, Paris (France), 2001, P119.

Rapport-Gratuit.com

les objectifs organisationnels. La majorité des variables restent donc liées à l'individu et seules quelques-unes ont trait à son environnement de travail ou à la conception de la formation.

3-2 L'influence des variables sur les résultats

Bien qu'il ne comporte que 8 variables d'influence, le modèle de Holton est assez complexe, car il établit de nombreuses relations d'influence entre variables et résultats. Les variables influencent les apprentissages, la performance individuelle ou les résultats organisationnels.

Les apprentissages (résultat de niveau 2) sont conditionnés par la motivation et les capacités des personnes formées. La réaction des personnes formées vis-à-vis de leur formation joue un rôle de médiateur entre leur motivation à apprendre et les apprentissages. La performance individuelle au travail (résultat de niveau 3) est influencée par la motivation à transférer des personnes formées, le climat de transfert et le modèle de transfert. Pour que la formation se traduise en bénéfices organisationnels (résultat de niveau 4), il faut que (1) la formation réponde à un besoin pour l'organisation et (2) que les personnes formées la perçoivent comme rentable. Finalement, Holton n'oublie pas que des facteurs complètement externes à la formation peuvent aussi exercer une influence qu'il conviendra de contrôler.

3-3 Le LTSI comme principal apport du modèle

Le principal apport du modèle est qu'il a servi de base au développement d'un instrument d'évaluation des effets de différentes variables sur le transfert, le LTSI (pour *Learning Transfer System Inventory*) (tableau 3). Holton remarque un besoin des chercheurs de disposer d'un outil d'évaluation de l'environnement de transfert valide et fiable. Il développe ainsi un questionnaire qui a pour principaux objectifs (1) d'identifier les variables de transfert qui pourraient entraver le bon déroulement d'une formation, (2) d'assurer un suivi des formations existantes et de juger de leur efficacité, (3) d'enquêter sur des problèmes de transfert connus, (4) de cibler les interventions destinées à augmenter le transfert.

Après l'évaluation des formations aux Etats-Unis, le LTSI a été utilisé pour évaluer des formations se déroulant dans différents contextes nationaux et notamment en Jordanie, à Taïwan, en Thaïlande et en France. Grâce aux données recueillies au moyen du LTSI, les chercheurs ont découvert que le processus de transfert des apprentissages dépend du type d'organisations et du type de formations considérés. Ils ont notamment observé qu'un employé du secteur public américain est plus enclin à penser que son supérieur s'opposera à l'utilisation de toute nouvelle connaissance[97].

[97] Chochard. Y : « Les variables influençant le rendement des formations managériales ». Thèse doctorat en sciences économiques et sociales, université de Fribourg, 2012.

Tableau 3 : Le Learning Transfer System Inventory : extrait du LTSI complété pour 8 de ses 89 items

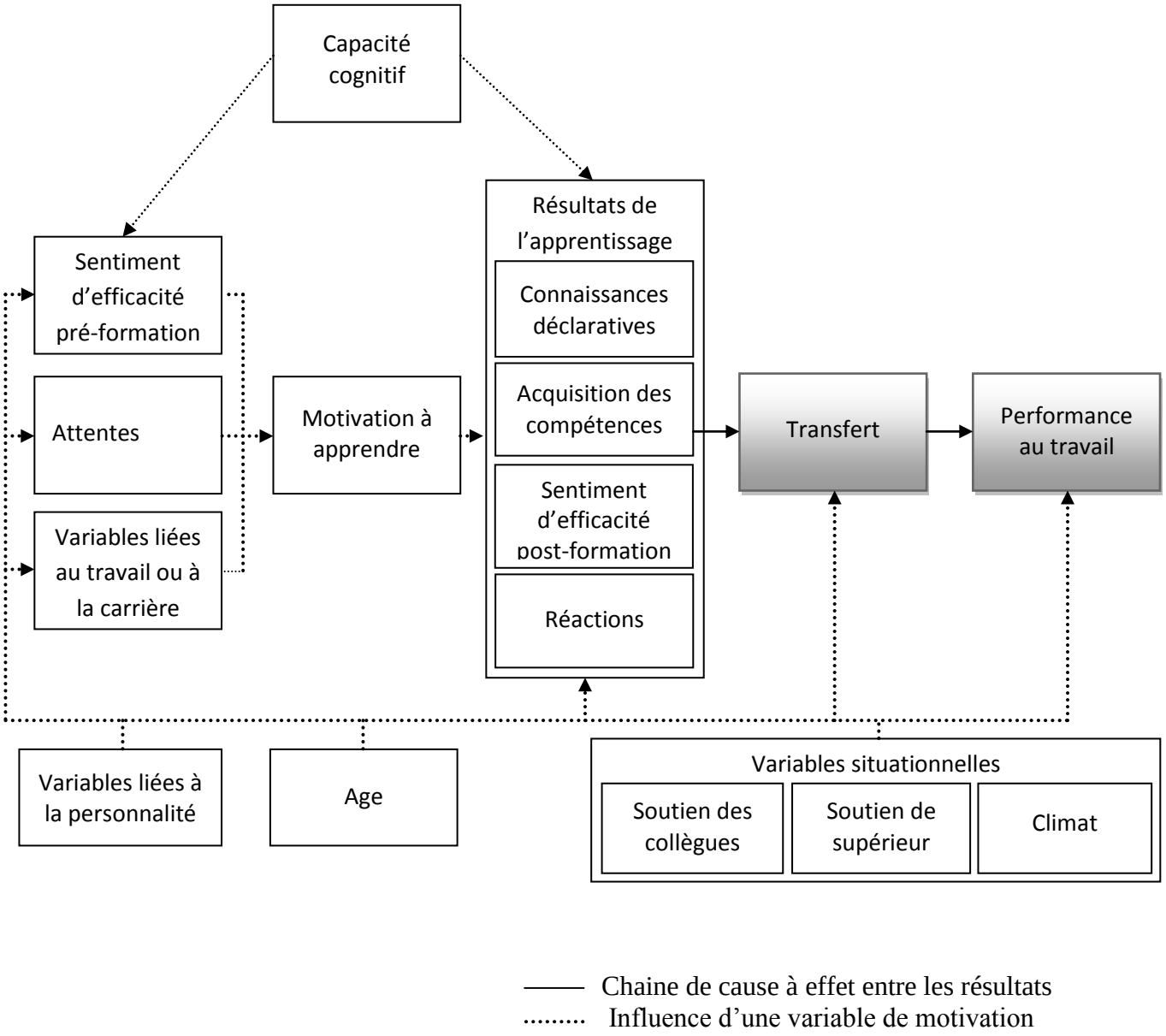
Variable	Exemple d'Item	Degré d'accord				
		1	2	3	4	5
Préparation	Avant la formation, je savais comment le programme était censé affecter ma performance		><			
Motivation	La formation va m'aider à mieux faire mon travail actuel.			><		
Résultats positifs	Si je réussis à mettre en application la formation, je recevrai une augmentation.		><			
Soutien des collègues	Mes collègues apprécient l'utilisation des compétences acquises en formation.				><	
Soutien du superviseur	Mon supérieur discute avec moi des moyens d'appliquer la formation à mon travail.			><		
Validité perçue du contenu	Les méthodes utilisées dans la formation sont très proches de celles utilisées au travail.		><			
Opportunités d'utilisation	Les ressources nécessaires au transfert seront à ma disposition après la formation.					><
Attentes de résultats	Mon travail est idéal pour quelqu'un qui aime être récompensé lorsqu'il accomplit quelque chose de bon.			><		

4- Le modèle de la motivation à se former de Colquitt et al. (2000)

En 2000, Jason Colquitt, Jeffrey Lepine et Raymond Noe proposent une mise à jour du modèle des variables motivationnelles de Noe (1986) sur la base des résultats de 256 études. Ils y intègrent toutes les variables connues pour leur influence sur la motivation d'un individu à se former (figure 6).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Figure 6: Le modèle de Colquitt, Lepine et Noe (2000) : la motivation à se former[98]



4-1 Les variables identifiées par le modèle

Le modèle recense majoritairement des variables individuelles, dont certaines étaient déjà présentes dans le modèle de Noe (1986) telles que (1) le sentiment d'efficacité personnelle ou (2) les attentes en termes de bénéfices de la formation. Il réalise aussi plusieurs regroupements de ces variables. Une catégorie de variables porte sur les caractéristiques de la personne formée et comprend (3) son locus de contrôle, (4) son assiduité au travail, (5) son désir

[98] Barbier .J.-M : « L'évaluation en formation ». Ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1985, P65.

d'accomplissement et (6) son anxiété. Une autre catégorie porte sur le travail ou la carrière de la personne formée et comprend (7) son implication au travail, (8) son engagement vis-à-vis de l'organisation ainsi que (9) son engagement et ses désirs par rapport à sa carrière. Le modèle n'oublie pas non plus les variables liées à l'environnement de travail qui comprend le (10) climat de travail, (11) le soutien du supérieur hiérarchique et (12) le soutien des collègues.

Comme nous le voyons, le modèle cible deux niveaux de résultats d'une formation : les différentes formes d'apprentissages (niveau 2) et deux facettes du comportement au travail (niveau 3), à savoir le transfert et la performance au travail. Par rapport aux modèles précédents, ce modèle gagne encore en complexité du fait du nombre de variables et de relations qu'il prend en considération.

4-2 Principaux apports du modèle

Si le modèle de Colquitt et al est un des plus complexes, il est aussi celui qui recense le mieux les variables individuelles pouvant influencer les résultats d'une formation. De plus, toutes ces relations ont été validées au moyen d'une méta-analyse portant sur les résultats de 256 études.

Il ressort de cette méta-analyse que (1) les variables liées à la personnalité, (2) à la carrière, (3) au sentiment d'efficacité personnelle et (4) aux attentes ont une influence forte sur la motivation à apprendre et sur les résultats d'apprentissage ; (5) l'environnement de travail exerce une influence modérée sur cette motivation, alors que (6) l'âge n'exerce qu'une faible influence sur cette motivation.

La complexité du modèle, du fait du nombre important de variables et de relations qu'il contient, peut poser problème. En effet, les auteurs concluent que la majorité des variables identifiées dans la littérature exercent bel et bien une influence sur les différents niveaux de résultats d'une formation. Or, comment réaliser une évaluation qui prenne en considération toutes ces variables et leurs effets mutuels tout en demeurant suffisamment simple et légère ?

Le modèle de Colquitt et al met aussi en lumière le problème lié à la définition des différentes variables. Il fait une distinction entre sentiment d'efficacité personnelle pré-formation et post-formation, distinction qui n'existait pas dans les précédents modèles. En revanche, la motivation à transférer, présente en tant que variable individuelle dans le modèle de Noe (1986), semble avoir disparu.

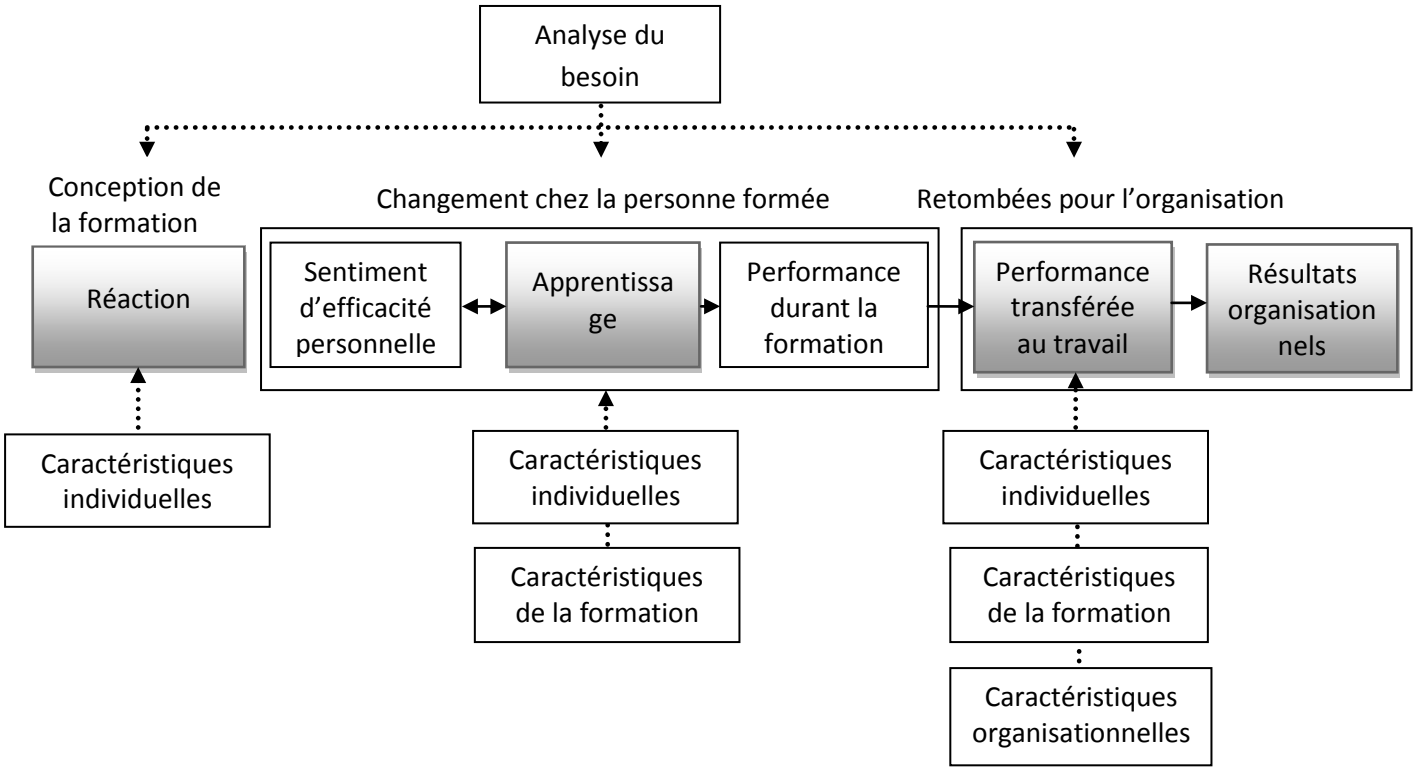
Enfin, la notion de climat organisationnel, une des trois variables situationnelles, englobe beaucoup d'éléments que d'autres chercheurs tels que Holton choisissent d'évaluer séparément[99].

[99] Chochard. Y : « idem ». Thèse doctorat en sciences économiques et sociales, université de Fribourg, 2012.

5- Le modèle IMTEE d'Alvarez et al. (2004)

Kayne Alvarez, Eduardo Salas et Christina Garofano présentent en 2004 un modèle d'évaluation de l'efficacité d'une formation basé sur les résultats de 73 études académiques. Ce modèle, nommé IMTEE s'inspire des précédents modèles d'évaluation des résultats de Kirkpatrick (1959) et de Kraiger (2002) ainsi que du modèle d'évaluation des variables d'influence de Holton (1996).

Figure 7: Le modèle IMTEE d'Alvarez, Salas et Garofano (2004) [100].



——— Chaîne de cause à effet entre les résultats d'une formation
····· Influence d'une catégorie de variables

5-1 Les variables identifiées par le modèle

L'analyse du besoin en formation est une première variable importante du modèle IMTEE, car elle peut influencer tous les résultats d'une formation. En effet, Alvarez, Salas et Garofano estiment que les résultats d'une analyse du besoin bien faite permettent d'améliorer la qualité de conception de la

[100] Dunberry. A, Pechard. C : « Idem », Rapport de projet de recherche, Montréal, 2007, P56.

formation, les apprentissages des personnes formées et les résultats organisationnels.

Les autres variables du modèle IMTEE sont essentiellement celles déjà référencées dans de précédents modèles. Elles sont regroupées dans les trois catégories proposées par Baldwin et Ford (1988) : (1) les variables liées à la personne formée, telles que son sentiment d'efficacité personnelle avant la formation, sa motivation à se former, son expérience ou ses capacités cognitives, (2) les variables liées à la conception de la formation comme les principes d'apprentissage qui y sont utilisés, le degré de difficulté de la formation ou la présence d'interventions post-formation, (3) les variables liées à l'environnement de travail qui comprennent toutes les interventions poussant la personne formée à utiliser ses apprentissages dans son travail telles que le soutien du supérieur hiérarchique, l'application d'un système de récompenses ou les évaluations de suivi de la performance. Comme dans les précédents modèles, les variables de la première catégorie sont les plus représentées dans le modèle IMTEE.

5-2 L'influence des variables sur les résultats

Contrairement au modèle de Kirkpatrick, le modèle IMTEE ne suggère pas de relation de cause à effet entre les réactions des personnes formées vis-à-vis de leur formation (niveau 1) et les apprentissages de ces personnes (niveau 2), car il prend en compte les résultats de la meta-analyse d'Alliger et al. (1997) qui conclut à une absence de relation entre ces résultats. De même, toutes les catégories de variables n'ont pas une influence sur toutes les catégories de résultats : les caractéristiques individuelles ont un impact sur toutes les catégories de résultats alors que les caractéristiques organisationnelles n'ont un impact que sur les résultats organisationnels.

5-3 Principaux apports du modèle

Le principal apport du modèle IMTEE est qu'il intègre la nécessité de simplifier le processus d'évaluation et de le centrer à la fois sur les résultats et sur les variables d'influence. Il rappelle ainsi l'importance d'évaluer les impacts de la formation sur les résultats organisationnels, élément qui avait disparu du modèle de Colquitt et al. (2000). Il effectue également une sélection des relations d'influence à considérer, ne gardant que les relations principales, celles qui ont été suffisamment validées par la recherche.

D'une certaine manière, la principale limite du modèle IMTEE correspond à la limite de l'état actuel de la recherche sur le transfert des apprentissages : les nombreuses études existantes aboutissent parfois à des résultats contradictoires. Il devient alors nécessaire de faire des choix qui peuvent être discutables. Ainsi, Alvarez, Salas et Garofano considèrent que les variables liées à l'environnement de travail n'ont un impact que sur les résultats organisationnels (niveau 3 et 4).

Elles ne conditionnent pas l'apprentissage des personnes formées (niveau 2), contrairement à ce que pensent Colquitt, Lepine et Noe (2000)[101].

A la fin de cette présentation de différents modèles des variables influençant le système formatif. On peut constater une grande richesse dans tous ces développements théoriques et empiriques et un rapport essentiel à une meilleure compréhension des systèmes formatifs et de leurs conditions d'optimisation. Quatre constats se dégagent néanmoins assez rapidement lorsque l'on parcourt la littérature sur ces sujets :

- Les causalités entourant le modèle de base de Kirkpatick sont multiples et riches de sens. Il est clair que, lorsqu'elle est effectivement constatée dans un échantillon donné, la causalité linéaire postulée entre chacun des niveaux du modèle ne peut s'expliquer qu'à la lumière de facteurs individuels ou organisationnels qui viennent conditionner, positivement ou négativement, ces relations de base. Il n'est pas rare ailleurs de trouver certaines de ces variables jouant le rôle de médiateur ou de modérateur entre différentes parties du système.
- La grande majorité de ces recherches ont été articulées en prenant comme variable dépendante le niveau 3 du modèle initial, soit le transfert des acquis de formation. le niveau 2 de l'apprentissage est également pris en compte mais beaucoup moins souvent. Quant au niveau 4 des résultats, il est souvent conceptualisé dans les modèles mais beaucoup plus rarement mesuré tel quel et pris en compte dans les analyses, si ce n'est parfois de façon anticipatoire, sous la forme de résultats espérés ou attendus par le participant à la formation.
- Les variables caractérisant les individus ont été beaucoup plus développées que les variables caractérisant les contextes ou les environnements d'action de ces individus. Une des explications à cette tendance est sans aucun doute que les champs scientifiques de l'apprentissage et du transfert ont été très majoritairement explorés et conceptualisés par des cherches en psychologie soucieux de mieux comprendre le rôle de la personnalité et des dispositifs cognitifs au sein des processus formatifs. Ford et Weissbein (1999) estimaient, dans leur mise à jour de la revue de littérature de Baldwin et Ford de (1988), qu'un effort plus grand avait été consacré au cours des dix dernières années à la mesure des caractéristiques de l'environnement de travail.

[101] Pottiez. J : « Evaluation de la performance de la formation en entreprise par une approche systémique ». Thèse de doctorat en stratégie, université de sciences et technologie de LILLE, 2011, P472.

- On constate enfin que certaines catégories de variables, que l'on pourrait qualifier de classiques reviennent souvent dans tous ces raisonnement et sont plus structurantes du champ formatif que d'autres. On pense ici, sans les nommer toutes, au sentiment d'efficacité personnel, à la motivation à se former, à la motivation à transférer, aux attitudes envers le travail, au climat de transfert, ou encore au support du milieu autant de facteurs sur lesquels nous reviendrons en détail dans la suite de cette recherche[102].

[102] Dominique Boutteiller, Michel Cossette : « Apprentissage, transfert, impact : une exploration des effets de la formation dans le secteur du commerce de détail ». Rapport de recherche au CIRDEP université Montréal, 2007, P54.

Section 3 : Variables favorisant le transfert des apprentissages en milieu de travail suite à une formation

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

Tableau 4: Facteurs favorisant le transfert des apprentissages[103]

Catégories des facteurs	Facteurs de transfert des apprentissages
L'apprenant	- **Motivation et attitude** (Baldwin et Ford, 1988; Mathieu, Tannebaum et Salas, 1992; Tannenbaum et Yukl, 1992; Curry, Kaplan et Knuppel, 1994; Quinones et al, 1995). - **Aptitudes et habiletés cognitives** (Baldwin et Ford, 1988; Tannenbaum et Yukl, 1992; Ford et Weissbein, 1997;Colquit, LePine et Noe, 2000). - **Sentiment d'efficacité personnelle** (Baldwin et Ford, 1988; Mathieu, Martineau et Tannenbaum, 1993; Saks, Haccoun et Appelbaum, 1997; Haccoun et Savard, 2002). - **Contrôle et utilité perçus** (Tziner,Haccoun et Kadish. 1991;Shapiro, Schwartz et Astin 1996)
Le programme de formation	- **Méthodes de formation** (Baldwin et Ford, 1988; Wexley et Latham, 2002). - **Contenu relié aux tâches de l'apprenant** (Baldwin et Ford, 1988; Tziner , Haccoun et Kadish 1991; Ford et Weissbein, 1997; Salas et Cannon Bowers, 2001). - **Caractéristiques du formateur** (Baldwin et Ford, 1988; Tannenbaum et Yukl, 1992; Clark , Dobbins et Ladd, 1993). - **Respect des principes d'apprentissage** (Baldwin et Ford, 1988; Tannenbaum, Yukl, 1992) - **Présence d'éléments identiques** (Baldwin et Ford, 1988; Tannenbaum et Yukl, 1992).
L'environnement de travail	**Opportunités d'application** (Baldwin et Ford, 1988; Tannenbaum et Yukl, 1992; Ford et al. 1992; Garaveglia, 1993). - **Soutien par le superviseur et les collègues de travail** (Bunker et Wijnerg, 1985; Baldwin et Ford, 1988; Ford, Quinones, Sego, et Sorra, 1992; Curry, Caplan et Knuppel, 1994; Xiao, 1996; Gregoire, Propp et Poertner, 1998). - **Climat organisationnel de transfert** (Baldwin et Ford, 1988; Rouiller et Goldstein, 1993; Kozlowski et Salas, 1997, Kontoghiorghes, 2001). - **Culture d'apprentissage** (Tracey, Tannenbaum et Kavanagh, 1995); - **Récompenses et renforcement** (feedback) (Tannenbaum & Yukl, 1992; Ford et al. 1992).

