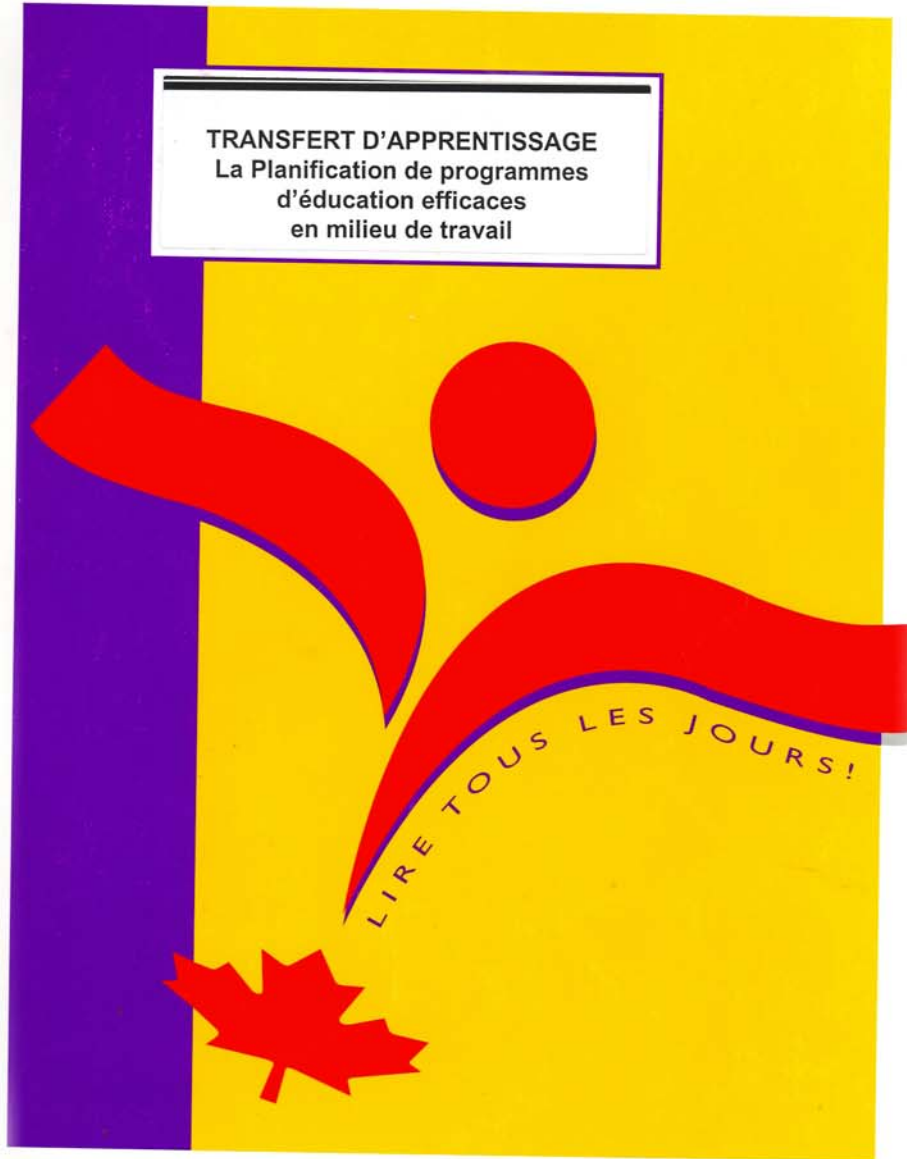




Développement des
ressources humaines Canada

Human Resources
Development Canada

TRANSFERT D'APPRENTISSAGE
La Planification de programmes
d'éducation efficaces
en milieu de travail



*Le Secrétariat
national à
l'alphabetisation*



*National
Literacy
Secretariat*

Canada

Table des matières

- La planification de programmer d'éducation efficaces en milieu de travail
- Qu'est-ce que le transfert d'apprentissage?
- Facteurs influant sur le transfert d'apprentissage
- Incorporation du transfert d'apprentissage dans la planification de programme
 - Quand les inhibiteurs du transfert d'apprentissage se manifestent-ils généralement?
 - Qui est principalement à l'origine de l'inhibiteur?
 - Tableau 1. Exemples d'inhibiteurs et de facilitateurs du transfert
 - Comment faire pour faciliter le transfert d'apprentissage?
- Stratégies d'accroissement du transfert d'apprentissage
 - Stratégies de transfert à utiliser par l'enseignant avant la formation
 - Tableau 2 : Stratégies de transfert
 - Stratégies de transfert à utiliser par l'enseignant pendant la formation
 - Stratégies de transfert à utiliser par l'enseignant après la formation
 - Stratégies de transfert à utiliser par le superviseur avant la formation
 - Stratégies de transfert à utiliser par le superviseur pendant la formation
 - Stratégies de transfert à utiliser par le superviseur après la formation
 - Stratégies de transfert à utiliser par le stagiaire avant la formation
 - Stratégies de transfert à utiliser par le stagiaire pendant la formation
 - Stratégies de transfert à utiliser par le stagiaire après la formation
- Exercice pratiques
- Références

Le transfert d'apprentissage

La planification de programmer d'éducation efficaces en milieu de travail

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 influent sur l'apprentissage ou l'accomplissement de nouvelles tâches, il y a transfert. Mais quels sont les principes qui régissent le transfert d'apprentissage efficace? Comment les enseignants en milieu de travail peuvent-ils concevoir des programmes de formation qui facilitent le transfert ? Que peut faire le superviseur pour encourager le transfert d'apprentissage chez ses employées? Comment les stagiaires ou les participants peuvent-ils se préparer à transférer ce qu'ils ont appris une fois de retour au travail ? Étant donné l'importance capitale de ce sujet pour bien des aspects de l'éducation en milieu de travail, le document qui suit présentera les résultats de travaux de recherche ainsi que des techniques concrètes pour aider les participants sur le terrain. Le document est divisé en quatre parties: 1) définitions du transfert d'apprentissage, 2) facteurs influant sur le transfert d'apprentissage, 3) intégration du transfert d'apprentissage à la planification de programme et 4) stratégies visant accroître le transfert d'apprentissage. Le contenu du document se trouve résumé dans les travaux pratiques qui se trouvent à la fin et qui mettent le lecteur au défi de faire le lien avec les expériences qu'il a déjà eues dans le domaine de l'éducation en milieu de travail.