[103] Larouche. G : « idem ». Thèse doctorat en andragogie, université Montréal, 2006, P45.

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

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

1- Les variables d'influence liées à la personne formée

Une première catégorie de variables a directement trait à la personne formée. Elle englobe un ensemble de caractéristiques individuelles pouvant influencer les bénéfices qu'un individu retire de sa formation. Burke et Hutchins (2007) estiment que les effets de ces caractéristiques sont les mieux connus et documentés.

Sur la base des différents modèles présentés précédemment, nous choisissons de classer ces variables en (1) variables liées à la motivation de la personne formée, (2) variables liées à ses attentes et (3) variables liées au sentiment d'efficacité personnelle et locus de contrôle.

1-1 Motivation

Baldwin et Ford (1988) avaient intégré la motivation de l'individu comme caractéristique susceptible d'influencer le transfert. Toutefois, les études recensées dans leur littérature n'appréhendaient pas le concept de motivation tel que les chercheurs le définissent aujourd'hui. Pour Devos (2005), la motivation dans le processus de formation se manifeste par la motivation à entrer en formation, la motivation à apprendre, la motivation à transférer, ou encore sous la forme de tension vers des récompenses valorisées. Plus généralement, comme le suggère Holton (1996), nous pouvons distinguer la motivation à se former et la formation à se transférer comme variables motivationnels principaux pouvant modifier les rapports des individus à la formation[104].

1-1-1 La motivation à se former

La formation à se former qui est l'un des premiers déterminants de l'efficacité de la formation, a déjà fait l'objet de différents travaux mettant en avant son rôle prépondérant dans l'efficacité de la formation. Elle est présentée également

[104] Francq, B et Maroy, C : « Formation et socialisation au travail ». Ed. De Boeck Université, 1996, P44.

comme étant un médiateur reliant les caractéristiques préformations et les résultats d'une action formation.

On retrouve parfois cette variable sous les termes de motivation préformation ou de motivation à apprendre. Elle reflète ainsi le réel désir de l'individu d'acquérir le contenu de sa formation, même lorsque cette dernière est exigeante.

1-1-2 La motivation à transférer

La motivation à transférer est défini par Noe et Schmitt (1986) comme étant la volonté du formé d'utiliser les savoirs acquis en formation à son poste de travail.

Après la fin de la formation, les scientifiques privilégient l'étude de la motivation à transférer (*motivation to transfer*). Elle correspond aux efforts que l'individu déploie pour utiliser les compétences et connaissances acquises en formation dans une situation de travail réelle. Concrètement, elle se caractérise par un sentiment de confiance dans le fait de pouvoir utiliser le contenu de la formation au travail, par une capacité à détecter les moments où il est possible de le faire et par le sentiment que cette utilisation débouchera sur une amélioration de la performance au travail et sur une résolution de certains problèmes.

Des études ont démontré l'effet positif et important des deux formes de motivation sur les apprentissages, sur le transfert de ces apprentissages et sur la performance au travail de la personne formée. En effet, la motivation « catalyse » les effets de nombreuses variables individuelles, telles que le sentiment d'efficacité personnelle, l'attitude de la personne formée vis-à-vis de son travail ou l'utilité qu'elle espère retirer de sa formation. Les chercheurs pensent que les composantes intrinsèques de la motivation (p. ex., le simple goût d'apprendre ou le plaisir de construire de nouvelles relations) ont plus d'impact sur les résultats que ses composantes extrinsèques (p. ex., obtenir une augmentation de salaire).

1-2 Les attentes

Il s'agit de voir quelle mesure la formation répond aux attentes du formé. Différentes recherches ont montré que la satisfaction des attentes des formés vis-à-vis de la formation aurait une influence forte sur leurs attitudes post-formation. Pour Goldstein et Musicante (1986), le fait que la formation corresponde aux besoins et aux caractéristiques des formés est l'un des cinq facteurs influençant le transfert.

Les attentes de l'individu vis-à-vis de sa formation (*expectancies*) jouent un rôle sur sa motivation à se former, à transférer ses apprentissages et, par conséquent, sur les résultats de sa formation. Lorsqu'il formule ses attentes, l'individu évalue deux dimensions : (1) la valeur des bénéfices qu'il retirera de sa formation et (2)

l'effort qu'il devra fournir pour en maîtriser le contenu et l'utiliser dans son travail.

Les bénéfices attendus peuvent prendre de nombreuses formes. Ils peuvent être immatériels tels qu'un gain de prestige, un gain de confiance en soi, un sentiment de réalisation de soi, ou matériels tels qu'une promotion ou une augmentation de salaire. Ils peuvent s'exprimer en termes de choix ou d'opportunités de carrière. L'individu peut attendre de la formation qu'elle l'aide à développer certaines compétences nécessaires à l'occupation d'un futur poste ou le conforter dans son choix de carrière. Ces bénéfices peuvent aussi prendre la forme d'un gain de performance espéré au travail. La personne formée espère que ses nouvelles compétences et connaissances l'aideront à améliorer des dimensions importantes de sa performance au travail telles qu'une hausse de sa productivité, une réduction du nombre de ses erreurs ou un développement de ses compétences de résolution de problèmes.

Lorsque ces attentes sont élevées et que l'individu pense pouvoir y répondre par une formation, alors il perçoit celle-ci comme très utile, ce qui le pousse à développer ses compétences et à les transférer dans son travail.

1-3 Sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle se définit comme le jugement d'un individu sur sa capacité à mener à bien certaines tâches clairement définies. Dans le cadre d'une formation, il renvoie à la croyance de la personne formée qu'elle va pouvoir appliquer correctement dans son travail une tâche ou un comportement acquis en formation. Plusieurs études démontrent qu'un sentiment d'efficacité personnelle fort influence positivement les résultats découlant d'une formation en termes d'apprentissages, de transfert de ces apprentissages et de performance individuelle au travail. Contrairement à d'autres caractéristiques personnelles, ce sentiment est assez facilement influençable et « malléable ». Différentes interventions peuvent être mises en place pour augmenter ce sentiment chez la personne formée. Avant la formation, le supérieur peut essayer de lui fixer des objectifs d'apprentissage personnalisés.

Durant la formation, le formateur peut tâcher de lui faire vivre des expériences de maîtrise des compétences enseignées et insérer dans sa formation des mesures de management de soi. Après la formation, le supérieur peut lui donner régulièrement des feed-back de soutien. Ainsi, les actions entreprises par le supérieur hiérarchique de la personne formée, par ses collègues ou par le formateur ainsi que la manière dont la formation a été conçue peuvent jouer un rôle sur l'expression de ce sentiment[105].

[105] Galand, B : « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? Cahier de recherche en éducation et formation n°29.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

1-4 Locus de contrôle

On peut définir le locus de contrôle comme la croyance d'un individu sur ce qui détermine les résultats de son travail. On peut trouver cette variable d'influence dans les modèles de Noe (1986) et de Colquitt, Lepine et Noe (2000). Il semble que le locus de contrôle joue un rôle sur la motivation d'un individu : une personne avec un locus de contrôle plutôt interne tend à être plus motivée à suivre une formation et à en retirer de bons résultats qu'une personne avec un locus de contrôle plutôt externe. Néanmoins, certaines études contredisent ces résultats : à titre d'exemple, Tziner et Falbe (1993) ne trouvent aucun lien entre le locus de contrôle et les différents résultats d'une formation.

2- Les variables d'influence liées à la conception de la formation

Pour Dumay (2006) « les facteurs liés à la formation désignent la manière dont est organisée et gérée la formation elle-même » distingue deux catégories de facteurs, à savoir ceux liés au processus de formation mais n'intervenant pas durant la formation elle-même et ceux liés directement au déroulement de la formation elle-même.

A partir de notre étude des modèles, nous retenons dans cette catégorie cinq principales variables : (1) l'analyse du besoin, (2) les méthodes de formation (3) la stratégie d'enseignement, (4) la pertinence du contenu de la formation et (5) les interventions post-formation.

Généralement, l'influence de cette catégorie de variables sur les résultats d'une formation est considérée comme moins forte que celle des deux autres catégories. En effet, les activités se déroulant avant et après la formation paraissent avoir plus d'effets sur ces résultats que les activités ayant lieu durant la formation elle- même[106].

2-1 L'analyse du besoin

L'analyse ou l'évaluation du besoin est une variable liée au développement d'une formation que l'on retrouve dans les modèles de Holton (1996) et d'Alvarez et al. (2004). Elle correspond au processus de détermination des besoins en formation d'une organisation. Elle consiste à identifier les besoins, objectifs ou problèmes de l'organisation pouvant être satisfaits atteints ou résolus par des actions de formation. Les responsables de formation devraient tout d'abord analyser la cause d'un manque de performance avant de décider qu'une formation est l'intervention la plus appropriée pour remédier à cette situation.

Plusieurs chercheurs considèrent que la qualité de l'analyse du besoin conditionne les résultats d'une formation en termes de développement et de transfert des apprentissages. Une analyse du besoin de haute qualité devrait

[106] www.cfip.be : « Evaluer l'efficacité de la formation ». Par Dumay, 2006. Consulté le 12/11/2014.

permettre d'identifier et de supprimer les obstacles au développement et au transfert des apprentissages en fixant des objectifs d'apprentissages pertinents, en déterminant qui peut ou doit participer à la formation ou en spécifiant comment préparer au mieux les participants à leur formation.

2-2 Les méthodes de formation

La plupart des recherches se font focalisées sur les facteurs du design de la formation pouvant influencer le transfert. Holton (1996) pense d'ailleurs que l'une des raisons pouvant expliquer l'échec du transfert des apprentissages est la conception de la formation elle-même.

Les recherches qui s'intéressent aux facteurs directement liés à l'action de formation ont pris pour variable dépendante l'apprentissage. Celles ayant considéré le transfert sont moins nombreuses et gagneraient donc à être développées. Les variables relatives à la conception de la formation représentaient une catégorie de facteurs particulièrement représentative dans la revue de littérature de Baldwin et Ford (1988). Dans leur modèle, les principes d'apprentissage, le séquencement et le contenu de la formation influencent l'apprentissage et la rétention des savoirs acquis en formation et donc indirectement le transfert

2-3 La stratégie d'enseignement

Nous pouvons définir la stratégie d'enseignement comme l'approche utilisée pour sélectionner et ordonner les activités d'apprentissage d'une formation (ROI Learning Services).

Plusieurs stratégies d'enseignement aboutissent à de bons résultats en matière de transfert des apprentissages. Une stratégie possible est d'appuyer la formation sur une grande variété de stimuli et de veiller à garder active la personne formée en y incluant des phases de mise en pratique de l'enseignement et de feed-back. Une autre stratégie est d'avoir recours au sur-apprentissage (*overlearning*) dans lequel le participant s'entraîne à réaliser une tâche bien après qu'il l'ait effectuée une première fois avec succès. Une troisième stratégie possible consiste à focaliser la formation sur la présentation de « ce qu'il ne faut pas faire » c'est-à-dire sur la présentation des problèmes pouvant arriver si le contenu de l'enseignement n'est pas appliqué au travail. Une quatrième stratégie est de pousser l'individu à gérer soi-même son apprentissage afin d'augmenter sa motivation à apprendre. On peut aussi orienter cette stratégie afin que les personnes formées gèrent aussi après la formation, le transfert de leurs apprentissages sur leur place de travail (stratégie basée sur le management de soi, *self-managment strategy*).

Quelque soit la ou les stratégies adoptées, il convient aussi de veiller à ordonner les activités d'apprentissage de manière cohérente. A titre d'exemple, une tâche complexe devrait être exercée en effectuant tout d'abord une première session

de mise en pratique assez longue qui serait suivie de sessions de plus en plus courtes et se déroulant à intervalles de plus en plus espacés.

Ford, Weissbein (1997), Burke et Huchins (2007) observent que la recherche dans ce domaine est relativement jeune et que les effets des différentes stratégies sur les résultats d'une formation ne sont pas encore tous bien connus, notamment au sujet des stratégies basées sur les erreurs, la surcharge cognitive et le management de soi[107].

2-4 La pertinence du contenu

Les résultats d'une formation sont meilleurs lorsqu'elle contient des éléments fidèles à l'environnement de travail en termes de stimuli et de réponses. Noe (2008) donne un bon exemple de formation basée sur cette idée avec la formation de pilotes de ligne au moyen de simulateurs aériens. L'intérieur de ces simulateurs ressemble exactement aux cockpits des avions commerciaux. Ces simulateurs offrent donc aux pilotes un environnement de formation identique à leur environnement de travail et permettent de les entraîner, en conditions quasiment réelles, aux vols, décollages, atterrissages et procédures d'urgence. Une fois de retour au travail, face à des situations similaires, ils n'ont qu'à réagir de la même manière que celle qui leur aura été enseignée.

Pour que la formation reproduise fidèlement un environnement de travail, il faut (1) qu'elle porte sur des concepts et procédures spécifiques à cet environnement, (2) qu'elle encourage des comportements qui contribuent à la performance au travail et (3) qu'elle explique aux personnes formées toutes les différences importantes qui pourraient exister entre l'environnement de formation et l'environnement de travail.

2-4 Les interventions post-formation

Nous terminons ce tour d'horizon des variables liées à la conception de la formation par des interventions pouvant se dérouler à la fin ou après la formation. Ces interventions ont pour principal objectif de favoriser le transfert des apprentissages sur la place de travail.

On retrouve de telles interventions dans les modèles de Baldwin et Ford (1988), Holton (1996), Colquitt et al. (2000) et Alvarez et al. (2004). Une procédure de prévention de la rechute une première intervention possible est d'inclure à la fin du séminaire de formation ou dans le suivi réalisé par le formateur une procédure de prévention de la rechute.

Cette procédure vise l'amélioration du transfert des apprentissages en invitant la personne formée à (1) identifier les compétences nouvelles qu'elle souhaite

[107] Ghislaine Larouche : « L'encadrement post-formation et le transfert des apprentissages en milieu de travail en contexte de coopération internationale ». Thèse de doctorat à Université de Montréal, 2006.

utiliser dans son travail, (2) caractériser les situations de « rechute », c'est-à-dire identifier les causes d'une non-utilisation de ces nouvelles compétences dans son travail, (3) identifier les conséquences positives et négatives de l'utilisation de ces compétences, (4) définir une stratégie pour contrer la rechute[108].

3- Les variables d'influence liées à l'environnement de travail

Les facteurs d'environnement représentent les conditions dans lesquelles l'organisation commanditaire de la formation place son personnel tout au long du processus de formation, depuis l'analyse des besoins, l'annonce de la formation jusque et y compris la phase de transfert des compétences dans les situations de travail.

Les variables d'influence de l'environnement de travail peuvent fortement varier d'une organisation à l'autre ou entre les différents groupes d'une même organisation. Ainsi, dans le cadre d'une même formation, un participant peut évoluer dans un environnement qui le pousse à utiliser ses nouvelles compétences dans son travail alors qu'un autre se voit confronté à un environnement défavorable à la formation.

Cet environnement a parfois été étudié en tant que variable unique. Toutefois notre compréhension de ses mécanismes d'influence reste limitée. Les chercheurs considèrent cependant que plusieurs variables liées à l'environnement de travail jouent un rôle important dans la phase de transfert des apprentissages sur la place de travail, où elles interagissent à la fois avec des variables individuelles et avec des variables liées à la formation. On trouve au sein de cet environnement de travail, les variables suivantes : (1) le soutien du supérieur hiérarchique, (2) le soutien des collègues, (3) les opportunités de mise en pratique et (4) les caractéristiques de l'organisation.

3-1 Soutien du supérieur hiérarchique :

Le soutien du supérieur hiérarchique est la mesure avec laquelle le supérieur encourage l'utilisation au travail des connaissances acquises en formation par son collaborateur. Pratiquement tous les modèles étudiés mentionnent cette variable. Ce soutien peut prendre de nombreuses formes que Noe (2008) hiérarchise en cinq niveaux (figure 8). Selon Noe, plus le niveau de soutien est élevé et meilleurs seront les résultats de la personne formée en termes d'apprentissages et de transfert :

[108] Chochard. Y : « idem ». Thèse doctorat en sciences économiques et sociales, université de Fribourg, 2012.

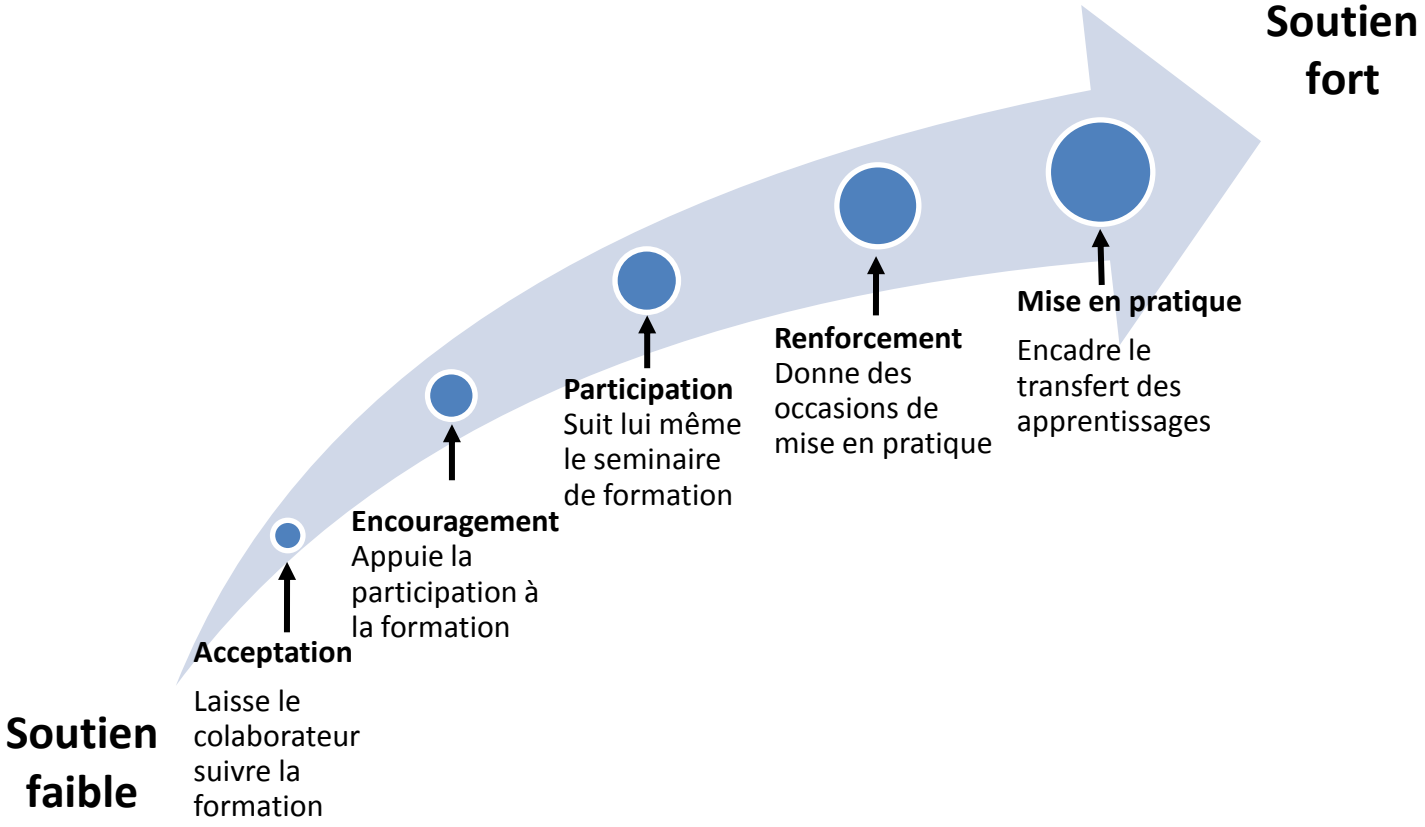


Figure 8 : Soutien du supérieur hiérarchique : les niveaux de soutien à la formation du collaborateur[109]

> **Niveau 1 : L'acceptation** a ce niveau, le supérieur adopte un comportement plutôt passif, ne faisant qu'accepter que son collaborateur prenne part à la formation.

> **Niveau 2 : L'encouragement** a ce niveau, le supérieur certifie le besoin en formation de son collaborateur et commence à prendre certaines mesures pour faciliter sa participation à la formation : il adapte son horaire de travail et met certaines ressources à disposition telles que des ressources financières ou du temps de formation.

> **Niveau 3 : La participation** au niveau 3, le supérieur participe lui-même à la formation. Noe n'indique malheureusement pas les bénéfices que retire le collaborateur de cette participation. A ce niveau, le supérieur a une idée plus claire des objectifs d'apprentissage qu'il peut fixer à son collaborateur. Il est également capable de modéliser son comportement selon le comportement prescrit dans la formation. Le collaborateur tendra alors à imiter le comportement de son supérieur afin de gagner sa reconnaissance.

[109] Noe R. A: « Employee Training and Development ». Ed. McGraw Hill New York, 2008, P522.

> **Niveau 4 : Le renforcement** a ce niveau, le supérieur cherche à renforcer les compétences nouvellement développées. Il discute avec le collaborateur des progrès réalisés grâce à la formation et cherche à savoir comment il peut aider le collaborateur à transférer la formation dans son travail. Il peut également l'inciter à appliquer sa formation au travail, notamment au moyen de félicitations ou des primes.

> **Niveau 5 : La mise en pratique des compétences** au niveau 5, le supérieur libère du temps ou adapte le contenu du travail du collaborateur afin que celui-ci puisse mettre en pratique le contenu de sa formation.

Si la hiérarchisation des mesures de soutien peut être discutable, les chercheurs s'accordent à reconnaître l'influence majeure qu'exerce habituellement cette variable sur le développement et le transfert de compétences d'un individu en formation. Toutefois, dans certaines situations, ce soutien semble ne pas produire les effets attendus.

Quant à Huint et Saks, ils constatent que certains employés peuvent difficilement accepter les interventions de soutien de leurs supérieurs. Ajoutons que le soutien du supérieur peut aussi être considéré d'un point de vue négatif, en tant que sanctions. Ces sanctions peuvent être passives telles qu'une indifférence du supérieur vis-à-vis de la formation ou une absence de feed-back d'encouragement, ou actives en prenant la forme de feed-back négatifs ou d'une opposition active à l'utilisation des compétences nouvellement développées.

Plusieurs auteurs observent qu'il n'est pas toujours facile de déterminer quelles actions de soutien doivent être prioritairement réalisées par le supérieur hiérarchique direct de la personne formée, par ses collègues, par le formateur, par le gestionnaire de la formation (RRH) ou par le top management. Par exemple, qui doit réaliser l'analyse du besoin en formation ? Le supérieur hiérarchique, le gestionnaire de la formation ou le formateur ?

Concernant le soutien du superviseur, les auteurs ont étudié certaines dimensions telles l'attitude, le comportement ainsi que le rôle du superviseur par rapport au transfert, la performance et l'amélioration de la productivité.

Les recherches font ressortir le soutien du superviseur comme critique ou même fondamental pour le transfert. Gumuseli et Ergin (2002) y ajoutent que ce soutien renforce la productivité, l'efficacité et la satisfaction au travail. Par rapport à l'acquisition de nouvelles connaissances, les facteurs les plus influents sont le support du superviseur, une organisation participative et les caractéristiques de la formation[110].

[110] Pottiez. J : « Evaluation de la performance de la formation en entreprise par une approche systémique ». Thèse de doctorat en stratégie, université de sciences et technologie de LILLE, 2011.

3-2 Soutien des collègues

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

Les études académiques concluent à un effet fort de cette variable sur les résultats d'une formation. Chiaburu et Marinova (2005) observent que le soutien des collègues est une des seules variables à avoir un effet important sur la motivation à transférer les apprentissages des personnes formées. De même, Hawley et Barnard (2005) remarquent que le partage d'idées au sein d'un réseau de collègues a un impact sur les résultats six mois après la fin de la formation. Néanmoins, selon Burke et Huchins (2007), le soutien du supérieur et celui des collègues sont complémentaires : un manque de soutien du supérieur décourage les collègues à aider la personne formée à mettre en application ses nouvelles compétences[111].

3-3 Opportunité d'application :

Les opportunités de mise en pratique correspondent aux occasions qu'a la personne formée d'exécuter des tâches ou de disposer de ressources qui lui permettent d'utiliser ses nouvelles compétences dans son travail. On retrouve cette variable, sous diverses formes, dans le modèle de Baldwin et Ford (1988).

Ford, Quiñones, Sego et Speer Sorra (1992) distinguent trois dimensions attachées à cette variable : (1) l'ampleur, soit le nombre de tâches ou d'activités apprises et pouvant être utilisées au travail, (2) le degré d'activité, soit la fréquence avec laquelle chaque tâche est effectuée au travail et (3) le type de tâches, apprécié selon le degré de difficulté de cette tâche. Une bonne opportunité de mise en pratique devrait donc permettre à la personne formée de réaliser régulièrement plusieurs des tâches apprises en formation, y compris des tâches plus complexes.

Pour Ford et Weissbein (1997), les opportunités d'application représentent un des facteurs déterminant de l'environnement de travail soit que l'on examine les facteurs organisationnels ou de soutien du superviseur. Très souvent, les résultats démontrent que les opportunités d'application de la formation sont étroitement reliées à l'appui du superviseur comme acteur pouvant intervenir pour créer ces opportunités. Il existe une perte substantielle pour les apprenants s'il n'y a pas de pratique ou d'utilisation des acquis de formation.

[111] Hawley. J, Barnard. J : « Work environment characteristics and implications for training transfer: a case study of the nuclear power industry ». Revue Human Resource Development International, vol 8, n°1, 65-80.

Les recherches démontrent que les résultats d'une formation ainsi que le transfert des apprentissages sont mauvais lorsque l'environnement de travail de la personne formée limite ces opportunités de mise en pratique après la formation. Ces opportunités sont aussi conditionnées par certaines des variables présentées précédemment : la personne formée, selon sa motivation ou son sentiment d'efficacité personnelle, décidera ou non de se créer de telles opportunités : son supérieur hiérarchique ou ses collègues auront aussi une influence sur ces opportunités en allégeant, par exemple, la charge de travail de la personne formée.

3-4 Appui organisationnel :

Pour terminer ce tour d'horizon des variables d'influence, plusieurs caractéristiques de l'environnement organisationnel autres que celles présentées ci-dessus peuvent influencer positivement ou négativement le déroulement et les résultats d'une formation. Dans les modèles les plus récents, l'ensemble de ces caractéristiques sont regroupées sous la variable « climat de transfert ».

Les recherches les plus récentes se sont surtout intéressées au concept du climat de transfert. Le climat de transfert se situe entre l'attitude et le comportement au travail du salarié et le contexte organisationnel dans lequel il s'inscrit. Pour désigner ce climat organisationnel favorable à la formation. Bories-Azeau (2006) parle de « soutien organisationnel de la formation » qu'elle définit comme étant la perception par les salariés d'un encouragement de la formation de la part de l'entreprise. L'influence du climat de transfert semble déterminante pour que le transfert des apprentissages soit positif

Les aspects ayant fait l'objet d'analyse de l'appui organisationnel sont d'une grande variété allant du climat, de la culture, de la structure hiérarchique et de la direction stratégique de l'organisation à différents types d'appui et de soutien organisationnel et leur relation avec le transfert, la performance et la productivité.

Russel, Terborg et Powers (1985) ont obtenu des résultats qui indiquent que la formation et le soutien organisationnel ont une grande corrélation avec les mesures de performance de 62 magasins faisant partie de son échantillon. Becker et Klimoski (1989) ont enregistré dans leur recherche que l'encouragement du superviseur et de l'organisation sont hautement associés à performance.

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

Rapport-Gratuit.com

comportement pré-formation et que le système de support social apparaît jouer un rôle central dans le transfert de la formation.

Selon Noe, le climat de transfert est favorable à de bons résultats d'une formation lorsque l'organisation[112] :

- Encourage ses employés à partager leurs connaissances et à considérer leur travail comme une source permanente d'apprentissage.
- Les incite à penser de manière critique et à réfléchir aux solutions pour améliorer la situation existante ; les pousse à prendre des risques, innover, développer et essayer de nouvelles choses.
- Met en place des systèmes formels pour créer, récolter et partager les connaissances.
- Intègre le développement de compétences dans ses objectifs stratégiques, attend que ce développement produise des résultats et récompense ces résultats lorsque les objectifs sont atteints.
- S'assure du développement et du bien-être de tous ses employés.

Si l'influence du climat de transfert sur les résultats est reconnue, nous estimons que cette variable reste difficile à étudier car elle inclut toutes les situations organisationnelles qui empêchent ou facilitent l'utilisation de la formation au travail et par conséquent, les variables de soutien du supérieur, de soutien des collègues et d'opportunités de mise en application. Nous pensons ainsi, tout comme Burke et Hutchins, que de nouvelles études sont nécessaires pour mieux délimiter le contenu de cette variable. A titre d'exemple, il conviendrait d'identifier les actions favorisant le développement et le transfert des compétences devant être réalisées par les dirigeants de l'organisation, par la direction des ressources humaines et par les gestionnaires de la formation.

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

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

[112] Noe R. A: « Employee Training and Development ». Ed. McGraw Hill New York, 2008, P184.

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

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Conclusion :

L'objectif de ce chapitre était de proposer un état de la recherche relative aux facteurs qui exercent une influence sur le transfert des acquis de la formation sur le lieu de travail. Tout au long de celle-ci, il a pu être observé, d'une part, que de nombreuses évolutions ont été apportées au modèle initial de Kirkpatrick qui définissait comme unique antécédent du transfert d'apprentissage et, d'autre part, que les lacunes identifiées par Baldwin et Ford (1988) dans leur revue de la littérature semblent en bonne voie d'être comblées. Depuis cette époque, en effet, de nombreuses variables ont été prises en considération et identifiées comme significativement liées au transfert dans diverses études empiriques.

Nous avons proposés une variété de modèles théoriques d'évaluation de la formation. Le transfert est toujours le fruit d'une dynamique complexe entre l'attitude envers le travail, la motivation à se former, la motivation à transférer, les stratégies de transfert activement déployées par l'employé, et le support du milieu. En retenant l'ensemble des variables liées au processus de transfert, la recherche démontre clairement que les effets de la formation seront d'abord et avant tout le fruit d'un engagement croisé de l'individu et de son milieu de travail. Il y a donc bel et bien co-construction de la compétence dans la conduite du processus qui lui permet d'émerger. Cela relance le débat sur l'importance de gérer cette étape cruciale du processus formatif, et du coup de ne pas mettre tous les efforts et toutes les ressources sur l'ingénierie formative traditionnelle.

Les chapitres suivants sont consacrés à une étude pratique réalisés au niveau de l'entreprise SOREMEP société d'étude et de réalisation métalloplastiques. Cette étude a pour objectif de mesurer l'impact des variables de l'environnement de travail sur le transfert des acquis d'une formation en milieu de travail.

Chapitre 4

La démarche méthodologie

Chapitre 4 : La démarche méthodologie

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

Notre question de recherche se formule comme suit : Dans quelle mesure les variables de l'environnement de travail de l'entreprise Algérienne peuvent –ils favoriser le transfert des acquis de la formation en performance au milieu de travail ?

Pour réaliser l'objectif de cette recherche qui est d'examiner les caractéristiques de l'environnement de travail qui facilitent le transfert des apprentissages, il est d'abord nécessaire de connaître le niveau résiduel d'utilisation des apprentissages acquis dans une formation, de même que les facteurs moteurs ou inhibiteurs de l'application de ces apprentissages dans le travail quotidien depuis la fin de la formation.

Des explications concernant la stratégie de recherche, l'approche méthodologique que nous avons suivie pour sélectionner la population à l'étude. Également, nous présenterons les variables à l'étude, la structure du questionnaire ainsi que la procédure adoptée pour la collecte de données. Nous terminerons ce chapitre par les méthodes d'analyse des données.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Section 1 : L'objet de la recherche

Lorsque nous tentons de définir le concept du transfert des apprentissages qui, dans notre étude, constitue notre variable dépendante, nous constatons qu'il existe une grande confusion dans la littérature. Parfois, certains auteurs utilisent le terme «application des connaissances», alors que d'autres utilisent le terme «transfert des apprentissages». Le premier est davantage utilisé au Canada, alors que le deuxième est utilisé à l'échelle internationale. Pour Graham et al. 2006, l'application des connaissances se traduit par «des connaissances à la mise en application» (Knowledge-to-Action). Ce processus comporte deux cycles, soit la production et la mise en application.

Les recherches des dernières années ont mis en évidence que l'apprentissage et le transfert sont contrôlés par un ensemble complexe de facteurs individuels, organisationnels et ceux relatifs au programme de formation.

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

Une attention accrue est accordée à l'environnement de travail vu que cette catégorie avait été peu considérée il y a une quinzaine d'années et que les résultats des recherches confirment de plus en plus son rôle critique à la phase post-formation. Ford et weissbein (1999) estimaient, dans leur mise à jour de la revue de littérature de Baldwin et Ford de 1988, qu'un effort plus grand avait été consacré à la mesure des caractéristiques de l'environnement de travail, étant donné la centralité du phénomène du transfert et l'importance de l'environnement de travail[113]. Notre recherche empirique se concentre sur cette catégorie et particulièrement sur les caractéristiques des facteurs de l'environnement de travail qui facilitent le transfert des acquis de la formation en milieu de travail.

[113] Serge Tessier. M : « L'évaluation des effets d'une action de formation en résolution de problèmes ». Thèse de doctorat en sciences de gestion, université d'Aix-Marseille, 2004, P77.

1- Stratégie de recherche :

Le but de notre recherche est d'offrir une meilleure compréhension des variables de l'environnement de travail de l'entreprise algérienne qui favorisent le transfert des apprentissages en milieu de travail. Ces apprentissages sont liés aux tâches de travail des employés d'entreprise qui fait d'initiative de formation de courte durée pour le renforcement de leurs capacités. En plus de l'identification et du repérage des variables qui favorisent le transfert et ceci au niveau de l'organisation, des superviseurs et des collègues de travail, notre recherche consiste également à cerner les stratégies mises en place par différents intervenants pour faciliter le transfert, ainsi que les obstacles rencontrés à cette phase et la façon dont ils ont été surmontés.

Tout d'abord, il était clair que la plupart des recherches ayant porté sur l'évaluation des effets de la formation, et en particulier sur la dynamique spécifique du transfert des apprentissages, ont développé des cadres conceptuels dans lesquels les dimensions psychologiques et cognitives prennent beaucoup d'importance, sans bien sur délaisser pour autant les dimensions organisationnelles. Cela dit, si ces recherches ont le mérite de montrer certains effets des caractéristiques individuelles sur le processus d'apprentissage et de transfert, elles ont en contrepartie une certaine difficulté à « contextualité ».On remarquera par ailleurs que plusieurs recherches de ce type se terminent explicitement par un appel à de futures explorations intégrant davantage les dimensions contextuelle et organisationnelle dans leur approche.

Quatre objectifs sont recensés par Patrick pour justifier l'évaluation d'une formation, à savoir:

- L'amélioration des programmes,
- Les décisions futures concernant les formés,
- Les décisions administratives et organisationnelles,
- La recherche en formation.

Dans l'étude qui nous concerne, l'objectif visé par l'évaluation se rapproche du 4ème. Soit la recherche en formation et plus précisément la recherche de variables pouvant favoriser ou inhiber le transfert des acquis. De l'analyse des variables principales, découleront certaines considérations pour les trois premiers objectifs identifiés pour justifier l'évaluation d'une formation.

Comme nous l'avons présenté dans le cadre théorique, les effets d'une action de formation se divisent en 3 niveaux. Le niveau qui nous préoccupe et que nous explorerons dans la présente recherche, est celui des comportements manifestés au travail. Baldwin et Ford ont cependant fait ressortir deux aspects du comportement au travail, soit l'apprentissage même, (learning and retention) et les transferts en milieu de travail (maintenance and generalization), de même que plusieurs dimensions qui les influencent.

Notre recherche est exploratoire compte tenu du manque de données théoriques et du nombre encore limité de recherches empiriques sur l'objet de notre étude. En effet, tel que souligné par Gauthier (2000), les questions de recherche exploratoire visent des thèmes qui ont été peu analysés et dont le chercheur n'est pas en mesure d'établir un portrait à partir des connaissances existantes. Nous souhaitons identifier et interpréter une réalité et un vécu qui seront livrés par des participants de différents niveaux intervenant dans le cadre d'activités de formation pour le renforcement des capacités[114].

2- Modèle de référence

Partant des questions de recherche que nous avons formulées et de la façon dont nous avons défini chacune des variables dépendantes qui allaient animer notre recherche, plusieurs choix s'offraient à nous pour conceptualiser la suite du modèle et en particulier, pour choisir la nature des variables indépendantes dont nous allions chercher à explorer l'effet. Nous pouvions en effet tenter de construire un modèle explicatif (figure 1) centré sur quelques variables clés comme le font un grand nombre de recherches visant à expliquer le phénomène du transfert des apprentissages.

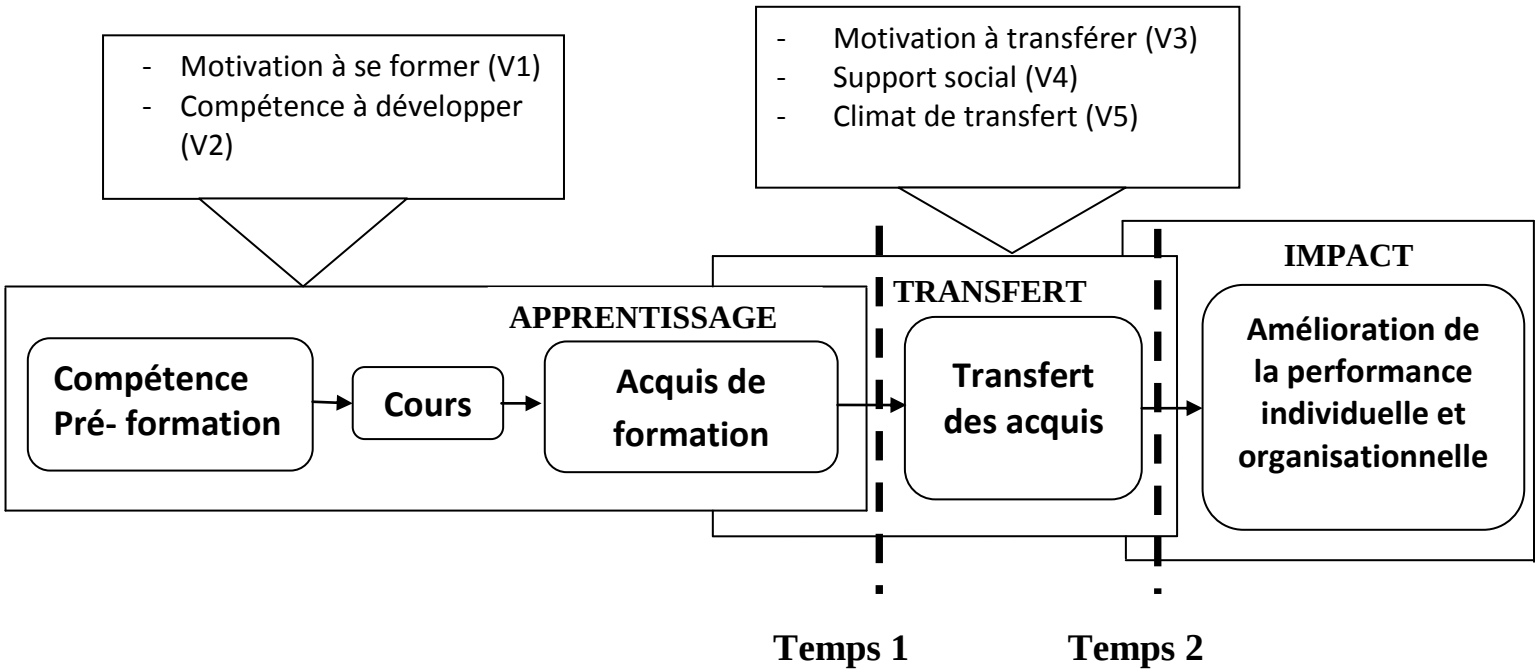


Figure 1: Description des variables utilisées dans la recherche

Le présent modèle de référence vise à mesurer le deuxième sous-système et celui du transfert, soit la correspondance avec le niveau 3 du modèle de Kirkpatrick. Nous chercherons ici à mieux comprendre les dynamiques sous-jacentes à l'optimisation du niveau de transfert des acquis de formation après le retour au travail.

[114] Serge Tessier. M : « idem». Thèse de doctorat en sciences de gestion, université d'Aix-Marseille, 2004, P80.

Dans ce modèle le transfert est articulé autour de trois grands blocs de variables : soit le support du milieu au transfert, la motivation à transférer, et l'opportunité d'application. La dynamique d'ensemble de notre raisonnement est alors la suivante : un employé qui, au retour de sa formation, évolue dans un environnement où il se sent soutenu par un support social, aura tendance à voir sa motivation à transférer ses acquis augmenter. En retour, le fait d'être motivé à appliquer ses nouvelles connaissances et nouveaux savoir-faire et de sentir appuyé par son milieu, favorisera chez lui la mobilisation active de certains stratégies personnelles de transfert, qui à leur tour, devraient se traduire positivement par une mobilisation importante de ses acquis de formation.

Le travail de conceptualisation du parcours du transfert a commencé par la variable d'apprentissage ou l'acquis de formation. C'est en effet la variable pivot de la recherche, celle de laquelle se décline le avant et le après du transfert, et la condition nécessaire mais non suffisante pour que le processus de transfert puisse avoir lieu. Nous chercherons à comprendre dans cette dimension ce qui est susceptible d'influer le niveau des acquis de formation des apprenants. C'est-à-dire concrètement d'évaluer s'ils estiment ou non avoir développé en formation de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire. Y a-t-il eu apprentissage durant le cours, quels sont les facteurs personnels ou contextuels qui sont susceptibles d'en influencer l'intensité ? Compte tenu de la centralité de la variable de l'apprentissage, à la fois dans nos données d'entrevues et dans une très large proportion des résultats antérieurs de recherche, celle-ci placée en lien direct avec le niveau du transfert, prenant un statut de variable médiatrice. Trois ensembles de variable susceptible d'influencer l'intensité de l'apprentissage. La motivation à se former, sentiment d'efficacité personnel et la satisfaction au cours.

- Motivation à se former : Définie de manière générale comme étant la direction, l'intensité et la persistance des comportements orientés vers l'apprentissage dans un contexte de formation. P. Carré (1999) qui nous offre le panorama le plus complet des motifs susceptibles de sous-tendre un engagement en formation, distinguant ces motifs selon qu'ils se fondent sur des ressorts intrinsèques ou extrinsèques à la formation et selon qu'ils encouragent la simple participation/présence en formation ou, au contraire, un réel apprentissage.
- Sentiment d'efficacité personnelle : définie par Bandura (1977) comme étant la confiance qu'un individu a en sa capacité à être performant dans une activité spécifique. Ford a effectivement montré que ce sentiment d'efficacité constituait un antécédent manifeste de l'opportunité d'exercer les tâches apprises en formation.
- Satisfaction au cours : tous les facteurs d'ordres pédagogiques relatifs à la structure du programme de formation, aux contenus des cours, aux stratégies pédagogiques privilégiées.

La deuxième dimension regroupe les facteurs de l'environnement de travail qui facilitant le transfert. Trois variables régulièrement mobilisées dans la littérature pour explorer la problématique du transfert des acquis de formation. En fait, ces variables ne sont bien sûr pas les seules à être en mesure d'influencer le transfert mais elles demeurent tout à fait centrales dans cette problématique. Les variables sont la motivation à transférer, le support du milieu et les opportunités offertes par le milieu.

- La motivation à se transférer

Comme Baldwin et Ford (1988) le suggèrent, nous ferons une distinction claire entre la « la motivation à se former » et la « motivation à se transférer ses acquis ». La logique de raisonnement est ici en fait un peu la même que dans le cas de la variable « motivation à se former », mais les choses se déroulent une étape plus loin, soit quelques mois plus tard dans le processus formatif vécu par l'employé. En effet, la motivation initiale à demander une formation, puis à la suivre, est une condition nécessaire mais non suffisante pour garantir l'efficacité de la démarche. Une fois la formation reçue, il faut encore que l'employé ait envie d'appliquer ses nouvelles connaissances et habilités dans l'exercice quotidien de son travail. Autrement dit, qu'il ait l'espoir d'en retirer quelque chose de concret et que ces applications servent ses objectifs personnels ou professionnels. Les indicateurs de notre question amenaient l'employé à réfléchir à la fois sur sa motivation globale à appliquer ses nouvelles connaissances et sur les bénéfices qu'il pensait en retirer.

- Le support social

Dans un protocole formatif classique comme celui que nous avons étudié, l'employé qui quitte le milieu d'apprentissage à la fin du cours se retrouve immédiatement plongé dans son milieu de travail. La question du transfert se pose en fait dès ce point de retour et va se déployer durant les semaines et les mois qui vont suivre. Parler du support social revient dans notre cas à parler de la réaction des personnes en contact direct avec l'employé envers lequel peut faire pour appliquer ses nouvelles connaissances. Le superviseur et les collègues immédiats sont susceptibles de jouer à ce niveau un rôle essentiel dans la démarche de transfert.

- Les opportunités de transfert offertes par le milieu de travail

Nous utilisons le concept d'opportunité à transférer dans le sens de Ford et de ses collègues (1992), à savoir comme un ensemble de caractéristiques du contexte qui vont donner à l'employé des occasions d'appliquer ses nouvelles compétences. Dans notre cas, les facteurs étaient faciles à trouver qu'ils jouent positivement ou négativement. Ces facteurs sont chacun à leurs façons

Rapport-Gratuit.com

susceptibles de délimiter le champ de transfert de l'employé et sa capacité à déployer de nouvelles compétences dans l'action quotidienne[115].

[115] Dominique Boutteiller, Michel Cossette : « Apprentissage, transfert, impact : une exploration des effets de la formation dans le secteur du commerce de détail ». Rapport de recherche au CIRDEP université Montréal, P182.

Section 2 : Collecte des données et déroulement de la recherche

Une des composantes importantes dans le devis de recherche d'une étude de cas est le choix de l'unité d'analyse. La sélection de celle-ci se fait en fonction des questions de recherche et les participants à l'étude (l'échantillon) sont choisis de manière à représenter le cas, la situation ou l'univers que l'on cherche à comprendre.