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

Dans le milieu de travail, il y a transfert d'apprentissage quand le stagiaire réussit à appliquer dans son travail les connaissances et les compétences qu'il a acquises en participant à un programme éducatif. Autrement dit, il y a transfert d'apprentissage quand l'apprentissage fait dans un contexte en particulier ou avec un matériel pédagogique en particulier influe sur la performance dans un autre contexte ou avec un matériel connexe mais différent. D'un point de vue théorique, le transfert d'apprentissage se produit dès que les connaissances et les compétences déjà acquises influent sur la façon dont le stagiaire acquiert ou applique de nouvelles connaissances ou compétences. Quand l'acquisition ou la performance ultérieure est facilitée, le transfert est positif. Quand l'acquisition ou la performance ultérieure est entravée, le transfert est négatif. Par ailleurs, le transfert peut être général, se répercutant sur une vaste gamme de nouvelles connaissances et compétences, ou encore spécifique, se répercutant uniquement sur des connaissances et des compétences particulières dans un domaine circonscrit (Cormier et Hagman, 1987; Broad et Newstrom, 1992; Perkins et Salomon, 1996).

Le transfert d'apprentissage, souvent appelé transfert de formation, est en fait le prolongement du processus d'apprentissage. Il s'agit d'un élément de la planification de programme qui, sans être nouvelle, reçoit de plus en plus d'attention. Le transfert est un principe clé de la théorie de l'apprentissage chez les adultes, car c'est précisément ce que visent la plupart des programmes d'éducation et de formation. Le contexte de l'apprentissage diffère généralement dans une certaine mesure du contexte de l'application ultime. Aussi les objectifs ultimes des programmes d'éducation et de formation ne sont réalisés que si le transfert se produit. Le transfert est d'autant plus important qu'il ne peut pas être tenu pour acquis. Il existe d'abondantes preuves pour montrer que, dans bien des expériences d'apprentissage, le transfert souhaité ne se produit pas.

Comme le soulignent Baldwin et Ford (1988), on reconnaît de plus en plus que le transfert fait problème dans la formation d'entreprise. Si, d'après les estimations, les entreprises nord-américaines consacrent plus de 100 milliards de dollars à la formation et au perfectionnement, dix pour cent tout au plus des sommes ainsi engagées se traduisent en fait par un transfert au travail effectué. De même, les chercheurs arrivent à la conclusion que la quantité de formation offerte par l'entreprise ne se traduit pas par un transfert correspondant dans le milieu de travail (p. 63). Pour que les programmes d'éducation en milieu de travail donnent les résultats plus concrets et utiles qu'exigent ceux qui en payent la note, il est essentiel d'élaborer un plan d'action afin d'aider les participants à appliquer ce qu'ils ont appris.

Si le transfert d'apprentissage est un sujet de préoccupation qui prend de plus en plus d'importance depuis quelques années, c'est néanmoins un problème auquel on s'intéresse depuis plus de 35 ans. Dès 1957, J. Mosel avait fait remarquer l'existence de preuves de plus en plus abondantes montrant que, bien souvent, la formation n'influe aucunement ou influe très peu sur le comportement au travail. Il faisait état de trois conditions essentielles au transfert: le contenu de la formation doit être applicable aux fonctions du poste, le stagiaire doit apprendre ce contenu et il doit être motivé à modifier son comportement au travail de manière à appliquer ce qu'il a appris. En 1971, L. Nadler s'est penché sur la question des systèmes de soutien et a conclu qu'il s'agissait de mesures pouvant être prises par la direction pour appuyer le transfert. Il a réparti ces systèmes de soutien selon le niveau hiérarchique et le moment auquel les mesures voulues devaient être prises. En 1982, M. Broad a présenté les résultats de recherches répertoriant plus de 50 mesures que peuvent prendre les dirigeants pour appuyer le transfert à plusieurs moments différents. D'autres auteurs ont aussi examiné des situations de transfert typiques où les enseignants consacrent tous leurs efforts à l'analyse des besoins et à la conception et la prestation de la formation de sorte qu'on obtient un niveau relativement faible de transfert volontaire ou non appuyé.

Mikulecky, Albers, et Peers (1994) signalent que la nature du transfert intéresse aussi les psychologues depuis plus d'un siècle. Après avoir examiné les conclusions des recherches portant de manière générale sur le transfert en alphabétisation, ils indiquent qu'il existe des études et des analyses utiles dans trois grands domaines: l'intelligence, les différences entre expert et novice et le développement de la théorie du transfert. Même si des études antérieures concluaient à l'existence d'un lien entre l'intelligence générale ou le facteur "G" et le transfert, les travaux effectués bien plus près de nous indiquent qu'il est quelque peu trompeur de penser qu'il existe une intelligence générale unique. Sternberg (1988) laisse entendre qu'il pourrait y avoir plusieurs aspects de l'intelligence qui seraient fort probablement influencés par l'expérience. Quant aux différences entre expert et novice, un nombre grandissant de travaux de recherche indiquent que la meilleure façon d'assurer le transfert est de faire en sorte que l'apprentissage se fasse dans des situations réelles où les connaissances et les stratégies sont apprises en même temps. Ainsi, Scribner et Fahrmeir (1982) ont constaté qu'un groupe de poseurs de tapis experts qui arrivaient à faire des calculs arithmétiques sans faute dans le cadre de leur travail avaient obtenu des notes médiocres à des épreuves d'arithmétique où l'apprentissage était décontextualisé.