1- Présentation de l'entreprise objet d'étude

SOREMEP Spa est une société d'étude et de réalisations métalloplastiques créée en 2001 dans le cadre de la filialisation de l'ENTC, Entreprise Nationale des Télécommunications. Elle fait partie au portefeuille de la Société de Gestion des Participations (SGP CABELEQ).

SOREMEP a démarré son activité dés sa création en réalisant le mobilier métallique sous différentes formes et pour différents usages. Elle réalisa cette année-là un chiffre d'affaires de 68 millions de dinars Algériens avec un effectif de 150 agents. SOREMEP a continué d'innover et de diversifier ses activités en mettant de nouveaux produits sur le marché dans le domaine de l'injection plastique, la signalisation ferroviaire et des circuits imprimés, cela lui a permis d'augmenter son chiffre d'affaire de l'ordre de 196 millions de dinars en 2004 avec 171 agents et 342 millions de dinars en 2005 avec 261 agents. En 2007, elle c'est lancée dans la réalisation des portes d'ascenseurs de différentes dimensions. Le chiffre d'affaire a continué d'augmenter durant toutes les années suivantes.

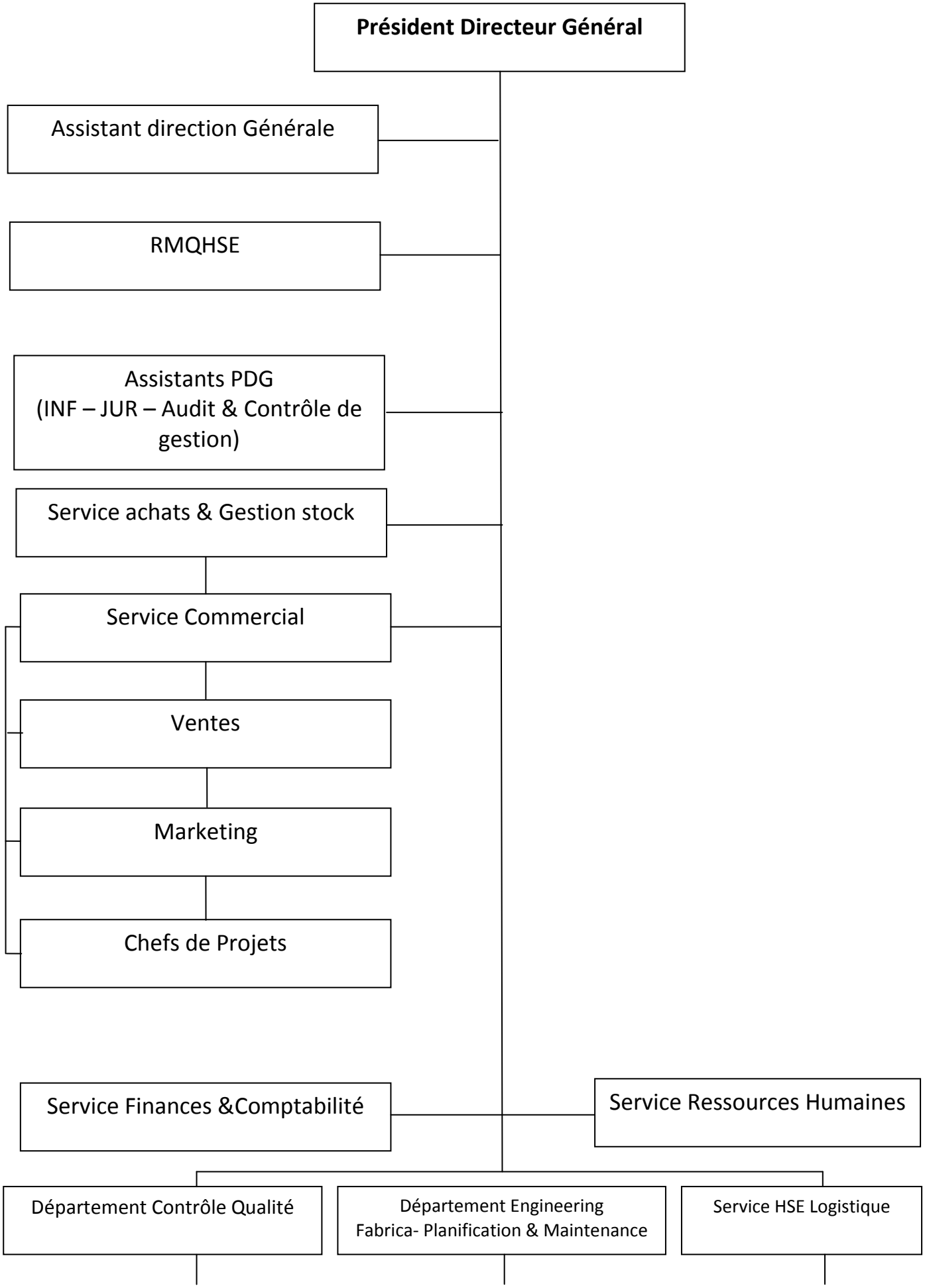
Les investissements en cours de réalisation permettront à l'entreprise SOREMEP d'augmenter ses capacités de production et d'atteindre en 2015 un chiffre d'affaires de 900 millions de dinars avec un effectif de 229 agents et un capital social de 1 418 600.000.

Convaincu que sa survie et sa prospérité ne dépendent que de ses capacités à conquérir de nouvelles parts de marché et à diversifier ses activités, SOREMEP s'est employée à mettre sur le marché de nouveaux produits qui ont vite fait de conquérir une clientèle pourtant très exigeante en matière de qualité.

SOREMEP est certifiée ISO 9001 V 2008 depuis le 04 décembre 2009, renouvelée le 23 novembre 2012 et s'est inscrite dans une démarche de mise en place d'un système de management intégré regroupant les exigences référentiels ISO 14001 (pour l'environnement) et OHSAS 18001 (pour la sécurité et la santé au travail) dans le cadre au développement durable.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Organigramme de l'entreprise SOREMEP



2- Collecte des données

En ce qui concerne la cueillette des données, celle-ci se fait habituellement à l'aide d'outils de collecte d'information, de sources de données et d'un certain protocole de cueillette des données.

2-1 Choix de l'outil pour la collecte des données

Il existe différents outils ou différentes techniques pour faire la collecte des données. Il est important de respecter certains principes lors de la collecte des données dans une étude de cas. Un de ces principes est l'utilisation de sources multiples pour collecter les données. À cet effet, Yin (1994) mentionne que les données pour l'étude de cas peuvent provenir principalement de six sources: questionnaire, documentation, archives, entrevues, observations, artéfacts et que le plus grand avantage d'utiliser des sources multiples de données est le développement de lignes de convergence, soit un processus de triangulation. La triangulation est nécessaire dans une étude de cas, car elle permet, premièrement d'en augmenter la validité, les sources multiples de données permettant essentiellement plusieurs mesures du même phénomène et deuxièmement, d'en tester la convergence.

Lors de notre étude, le questionnaire a été utilisé comme source principale de collecte des données. Deux autres sources de données ont été utilisées lorsque celles ci étaient disponibles, ces sources sont l'entretien semi-dirigé et la documentation. Nous avons donc utilisé une méthode mixte, quantitative (questionnaire) et qualitative (entretien) car nous voulions bénéficier autant des avantages de chacune des approches tout en diminuant les limites imposées par l'une ou l'autre.

Il est reconnu que l'utilisation d'une approche de méthode mixte permet une analyse plus approfondie des phénomènes à l'étude. Dans le cas qui nous concerne, les données recueillies à l'aide d'une méthode qualitative viennent enrichir l'information recueillie à partir de techniques quantitatives. Même si, d'un point de vue épistémologique, la démarche adoptée est avant tout déductive, le volet qualitatif offre une occasion pour tenir compte d'éléments complémentaires qui sont susceptibles d'émerger au cours de l'étude et qui permettront d'enrichir l'explication du phénomène d'intérêt. La force de cette approche réside aussi dans la qualité de déduction logique (aussi appelée inférence) à laquelle conduit l'intégration des résultats quantitatifs et qualitatifs pour examiner un phénomène donné.

2-2 Modes de déroulement de la collecte de données

Compte tenu de la complexité qu'implique l'examen des effets de la formation en milieu de travail, nous avons opté pour une approche mixte combinant des méthodes qualitative et quantitative. Ce choix se justifie par le souci d'utiliser de manière complémentaire différentes sources de données, différentes procédures

de collecte d'informations, différents modes d'analyse. Dans la mesure où tous les acteurs d'une organisation perçoivent et participent à la construction du climat de travail. L'impact de ce dernier sur les effets de la formation est susceptible d'être mieux compris, en tenant compte du point de vue de différents acteurs organisationnels qui collaborent ou contribuent directement sur le transfert des apprentissages acquis dans une formation.

2-2-1 Volet quantitatif : auprès d'employés participants à la formation

Considérant l'objectif de la recherche, nous avons eu recours à un échantillon volontaire. Pour Gauthier, il s'agit d'une technique de plus en plus utilisée dans les recherches universitaires, même s'il faut demeurer prudent dans la généralisation compte tenu des caractéristiques particulières des volontaires (motivation, besoins divers). Pour Brisoux, il s'agit d'une méthode non probabiliste selon le jugement et la convenance, compte tenu que la formation avait déjà été donnée et que nous ne pouvions refaire une distribution des apprenants au hasard[116].

L'échantillon de notre étude est composé de l'ensemble des employés participant à une formation programmé par l'entreprise sur « la sécurité et la santé des employés au travail » en mois d'octobre 2015 au nombre de 40 apprenants. Cet échantillon réponde à nos critères de sélection, de manière à conserver la plus large variance possible. Les critères de sélection retenus sont les suivants:

- Des employés ayant suivi une formation dans une durée correspondant de 4 à 6 jours.
- Une formation de type non formel (ateliers, séminaires, cours).
- Les objectifs de cette formation étaient liés à l'amélioration des performances des employés pour effectuer une tâche faisant partie du mandat de travail.
- La nature des connaissances acquises lors de cette formation est de type pratique.

2-2-2 Volet qualitatif : auprès de superviseurs et sources de données écrites

L'entretien semi-dirigé : les autres dimensions reliées aux objectifs de la recherche ont été mesurées au moyen d'entretiens avec les superviseurs ou l'encadrement. Nous avons choisi l'entretien comme deuxième méthode de collecte des données car il est plus efficace que le questionnaire pour obtenir des informations approfondies. L'entretien est plus souple car il offre la possibilité

[116] Dionne, P. (1995). L'évaluation des activités de formation: une question complexe. Revue Organisation, été 1995, 59-68.

de revenir sur certains points. Il permet de plus au sujet de développer sa pensée au fur et à mesure de son élaboration.

Pour le bon déroulement des entretiens, l'interviewé n'étant enclin à bien s'exprimer que s'il est vraiment à l'aise dans la situation, nous avons porté une attention spéciale à l'établissement d'un climat de confiance dès le début afin de favoriser une communication ouverte de part et d'autre. La personnalité de l'intervieweur étant le véritable outil de l'intervieweur, les qualités humaines et relationnelles ont été interpellées pour faciliter l'établissement d'une relation de confiance et le respect de la vulnérabilité et de l'intimité du répondant. De plus, le choix d'un lieu d'entretien représentant un endroit choisi par le répondant et la sélection de l'heure et du moment de la journée adaptés à leur disponibilité, ont contribué à l'établissement d'une situation ou le répondant était à l'aise, disponible et réceptif.

Au cours des entretiens, afin de respecter l'esprit de l'entretien semi-directif, nous avons laissé entièrement la place au participant comme acteur principal de l'entretien, ce dernier représentant une source essentielle et précieuse d'informations de la situation à explorer.

Nous avons bâti un guide d'entretien à partir des principales dimensions de la stratégie de la recherche. Chacune de ces dimensions comprend des variables qui peuvent influencer le transfert des acquis de formation. À partir de ces informations, nous avons construit un guide comprenant les variables que nous voulions vérifier dans l'entreprise objet d'étude. Nous avons enchaîné avec des relances sur le contenu de la formation, sur les attitudes des collègues et des responsables avant, pendant et après, sur leur perception des impacts concrets découlant de cette formation, de même que sur les applications possibles dans le travail et sur le maintien, dans le temps, de la formation reçue.

L'analyse documentaire : le choix des documents à consulter a été fait en fonction des recommandations de différentes personnes clés de l'organisation et des connaissances acquises par notre investigation au cours de cette recherche au sein de l'entreprise objet d'étude.

Les documents recueillis correspondaient essentiellement à des documents d'informations, des énoncés de politiques et de procédures, des documents d'évaluation, de travail et de planification, ainsi que des dossiers de presse. Tout au long de la recherche, l'entreprise a mis à notre disposition toute la documentation interne qui pouvait nous aider.

2-3 Le questionnaire et sa structuration

Nous avons élaboré un questionnaire afin qu'il soit adapté à l'objet de notre recherche. Ce questionnaire comprend deux parties.

La première partie (temps 1) mesure l'apprentissage acquis en formation. Elle comprend deux variables d'influence : motivation à se former (cinq items), compétence à développer en formation (neuf items).

Les participants devaient indiquer leur degré d'accord ou désaccord selon l'échelle de Likert à 4 point avec chacune des items en entourant un de ces points (1 : Fortement désaccord, 2 : En désaccord, 3 : D'accord, 4 Fortement d'accord).

La seconde partie (temps 2) du questionnaire mesure le transfert des apprentissages influencé par trois ensembles de variables : motivation à se transférer (quatre item), support social (huit item), climat de transfert (neuf item) et le degré d'application (quatre item).

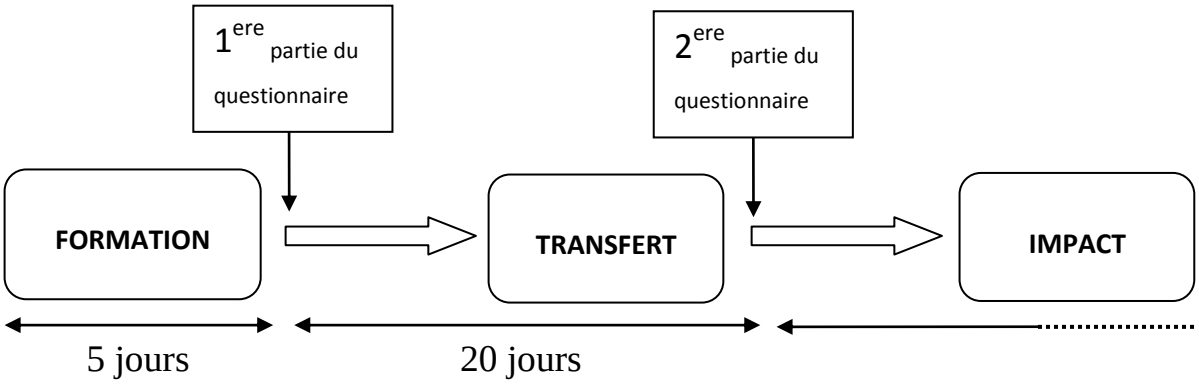


Figure 2 : chronologies de distribution de questionnaire

3- Procédure de la collecte

Il est certain que dans le cas des sujets humains, comme le cas qui nous occupe, les problèmes de collecte de données sont souvent plus complexes et la nature des biais beaucoup moins faciles à identifier. Comme l'objet de notre étude est d'évaluer le programme de formation de l'entreprise, nous devions prendre toutes les précautions nécessaires pour éviter que les personnes impliquées (superviseur et participants) dans ce processus n'aient des craintes sur la portée de notre étude à leur endroit. Dans les paragraphes qui suivent, nous expliquerons comment nous avons procédé.

3-1 Présentation de la recherche aux directeurs et aux superviseurs

Nous avons fait la présentation de notre étude lors d'une des réunions quotidiennes à laquelle participaient tous les gestionnaires impliqués dans le processus opérationnel de l'entreprise.

Nous avons commencé par expliquer l'objet de notre étude ainsi que l'engagement de la haute direction à notre démarche. Nous avons, par la suite, expliqué l'objectif de l'étude et notre affiliation universitaire. Nous leur avons aussi indiqué ce que la recherche allait nous permettre d'apporter à l'entreprise.

Pour établir une relation de confiance et s'assurer de leur participation, nous leur avons expliqué la manière dont nous allions procéder afin d'assurer la confidentialité des données. En outre, nous leur avons mentionné que les résultats de la recherche allaient être présentés sous forme générale afin de s'assurer de ne pas identifier un service ou un individu en particulier.

Par la suite, nous leur avons expliqué les différentes étapes de notre étude, notamment qu'il y allait avoir une rencontre avec les employés sélectionnés pour remplir le questionnaire, D'autre part, nous leur avons demandé de libérer les candidats, au moment approprié, pour les fins de l'exercice. Également, nous les avons informés des aspects qui allaient être abordés dans le questionnaire sans toutefois leur permettre de prendre connaissance dudit questionnaire. Nous avons choisi d'agir ainsi afin d'éviter que celui-ci n'ait une influence sur leur comportement et, de ce fait, n'ait un impact sur le portrait réel du programme de formation.

3-2 Déroulement de la présentation du questionnaire aux participants

La rencontre avec les employés sélectionnés pour remplir le questionnaire débutait par l'explication de l'objet de notre étude ainsi que l'engagement de la haute direction à notre démarche. Nous avons par la suite, expliqué l'objectif de l'étude et précisé notre affiliation universitaire. Nous leur avons aussi indiqué ce que la recherche allait nous permettre d'apporter à l'entreprise.

Comme nous l'avions fait pour les gestionnaires, afin d'établir une relation de confiance, nous avons exposé la méthode que nous utiliserions afin d'assurer la confidentialité des informations.

Une fois ces explications transmises, nous demandions aux participants s'ils désiraient participer à notre étude. Leur engagement signifié, nous leur remettions une feuille avec les directives à suivre pour compléter le formulaire. Afin de s'assurer de leur compréhension, nous en avons fait la lecture avec eux. Dans les directives, nous demandions aux participants d'encercler une seule réponse, de lire attentivement chacune des questions, sans toutefois trop s'attarder à celles-ci car nous voulions qu'ils s'expriment avec spontanéité et ce, bien qu'aucune limite de temps ne leur ait été imposée. En tout temps, les participants pouvaient entrer en communication avec nous pour demander des explications, s'ils en avaient besoin.

Aussi, les directives comprenaient l'explication de l'échelle de réponses ainsi que celle reliée aux deux sections du questionnaire. De plus, nous avons précisé aux participants que les réponses aux questionnaires allaient être traitées

confidentiellement, de sorte que les résultats ne permettraient de faire aucun regroupement ni d'identifier une personne en particulier. Dans le même ordre d'idée, nous avons demandé aux participants de garder confidentielle leur participation à notre étude afin de ne pas influencer les autres participants dans leur façon de répondre aux questions, ni les formateurs dans leur façon d'octroyer la formation, en connaissant d'avance les questions. Ensuite, nous avons pris le temps de faire un survol du questionnaire pour revoir avec eux l'organisation de l'échelle de réponses et les aider à bien identifier les différentes sections.

Finalement, afin de mieux contrôler l'environnement dans lequel les participants devaient répondre aux questionnaires, un local a été mis à notre disposition. Le local situé à l'étage des bureaux administratifs assurait d'une part la confidentialité de notre démarche et, d'autre part, un environnement sans bruit, bien éclairé permettant une meilleure concentration.

Aussi, des dispositifs tels que des rapports de performance ont été mis à notre disposition pour pouvoir recueillir des données sur les effets de la formation immédiatement après la formation.

En conclusion de ce point, il va sans dire que les réponses au questionnaire peuvent toujours être influencées par des facteurs externes, tels que l'humeur ou l'état émotionnel du répondant. Il est donc difficile de garantir la fidélité des données, sachant que d'une journée à une autre, le degré de confiance en ses compétences quant au degré d'application des connaissances, par exemple, peut varier.

Chapitre 5

Description et interprétation des résultats

Rapport-Gratuit.com

Chapitre 5 : Description et interprétation des résultats

Nous disposant d'un terrain de recherche qui nous donne accès à des quantités de variables contextuelles. C'est donc l'occasion de pousser l'exploitation dans cette direction pour étudier l'apprentissage et le transfert à la lumière des environnements dans lesquels ils se développent.

Le présent chapitre est composé de trois volets. Le premier présente les principaux résultats obtenus suite à l'expérimentation. Le deuxième propose une analyse des résultats et expose une discussion sur ces résultats que nous avons obtenus dans l'étude pratique. Le troisième volet porte sur les limites de la présente recherche et propose des pistes de recherche pertinentes à étudier dans le futur.

Section 1: Présentation des résultats

Cette section est consacrée à la présentation des résultats de l'étude empirique réalisée au sein de l'entreprise SOREMEP. Un échantillon d'employés participants à une formation a constitué la base de notre recherche. Si un groupe d'employés est relativement important pour valider une recherche, il est davantage pour pouvoir généraliser les résultats à l'ensemble des employés de l'entreprise.

1- Résultats obtenus à l'étude quantitative

Le dépouillement du questionnaire nous a permis d'obtenir un ensemble de résultats quantitatifs.

1-1 Caractéristiques sociodémographiques

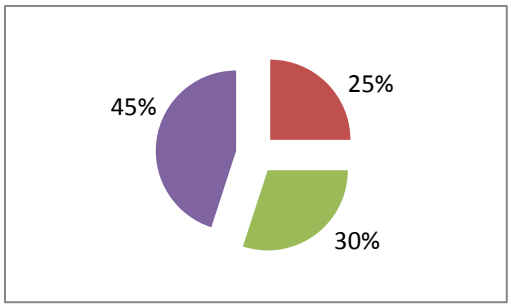
Nous présentons dans ce point les résultats des caractéristiques sociodémographiques des employés qui ont participé à la formation.

1-1-1 L'âge :

L'âge moyen des employés de notre échantillon est $\bar{X}$=38 ans, cela nous ramène à l'hypothèse que les responsables envoient en priorité en formation le groupe le plus stable de leur personnel. Lorsque l'on détaille quelque peu la variable par tranches d'âge, il apparaît qu'entre les 20-30 ans représente 30% de notre échantillon, les 30-40 ans 25% et les plus de 40 ans 45%

La littérature scientifique qui s'est peu intéressé au lien entre l'âge et l'activité de formation présente en fait une série de résultats contradictoires. Alors que Rhodes (1983) nous dit que l'âge est un solide prédicateur d'attitudes et de comportements positifs dans l'apprentissage, Maurer (2001) nous dit que la notion de travailleur âgé est une notion des plus relatives et Fossum (1986)

défende l'idée que le travailleurs âgés ont moins confiance en eux même dans leurs capacités d'apprendre et de se développer[117].

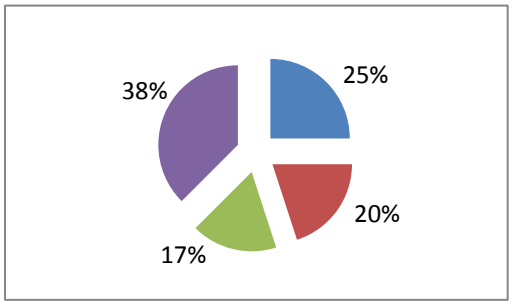


Les tranches d'âge	Nombre	Pourcentage
Moins de 20 ans	0	0%
De 20 à 30 ans	12	30%
De 30 à 40 ans	10	25%
Plus de 40 ans	18	45%
Total	40	100%

1-1-2 L'ancienneté dans le poste :

Les différentes dimensions de l'ancienneté de l'apprenant nous renvoient à l'intensité de l'expérience qu'il a pu accumuler jusqu'à maintenant. Cet indicateur indique également son niveau de stabilité dans le poste et dans l'entreprise. L'ancienneté de l'employé dans l'entreprise traduit sans doute assez bien son niveau d'intégration avec le milieu organisationnel et social au sein duquel il évolue.