En ce qui a trait au développement de la théorie du transfert, Perkins et Salomon (1996) soutiennent que le transfert est en fait un phénomène à plusieurs facettes qui fait appel à au moins deux mécanismes distincts, un rudimentaire et l'autre plus évolué. Dans le premier cas, le transfert se produit quand le contexte dans lequel il doit se faire est semblable à un contexte d'apprentissage, antérieur, de manière à déclencher des réponses semi-automatiques bien rodées. Ainsi, la personne qui se trouve pour la première fois au volant d'une petite camionnette qu'elle a louée pour son déménagement constate que le volant, l'embrayage et les autres éléments de la camionnette lui sont familiers parce qu'elle a déjà conduit une voiture. Elle réagit donc de façon presque automatique quand il s'agit de conduire la camionnette, même si la nouvelle tâche présente plusieurs différences mineures (p. 426).

Le transfert plus évolué, par contre, exige d'en arriver à un niveau d'abstraction par rapport au contexte d'apprentissage et de chercher consciemment à établir des liens. Quels sont les éléments essentiels? Que faut-il savoir? Quelles sont les connaissances que je possède déjà qui pourraient m'aider? Le stagiaire pourrait, par exemple, s'inspirer des stratégies de gestion du temps qu'il aurait apprises dans le cadre d'un programme d'éducation en milieu de travail pour résoudre de nouveaux problèmes relatifs à l'attribution de temps à diverses tâches liées à son travail.

Facteurs influant sur le transfert d'apprentissage

Un certain nombre de facteurs permettraient d'expliquer que les employés appliquent ou n'appliquent pas ce qu'ils ont appris dans le cadre d'un programme d'éducation en milieu de travail. Malgré le peu de recherche qui a été fait sur le sujet, il y a des auteurs qui ont examiné certains de ces principaux facteurs d'influence. Ainsi, Newstrom (1986) a signalé que l'obstacle le plus considérable, aux yeux des enseignants, était le manque de renforcement au travail qui aurait appuyé les efforts des stagiaires pour appliquer à leurs fonctions ce qu'ils avaient appris au cours de leur formation. Les enseignants disaient finalement que les stagiaires ne se donnaient pas la peine de faire les choses différemment à cause du manque d'intérêt dans leur entourage. Le deuxième obstacle au transfert d'apprentissage dans le milieu de travail selon Newstrom est l'interférence du milieu immédiat. Il fait état de facteurs comme les contraintes de temps, le manque d'autorité, les procédés de travail inefficaces ou le matériel insuffisant. Il ressort de ces constatations que, même si les stagiaires sont prêts à modifier leur façon de faire, ils ne pourront pas nécessairement se servir de leurs nouvelles compétences à cause des obstacles (réels ou imaginés) auxquels ils se heurtent.

Le troisième obstacle est le manque de soutien actif de la part de l'entreprise au transfert dans le milieu de travail des connaissances ou des compétences acquises par le stagiaire. Selon les enseignants interrogés, l'entreprise typique n'est tout simplement pas fermement acquise à la nécessité de soutenir les objectifs des programmes de formation et de perfectionnement.

Dans une optique semblable, Kemerer (1991) indique que les facteurs qui entravent le transfert d'apprentissage peuvent être répartis en trois catégories: attentes structurantes, amélioration des compétences et fourniture d'éléments de gratification. Si, par exemple, le moment de la formation est mal choisi, il s'agit là d'une attente structurante qui inhibe le transfert. Dans la théorie de l'apprentissage chez les adultes, on insiste beaucoup sur la disponibilité des étudiants comme variable clé de l'apprentissage. Il ne fait aucun doute que, si le stagiaire ne perçoit pas le besoin d'adopter de nouveaux comportements, il n'a pas de raison de modifier son comportement et il n'est donc pas disponible. Ainsi, l'introduction dans le milieu de travail d'attentes nouvelles ou modifiées doit survenir au moment opportun de façon que les participants soit prêts à apprendre quand le programme de formation leur est offert.

La deuxième catégorie de variables qui entravent le transfert d'apprentissage tient aux éléments de la conception et de la mise en oeuvre du programme, par exemple à des objectifs d'apprentissage mal définis. Selon Kemerer (1991, p. 71), un des moyens les plus sûrs d'entraver le transfert d'apprentissage consiste à établir des objectifs d'apprentissage qui sont élaborés du point de vue, non pas de l'apprenant, mais de l'enseignant, qui sont tellement spécifiques qu'ils paraissent curieux ou encore qui ne reflètent pas fidèlement les tâches liées aux fonctions du poste. Enfin, la fourniture d'éléments de gratification influe aussi sur le transfert d'apprentissage. Sans l'application et le renforcement des compétences nouvellement acquises, les nouveaux comportements tendront à s'estomper. Dans l'éducation en milieu de travail, le superviseur joue un rôle clé dans le renforcement. Dans les entreprises complexes à paliers multiples, le transfert des compétences exige une intégration verticale totale, qui permet à chaque palier hiérarchique de renforcer les comportements des paliers inférieurs.

Caffarella (1994) a voulu résumer certains des travaux sur le sujet et a fini par répartir les idées exprimées en cinq facteurs déterminants clés:

1. les perceptions des participants au programme
2. la conception du programme
3. le contenu du programme
4. les modifications nécessaires pour appliquer les apprentissages
5. le contexte organisationnel.

Selon la façon dont ils interviennent dans le processus de transfert d'apprentissage, les cinq facteurs peuvent jouer le rôle d'inhibiteur ou de facilitateur. Le tableau 1 reprend chacun des facteurs en donnant des exemples précis de la façon dont ils peuvent inhiber ou faciliter le transfert dans le milieu de travail. Comme l'indique Ottoson (1994), les responsables de la planification de programmes d'éducation en milieu de travail sont plus ou moins maîtres des décisions qu'ils prennent relativement aux facteurs qui influent sur le transfert d'apprentissage. Là où leur pouvoir de décision est le plus grand, c'est pour tout ce qui touche la conception et la mise en oeuvre du programme, et il est sans doute le plus faible quand il s'agit du contexte organisationnel. Parce que les responsables de la planification peuvent surtout exercer leur pouvoir de décision en ce qui concerne la conception et la mise en oeuvre du programme, il est important que les enseignants considèrent la planification en vue du transfert d'apprentissage comme partie intégrante du processus de planification.

Incorporation du transfert d'apprentissage dans la planification de programme

Quand il s'agit d'incorporer le transfert d'apprentissage au processus de planification des programmes d'éducation en milieu de travail, il y a un certain nombre d'éléments importants dont il faut tenir compte, comme de déterminer le moment où les stratégies de transfert devraient être utilisées, de déterminer qui sont les principaux acteurs concernés et de décider de la meilleure façon de favoriser le transfert.

Quand les inhibiteurs du transfert d'apprentissage se manifestent-ils généralement?

Pour tenter de répondre à cette question, un certain nombre de chercheurs ont examiné les principaux inhibiteurs décrits dans les travaux sur le transfert et les ont répartis selon le moment où ils étaient le plus susceptibles de se manifester, avant, pendant ou après la formation, retenant pour chaque facteur les deux moments où ils se présentaient le plus fréquemment (Broad et Newstrom, 1992 ; Wenz et Adams, 1993). Les résultats de ces travaux ont révélé plusieurs phénomènes intéressants. Les inhibiteurs du transfert d'apprentissage étaient présents dans une certaine mesure tout au long des trois périodes retenues au regard du processus de formation. C'est toutefois après la formation qu'ils se présentaient le plus souvent, les menaces négatives au transfert d'apprentissage étant alors très manifestes.

Par ailleurs, les inhibiteurs se présentaient plus souvent pendant et après le programme de formation qu'avant. Les travaux sur le sujet ont également permis de conclure que les inhibiteurs étaient surtout concentrés dans la période suivant la fin officielle du programme. Ces résultats concordent avec la perception fort répandue, quoique erronée, selon laquelle il convient de se préoccuper du transfert de la formation seulement une fois la formation terminée. Le nombre d'inhibiteurs ayant un effet primaire et secondaire avant et pendant la formation montre qu'il faut aussi s'intéresser au transfert pendant ces périodes-là. Une des principales conclusions qui ressort de l'analyse du moment où les comportements se produisent, c'est que l'entreprise ne peut pas attendre que le programme de formation soit terminé pour s'intéresser aux problèmes de transfert de formation. Les inhibiteurs du transfert de formation devraient être éliminés ou atténués avant, pendant et après la formation.

Qui est principalement à l'origine de l'inhibiteur?

Un certain nombre d'études de suivi sur le perfectionnement professionnel ont abouti à des conclusions intéressantes en ce qui a trait à la source première des inhibiteurs du transfert (Laker, 1990 ; Broad et Newstrom, 1992 ; Detterman et Sternberg, 1993). Dans ces études, la source première était définie comme étant l'élément à l'origine de l'inhibiteur ou détenant le pouvoir à cet égard, et quatre sources de responsabilité ont été retenues: le stagiaire, l'enseignant, le superviseur immédiat du stagiaire et l'entreprise en général.

Ce sont les superviseurs qui sont les plus en mesure d'intervenir pour résoudre le problème du transfert de formation. Ce sont eux qui sont les principaux responsables de l'inhibiteur le plus souvent cité, à savoir l'absence de renforcement au travail relativement aux compétences et aux capacités nouvellement acquises. Selon les enseignants qui ont été interrogés pour ces études, les superviseurs peu intéressés qui négligeaient d'appuyer ou d'encourager l'application des apprentissages aux fonctions du poste constituaient les principaux inhibiteurs du transfert et étaient de ce fait une cible de choix des efforts axés sur le changement.

Tableau 1. Exemples d'inhibiteurs et de facilitateurs du transfert d'apprentissage.

INHIBITEURS	FACTEURS	FACILITATEURS
<p>manque de connaissances ou d'expérience préalables</p> <p>manque de temps pour appliquer aux fonctions ce qui a été appris</p>	<p>Participants au programme</p>	<p>connaissances et expérience facilitant l'établissement de liens</p> <p>état d'esprit permettant de prendre le temps d'appliquer ce qui a été appris</p>
<p>manque de pertinence du programme au regard des fonctions du poste</p> <p>absence de stratégie pour assurer le suivi une fois la formation terminée</p>	<p>Conception et mise en oeuvre du programme</p>	<p>inclusion d'exercices pratiques comme composante importante des activités éducatives</p> <p>inclusion de stratégies relatives au transfert d'apprentissage que les stagiaires ont aidé à élaborer</p>
<p>met l'accent sur les connaissances alors que ce sont les compétences et les attitudes qu'il faut changer</p> <p>ne peut pas être appliqué dans la pratique</p>	<p>Contenu du programme</p>	<p>semble pertinent aux yeux des stagiaires</p> <p>fait appel aux connaissances et à l'expérience antérieures des participants</p>
<p>viennent perturber les pratiques et les façons de faire existantes</p> <p>exclusion des participants du processus de décision</p>	<p>Changements nécessaires pour appliquer ce qui a été appris</p>	<p>le temps imparti est suffisant pour que les changements puissent se faire</p> <p>le milieu de travail est perçu comme étant réceptif au changement</p>
<p>absence de soutien concret des pairs, des superviseurs et des dirigeants</p> <p>peu favorable à l'apprentissage</p>	<p>Contexte organisationnel</p>	<p>soutien de membres clés de l'organisation et éléments de gratification tangibles</p> <p>adaptation à de nouvelles structures et à de nouvelles normes</p>