Les résultats de cet indicateur d'ancienneté nous permettent néanmoins de voir que les apprenants de notre échantillon ont en moyenne une ancienneté assez importante dans le domaine de la fabrication des produits métalloplastique, un tel constat suggère que les dirigeants envoient en formation des employés ayant acquis une bonne expérience du domaine. Le fait qu'ils soient relativement expérimentés dans le domaine de la fabrication des produits métalloplastiques constitue bien sûr un gage important de leur capacité à profiter pleinement de la pédagogie de la formation et sans doute aussi de leur intérêt à transférer leur acquis et à améliorer leur performance au travail.



L'ancienneté de travail	Nombre	Pourcentage
Moins des 5 ans	10	25%
Entre 5 et 10 ans	8	20%
Entre 10 et 15 ans	7	17%
Plus de 15 ans	15	38%
Total	40	100%

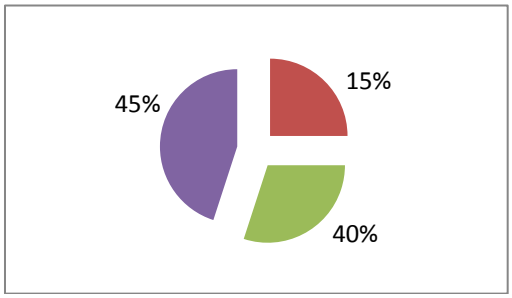
[117] Dominique Boutteiller, Michel Cossette : « Apprentissage, transfert, impact : une exploration des effets de la formation dans le secteur du commerce de détail ». Rapport de recherche au CIRDEP université Montréal,P195.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Suite aux résultats relevés de la pyramide d'ancienneté, nous constatons qu'un nombre important des travailleurs a dépassé 15 ans d'ancienneté. Néanmoins, il existe un certain équilibre entre les jeunes recrus et les plus âgés. Nous pouvons confirmer cette idée avec les résultats cités dans la pyramide des âges.

1-1-3 Scolarité :

L'analyse de notre échantillon nous donne par ailleurs le portrait suivant : 40 % des apprenants n'ont pas dépassé le niveau moyen (n=16) et 45% d'entre eux ont obtenu un diplôme de la formation professionnelle (n=18) et 15% ont un niveau universitaire (n=6)



Scolarité	Nombre	Pourcentage
Universitaire	6	15%
Formation professionnelle	18	45%
Niveau moyen	16	40%
Total	40	100%

Selon les résultats du tableau, nous avons constaté que 85% des employés participants à la formation ont un niveau secondaire ou formation professionnelle et seulement 15% des apprenants ont un profit universitaire.

1-2 Résultats liés aux acquis de la formation ou l'apprentissage (temps 1)

Nous présentons dans ce point les résultats obtenus dans la première étape de notre questionnaire qui mesure « l'apprentissage ou l'acquis de la formation » pour chacun des employés participants à la formation. Nous avons utilisés deux variables influençant les acquis de la formation qu'il soit : motivation à se former et la compétence à développer en formation.

1-2-1 Motivation à se former

La motivation à se former représente notre hypothèse de recherche qu'elle peut favoriser l'apprentissage et plus globalement l'optimisation de l'ensemble du processus formatif. La motivation individuelle est assez évidente et largement documentée dans la littérature. La motivation initiale à développer ses compétences va se transposer et sans doute souvent se renforcer une fois en situation d'apprentissage. Le processus d'apprentissage lui-même devrait être optimisé (sérieux dans la démarche, niveau d'engagement, participation à la dynamique du groupe, implication dans les exercices, concentration, rétention des notions, etc.). Les questions proposées pour mesurer cette variable ont été développées en faisant réfléchir les participants à la formation sur les raisons personnelles qui ont pu favoriser ou entraîner formellement ou informellement sa motivation à apprendre de nouvelles choses en formation. Les indicateurs

retenus croisent à la fois des enjeux de performance, des enjeux de positionnement professionnels ou en encore une posture personnelle face à l'apprentissage comme le « plaisir d'apprendre de nouvelles choses ».

Pour mesurer la motivation chez l'apprenant, cinq questions ont été retenues de notre questionnaire de départ qui contenait 41 questions, soit les questions 1, 2, 3, 4,5. Les résultats obtenus (tableau 1) sont les suivants:

Tableau 1: Mesure variable « motivation à se former »

Question N°	N	Moyenne
1	40	3,8
2	40	3,6
3	40	3,2
4	40	3,9
5	40	3,8
		3,66

(1 : Fortement désaccord, 2 : En désaccord, 3 : D'accord, 4 Fortement d'accord)

Relativement à la motivation de l'apprenant, celui-ci est **d'accord** avec les affirmations suivantes: il estime avoir fourni les efforts nécessaires pour réussir la formation (Q1), il est motivé d'apprendre de nouvelle choses (Q2), il a le sentiment de pouvoir effectuer le travail de façon efficace de ces collègues (Q3), il estime que la formation va l'aider a faire mieux son travail (Q4), il a le sentiment de pouvoir apporter sa contribution dans l'entreprise (Q5)

Dans le tableau, on constate qu'avec une moyenne de 3,66, le niveau de motivation à se former est très élevé chez les participants à la formation. Ceci le pousse à s'engagé dans l'activité formative avec de réelles aspirations personnelles sans se voir nécessairement contraint et forcés par leur encadrement.

1-2-2 Compétence à développé en formation

Le processus formatif commence par la variable acquis de la formation. C'est en effet la variable pivot de la recherche, celle autour de laquelle se décline le avant et le après et c'est également celle qui est directement connectée sur le cours de formation lui-même.

L'apprentissage qui va ou non résulter de la participation de l'employé à la formation aura comme conséquence de transformer le capital-compétence du participant, que ce soit en l'exposant à de nouvelles perspectives en lui

permettant de développer de nouvelles habilités et en lui permettent d'échanger ou de pratiquer avec d'autres. Autrement dit, l'employé participant ne sera logiquement plus tout à fait la même personne avant et après l'activité de formation. Des changements seront observés dans la façon de se comporter dans l'exercice du travail.

L'effet que peut avoir l'apprentissage peut se décliner selon nous à deux niveaux supérieurs soit au niveau du capital-compétence de l'individu lui-même (ses connaissances, ses savoir-faire, ses savoir-être) et soit au niveau du transfert par l'interaction entre l'individu et son travail.

Tableau 2: Mesure liée à la compétence développé en formation

Question N°	N	Moyenne
6	40	4
7	40	4
8	40	3,2
9	40	3,5
10	40	3,2
11	40	2
12	40	2,2
13	40	3,3
14	40	4
		3,26

(1 : Fortement désaccord, 2 : En désaccord, 3 : D'accord, 4 Fortement d'accord)

Concernant les résultats du questionnaire mesurant la compétence développé en formation, l'apprenant est **fortement d'accord** pour dire qu'il a appris dans la formation à utiliser les nouvelles habiletés pour résoudre des problèmes, qui pourraient survenir dans son travail(Q6), comment utiliser graduellement ces nouvelles techniques et habiletés (Q7) et de constater que la formation a aidé à produire une meilleure qualité de travail (Q14).

En outre, il est **d'accord** avec les affirmations suivantes : cette formation été très utile dans l'accomplissement de mon travail (Q8) elle me permettra d'appliquer les tâches reliées au poste de travail (Q9), la formation m'a donné la chance d'apprendre comment gérer les erreurs que je pouvais faire au travail, lorsque j'applique les nouvelles habilités (Q10) et que les exemples appris dans cette formation se rapprochaient de ma situation de travail (Q13).

Par ailleurs, l'apprenant est en **désaccord** pour dire que les objectifs de la formation étaient clairs (Q11) et que les activités étaient bien adaptées aux objectifs de la formation (Q12).

1-3 Résultats liés au transfert des apprentissages (temps 2)

Après les résultats positifs constatés durant la première étape de ce questionnaire, la deuxième étape consiste a mesuré l'impact des variables de l'environnement de travail de l'entreprise objet d'étude sur le transfert des apprentissages. Nous présentons les résultats obtenus pour chacune de nos variables, soit celle de la motivation à se transférer, climat de transfert ainsi que le support du superviseur et des collègues de travail.

1-3-1 Motivation à transférer les acquis de la formation

La logique de raisonnement de la motivation à se transférer est la même que dans le cas de la variable motivation à se former, mais les choses se déroulent une étape plus loin, soit quelques jours plus tard dans le processus formatif vécu par l'employé. Une fois la formation reçue, il faut encore que l'employé ait envie d'appliquer ses nouvelles connaissances et habilités dans l'exercice quotidien de son travail. Les indicateurs de notre question amènent l'employé à réfléchir à la fois sur sa motivation globale à appliquer ses nouvelles connaissances et sur les bénéfices qu'il pensait en retirer.

Tableau 3: Mesure du variable « Motivation à se transférer »

Question N°	N	Moyenne
15	40	3, 3
16	40	4
17	40	4
18	40	3,7
		3,75

(1 : Fortement désaccord, 2 : En désaccord, 3 : D'accord, 4 Fortement d'accord)

Concernant la motivation à transférer les apprentissages acquis en formation, le dépouillement du questionnaire relève que l'apprenant est **fortement d'accord** pour dire qu'il a la motivation de changer son comportement selon ce qui lui a été enseigné en formation (Q16) et qu'il a le sentiment d'appliquer de façon constante le contenu du cours suivi (Q17). D'autre part, l'apprenant **en d'accord** pour dire aussi qu'il est certain d'avoir les habiletés nécessaires pour appliquer ce qu'il a appris en formation (Q15), et d'appliquer constamment ce qui m'a été enseigné en formation chaque fois qu'une occasion se présente (Q18).

1-3-2 Climat de transfert

Dans l'entreprise, les membres donnent un sens aux caractéristiques du contexte organisationnel (telles que le climat de travail, le système de récompense, les politiques, etc.), en fonction de leurs propres valeurs, croyances, besoins et expériences.

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que le climat de transfert peut donc être conceptualisé comme étant les perceptions individuelles relatives à des caractéristiques du contexte organisationnel associé au transfert des apprentissages acquis en formation.

Nous utilisons le concept « climat de transfert » ou « soutien organisationnel » dans notre cas comme un ensemble de caractéristiques du contexte qui vont donner à l'employé des occasions d'appliquer ses nouvelles compétences acquis en formation. Les exemples étaient faciles à trouver dans cette recherche, au retour des deux ou trois jours de cours, l'employé faisant de nouveau face à une multitude de situations. Cependant, et au-delà de sa propre motivation, ses possibilités effectives de transfert pouvaient dépendre de quelques grands facteurs de climat de transfert tels que le style de gestion, la place accordée par l'entreprise à la formation et le climat de travail.

Tableau 4: Mesure liée au variable climat de transfert

Question N°	N	Moyenne
19	40	4
20	40	3,1
21	40	3,3
22	40	2,2
23	40	3,3
24	40	3,7
25	40	1,5
26	40	3,4
		3,06

(1 : Fortement désaccord, 2 : En désaccord, 3 : D'accord, 4 Fortement d'accord)

Pour le climat de travail favorable au transfert des apprentissages acquis dans la formation, l'apprenant est **fortement d'accord** pour dire que les ressources nécessaires au transfert seront à ma disposition après la formation (Q19).

En outre, il est **d'accord** avec les affirmations suivantes : le travail est structuré de façon à lui permettre d'utiliser les habiletés enseignées en formation (Q21), et

qu’il y a un manque d'opportunités pour appliquer les nouvelles habiletés (Q23). Le climat de travail au sein du département a facilité l'application de ses apprentissages (Q20) les bonnes conditions de l’environnement de travail ont aidé à appliquer les nouvelles habilités (Q24), les habilités pris en formation et climat de travail m’ont aidé à devenir un meilleur employé (Q26).

Par ailleurs, l’apprenant est **fortement désaccord** pour dire que ceux qui ont complété la formation ne sont pas conscients de la contribution de la formation à leur progrès dans le groupe (Q22) et **en désaccord** à ce que la direction fixe des objectifs aux employés pour les encourager à appliquer au travail ce qui leur a été enseigné en formation (Q25).

1-3-3 Support social

Dans un protocole formatif comme celui que nous avons étudié, l’employé qui quitte le milieu d’apprentissage à la fin du cours se retrouve immédiatement plongé dans son milieu de travail. La question du transfert se pose en fait dés ce point de retour et va se déployer durant les jours qui vont suivre. Le support social revient dans notre cas à parler de la réaction des personnes en contact direct avec l’employé envers les efforts qu’il peut faire pour appliquer ses nouvelles connaissances. Les superviseurs et les collègues immédiats sont susceptibles de jouer à ce niveau un rôle essentiel dans la démarche de transfert.

Nos questions cherchent donc à mesurer la perception de l’employé dès son retour au milieu de travail, le soutien des superviseurs et des collègues.

Tableau 5: Mesure variable « support social »

Question N°	N	Moyenne
27	40	4
28	40	3,2
29	40	4
30	40	3,1
31	40	2,3
32	40	4
33	40	3,5
34	40	2,2
35	40	3,2
		3,27

(1 : Fortement désaccord, 2 : En désaccord, 3 : D’accord, 4 Fortement d’accord)

L’apprenant est **fortement d'accord** pour dire que les superviseurs discutent des attentes de performance avec ces employés qui ont assisté récemment à la formation (Q27) qu’il est supporté par son superviseur durant l’apprentissage

(Q29), et que les collègues de travail ont les connaissances pour aider ceux qui ont assiste à la formation à utiliser ce qu'ils ont appris (Q32).

De plus, l'apprenant est **d'accord** avec les affirmations suivantes : Les collègues apprécient ceux qui ce comportent, tel qu'il a été montré en formation (Q28), ceux qui utilisent leur formation peuvent s.'attendent à recevoir des éloges de la part de leur supérieur (Q33)) que les compétences et le support technique de ces collègues ont aidé dans l'application de ces connaissances (Q30) et il constate que le support social a aidé à augmenter sa performance dés son retour au travail (Q35).

Par ailleurs, l'apprenant est en **désaccord** pour dire qu'il y a un manque d'encouragement de la part des supérieurs pour appliquer les apprentissages (Q34) et que lorsque quelqu'un utilise les compétences techniques apprises en formation, les supérieurs pensent qu'il agit de façon inefficace (Q31).

1-3-4 Degré de transfert

Le questionnaire au temps 2 demandait aux participants d'estimer le degré de transfert au travail de ce qu'ils avaient appris en formation. Nous avons utilisé quatre items pour mesurer le degré de transfert.

Tableau 6: Mesure variable « degré de transfert »

Question N°	N	Moyenne
36	40	3,7
37	40	3,1
38	40	3,4
39	40	3,3
		3,37

(1 : Fortement désaccord, 2 : En désaccord, 3 : D'accord, 4 Fortement d'accord)

L'apprenant est **d'accord** avec les affirmations suivantes : j'utilise régulièrement les compétences à développer dans cette formation (Q36) je mets en œuvre de nouveaux comportements professionnels au travail suite à la formation (Q37), je suis capable de transférer les habiletés apprises en formation, de retour dans mon milieu de travail (Q38) et j'applique constamment ce qui m'a été enseigné chaque fois qu'une occasion se présente (Q39).

2- Résultats obtenu à l'étude qualitative :

Nous avons choisi l'entretien comme deuxième méthode de collecte des données car il est plus efficace que le questionnaire pour obtenir des informations approfondies. Le guide d'entretien a été bâti à partir des principales dimensions

de la stratégie de la recherche. Chacune de ces dimensions comprend des variables qui peuvent influencer sur le transfert des acquis de formation.

2-1 Caractéristique de l'organisation

Du point de vue de l'organisation, ce sont les différents ingrédients de la culture et du climat organisationnel relatifs au transfert qui constituent ce que l'on désigne ici par soutien organisationnel provenant de l'organisation. Ces différents éléments qui font partie de la culture et du climat sont étroitement imbriqués, souvent indissociables et davantage complémentaires qu'opposés ou en compétition. Se soutien organisationnel au transfert des apprentissages acquis dans une formation se manifeste dans la réalité essentiellement à travers l'importance et la place accordée par l'organisation à la formation et le climat de travail.

2-1-1 Importance et place accordées à la formation

Certains participants ont précisé que l'importance de la formation est associée à une perspective de renforcement des capacités visant à augmenter l'efficacité et la compétitivité de l'entreprise.

Les employés participants à la formation fondent leur dire pour affirmer que les dirigeants de l'entreprise accordent une importance primordial à la formation.

> *« L'entreprise commence à amorcer un virage. En donnant beaucoup de place à la formation» E1.*
>
> *«La formation a une place parmi les choses les plus importantes ici. Les dirigeants nous encouragent même à participer à une formation » E2.*
>
> *« L'entreprise donne beaucoup d'importance aux politiques de formation mis en place et à l'allocation de budgets de formation » E3.*

Notons toutefois que d'autres employés n'ont pas entièrement satisfaits de la place accordée à la formation. Les employés indiquent qu'en comparaison à d'autres entreprises, il y a encore un effort à faire car il considère le rythme de formation très peu fréquent. Le représentant de la même organisation souligne qu'il souhaiterait, malgré que le principe de la formation soit acquis (1% du budget annuel) dans son organisation, que les besoins en formation soient davantage pris en compte.

2-1-2 Climat de travail :

Les principales caractéristiques de l'organisation qui ont une influence sur le transfert et particulièrement à l'étape post-formation sont le climat et la culture de l'organisation. Ostroff, Kinicki et Tomskins (2003) expliquent le climat

Rapport-Gratuit.com

comme étant ce qui se passe dans une organisation et la culture comme étant pourquoi cela se passe[118].

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

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

> *«On travaille ensemble, on partage les informations, on partage les idées tout le temps » E1.*
>
> *«Nous vivons en harmonisation. Lorsqu'il y a une chose qui n'est pas claire, on demande à son collègue» E2.*
>
> *«On s'entraide, on se connaît mieux, un qui prend la parole pour parler sur un sujet qu'il connaît, on échange nos connaissances mutuelles» E3.*

Les propos des employés s'orientent particulièrement sur l'importance de maintenir un esprit d'équipe et les bonnes communications favorable au transfert des apprentissages.

2-2 Caractéristique du soutien des superviseurs et des collègues :

Il est largement admis que le soutien des superviseurs et des collègues, joue un rôle stratégique, indispensable et majeur dans le transfert des apprentissages en milieu de travail.

Les données obtenues auprès des apprenants et des superviseurs sont de deux types. Dans certains cas, les réponses des participants consistaient en une description de la situation vécue dans leur milieu et dans d'autres cas elles reflétaient leurs conceptions (ce qui devrait être) ou leurs attentes (ce qui serait souhaitable ou préférable).

[118] Ghislaine Larouche : « L'encadrement post-formation et le transfert des apprentissages en milieu de travail en contexte de coopération internationale ». Thèse de doctorat à Université de Montréal, 2006, P56.

2-2-1 Soutien des superviseurs

Le soutien des superviseurs comprend l'attribution de plusieurs fonctions dont celles particulièrement rattachées à la formation et pour l'étape post-formation, notamment le style d'encadrement, les compétences des superviseurs.

Les employés de l'entreprise objet d'étude étaient libres de participer et étaient encouragés à continuer la formation. L'appui de la direction était explicite.

> *« La direction nous a supportaient pour continuer la formation et transférer les compétences acquis »(E).*

Nous avons exploré auprès des apprenants, que les qualités ou aptitudes des superviseurs suite à une formation pour un soutien au transfert des apprentissages sont généralement de nature personnelle ou humaine davantage d'ordre individuel et concernent des aspects tels l'honnêteté, le respect de la personne, la confiance en soi, la patience, le dynamisme et l'équité.

> *« On a un superviseur qui était très ouverte d'esprit à essayer des choses »(E1).*
>
> *« Mon supérieure me l'a dit que j'avais progressé beaucoup et il m'a donné des éloges »(E2).*

Alors que pour les compétences opérationnelles et relationnelles des superviseurs post formation, les opinions des participants convergents, il n'en est pas de même pour les compétences techniques mentionnées par plus du quart des apprenants.

> *« Il faut les encouragement pour partager la formation »(E1).*
>
> *« Nous attentons des superviseurs un comportement de partenaire au lieu d'un comportement de chef » (E2)*
>
> *« La communication, il faut savoir communiquer les employés » (E3).*
>
> *« Le superviseur doit vérifier si le travail est fait et de dire comment faire mieux » (E4).*
>
> *« La capacité d'aller chercher et d'adapter, de trouver la bonne formule pour chaque situation » (E5)*

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

2-2-2 Caractéristiques de l'appui par les collègues de travail

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

Il nous est apparu essentiel, lors d'un entretien avec un ensemble d'employés ayant participé à une formation que l'attitude et le comportement des collègues apparaissent positifs et favorables au transfert des apprentissages dans le travail. Ils se manifestent par une volonté d'application des apprentissages, de partage et de collaboration, un intérêt et une appréciation de la formation obtenue et un enthousiasme envers les nouvelles connaissances acquises.

> *« Mes collègues m'ont soutenu pour appliquer les apprentissages acquis » (E1)*
>
> *« J'ai des collègues de travail qui se sont aperçus que j'avais changée »(E2).*
>
> *« Mes collègues réagiessent positivement avec moi après la formation » (E3).*

Les apprenants sont plus enclins à transférer les acquis de la formation s'ils reçoivent le soutien, non seulement de leur superviseur mais aussi celui de leurs collègues. Les résultats obtenus confirment que le transfert a été facilité par l'appui des collègues de travail.

Section 2 : Analyse des résultats

Après une présentation des résultats obtenus dans l'étude quantitative et qualitative réalisés au niveau de l'entreprise SOREMEP. Cette section est consacrée à l'analyse de ces résultats pour répondre à nos hypothèses de recherche.

1- Résultats relatifs aux variables indépendantes

Nous avons regroupé sous l'expression « variables indépendantes » quatre variables régulièrement mobilisées dans la littérature pour explorer la problématique du transfert des acquis de formation. En fait, ces variables ne sont bien sûr pas les seules à être en mesure d'influencer le transfert mais elles demeurent tout à fait centrales dans cette problématique. Si la motivation à transférer n'est pas toujours présente dans les cadres conceptuels utilisés, l'apprentissage, le support social, le climat de transfert et les opportunités d'application se retrouvent souvent, et sont positionnés au sein des modèles comme pouvant structurer directement le niveau de transfert.