Les enseignants sont les principaux responsables quand la formation est peu pratique ou peu pertinente ou quand la conception ou la mise en oeuvre laisse à désirer. Bien que les enseignants ne puissent pas toujours être tenus responsables de la perception que les stagiaires ont de ces facteurs, leur décisions peuvent manifestement influencer cette perception. Si les stagiaires ont l'impression que la formation présente des déficiences, c'est sans doute parce que les enseignants n'ont pas suffisamment consulté les superviseurs et les stagiaires sur ce qu'ils estimaient être les besoins, les priorités, les orientations recherchées par l'organisation, les problèmes de fonctionnement, etcetera.

Les stagiaires ont aussi leur part de responsabilité. Il leur arrive de considérer la formation comme peu pratique ou peu pertinente ou de conclure à une conception ou une mise en oeuvre déficiente même si ce n'est pas vraiment le cas. Les stagiaires sont une source première d'inhibiteurs en raison de leur attitude, le fait de devoir modifier leur comportement constituant selon eux un inconvénient ou exigeant un effort accru.

Selon Broad et Newstrom (1992, p. 23), il existe aussi d'autres inhibiteurs qui sont présents de manière générale dans l'organisation et qui peuvent limiter l'effet des programmes de formation offerts de nos jours. Ils citent notamment l'absence d'une culture organisationnelle solidement en faveur de la formation et de l'application de ce qui a été appris, les obstacles matériels au transfert et les pressions exercées par les pairs qui dissuadent les employés nouvellement formés de modifier leur façon de faire. L'organisation dans son ensemble est la principale responsable de ces inhibiteurs qui peuvent aussi entraver le transfert de la formation même la mieux intentionnée.

Comment faire pour faciliter le transfert d'apprentissage?

Beaucoup des travaux sur la question donnent à entendre qu'il est possible d'enseigner de manière à assurer le transfert. D'après ces études, les programmes d'enseignement qui permettent d'assurer le transfert présentent certaines caractéristiques communes, comme l'utilisation de modèles, les commentaires faits aux étudiants et le recours à des groupes d'apprentissage en coopération (Mikulecky, Albers et Peers, 1994). Un certain nombre d'enquêtes ont démontré que, quand l'enseignement s'inspire de modèles d'alphabétisation efficaces et prévoit suffisamment de temps pour les travaux pratiques et les commentaires, les étudiants sont capables de transférer les stratégies apprises dans leur cours d'alphabétisation à de nouvelles tâches. Ainsi, Palincsar et Brown (1986) parlent de jeunes adultes qui ont appris à appliquer à de nouvelles situations plusieurs stratégies métacognitives en lecture, comme de savoir faire des prédictions, poser des questions, résumer et clarifier un texte grâce à l'enseignement réciproque. De même, Ehlinger (1989) a constaté que de jeunes adultes qui avaient appris des techniques d'autoverbalisation étaient plus en mesure d'évaluer leur propre compréhension en lecture.

En outre, plusieurs études dans le domaine de l'alphabétisation démontrent que l'apprentissage avec des pairs ou avec un groupe social peut fournir suffisamment d'interaction pour faciliter le transfert à de nouvelles situations. L'apprentissage coopératif suscite à cet égard beaucoup d'attention. Dans le domaine de l'alphabétisation, l'apprentissage coopératif est généralement le fait de deux étudiants ou plus qui travaillent ensemble afin d'améliorer leur compréhension d'un texte ou d'en retenir le contenu. Les recherches faites par O'Donnell (1989) et par Larson, Dansereau, O'Donnell, Hythecker, Lambiotte et Rocklin (1985) font état de caractéristiques communes aux programmes d'apprentissage coopératif qui facilitent le transfert de capacités en lecture. Le transfert s'effectue quand les étudiants mettent en pratique des techniques de lecture les obligeant à résumer les idées principales et à écouter ensuite les résumés pour corriger les erreurs. Il semble d'après ces études que le transfert se produit quand les étudiants ont assez de temps pour mettre les techniques en pratique et quand l'activité coopérative amène l'apprenant à assimiler ce qu'il a appris.

Kemerer (1991) conclut, à partir du même cadre d'analyse qu'il avait utilisé pour les facteurs inhibant le transfert d'apprentissage, qu'il existe trois catégories de stratégies pour accroître le transfert d'apprentissage: les attentes structurantes, l'amélioration des compétences et la fourniture d'éléments de gratification. Dans son analyse des attentes structurantes, il signale l'importance de stratégies comme celle qui consiste à bien définir ce que l'on attend des stagiaires. Kemerer estime que nous n'expliquons pas toujours aussi clairement que nous le pensons quelles sont les attentes que nous avons. Son expérience l'amène à conclure qu'il vaut mieux être trop précis que trop général. La formation, dit-il, doit viser à entraîner des changements réalisables à court terme qui permettent à la longue de réaliser des objectifs à plus long terme.

En ce qui concerne l'amélioration des compétences, il recommande aux formateurs d'avoir recours à une méthodologie efficace. Il conseille, par exemple, de prévoir une participation active qui pèse pour au moins 60 p. 100 dans le programme de formation. Par participation active, il faut comprendre que le facilitateur cède la parole aux participants. Dès qu'on traite avec des adultes, on trouve parmi les participants un bassin d'expérience considérable. La troisième catégorie a trait à l'importance de fournir des éléments de gratification quand les stagiaires réintègrent leurs fonctions de façon qu'ils soient encouragés à appliquer les compétences nouvellement acquises.