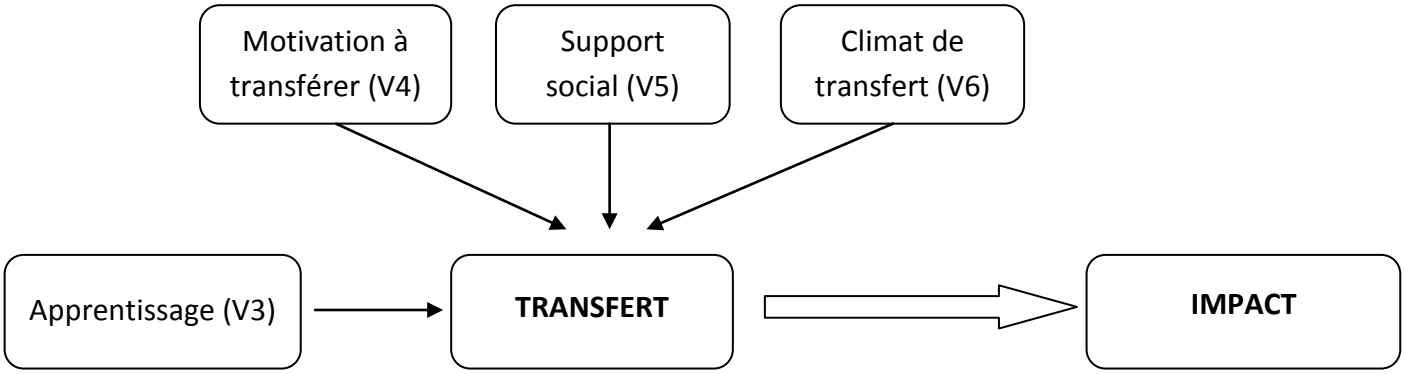


Figure 1 : Variables influençant le transfert

1-1 Apprentissage :

Nous chercherons ici à comprendre ce qui est susceptible d'influencer le niveau des acquis de formation ou l'apprentissage des apprenants. C'est-à-dire concrètement d'évaluer s'ils estiment ou non avoir développé en formation de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire en regard des deux variables retenus dans notre modèle de recherche.

Notre hypothèse mise à l'épreuve est celle où nous postulons qu'il y a la présence d'une relation positive entre l'apprentissage et le degré d'application des connaissances acquises durant la formation. Ainsi, nous sommes d'avis que

plus l'apprentissage est déroulé dans des conditions favorables et une motivation claire, plus le degré d'application des connaissances sera augmenté.

Les deux variables qui seront susceptibles de renforcer l'apprentissage (motivation à se former et compétence développé en formation)

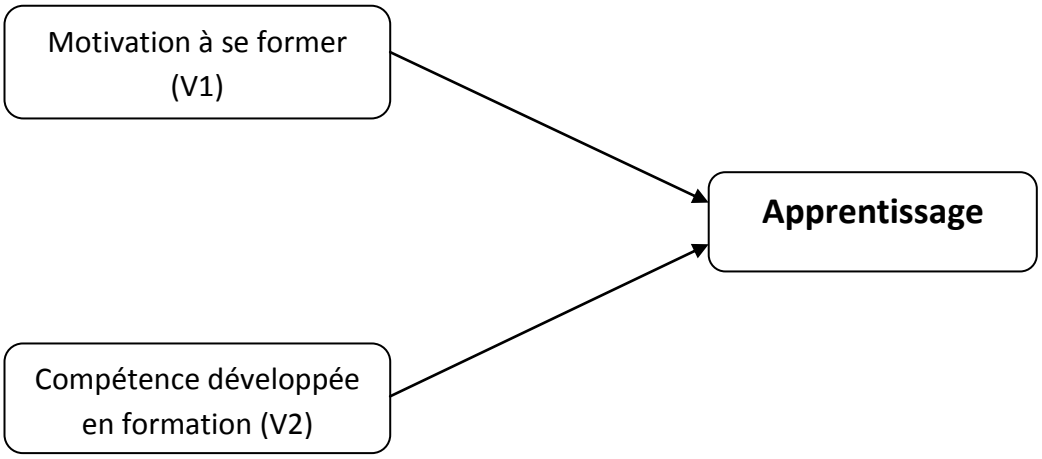


Figure 2 : Variables influençant l'apprentissage

1-1-1 Motivation à se former

Nous cherchions avec ce variable à comprendre ce qui avait justifié, influencé, ou encore favorisé le fait que l'employé soit inscrit à l'un des cours du programme de formation et quitte son travail deux ou trois jours pour aller suivre cette formation. Dans les faits, les questions posées devait nous permettre de repérer dans quelle mesure l'employé été motivé de participer à une formation. Mais disons qu'un haut niveau de motivation à l'entrée du processus, ou dit autrement, un employé qui a de très bonnes raisons personnelles de s'engager dans la formation présagent mieux pour la suite des opérations. Les questions ont ainsi été développées en faisant réfléchir l'employé sur les raisons personnelles qui ont pu favoriser ou entraîner sa motivation à apprendre de nouvelles choses.

	Alph	**Moy**	**Min**	**Max**
Motivation à se former *Question (1,2,3,4,5)*	0,66	3,66	1	4

Selon le tableau présenté au dessus, la motivation à se former est très élevé parmi les participants de notre échantillon avec une moyenne de 3,66 sur 4 points de l'échelle de Likert.

L'employé dans l'entreprise, objet d'étude, aura des raisons d'autant plus importantes de s'engager dans une démarche formative et sera d'autant plus motivé à la mener à bien qu'il percevra la compétence à développer comme nécessaire pour le fonctionnement de son unité. Cette rationalité face à la motivation à se former est bien sûr relier directement avec le contexte de travail qui sera incitatif au développement de nouvelles compétences.

1-1-2 Compétence développé en formation

La problématique de l'apprentissage et du transfert des acquis de formation s'inscrit toujours dans un contexte particulier porteur de ses propres attentes et exigences envers ce qui doit être appris et maitrisé durant la formation. Plus les connaissances et savoir-faire concernés par l'activité formative correspondent à des enjeux concrets d'opération, et plus ils sont transférables à relativement court terme dans le travail. Autrement dit, plus la compétence qui sera développé en formation sera attendue par son milieu d'application, plus le porteur de cette compétence sera susceptible de s'engager activement dans son parcours d'apprentissage.

	Alph	**Moy**	**Min**	**Max**
Compétence développé en formation *Question (6,7,8,9,10,11,12,13,14)*	0,69	3,26	1	4

Le coefficient Alpha calculé sur les réponses de ces neuf questions est de 0,69 Avec une moyenne de 3,26 sur l'indice globale de la compétence développée en formation, le tableau nous indique que les apprenants de notre échantillon ont clairement développé des compétences traduisant un assez haut niveau de confiance en eux-mêmes dans l'accomplissement de leur travail.

On notera encore que les compétences couvertes dans les cours de la formation programmée par l'entreprise, objet d'étude avaient un potentiel très élevé de transférabilité pour les apprenants. La qualité de l'ingénierie pédagogique garantissant un haut niveau de correspondance entre la situation d'apprentissage et la situation de travail diminuait d'autant pour l'apprenant l'incertitude sur le processus de transfert des apprentissages en milieu de travail.

1-2 Motivation à transférer

Une fois la formation reçue, il faut encore que l'apprenant ait envie d'appliquer ses nouvelles connaissances et habilités dans l'exercice quotidien de son travail. Autrement dit, qu'il ait l'espoir d'en retirer quelque chose de concret et que ces applications servent ses objectifs personnels ou professionnels. L'hypothèse de notre recherche est que le transfert des apprentissages en milieu de travail est tributaire au développement chez l'apprenant la motivation à appliquer les nouvelles connaissances. Pour tester cette hypothèse nous avons utilisé dans le questionnaire de notre recherche des questions qui amènent l'apprenant à réfléchir à la fois sur sa motivation globale à appliquer ses nouvelles connaissances et sur les bénéfices qu'il pensait en retirer.

	Alph	**Moy**	**Min**	**Max**
Motivation à transférer *Question (15,16,17,18)*	0,72	3,75	1	4

Le tableau nous indique que la motivation à transférer est une réalité importante au sein de notre échantillon. Avec une moyenne de 3,75 sur échelle allant jusqu'à 4 point, les apprenants constatent que leur propre motivation à transférer a eu un effet très positif dans le fait qu'ils ont appliqué à leur travail les connaissances acquis durant la formation.

Il ressort clairement que la variable motivation à transférer ce que l'on a appris en formation mesurée dans notre étude en temps 2 une semaine après la formation, est un facteur décisif, corrélé significativement au transfert des apprentissages. La motivation à transférer est principalement fonction de l'instrumentalité extrinsèque de la formation, à savoir du lien perçu entre l'amélioration des tâches de travail de l'apprenant et des retombées positives en termes de performance, d'évolution de carrière et de salaire. Les pratiques de GRH propres à chaque entreprise constituent un levier susceptible d'influencer les perceptions d'instrumentalité extrinsèque de la formation.

1-3 Climat de transfert

L'influence du climat organisationnel dans le transfert des acquis de la formation a été évaluée à l'aide d'items inspirés d'un questionnaire développé par Rouiller et Goldstein (1993). Ce questionnaire évaluait à partir de 59 items jusqu'à quel point le climat véhiculé dans l'entreprise va aider les apprenants à appliquer au milieu de travail les apprentissages acquis en formation (échelle de

Likert en 4 points). Rouiller et Goldstein (1993) élaborèrent le questionnaire original à partir d'une revue de la documentation pertinente.

	Alph	**Moy**	**Min**	**Max**
Climat de transfert *Question (19,20,21,22, 23,24,25,26)*	0,71	3,06	1	4

Les résultats présentés dans le tableau nous indiquent que les apprenants de notre échantillon participant à la formation évaluent en moyenne que le climat de travail a eu des effets importants sur le degré d'application des apprentissages soit (3,06/4) point de l'échelle de Likert.

L'analyse de ces résultats démontre que le climat de travail affecte directement les comportements des employés et qu'en retour, ces comportements influencent le transfert des apprentissages. Ainsi, c'est parce que le climat de travail agit sur les comportements qu'il peut influencer les apprentissages acquis dans une formation. De cette façon, pour favoriser l'augmentation des taux de transfert des apprentissages dans l'entreprise, les responsables auraient d'avantage notamment à développer des interventions qui favorisent un climat positif et de mettre sur pied des opportunités d'application dans le contexte de travail, qui facilitent la communication des attentes de la formation et qui mobilisent socialement les employés et procurent du feedback positif.

1-4 Soutien social

Le soutien de l'organisation, du superviseur et des collègues de travail sont souvent regroupés sous le vocable « soutien social ». Plusieurs études ont confirmé l'importance du support social sur l'application des connaissances. Notamment, l'étude de Tracey et Tews (1995) ont observé que le réseau social et le support à l'apprenant avaient une influence positive dans l'application des apprentissages. Cromwell et Kolb (2004) abondent dans le même sens, car leur étude indique qu'il y a une relation positive entre le support du superviseur direct, les collègues de travail et le transfert des connaissances.

Le superviseur représente l'acteur incontournable du transfert, les collègues et les bénéficiaires indirects se transforment en ressources et en moyens pour propager la formation. L'apprenant, lui est tout de même le point de mire dans la question du transfert alors que de grandes responsabilités reposent sur ses épaules.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

La variable soutien social utilisé dans notre modèle de recherche a été mesurée à l'aide d'items inspirés d'une version modifiée du questionnaire de Facteau. Dobbins, Russell, Ladd et Kuddish (1995). Ces questions cherchent donc à mesurer la perception de l'apprenant sur les composantes de cet environnement. Que se soit sous l'angle de la réceptivité des autres face à ces nouvelles façons de faire, du support technique qu'ils peuvent lui accorder, l'apprenant va nous indiquer jusqu'où il se sent supporté et encouragé dans sa démarche de transfert.

	Alph	**Moy**	**Min**	**Max**
Support des superviseurs *Question (27,29,31,33, 34, 35)*	0,73	3,2	1	4
Support des collègues *Question (28,30,32)*		3,43	1	4

Le tableau nous indique une moyenne de 3,2 sur une échelle allant de 1 à 4. Cela montre que les apprenants de notre échantillon estiment majoritairement la présence d'un soutien de la part des superviseurs pour que les employés puissent appliquer en milieu de travail leurs connaissances acquis dans une formation, ça peut être dû également à la personnalité et au mode de gestion du superviseur qui fait que l'apprenant est senti supporté par son superviseur.

Le style de gestion des superviseurs de l'entreprise pourrait qualifier de mobilisateurs. Ce style de gestion a davantage de chances d'être associé d'une part à un apprentissage élevé et d'autre part à un transfert des apprentissages plus intenses. Si l'apprenant sent que l'on attend de lui qu'il se responsabilise, s'il sent que le développement de ses compétences est valorisé par le milieu, et si les messages qu'il reçoit lui indiquent clairement qu'il sera récompensé pour ses efforts, il n'y a aucune raison pour qu'il ne s'engage pas activement dans une activité formative. Le style de gestion mobilisateur des superviseurs de l'entreprise objet d'étude, ne peut a priori que renforcer l'envie d'apprendre et l'envie d'appliquer les choses apprises.

Les résultats descriptifs sur le support des collègues de travail mentionné dans le tableau indiquent immédiatement après la formation (T2) que les apprenants semblent satisfaits du support reçu des collègues de travail avec une moyenne de 3,43 point de l'échelle de Likert. Le support des collègues va les aider à transférer leurs apprentissages acquis en formation.

2- Résultats relatifs au variable dépendante

Notre variable dépendante correspond au degré d'application des connaissances ou transfert des apprentissages. Nous avons recueilli les statistiques une semaine après la formation, mesurées par quatre questions pour chacun des apprenants participants. En outre, nous présenterons les statistiques obtenues par le questionnaire sur la performance de chacun des apprenants pour appliquer les compétences prises en formation.

	Alph	**Moy**	**Min**	**Max**
Degré d'application ou transfert *Question (36,37,38, 39)*	0,73	3,37	1	4

Le tableau nous indique une moyenne de 3,37 sur une échelle allant de 1 à 4. Cela démontre que le degré d'application des apprentissages acquis en formation est très important par les apprenants de notre échantillon.

Cette moyenne de 3,37 sur 4 point est influencée par des variables indépendantes. Pour distinguer les contributions relatives de chaque variable indépendante à l'explication de la variable dépendante (transfert) nous utiliserons la méthode de la régression hiérarchique.

3- Test des hypothèses

La présente recherche à pour but de vérifier le rôle des variables suivant : motivation à se former (V1), compétence développée en formation (V2) apprentissage (V3), motivation à transférer (V4), soutien social (V5) et climat de travail (V6) dans le transfert des apprentissages acquis dans une formation (variable dépendante). Un modèle structurel a donc été développé, basé sur diverses hypothèses.

Rapport-Gratuit.com

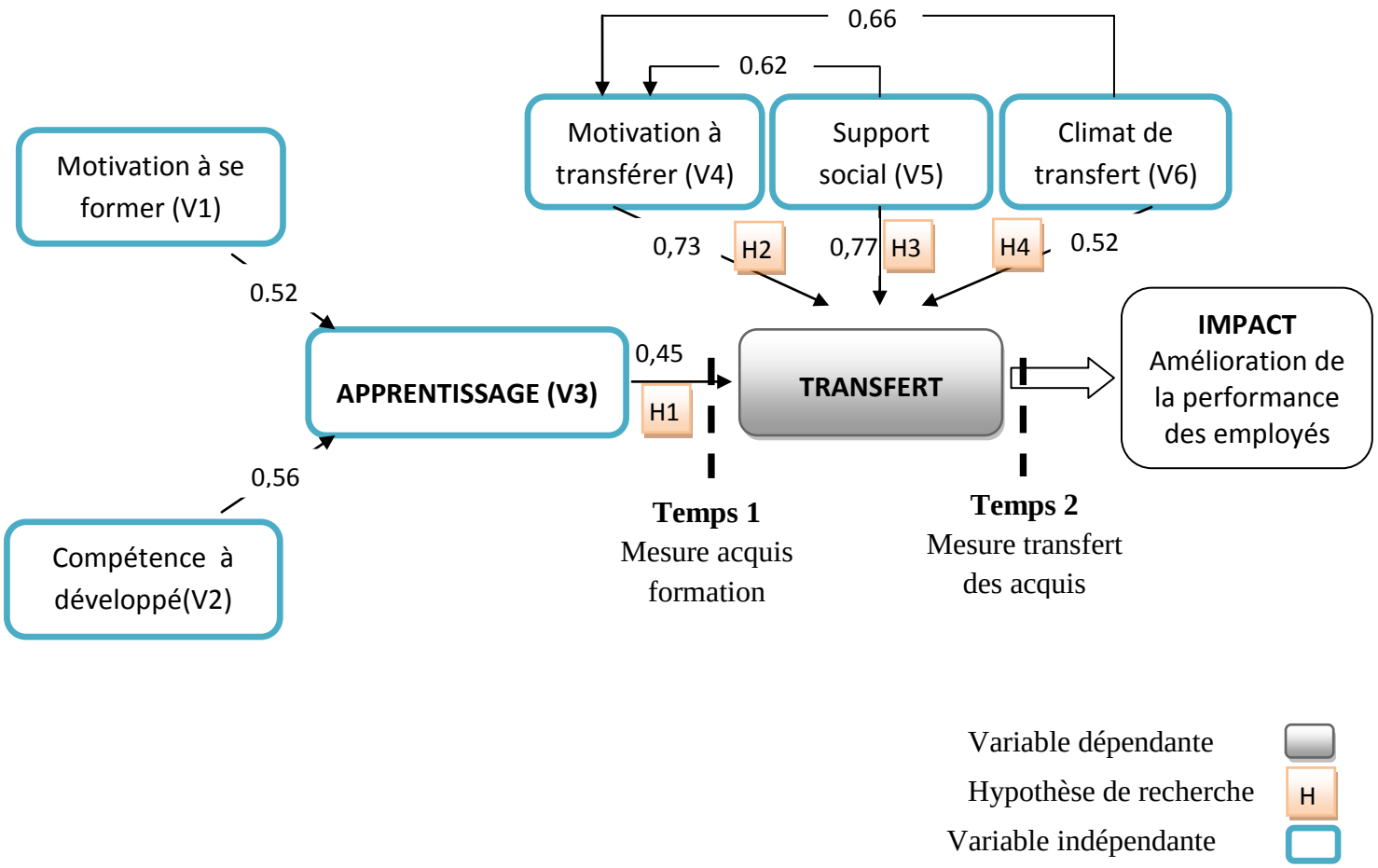


Figure 3 : Modèle de recherche

Les variables du modèle ont été mesurées par des questionnaires préparés et administrés à un échantillon d'employés (n=40) choisi par l'entreprise pour participer à une formation porte le thème « santé et sécurité des employés au travail » le but de cette formation est d'améliorer la performance des employés dans l'application des méthodes de sécurité au travail. Une échelle unique d'accord-désaccord à 4 points a été utilisée dans le questionnaire. L'évaluation de la formation s'est faite en deux temps (temps 1 et temps 2). Dans un premier temps nous avons mesuré l'apprentissage perçu par les apprenants influencé par des variables préformation qui va déterminer toute la suite du processus formatif (H1). Le deuxième temps mesure l'influence des variables liées à l'environnement de travail (H2, H3, H4) sur le degré d'application ou de transfert des apprentissages acquis en formation

Tableau 7 : Moyenne et écart-type des variables du modèle

Variables	Moyenne	Moyenne (%)
Motivation à se former	3,66	91,5%
Compétence développé en formation	3,26	81,5%
Motivation à transférer	3,75	93,75%
Support social	3,27	81,75%
Climat de transfert	3,06	76,5%
Transfert (Degré d'application)	3,37	84,25%

- **Hypothèse 1** : « L'apprentissage qui sera réalisé durant l'activité formative qui va déterminer toute la suite du processus. Les réalités du transfert n'auront de sens qu'en fonction de cet apprentissage initial ».

Pour tester cette hypothèse, nous avons calculé les corrélations entre la variable « apprentissage » présenté dans notre modèle par deux variables indépendantes (la compétence développée en formation et la motivation à se former) et la variable dépendante de notre recherche, le transfert des apprentissages. Ensuite, nous avons effectué une régression linéaire multiple incluant les deux variables indépendantes.

Nous avons choisi la méthode de la régression hiérarchique qui permet de distinguer les contributions relatives de chaque variable indépendante à l'explication de la variable dépendante. Le tableau donne les résultats de cette analyse.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Tableau 8: Matrice des corrélations

Variables	2	3	4	5	6	7
1- Motivation à se former	0,65	0,75	0,32	0,55	0,49	0,52
2- Compétence développée en formation		0,62	0,35	0,52	0,42	0,56
3- Apprentissage			0,22	0,34	0,40	0,45
4- Motivation à transférer				0,62	0,66	0,73
5- Support social					0,45	0,77
6- Climat de transfert						0,52
7- Transfert (degré d'application)						1,00

Le tableau indique que la corrélation (R=0,45) entre la variable apprentissage et la variable dépendante transfert des apprentissages. L'hypothèse est donc vérifiée dans notre étude, il y a une relation entre les deux variables. Pour que les apprenants transfèrent leurs acquis de la formation au travail, il importe toutefois que ceux-ci aient d'abord effectué des apprentissages.

En effet, lorsque nous avons mis la variable « apprentissage » en concurrence avec les autres variables du modèle dans une régression multiple utilisant le transfert comme variable dépendante, elle s'est retrouvée moins reliée à la variable «transfert». Il est donc plus prudent de conclure que l'apprentissage réalisé en formation n'explique pas grand-chose du transfert, comparé aux autres variables liés à l'environnement de travail.

L'apprentissage est une condition nécessaire mais non suffisante pour générer le transfert des acquis. En d'autres termes, ce n'est pas parce qu'un individu apprend quelque chose en formation qu'il l'utilisera lors de son retour au travail. L'intervenant en formation doit donc porter son attention sur d'autres paramètres que l'apprentissage. Qui nous a poussés à poser d'autres hypothèses liées par l'environnement de travail.

- **Hypothèse 2 :** « Le transfert des apprentissages en milieu de travail est tributaire au développement chez l'employé la motivation à appliquer les nouvelles connaissances et sur les bénéfices qu'il pensait en retirer »

Pour tester cette hypothèse, nous avons simplement calculé les corrélations entre la variable motivation à transférer et le variable dépendant « transfert » Le tableau indique que cette corrélation est statistiquement significative (R=0,73). La motivation à transférer joue le rôle de médiateur d'une part entre le climat de transfert et le transfert des apprentissages (R=0,66) et d'autre part entre le soutien social et le transfert (R=0,64). Dans notre étude l'environnement

organisationnel de l'entreprise affecterait directement la motivation qui influencerait le transfert des apprentissages acquis dans une formation.

- **Hypothèse 3 :** « L'appui et le soutien apportés par les collègues et les superviseurs facilitent le transfert des apprentissages acquis par les employés dans une formation ».

Pour tester cette hypothèse, nous avons dans un premier temps, calculé la corrélation entre le variable « soutien social » et notre variable dépendante « transfert des apprentissages » (tableau 5). Nous avons observé l'existence d'une relation forte (R= 0,77) entre les deux variables. Nous pouvons donc confirmer notre 3eme hypothèse concernant le soutien social.

Ce résultat confirme l'impact positif du soutien des superviseures et des collègues sur le transfert des apprentissages, ça peut être dû également à la personnalité et au mode de gestion du superviseur qui fait que l'apprenant est senti supporté par son superviseur. L'entreprise doit donner beaucoup d'importance à cette variable pour augmenter le taux de transfert et d'améliorer la performance des employés

- **Hypothèse 4 :** Une stratégie d'amélioration du climat de transfert véhiculée dans l'entreprise algérienne a un impact positif sur le transfert des apprentissages au milieu de travail suite à une formation.