Stratégies d'accroissement du transfert d'apprentissage

Comme le souligne la section précédente, il y a certaines méthodes et approches qui facilitent le transfert d'apprentissage. La partie qui suit décrit plus de 30 techniques différentes permettant d'assurer le transfert. Ces techniques sont tirées de certaines des principales enquêtes dont il a déjà été question dans le document et sont réparties entre les trois moments du processus de formation - avant, pendant et après. Par ailleurs, les stratégies sont organisées en fonction des différents participants au programme qui ont la possibilité de renforcer le processus de transfert: l'enseignant, le stagiaire et le superviseur. Pour les besoins du présent document, le terme superviseur englobe le directeur de l'entreprise, le supérieur immédiat, le chef d'équipe ou de groupe et tout autre membre de l'organisation ayant une certaine autorité et responsabilité par rapport aux employés. Les stratégies de transfert sont présentées sous des rubriques générales en fonction du moment où elles doivent être utilisées et du participant qui doit les utiliser. Ainsi, le lecteur trouvera d'abord les stratégies de transfert qui doivent être utilisées par l'enseignant avant la formation, puis les stratégies de transfert qui doivent être utilisées par l'enseignant pendant la formation, et ainsi de suite. Toutes les techniques d'apprentissage décrites dans les paragraphes qui suivent sont résumées au tableau 2.

Stratégies de transfert à utiliser par l'enseignant avant la formation

1. *Prévoir la participation des superviseurs et des stagiaires à l'élaboration du programme.* Il est essentiel que les formateurs amènent les gestionnaires et les stagiaires à participer à l'évaluation des besoins et à la conception du cours. C'est bien souvent l'enseignant qui est le mieux placé pour prendre l'initiative en ce sens. Les superviseurs et les stagiaires 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.
2. *Bien structurer le programme d'enseignement.* 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 stagiaires, 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 stagiaires devraient participer activement à leur processus d'apprentissage à toutes les étapes du programme.
3. *Prévoir des exercices pratiques.* Les exercices pratiques permettent aux stagiaires d'appliquer leurs nouvelles connaissances. Ces exercices sont l'occasion pour les stagiaires d'expérimenter sans crainte leurs nouvelles compétences et pour l'enseignant d'évaluer le niveau de rendement et, le cas échéant, les difficultés qu'éprouvent les stagiaires. Ils permettent aussi aux stagiaires 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 l'enseignant sache élaborer les exercices pratiques en fonction du niveau de compétence des stagiaires et persuader les stagiaires de l'avantage qu'il y a pour eux à participer aux exercices.

4. *Développer la disponibilité des stagiaires.* L'enseignant peut stimuler la disponibilité des stagiaires à l'égard de la formation qu'ils doivent suivre en préparant soigneusement divers documents qu'il fera remettre aux stagiaires afin d'accrocher leur intérêt en prévision de la séance de formation. Il pourrait s'agir de matériel présenté sous une forme attrayante qui serait distribué aux stagiaires avant le début de la formation. Le matériel pourrait comprendre des descriptions en termes simples pour expliquer comment le programme d'études cadre avec la mission de l'entreprise, des exemples des prérequis exigés pour le cours ou des exercices d'autoévaluation simples qui permettraient aux stagiaires de voir où ils se situent et de cerner les points susceptibles d'amélioration.

5. *Incorporer au programme un volet entraînement par les pairs.* Cette méthode permet aux stagiaires de s'entraîner réciproquement à appliquer les comportements nouvellement appris en suivant un ordre soigneusement établi. Avant que la formation ne débute, l'enseignant élabore une méthode pour enseigner l'entraînement par les pairs où chacun est appelé à observer l'autre, à prendre des notes, à faire des commentaires et à en recevoir. Il est important que la participation des stagiaires à ce volet du programme soit volontaire et que la direction y accorde son appui.

Tableau 2 : Stratégies de transfert Stratégie d'apprentissage

Stratégie	Moment			Participant		
	Avant la formation	Pendant la formation	Après la formation	Enseignant	Superviseur	Stagiaire
Prévoir la participation des superviseurs et des stagiaires à l'élaboration du programme	✓			✓		
Bien structurer le programme d'enseignement		✓		✓		
Prévoir des exercices pratiques	✓			✓		
Développer la disponibilité des stagiaires	✓			✓		
Incorporer au programme un volet entraînement par les pairs	✓			✓		
Élaborer des objectifs axés sur l'application		✓		✓		
Répondre à la question "À quoi ça me servira ?"		✓		✓		
Tenir chaque stagiaire au courant de ses progrès		✓		✓		
Fournir des aides à l'application en situation de travail		✓		✓		
Assurer le soutien après le retour au travail			✓	✓		
Faire remplir des questionnaires d'évaluation et en communiquer les résultats			✓	✓		
Élaborer des stratégies de gratification			✓	✓		

Stratégie	Moment			Participant		
	Avant la formation	Pendant la formation	Après la formation	Enseignant	Superviseur	Stagiaire
Prévoir des séances de récapitulation et de suivi			✓	✓		
Assurer la participation des superviseurs à l'évaluation des besoins	✓				✓	
Assurer la participation des superviseurs & des séances d'orientation	✓				✓	
Jouer le rôle d'entraîneur	✓				✓	
Bien choisir les stagiaires	✓				✓	
Offrir un contexte propice à la formation	✓				✓	
Faire en sorte d'éliminer les interruptions		✓			✓	
Confier le travail des stagiaires à d'autres		✓			✓	
Reconnaître la participation des stagiaires		✓			✓	
Participer à l'élaboration d'un plan d'action pour assurer le transfert		✓			✓	
Revoir le dossier des stagiaires		✓			✓	
Prévoir des occasions de mettre en pratique les nouvelles compétences			✓		✓	
Faire un suivi avec le formateur			✓		✓	

Stratégie	Moment			Participant		
	Avant la formation	Pendant la formation	Après la formation	Enseignant	Superviseur	Stagiaire
Fournir des modèles de comportement			✓		✓	
Assurer le renforcement positif			✓		✓	
Célébrer les petites victoires			✓		✓	
Participer à la planification du programme	✓					✓
Se renseigner sur les divers aspects de la formation	✓					✓
Participer aux activités préalables	✓					✓
Travailler avec un partenaire		✓				✓
Tenir un calepin pour noter idées et applications		✓				✓
Établir un plan d'application		✓				✓
Prévoir la possibilité de rechute		✓				✓
Revoir le contenu du programme			✓			✓
Se trouver un mentor			✓			✓
Maintenir le contact avec le partenaire de formation			✓			✓

Stratégies de transfert à utiliser par l'enseignant pendant la formation

1. *Élaborer des objectifs axés sur l'application.* Les objectifs axés sur l'application sont des descriptions des comportements auxquels on s'attend des stagiaires 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 stagiaires, 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 stagiaires à adapter les objectifs à leur propre situation.
2. *Répondre à la question "À quoi ça me servira?"* Bien souvent, les stagiaires veulent savoir ce qu'ils retireront en échange du temps et de l'énergie qu'ils consacreront à modifier leur comportement. L'enseignant devrait prévoir cette question et y répondre. Mon milieu de travail sera-t-il plus sécuritaire? Aurai-je des fonctions plus variées? La qualité accrue de mon travail se traduira-t-elle par un gain financier personnel? Les stagiaires sont très conscients de leur intérêt personnel et il ne faut pas négliger cet intérêt.
3. *Tenir chaque stagiaire au courant de ses progrès.* Quand l'enseignant discute avec le stagiaire de ses progrès, il peut profiter de l'occasion pour le conseiller sur ce vers quoi il devrait tendre. Ainsi, l'enseignant ne fait pas que commenter les progrès accomplis, mais il indique au stagiaire ce qu'il devrait faire et comment il pourrait appliquer ses acquis une fois de retour au travail.
4. *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 stagiaires 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. Le stagiaire 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.

Stratégies de transfert à utiliser par l'enseignant après la formation

1. *Assurer le soutien après le retour au travail.* L'enseignant peut prendre l'initiative de communiquer avec les stagiaires de façon individuelle ou par petits groupes une fois que ceux-ci sont retournés au travail. L'enseignant peut poser diverses questions aux stagiaires. Dans quelle mesure avez-vous réussi à transférer certaines compétences? Quels sont les principaux éléments du programme que vous avez réussi à appliquer jusqu'à maintenant? Quel a été le résultat? Que puis-je faire pour vous aider à transférer efficacement ce que vous avez appris?
2. *Faire remplir des questionnaires d'évaluation et en communiquer les résultats.* Les questionnaires, d'évaluation sont utiles pour aider les stagiaires à se rappeler ce qu'ils ont appris et la nécessité de l'appliquer. Dans un délai assez court (de 30 à 60 jours suivant la fin de la formation), l'enseignant peut élaborer un questionnaire d'évaluation simple qu'il remettra à chacun des participants. Il devrait en compiler les résultats, les interpréter et envoyer à chacun un résumé des constatations qui en ressortent. Ces questionnaires et la communication des résultats sont utiles comme stratégies de transfert dans la mesure où le moment choisi est opportun et où ils permettent de souligner publiquement les réalisations de ceux qui ont vite su appliquer ce qu'ils avaient appris.
3. *Élaborer des stratégies de gratification.* La plupart des stagiaires sont avides de signes leur montrant qu'on apprécie leurs efforts et leurs réalisations. L'enseignant 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. L'enseignant ne doit pas nécessairement être le maître d'oeuvre de l'activité, mais il peut jouer un rôle important pour ce qui est de veiller à ce qu'elle ait lieu.
4. *Prévoir des séances de récapitulation et de suivi.* L'enseignant peut lutter contre les problèmes de rétention et d'application que connaissent les stagiaires en organisant des petits cours de récapitulation et de suivi. Il s'agit de récapituler de façon brève mais cohérente les principales connaissances et compétences qui ont été apprises. L'enseignant devrait aussi prévoir un volet axé sur la résolution de problèmes, de manière que les participants puissent relater leurs réalisations et discuter des raisons pour lesquelles ils n'ont pas réussi à appliquer certaines des choses qu'ils ont apprises.

Stratégies de transfert à utiliser par le superviseur avant la formation

1. *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.
2. *Assurer la participation des superviseurs à des séances d'orientation.* Les superviseurs peuvent demander à participer à des séances d'orientation préalables relativement aux programmes de formation auxquels ils enverront leurs employés. Ils peuvent se renseigner ainsi sur les principaux éléments de la formation de façon qu'ils puissent ensuite indiquer à leurs employés ce à quoi ils peuvent s'attendre, servir de modèles à leurs employés et renforcer les comportements souhaités une fois la formation terminée. Ces séances d'orientation préalables sont surtout utiles dans le cas de programmes de formation dont le contenu a été remanié en fonction des observations qui ont été faites.
3. *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 du stagiaire, 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.
4. *Bien choisir les stagiaires.* Les stagiaires sont plus en mesure d'apprendre et plus susceptibles d'appliquer les connaissances et les compétences nouvellement acquises quand ils reconnaissent qu'elles répondent à un besoin actuel ou prochain. Les stagiaires devraient savoir quels sont les critères de sélection et considérer le fait d'avoir été choisis comme le signal qu'on les estime et qu'on apprécie leur contribution et leur potentiel. Pour que l'apprentissage soit réussi et qu'il puisse être appliqué à long terme dans le milieu de travail, il est essentiel de bien choisir les participants, le contenu du programme et le moment de la formation et il faut aussi que le contexte organisationnel offre l'appui voulu.