Pour tester cette hypothèse, il est important de calculer la corrélation entre le variable climat de transfert véhiculé dans l'entreprise objet d'étude et la variable dépendante « transfert ». Les résultats mentionnent que la corrélation entre les deux variables est moyennement significative (R=0,52). A la lumière de ces résultats, nous pouvons confirmer notre 4eme hypothèse mais plusieurs explications peuvent apporter des éclaircissements sur les résultats obtenus. La faible corrélation entre les deux variables était due au manque dans les conditions de travail et les opportunités d'application qui peuvent avoir un impact sur le degré d'application des acquis de la formation. De ce fait, l'amélioration du climat de transfert est devenue une nécessité pour l'entreprise, objet d'étude, dans le but d'un transfert des apprentissages acquis en formation.

Ces résultats nous amènent à conclure que l'utilisation de ce qui est appris en formation (transfert) dépend de quatre conditions, il faut que la personne : 1) trouve la formation « bonne » (utile et pertinente), 2) sente le soutien de son milieu de travail, 3) dispose des moyens d'appliquer, et 4) ait l'occasion d'appliquer. Ceci définit clairement les responsabilités de l'entreprise en matière de transfert. S'il veut rentabiliser son investissement en formation, il doit s'assurer que les performances individuelles s'améliorent après une formation. Et elles ne s'amélioreront que si les employés profitent de leurs formations.

Section 3 : Discussion des résultats

1- Synthèse et réponse à notre question de recherche

La revue de la littérature nous a permis de confirmer que si la formation des employés et le transfert des apprentissages en milieu de travail sont des sujets largement documentés, la phase post-formation est bien le chaînon si souvent oublié. Le retour sur investissements en formation, devient, dans un contexte de mondialisation, une préoccupation bien présente, constante et grandissante dans les programmes de formation, une parmi d'autres composantes des initiatives d'amélioration des compétences. Se former et apprendre sans transférer dans le travail, devient un investissement bien coûteux. D'où la nécessité de mieux connaître et maîtriser les facteurs d'influence de ce transfert, ceux liés à l'apprenant, au programme de formation et enfin à l'environnement de travail. Les auteurs soulignent de plus en plus l'importance de l'environnement de travail, c'est donc sur ce dernier que nous sommes concentrés.

En décembre 2009, l'entreprise SOREMEP a implanté le système de qualité ISO 9001 V 2008 qui a permis à l'entreprise de mettre en place un système de management intégré regroupant les exigences référentiels ISO 14001 (pour l'environnement) et OHSAS 18001 (pour la sécurité et la santé au travail) dans le cadre au développement durable. De ces procédures de travail, un programme de formation sur « la sécurité et la santé des employés au travail » a été élaboré chaque année à un ensemble d'employés. Nous avons constaté que beaucoup d'efforts ont été déployés par l'entreprise pour améliorer la qualité du programme de formation. Cependant, aucune évaluation de son degré d'application sur le lieu de travail n'a été effectuée jusqu'à présent. L'objectif de notre étude consistait donc à identifier les variables qui ont un effet sur le degré d'application des apprentissages acquis dans cette formation.

Les résultats que nous avons obtenus dans notre étude nous ont permis de faire plusieurs constatations :

La présente étude offre une contribution intéressante au domaine. La valeur de ces résultats repose notamment sur le fait que l'étude a été dirigée sur le terrain, de façon à tenir compte de toute la complexité qui anime l'apprentissage et l'environnement organisationnel. Par ailleurs, cette étude à démontrer le rôle médiateur du transfert des apprentissages entre l'amélioration de la performance des employés et les variables de l'apprentissage réalisé pendant la formation, climat de transfert, support social et motivation à transférer.

Tout d'abord, pour ce qui est **l'apprentissage réalisé** pendant la formation, notre étude montre que cet apprentissage est fonction de la motivation à apprendre et la compétence développée par l'apprenant au cours de la formation. La confiance que l'individu a en sa capacité à apprendre et à développer ses compétences à l'égard de la formation, joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage réalisé. Cela semble cohérent avec les résultats des recherches

antérieures. Par exemple dans une étude empirique menée par Noe et Schmitt (1986) a montré que la motivation avant la formation avait une influence positive sur l'apprentissage et que la motivation après la formation modérait la relation entre l'apprentissage et le changement de comportements en situation de travail, antécédent significatif de la performance globale dans la fonction. En revanche, l'état d'esprit du participant avant le départ en formation (l'envie d'y aller, les informations sur le programme reçues avant) joue un rôle significatif sur notre évaluation de l'apprentissage réalisé.

Nous pensions que, plus la personne disait avoir appris quelque chose d'utile en formation, plus elle serait à même de le transférer dans son travail. Apprendre des choses que l'on pense utiles et pertinentes semble une condition nécessaire à leur utilisation au travail. Mais lorsque nous avons mis le variable « apprentissage » en concurrence avec les autres variables de notre modèle dans une régression multiple utilisant le transfert comme variable dépendante, elle s'est retrouvée faiblement reliée à la variable «transfert». Il est donc plus prudent de conclure que l'apprentissage réalisé en formation n'explique pas grand-chose du transfert, comparé aux autres conditions de transfert.

En ce qui concerne les résultats obtenus sur **la motivation à transférer** indiquent que la majorité des apprenants semblent accorder beaucoup d'importance à cette variable. L'effet modérateur de la motivation dans la relation entre apprentissage et transfert a été démontré dans cette étude, parallèlement aux résultats d'études antérieures. Plus généralement, l'apprentissage par les participants joue un rôle moins significatif dans notre modèle, que ce soit comme variable dépendante de la motivation à apprendre ou comme variable antécédente du transfert d'apprentissage. Alliger et al. (1997) tendent à confirmer la prédominance des variables motivationnelles sur l'apprentissage dans la dynamique de transfert d'apprentissage. L'étude d'Axtell et al. (1997) a confirmé qu'il y avait une relation entre le taux de motivation de l'apprenant et le transfert un mois après la formation[119].

En ce qui a trait au **support social** (les collègues de travail et le superviseur), nous avons analysé les données séparément. C'est par le soutien qu'il apporte aux apprenants que le superviseur joue un rôle clé dans le transfert des apprentissages. Nous avons constaté dans les résultats de notre recherche une relation forte entre le support social et le transfert des apprentissages. Ce soutien représente la plaque tournante du processus, avant, durant mais aussi et surtout après la formation.

Le style de gestion des superviseurs remarqué dans l'entreprise objet d'étude pourrait qualifier de mobilisateurs. Ce style de gestion a davantage de chances

[119] Haccoun, R., Jenrie, C. (1997) : « Concepts et pratiques contemporaine en évaluation de la formation: vers un modèle de diagnostic des impacts », Revue internationale de gestion, Montréal, vol 22 no 3 p. 108-113.

d'être associé à un transfert des apprentissages plus intenses et ne peut a priori que renforcer l'envie d'apprendre et l'envie d'appliquer les choses apprises.

Parallèlement à nos résultats, plusieurs études ont confirmé l'importance du support social sur l'application des apprentissages. Notamment, l'étude de Tracey et Tews (1995) ont observé que le réseau social et le support à l'apprenant avaient une influence positive dans l'application des apprentissages. Cromwell et Kolb (2004) abondent dans le même sens, car leur étude indique qu'il y a une relation positive entre le support du superviseur direct, les collègues de travail et le transfert des connaissances. Valada et al., (2007) indique que le support du superviseur avant et pendant la formation, avait un impact positif sur le transfert des apprentissages.

En dernier lieu, les résultats que nous avons obtenus sur **le climat de transfert** indiquent que plus le climat est positif plus les apprenants appliquent en milieu de travail les nouveaux apprentissages enseignés lors d'une formation. Cette recherche confirme donc l'influence du climat sur la performance de transfert des employés. Ces résultats sont confirmés par une étude de Tracey, Tannenbaum et Kavanagh (1995) qui examine l'influence du climat sur les comportements de transfert d'un groupe de gérants de supermarché ayant complété un cours d'habiletés de supervision[120].

La présente thèse apporte une contribution importante à l'avancement des connaissances dans l'étude du transfert des apprentissages acquis dans une formation. Les résultats obtenus dans notre recherche réalisée au niveau de l'entreprise SOREMEP indiquent que la manipulation expérimentale a été adéquatement conçue et diffusée pour favoriser le transfert des apprentissages en emploi chez les apprenants participants à la formation. En effet, les apprenants rapportent estimer que les méthodes d'apprentissage et de l'animation étaient de grande qualité et que le contenu de la formation était utile en regard de leur travail. Suite à la formation, les apprenants présentaient également un haut niveau de motivation autodéterminée et un fort sentiment d'efficacité personnelle à mettre en pratique leurs apprentissages. À l'égard de ce dernier point, les données recueillies auprès des apprenants indiquent que leur sentiment d'efficacité personnelle a cru de façon marquée suite à leur participation à la formation.

Pour que les apprenants transfèrent leurs apprentissages au travail, il importe toutefois que ceux-ci aient d'abord effectué des apprentissages et des changements significatifs dans les compétences des apprenants que sont constatés entre les deux temps de mesure, soit avant la formation et après la formation. Puisque les relations entre les variables de notre modèle de recherche

[120] Delobbe, N. (2007) : « Facteurs de motivation et de transfert d'apprentissage en formation : une étude séquentielle dans le contexte d'une formation au leadership ». Revue Psychologies du Travail et des Organisations, vol. 13, no 3, 71-88.

ont été démontrées dans le cadre d'études corrélationnelles antérieures, comme liées positivement au transfert des apprentissages, les résultats obtenus suggèrent que les apprenants étaient, suite à la formation, dans de bonnes dispositions pour transférer leurs apprentissages en emploi. Ils indiquent être en accord pour dire qu'ils bénéficient d'un bon soutien social au transfert des apprentissages dans leur milieu de travail et une dimension du climat du transfert significatif pour assurer le transfert en emploi. Ces résultats peut constituer un indicateur que le milieu de travail de l'entreprise objet d'étude peut-être été optimal pour favoriser le transfert des apprentissages.

Les résultats exposent que le modèle prédit dans notre recherche présente un très bon indice d'adéquation avec les données recueillies. Plus précisément, les résultats des analyses confirment l'influence des variables étudiés sur le transfert des apprentissages acquis dans une formation. Mais afin de favoriser l'amélioration des performances des employés participant à la formation, l'entreprise devrait mettre sur pied des interventions qui garantissent des opportunité d'application dans le contexte de travail qui facilitent la communication des attentes relativement aux comportements valorisés et un environnement qui offre les ressources nécessaires pour qui réajuste la charge de travail et qui mobilisent socialement les employés pour procurer du feedback positif.

2- Limites de la recherche

La thèse comprend certaines limites dont il importe de discuter. La première concerne l'absence d'un groupe contrôle dans le devis expérimental. Plusieurs auteurs soutiennent qu'un devis de recherche exempt d'un groupe contrôle comporte des menaces à la validité interne qui font en sorte qu'il est difficile d'attribuer sans réserve le changement observé à la formation pendant la période séparant le premier du deuxième temps de mesure.

Une deuxième limite de l'étude correspond à la petite taille de l'échantillon et que la recherche a été effectuée à partir d'une seule entreprise. La faible puissance statistique associée à celle-ci peut avoir entraîné à des résultats limités et difficilement être généralisés sur d'autres entreprises et qu'ils se seraient avérés significatifs si l'étude avait été menée auprès d'un plus grand échantillon et plusieurs entreprises.

Une troisième limite réfère au fait que la participation à l'étude par employés s'est effectuée sur une base volontaire. Cette mesure constitue une limite à la généralisation des résultats puisqu'il est possible que les membres qui ont choisi de participer à la recherche, présentent des caractéristiques différentes de ceux qui ont préféré ne pas y participer. Toutefois, cette mesure était nécessaire pour des fins d'éthique de la recherche.

Une quatrième limite correspond à la mesure d'apprentissage réalisé qui comportait plusieurs lacunes. D'une part, il aurait été préférable qu'elle soit

administrée immédiatement après la formation et d'autres part, il est important d'utiliser des outils de mesure plus précis.

La cinquième limite porte sur l'évaluation des variables de l'environnement de travail susceptibles d'influencer le transfert des apprentissages. Il aurait été préférable que d'autres aspects de celui-ci soient également évalués afin de mieux comprendre les résultats obtenus, comme les opportunités de pratique, la culture organisationnelle ainsi que d'autres aspects du climat de travail.

3- Recherche future :

Plusieurs pistes de recherches futures pertinentes émanent des résultats obtenus dans le cadre de la thèse afin d'accroître et d'enrichir les connaissances sur le transfert des apprentissages en milieu de travail. Celles que nous estimons les plus importantes sont ici présentées. Premièrement, il serait évidemment souhaitable que la présente étude soit répliquée en recourant à un devis de recherche comprenant un groupe de contrôle. Cela permettrait de vérifier que la formation est bel et bien l'agent causal des changements observés. Deuxièmement, considérant la petite taille de l'échantillon de la présente étude, il serait pertinent que celle-ci soit répliquée auprès d'une population de plus grande taille afin de vérifier la généralisation des résultats obtenus. Troisièmement, beaucoup d'attention a été portée dans la thèse à l'évaluation des variables influençant le transfert en emploi des apprentissages effectués en formation. Toutefois, l'évaluation de l'apprentissage à proprement parler comporte certaines limites discutées précédemment. Ainsi, il serait pertinent, dans le cadre d'études futures d'employer une mesure des apprentissages post-formation plus précise et exhaustive. Considérant le fait que l'apprentissage constitue un pré-requis au transfert, cette évaluation des apprentissages permettrait de tirer des conclusions plus précises sur l'efficacité du programme de formation.

Cette étude ouvre néanmoins des perspectives de recherche intéressantes pour les travaux futurs. D'abord, elle confirme l'importance de mieux comprendre la façon dont des facteurs motivationnels et facteurs organisationnels s'entremêlent pour faciliter ou entraver le transfert d'apprentissage après la formation. Manifestement, leurs effets ne seraient pas exclusivement directs et cumulatifs mais aussi médiatisés et interactifs. Ensuite, elle montre l'intérêt à appréhender la motivation en formation comme un processus qui se construit dans la durée, dès avant la formation, et qui se compose de plusieurs facettes.

D'autres recherches sont cependant nécessaires pour mieux mesurer l'influence de certaines variables telles les caractéristiques des sujets et celles des activités post formation, sur le transfert.

Et enfin, la question toujours bien actuelle et controversée de l'évaluation du transfert alors que les écrits sont souvent peu explicites et même mystérieux sur les moyens utilisés pour en arriver à ce taux si attendu de transfert. Comment et

quand évaluer et mesurer le transfert des apprentissages en milieu de travail sont qui des préoccupations nécessitant une attention encore plus soutenue, tant des chercheurs que des praticiens, afin de ne pas minimiser l'importance de l'évaluation de la formation acquise et de son transfert dans la réalité du travail et de porter ainsi à la phase post-formation toute l'attention qu'elle mérite.

Rapport-Gratuit.com

Conclusion :

La formation constitue une méthode pouvant permettre l'acquisition de connaissances, habiletés ou attitudes. Le transfert des apprentissages s'avère nécessaire pour que les apprentissages issus de la formation se traduisent par des changements observables en emploi. Autrement dit, l'apprentissage constitue une condition nécessaire, mais non suffisante aux changements escomptés en emploi. En ce sens, le transfert des apprentissages représente une étape d'une importance cruciale puisque la majorité des organisations investissent dans la formation de leur personnel dans le but d'en observer les retombées sur la performance de leurs employés ou sur l'efficacité de leur organisation

Si l'on compare le processus formatif à une boite noire, avec ses intrants et ses extrants, on constate rapidement que le processus de transformation qui s'opère entre les deux reste le plus souvent mal connu. Or, la quête d'efficacité en formation, c'est-à-dire l'atteinte des résultats recherchés en termes de compétence et de performance, passe par une meilleure compréhension de ses conditions d'efficience et des multiples variables susceptibles de jouer positivement sur les dynamiques en opération. Dans ce sens, c'est toute la question de la qualité et de la finalité de l'investissement-formation qui est posée dans ce travail.

Notre thèse avait pour objet l'évaluation de l'efficacité d'une formation. Deux dimensions suscitent l'intérêt de notre recherche : l'évaluation des résultats que génèrent la formation et l'identification des variables pouvant influencer ces résultats.

L'efficacité formative dans notre travail apparait bien comme le résultat d'une dynamique structurante complexe et d'une combinaison de facteurs individuels et organisationnels. Elle est clairement le fruit d'une responsabilité partagée entre l'employé et lui-même (motivation à se former et à transférer), entre l'employé et son supérieur immédiat et entre l'employé et son milieu de travail immédiat. La compétence doit donc être abordée comme co-production, une co-responsabilité et un co-investissement. Au niveau plus théorique, nos résultats nous amènent à questionner la dynamique de causalité inversée existant probablement entre l'apprentissage, le transfert et l'amélioration de la performance qui nous amène à proposer un développement conceptuel intégré autour de concept d'espace d'optimisation du transfert.

Comme terrain de recherche nous avons choisi l'entreprise SOREMEP spa société d'étude et de réalisations métalloplastiques. Les résultats de cette étude nous aient permis de confirmer les 4 hypothèses proposées au début de ce travail. Ces résultats obtenus par nos questionnaires nous ont, tout de même, permis de constater que le transfert est le fruit d'une dynamique complexe entre l'attitude envers le travail, la motivation à se former, la motivation à transférer, le climat de transfert et le support du milieu. En retenant l'ensemble des

variables liées au processus de transfert, notre recherche démontre clairement que les effets de la formation seront d'abord et avant tout le fruit d'un engagement croisé de l'individu et de son milieu de travail. Cela relance le débat sur l'importance de gérer cette étape cruciale du processus formatif et du coup de ne pas mettre tous les efforts et toutes les ressources sur l'ingénierie formative traditionnelle.

En effet, pour que le transfert des apprentissages soit durable et qu'il engendre les retombées organisationnelles escomptées, il est primordial que les organisations s'impliquent activement dans les initiatives de formation dans lesquelles elles investissent. Elles s'assureront ainsi d'un meilleur retour sur leurs investissements. Notre thèse soulève l'importance de l'analyse des variables de l'environnement de travail qui influencent les résultats d'une formation. Nous avons montré que lorsque le produit formatif est bien ciblé et bien conçu, l'accès sera non pas à la formation mais bien à la compétence et aux effets sur le milieu.

De façon plus générale, les résultats de la présente étude mettent en lumière l'importance d'explorer davantage les relations entre les variables de l'environnement de travail et le transfert des apprentissages. Ce document ne constitue qu'une contribution dans cette direction. Pour des fins de recherches futures, nous souhaitons que la contribution de cette étude permette à susciter l'attention des chercheurs du domaine sur les variables de l'environnement de travail selon une approche plus systémique.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Bibliographie :

Livres :

1- Ardoun, T et Lacaille : *« L'audit de formation : comprendre, réaliser et évaluer un audit de formation »*. Ed. Paris, France, Dunod, 2005.

2- Bandura. A: *« Social cognitive theory of self-regulation »*. Ed. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 1991.

3- Barayandema Jonas: *« Logiques d'action managériale en matière de formation et appropriation d'un progiciel de gestion intégré »*. Ed. Presses univ. de Louvain, 2004.

4- Barbier, J.-M. : « *L'évaluation en formation »*. Ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1985.

5- Beauvois, J.-L. : « *La psychologie quotidienne »*. Ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

6- Bourgeois. E: *« L'adulte en formation : regard pluriels »*. Ed. De Boeck Supérieur, 1996.

7- Bourgeois. E : *« L'adulte en formation, Perspective en éducation »*. Ed. De Boeck Université, 1996.

8- Bournazel. A : *« La Formation Professionnelle : Gestion et Evaluation, le Pentagone de la Formation »*.Ed. Paris : SEFI, 2005

9- Bosquet, R : *« fondements de la performance humaine dans l'entreprise »*. Ed. Paris, France : Les Editions d'Organisation, 1989

10- Burnel Patrick*: « Formation professionnelle continue: Tome 1, Acteurs et dispositifs, Volume 1 »*. Ed. Wolters Kluwer France, 2010

11- Brunet, L., et Savoie, A : *« Le climat de travail »*. Ed. Montréal: Éditions Logiques, 1999.

12- Cadin. L, Guerin. F, Pigeyre. F : *« Gestion des ressources humaines, pratiques et éléments de théorie »*. Ed. 3e édition, Dunod, 2007

13- Camusso Dominique : *« Développement cognitif et entreprise: application des théories de Reuven Feuerstein à la gestion des ressources humaines »*. Ed. Editions L'Harmattan, 1996.

14- Carnus Marie-France: *« Transfert des compétences - A quoi sert la formation en entreprise ? »*. Ed. L'Harmattan, 2006

15- Castra, D. : « *L'Insertion Professionnelle des Publics Précaires »*. Ed. Paris: Presses. Universitaires de France, 2003.

16- Dickinson .L: *« Autonomy and Motivation: A Litterature Review »*. Ed. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 1996.

17- Dunberry.A et Pechard. C : *« L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspective »*. Ed. Montréal, Qc, Canada : CIRDEP, UQAM, 2007.

18- Fillol Charlotte*: « L'entreprise apprenante: le knowledge management en question ?: Etudes de cas chez EDF »*. Ed. Editions L'Harmattan, 2009.

19- Francq, B et Maroy, C : « Formation et socialisation au travail ». Ed. De Boeck Université, 1996.

20- Gauthier. B : « Recherche sociale ». Ed. PUQ Collectif Québec, 1992.

21- Guyot Jean-Luc, Christine Mainguet : *« La formation professionnelle continue: Stratégies collectives »*. Ed. De Boeck Supérieur, 2006

22- Hamblin, A.C : *« Evaluation and control of trainning »*. Ed. McGraw-Hill New York, 1974.

23- Halbout Reine-Marie : *« Savoir être coach: un art, une posture, une éthique »*. Editions Eyrolles, 2009.

24- Holton. E.F, Baldwin. T.T: *« Improving Learning Transfer in Organizations »*. Ed. San Francisco : Jossey-Bass, 2003.

25- Hosdey Alain , Jacques Rogister : *« La formation en entreprise: les clés de la réussité »*. Ed. Edipro, 2009.

26- Karnas Guy, Nathalie Delobbe, Christian Vandenberghe : « Développement des compétences, investissement professionnel et bien-être des: personnes ». Ed. Presses univ. de Louvain, 2003.

27- Knowles. M. S: *« Adult Learning, in Craig R.L., Training and development handbook: a guide to human resource development »*. Ed. McGraw Hill, Montréal, 1987.

28- Kridis Nourredine : *«Communication et innovation: Champs, méthodes »*. Editions L'Harmattan, 2008.

29- Laflamme. R : *« La formation en entreprise: nécessité ou contrainte? »*.Ed. Les Presses de l'Université Laval, 1999.

30- Legendre. R : *« Dictionnaire actuel de l'éducation »*. Ed. Guérin, 2è édition, Montréal, 1993.

31- Le Louarn Jean-Yves : *« Les tableaux de bord Ressources humaines: Le pilotage de la fonction RH »*. Ed. Wolters Kluwer France, 2008

32- Louarn. J-Y, Wils. T : *« L'évaluation de la gestion des ressources humaines, Du contrôle des coûts au retour sur l'investissement humain »*. Ed. EditionsLiaisons, Paris (France), 2001.

33- Meignant, A : *« Manager la formation »*. Ed. Rueil-Malmaison, France, 2006.