5. *Offrir un contexte propice à la formation.* Les stagiaires 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 stagiaires les interruptions et les distractions liées à leur travail. Par ailleurs, la formation devrait être donnée dans un lieu et avec des installations qui assurent aux stagiaires confort et agrément. Les superviseurs qui contribuent à offrir aux stagiaires un contexte d'apprentissage positif comme celui-là créent un climat propice au transfert.
-

Stratégies de transfert à utiliser par le superviseur pendant la formation

1. *Faire en sorte d'éliminer les interruptions.* Les superviseurs doivent avoir pour règle qu'aucune interruption ne sera permise pendant la séance de formation et ils doivent assurer le respect de cette règle. Les camarades de travail doivent être prévenus qu'il ne sera possible de faire passer un message qu'en cas de véritable urgence. En outre, les programmes de formation qui exigent des changements individuels, comme d'apprendre à travailler en équipe ou de modifier son attitude, devraient autant que possible avoir lieu à l'extérieur du lieu de travail. On évite ainsi que des camarades de travail viennent faire des visites impromptues et que les stagiaires retournent à leur poste de travail pendant les pauses.
2. *Confier le travail des stagiaires à d'autres.* Bien souvent, les stagiaires s'inquiètent de la quantité de travail qui les attendra quand ils auront terminé leur programme de formation. Cet arriéré de travail peut constituer un obstacle considérable à l'application immédiate de nouvelles idées et de nouvelles compétences. C'est au superviseur de première ligne qu'il appartient en grande partie de résoudre ce problème. C'est à lui qu'il incombe de faire remplacer le stagiaire, de demander à d'autres d'assumer ses tâches ou de prévoir toute autre disposition nécessaire pour que le travail se fasse.
3. *Reconnaître la participation des stagiaires.* Quand le programme de formation tire à sa fin, le superviseur peut remettre aux stagiaires une attestation de formation. Grâce à un document comme celui-là, le stagiaire a la preuve qu'il a suivi la formation avec succès. Il obtient ainsi la reconnaissance qu'il souhaite et qui, bien souvent, lui est d'autant plus précieuse qu'elle vient d'une source estimée. Ces attestations de formation ne coûtent pas cher et n'exigent pas beaucoup de temps ni d'effort, mais elles sont un trophée que les stagiaires peuvent montrer aux membres de leur famille et à leurs camarades de travail.

4. *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 stagiaires de déterminer comment ils s'y prendront pour transférer l'apprentissage à leur travail. Le superviseur peut rencontrer les stagiaires de façon individuelle ou en groupe vers la fin du programme, mais avant que les stagiaires ne retournent à leur travail. Le superviseur et les stagiaires 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, dans la collectivité ou au foyer.

 5. *Revoir le dossier des stagiaires.* Pendant que les employés sont en formation, le superviseur devrait revoir le dossier de chacun d'eux. Il devrait notamment voir quelles ont été leurs affectations antérieures, quelle formation ils ont déjà reçue et quels sont leurs points forts. Le superviseur sera ainsi plus en mesure de porter des jugements quant aux moyens à prendre pour permettre aux stagiaires d'appliquer ce qu'ils ont appris.
-

Stratégies de transfert à utiliser par le superviseur après la formation

1. *Prévoir des occasions de mettre en pratique les nouvelles compétences.* Le superviseur doit veiller à ce que tous les ingrédients clés nécessaires au transfert soient présents. Il peut affecter le stagiaire 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 au stagiaire 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.

2. *Faire un suivi avec le formateur.* Bien souvent, à force d'observer les stagiaires, de leur enseigner et d'interagir avec eux, le formateur devient une véritable mine de renseignements. Le superviseur peut chercher à profiter des connaissances ainsi acquises en tenant une séance de suivi avec le formateur et en lui demandant notamment: Qu'est-ce qui a marché? Quelles compétences ont manifestement été apprises? Quelles sont celles que les stagiaires n'ont toujours pas réussi à maîtriser et pour lesquelles il leur faudra de l'aide? Qu'est-ce qui a moins bien marché? Comment puis-je aider ceux qui ont eu de la difficulté?

3. *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 du stagiaire.

4. *Assurer le renforcement positif.* Par renforcement, on entend l'application systématique de conséquences positives au stagiaire 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 le stagiaire estime. Le renforcement positif peut être un moyen très efficace de bien ancrer un comportement professionnel souhaitable et d'amener le stagiaire à reproduire ce comportement.

5. *Célébrer les petite victoires.* Les efforts que fait le stagiaire 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.

Stratégies de transfert à utiliser par le stagiaire avant la formation

Les stratégies de transfert pouvant être utilisées par les stagiaires en prévision de leur participation à un programme de formation ont très peu retenu l'attention des chercheurs jusqu'à maintenant. Ce manque d'intérêt est peut-être dû au manque de reconnaissance du rôle primordial du stagiaire.

1. *Participer à la planification du programme.* La participation des stagiaires au processus de planification comporte des avantages considérables. Les stagiaires peuvent notamment participer à l'élaboration du programme, à l'évaluation des besoins ou encore investir de leur personne au point de considérer le programme comme leur. De manière plus précise, ils peuvent demander eux-mêmes à recevoir une formation, déterminer les domaines susceptibles d'amélioration, clarifier les différences culturelles et participer à la mise à l'essai du programme.
2. *Se renseigner sur les divers aspects de la formation.* S'il a été choisi par son superviseur, le stagiaire peut poser certaines questions très importantes au formateur ou au superviseur. Pourquoi ai-je été choisi pour le programme? Que puis-je m'attendre à apprendre qui pourra m'aider dans mon travail? À quel soutien puis-je m'attendre quand il s'agira de mettre en pratique ce que j'ai appris une fois