34- Meignant. A: *« Manager la formation »*. Ed. Editions Liaisons, 1991.

35- Noe R. A: *« Employee Training and Development »*. Ed. McGraw Hill, New York, 2008.

36- Patrick. J: *«Training: research and practice »*. Ed. Academy Press, New York , 1992.

37- Phillips, J.J: *« handbook of training evaluation and measurement methods»*. Ed, Houston (3eme éd), 1997.

38- Phillips. J, J : *« Handbook of training evaluation systems and processes »*. Ed. Alexandria, VA : ASTD Press, 1997.

39- Rivard Patrick: « *La Gestion de la Formation en Entreprise: Pour Préserver et Accroître le Capital Compétence de Votre Organisation »*. Ed. PUQ, 2000.

40- Rojot. J et Bergmann. A : *« Comportement et organisation »*. Ed. Vuibert France, 1995

41- Rugengande Jéred: *« L'enseignement privé au Rwanda »*. Ed. Editions L'Harmattan, 2012

42- Savall. H et Zardet.V : *« Ingénierie stratégique du roseau »*. Ed. Economica France, 1995.

43- Savoie. A. : *« Le perfectionnement des ressources humaines en organisation »*. Ed. Les Éditions Agence d'Arc inc Montréal, 1987.

44- Saks A.M, Haccoun R.R: *« Managing Performance through Training and Development »*. Ed. Thompson Nelson: Canada, 2007.

45- Sensi Dina: *« L'évaluation dans les formations en entreprise »*. Ed. Editions L'Harmattan, 1992.

46- Sonntag, M *: « développer et intégrer la formation en entreprise »*. Ed. Rueil-Mailmaison France, 1994.

47- Tardif. J : *« La construction des connaissances : les pratiques pédagogiques »*. Ed. Pédagogies collégiales, 1998.

48- Toupin, L. : *« De la formation au métier – savoir transférer ses connaissances dans l'action »*. Ed. Collection Pédagogies Paris, 1995.

49- Tremblay Diane-Gabrielle: *« Formation et apprentissage organisationnel »*. Ed. PUQ, 2011.

50- Viau. R : *« La motivation en contexte scolaire »*.Ed. De Boeck Wesmaël Bruxelles, 1994.

51- Vicki L. Albrecht : *« Determining the Role of Transfer Implementation Intent in Predicting Training Transfer»*. Ed. ProQuest, 2008.

Thèses :

1- Andrée Roy « La problématique de la formation en contexte de PME : exploration de la E-formation en tant que solution potentielle ». Thèse de doctorat à l'université du Québec à Trois-Rivières, 2008.

2- Amélie Bernier : « L'étude des déterminants et des effets de la formation au sein des entreprises canadiennes : au-delà de la productivité ». Thèse doctorat à l'université de Motréal, 2011.

3- Chochard. Y : « Les variables influençant le rendement des formations managériales ». Thèse doctorat en sciences économiques et sociales, université de Fribourg, 2012.

4- Ghislaine Larouche : « L'encadrement post-formation et le transfert des apprentissages en milieu de travail en contexte de coopération internationale ». Thèse de doctorat à Université de Montréal, 2006.

5- Guendouzi. B : « Perception de la formation et la construction de compétences dans les entreprise publiques algériennes ». Thèse de Magister, université de Tizi-Ouzou, 2011.

6- Isabelle GILLET : « L'impact des variables dispositionnelles et de la déclaration de liberté sur les résultats d'une activité de formation ». Thèse de doctorat à l'université de Bourgogne, 2011.

7- Geneviève Roch : « Impact du climat organisationnel sur le façonnement des pratiques relationnelles de soin et la satisfaction professionnelle d'infirmières soignantes en milieu hospitalier ». Thèse de doctorat en sciences infirmières, université de Montréal, réalisé dans le cadre de l'étude INRS, 1998

8- Gillet. I : « L'impact des variables dispositionnelles et de la déclaration de liberté sur les résultants d'une activité de formation ». Thèse de doctorat, université de Bourgogne, 2012.

9- Pottiez. J : « Evaluation de la performance de la formation en entreprise par une approche systémique ». Thèse de doctorat en stratégie, université de sciences et technologie de Lille, 2011.

10- Serge Tessier. M : « L'évaluation des effets d'une action de formation en résolution de problèmes : les conditions du transfert des acquis dans trois entreprises québécoises ». Thèse de doctorat en sciences de gestion, université D'Aix-Marseille, 2004.

Revues :

1- Dionne, P. (1995). L'évaluation des activités de formation: une question complexe. Revue Organisation, été 1995, 59-68.

2- Haccoun, R., Jenrie, C. (1997) : « Concepts et pratiques contemporaine en évaluation de la formation: vers un modèle de diagnostic des impacts », Revue internationale de gestion, Montréal, vol 22 N° 3 p. 108-113.

3- Vial. M (2006) : « Les relations entre formation et évaluation : perspectives de recherches », Revue Mesure et évaluation en éducation, vol. 29, N° 1, 81-98.

4- Laroche. R, Haccoun. R. R (1999) : « Maximiser le transfert des apprentissages en formation : un guide pour le praticien », Revue Québécoise de Psychologie, vol. 20, N° 1, 11-26.

5- Gilibert. D, Gillet. I (2010) : « Revue des modèles en évaluation de formation: approches conceptuelles individuelles et sociales », Revue Pratiques psychologiques, vol. 16, N° 3, 217-238.

6- Baldwin. T. T, Ford .J. K (1988): «Transfer of training: A review and directions for future research», Personnel Psychology, vol. 41, 63-105,.

7- Yamnill. S, Mclean. G (2001): « Theories Supporting Transfer of Training », Human Resource Development Quarterly, vol. 12, N° 2, 195-208.

8- Cheng. E. W. L, Hampson. I (2007) : « Transfer of training : A review and new Insights ». International Journal of Management Reviews vol. 10, N° 1, 1-15.

9- Delobbe, N. (2007) : « Facteurs de motivation et de transfert d'apprentissage en formation : une étude séquentielle dans le contexte d'une formation au leadership ». Revue Psychologies du Travail et des Organisations, vol. 13, N° 3, 71-88.

10- Carriou. Y, Jeger. F (1997) : « La formation continue dans les entreprises et son retour sur investissement », Revue Economie et statistique, vol. 303, N°1, 45 - 58.

11- Hawley. J, Barnard. J: « Work environment characteristics and implications for training transfer: a case study of the nuclear power industry ». Revue Human Resource Development International, vol 8, N°1, 65-80.

12- Gilles Margirier (1994) : « Le marché de la formation professionnelle des salariés ». Revue française d'économie, Volume 9 N°4, P 45-84.

Colloques et Projet de recherche :

1- Dominique Boutteiller, Michel Cossette : « Apprentissage, transfert, impact : une exploration des effets de la formation dans le secteur du commerce de détail ». Rapport de recherche au CIRDEP université Montréal, 2007.

2- Recueil de textes legislatifs et reglementaires, fonds national de développement de l'apprentissage et de la formation, Edition 2010.

3- Le Lourn. J-Y, Pottiez. J (2010): « Validation partielle du modèle d'évaluation des formations de Kirkpatrick », communication au 21e congrès de l'AGRH, Saint-Malo.

4- Dunberry. A, Pechard. C (2007): « L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives ». Rapport de projet de recherche, Montréal.

5- Chochard. Y, (2010) : « Et si on évaluait le rendement de la formation en entreprise sur la base des compétences développées par le personnel ? Présentation d'une nouvelle approche ». Bulletin de l'Observatoire Compétences-Emplois, vol. 1, N° 2, 1-14.

6- Gosselin. M, (2005) : « Le rendement de la formation de la main-d'œuvre en entreprise: Une recension des écrits ». Rapport de projet, CPMT, Université de Laval, Québec (Canada).

7- Bernier. A, (2008) : « Évaluation du rendement de la formation au sein des entreprises: une comparaison entre le Québec et l'Ontario ». Projet de recherche, Emploi-Québec, INRS-UCS, Montréal (Canada).

8- Galand, B : « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? ». Cahier de recherche en éducation et formation N°29.

9- La fondation européenne pour la formation, (2003) : « Les dispositifs de la formation continue en Algérie », Projet de recherche.

Sites internet :

1- www.wilsonlearning.fr: « Modèle de transfert d'apprentissage : Une approche basée sur la recherche de l'amélioration de l'efficacité des formations ». Par Michael Leimbach. Consulté 13/04/2012.

2- www. Agrh.eu: « La GRH : contingences davantage qu'universalité ? Opérationnalisation d'un modèle de contingence ».Par Fabi. B, Garand. D. J et Pettersen. N. Actes du congrès de l'association francophone de gestion des ressources humaines, consulté le 10/09/2014.

3- www.strategie-aims.com/evebts/conferences/15-viiieme-conference-de I-aims/download.Grimand.A: « L'entreprise apprenante: une conceptualisation inachevée ? » huitième conférence de l'AIMS, Chatenay-Malabry, 1999. Consulté 12/11/2014.

4- www.cpmt.gouv.qc.ca/publication/pdf. « Les pratiques et l'organisation de la formation en Québec ». CIRDEP/UQAM. Consulté le 25/10/2012.

5- www.cfip.be : « Evaluer l'efficacité de la formation ». Par Dumay, 2006. Consulté le 25/05/2014.

Rapport-Gratuit.com

Annexes

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

QUESTIONNAIRE :

Le questionnaire qui vous est soumis est réalisé dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat à la faculté des sciences économiques de Tlemcen, sur le thème « Les variables influençant les résultats d'une formation pour une amélioration de la performance des employés ».
Afin de me permettre de faire une recherche de qualité, je vous saurais gré de bien vouloir remplir ce questionnaire avec plus grand soin.
Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions. Puisque nous sommes intéresses à étudier les facteurs qui influencent le transfert des apprentissages acquis dans une formation. Une réponse franche et spontanée aux questions donnera plus de valeur aux résultats de cette étude.
Les informations extraites de ce questionnaire bénéficieront d'une entière confidentialité et ne figurent que dans un ouvrage académique déposé à la bibliothèque de la faculté des sciences économiques.

SECTION RELIEE AUX INFORMATIONS SOCIODEMOGRAPHIQUE

- Votre âge : Moins de 20 ans ☐ De 20 à 30ans ☐
  De 30 à 40ans ☐ Plus de 40ans ☐
- Vous travaillez à l'entreprise depuis :
  Entre 5 et 10ans ☐ Moins de 5ans ☐
  Entre 10 et 20ans ☐ Plus de 20ans ☐
- Votre sexe : Féminin ☐ Masculin ☐
- Niveau des études : Universitaire ☐ Formation professionnelle ☐
  Niveau moyen ☐ Niveau primaire ☐

Pour répondre aux questions suivantes utilisez l'échelle ci-dessous et encerclez le chiffre qui reflète mieux votre opinion :

1	2	3	4
Fortement désaccord	**En désaccord**	**D'accord**	**Fortement**

TEMPS 1 : **SECTION RELIEE AU MESURE DES ACQUIS DE LA FORMATION**

LA MOTIVATION A SE FORMER :				
1- J'estime avoir fourni les efforts nécessaires pour réussir cette formation	**1**	**2**	**3**	**4**
2- Je suis très motivé d'apprendre de nouvelles choses	**1**	**2**	**3**	**4**
3- J'ai le sentiment que je peux être aussi efficace que mes collègues	**1**	**2**	**3**	**4**
4- Depuis le début de ma formation, je constate que j'ai une meilleure compréhension des caractéristiques de mon poste de travail.	**1**	**2**	**3**	**4**
5- La formation va m'aider à mieux faire mon travail actuel	**1**	**2**	**3**	**4**

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

COMPETENCE DEVELOPPE EN FORMTION				
6- Durant la formation, j'ai appris à utiliser mes nouvelles habiletés pour résoudre des problèmes, qui pourraient survenir dans mon travail.	**1**	**2**	**3**	**4**
7- J'ai appris dans la formation comment utiliser graduellement les nouvelles techniques et habiletés.	**1**	**2**	**3**	**4**
8- Cette formation sera très utile dans l'accomplissement de mon travail	**1**	**2**	**3**	**4**
9- Cette formation me permettra d'appliquer les tâches reliées au poste de travail	**1**	**2**	**3**	**4**
10- J'ai appris comment gérer les erreurs que je pouvais faire au travail, lorsque j'applique les nouvelles habilités.	**1**	**2**	**3**	**4**
11- Les objectifs de la formation étaient clairs	**1**	**2**	**3**	**4**
12- Les activités étaient bien adaptées aux objectifs de la formation	**1**	**2**	**3**	**4**
13- Les exemples se rapprochaient de ma situation de travail	**1**	**2**	**3**	**4**
14- La formation ma aider à produire une meilleure qualité de travail	**1**	**2**	**3**	**4**

TEMPS 2 : SECTION RELIEE AU MESURE DU TRANSFERT D'APPRENTISSAGE

LA MOTIVATION A SE TRANSFERER				
15- Vous être certain d'avoir les habiletés nécessaires pour appliquer ce que vous avez appris en formation?	**1**	**2**	**3**	**4**
16- Vous avez la motivation de changer votre comportement, selon ce qui vous a été enseigné en formation?	**1**	**2**	**3**	**4**
17- Vous aurez le sentiment d'appliquer de façon constante le contenu du cours suivi?	**1**	**2**	**3**	**4**
18- J'applique constamment ce qui m'a été enseigné, chaque fois qu'une occasion se présente.	**1**	**2**	**3**	**4**

CLIMAT DE TRANSFERT				
19- Les ressources nécessaires au transfert seront à ma disposition après la formation.	**1**	**2**	**3**	**4**
20- Le climat de travail au sein de mon département a facilité l'application de mes apprentissages	**1**	**2**	**3**	**4**
21- Le travail des employés est structuré de façon à leur permettre d'utiliser les habiletés enseignées en formation.	**1**	**2**	**3**	**4**
22- Ceux qui ont complété la formation ne sont pas conscients de la contribution	**1**	**2**	**3**	**4**

de la formation à leur progrès dans le groupe.				
23- Le manque d'opportunités pour appliquer les nouvelles habiletés.	**1**	**2**	**3**	**4**
24- Les bons conditions de l'environnement de travail nous a aidé à appliqués les nouvelles habilités.	**1**	**2**	**3**	**4**
25- La direction fixe des objectifs aux employés, qui les encouragent à appliquer au travail ce qui leur a été enseigné en formation.	**1**	**2**	**3**	**4**
26- Les habilités pris en formation et climat de travail ma aider à devenir un meilleur employé	**1**	**2**	**3**	**4**

SUPPORT SOCIAL				
27- Les superviseurs discutent des attentes de performance avec ces employés, qui ont assisté récemment à la formation.	**1**	**2**	**3**	**4**
28- Les collègues apprécient ceux qui ce comportent, tel qu'il a été montré en formation.	**1**	**2**	**3**	**4**
29- Je me suis senti supporté par mon superviseur durant mon apprentissage	**1**	**2**	**3**	**4**
30- Les compétences et le support technique de mes collègues m'ont aidés dans l'application de mes connaissances	**1**	**2**	**3**	**4**
31- Lorsque quelqu'un utilise les techniques apprises en formation, ses supérieures pensent qu'il agit de façon inefficace.	**1**	**2**	**3**	**4**
32- Les collègues de travail ont les connaissances pour aider ceux qui ont assiste la formation à utiliser ce qu'ils ont appris.	**1**	**2**	**3**	**4**
33- Ceux qui utilisent leur formation peuvent s'attendent à recevoir des éloges de la part de leur supérieur.	**1**	**2**	**3**	**4**
34- Un manque d'encouragement de la part des supérieurs pour appliquer les apprentissages	**1**	**2**	**3**	**4**
35- Le support social ma aider à augmenter ma performance dés mon retour au travail	**1**	**2**	**3**	**4**

DEGRE D'APPLICATION (TRANSFERT)				
36- J'utilise régulièrement les compétences développé dans cette formation	**1**	**2**	**3**	**4**
37- Je mets en œuvre de nouveaux comportements professionnels au travail suite à la formation	**1**	**2**	**3**	**4**
38- Je suis capable de transférer les habiletés apprises en formation, de retour dans mon milieu de travail	**1**	**2**	**3**	**4**
39- J'applique constamment ce qui m'a été enseigné chaque fois qu'une occasion se présente	**1**	**2**	**3**	**4**

Liste des figures :

N°	Partie	Objet de figure	Page
01	Introduction	Evaluation des effets de la formation selon le modèle de Kirkpatrick	04
02		Modèle de Baldwin et Ford pour le transfert des apprentissages	06
01	Chapitre 1	Cycle de gestion de la formation	25
02		Modèle de Kirkpatrick	31
03		Modèle de contingence de la GRH	36
04		Modèle dynamique de climat de travail inspiré de Likert	44
01	Chapitre 2	Système formatif en entreprise	50
02		Schéma générale de l'apprentissage	53
03		Articulation entre formation - acquisition de connaissances - changement	56
04		Processus d'acquisition des savoirs	57
05		Hiérarchisation des étapes du processus d'apprentissage	62
06		Transfert des apprentissages au sein de la chaîne de résultats d'une formation	69
07		Forme de transfert de l'apprentissage en fonction de la charge	71
08		Modèle conceptuel illustrant la notion du transfert sur la base de la distance	73
09		Cadre conceptuel de la gestion du système de transfert des apprentissages	79
10		Modèle de transfert d'apprentissage	80
11		Équilibre optimal : productivité	91
12		L'évaluation du rendement sur la base d'indicateurs de résultats	95
13		L'évaluation du rendement par analyse de l'utilité	96
01	Chapitre 3	Modèle d'évaluation de la formation de KirKpatrick	109
02		Les modèles d'évaluation des variables d'influence	117
03		Modèle de Noe (1986) : les variables motivationnelles influençant l'efficacité d'une formation	118

04		Modèle de Baldwin et Ford (1988) : processus de transfert des apprentissages	120
05		Modèle de Holton : l'évaluation des mesures de développement	123
06		Le modèle de Colquitt, Lepine et Noe (2000) : la motivation à se former	126
07		Le modèle IMTEE d'Alvarez, Salas et Garofano (2004)	128
08		Soutien du supérieur hiérarchique : les niveaux de soutien à la formation du collaborateur	140
01	Chapitre 4	Description des variables utilisées dans la recherche	151
02		chronologies de distribution de questionnaire	160
03	Chapitre 5	Mesure variable « degré de transfert »	162
01		Variables influençant le transfert	176
02		Variables influençant l'apprentissage	177
03		Modèle de recherche	183

Liste des tableaux

N°	Partie	Objet du tableau	Page
01	Chapitre 1	Les outils techniques	30
02		Distinction entre organisation qualifiante et organisation apprenante	47
01	Chapitre 2	Paradigme de l'apprentissage	60
02		Catégories de transfert	74
03		Schèmes d'intelligibilité du transfert de connaissances	76
01	Chapitre 3	Les études sur la prévalence de l'évaluation des formations en entreprises	105
02		raisons des lacunes en matière d'évaluation de la formation	106
03		Le Learning Transfer System Inventory : extrait du LTSI complété pour 8 de ses 89 items	125
04		Facteurs favorisant le transfert des apprentissages	132
01	Chapitre 5	Mesure variable « motivation à se former »	166
02		Mesure liée à la compétence développée en formation	167
03		Mesure du variable « Motivation à se transférer »	168
04		Mesure liée au variable climat de transfert	169
05		Mesure variable « support social »	170
06		Mesure variable « degré de transfert »	171
07		Moyenne et écart-type des variables du modèl	184
08		Matrice des corrélations	185

TABLE DES MATIERES :

Introduction……...…01

1- Les sources de la problématique de recherche……03

2- Problématique et hypothèses de la recherche ……...07

3- Objectifs et intérêts de la recherche …….....08

4- Méthodologie de la recherche ……..09

Chapitre 1 : L'environnement de travail et la formation en entreprise : quel interaction ?.....11

Section 1 : La formation en entreprise : enjeux et stratégie……12

1- La formation dans le contexte actuel……..…...12

2- Les pratiques de la formation continue en Algérie : état des lieux et réformes..……..……18

3- Cycle de gestion de la formation en entreprise……24

Section 2 : L'impact de l'environnement sur la gestion de la formation en entreprise….……..……..……...…….....33

1- Aperçu sur la théorie de la contingence……33

2- Facteurs de contingence influençant le système formatif dans l'entreprise……..…… 34

Section 3 : L'importance de la prise en compte du climat organisationnel dans l'amélioration des effets de la formation……...40

1- Climat organisationnel……..40

2- Climat organisationnel et formation ……45

Chapitre 2 : Processus de système formation dans l'entreprise ……...50

Section 1 : Formation et apprentissage des adultes…….51

1- Raisonnement articulé autour de la notion d'acquis de la formation ou l'apprentissage……..……..…….……..….....51

2- Engagement de l'apprenant pour la formation……..63

Section 2 : Transfert des apprentissages en milieu de travail……..…68

1- Qu'est-ce que le transfert d'apprentissage?.....68

2- Système de transfert des apprentissages ……..……79

Section 3 : Rendement de la formation en entreprise……..……88

1- Concept du rendement de la formation……..…...……..……..88

2- Indicateurs de mesure du rendement de la formation……..……93

3- Approches d'évaluation du rendement de la formation……..…..…95

Chapitre 3 : Evaluation des variables influençant le système formatif en entreprise ……..……102

Section 1 : Les pratiques d'évaluation des formations dans les entreprises…..102

1- Etat des lieux des pratiques d'évaluation……102

2- La centralité du modèle de Donald Kirkpatrick ……108

3- Méthodes et outils d'évaluation……..114

Section 2 : Principaux modèles pouvant structurer les variables influençant l'efficacité d'une formation…….118

1- Modèle des variables motivationnelles de Noe ……..…119

2- Le modèle du processus de transfert de Baldwin et Ford (1988)……121

3- Modèle d'évaluation des mesures de développement de Holton (1996)123

4- Modèle de la motivation à se former de Colquitt et al. (2000)…...……126

5- Modèle IMTEE d'Alvarez et al. (2004)……..129

Section 3 : Variables favorisant le transfert des apprentissages en milieu de travail suite à une formation ……133

1- Les variables d'influence liées à la personne formée……..134

2- Les variables d'influence liées à la conception de la formation…….137

3- Les variables d'influence liées à l'environnement de travail……..140

Chapitre 4 : La démarche méthodologie ……..148

Section 1 : L'objet de la recherche……149

1- Stratégie de recherche ……150

2- Modèle de référence ……...…151

Section 2 : Collecte des données et déroulement de la recherche…….155

1- Présentation de l'entreprise objet d'étude……155

2- Collecte de données ……157

3- Procédure de la collecte ……..160

Chapitre 5 : Description et interprétation des résultats……..163

Section 1: Présentation des résultats ……163

1- Résultats obtenus à l'étude quantitative……..163

2- Résultats obtenu à l'étude qualitative……171

Section 2 : Analyse des résultats…….....176

1- Résultats relatifs aux variables indépendantes……176

2- Résultats relatifs au variable dépendante ……...182

3- Test des hypothèses…….....182

Section 3 : Discussion des résultats……...…..…….……..….187

1- Synthèse et réponse à notre question de recherche……187

Rapport-Gratuit.com

2- Limites de la recherche……..190

3- Recherche future ……191

Conclusion ……...…….....192

Bibliographie ……...……194

Annexe ……..……...201

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES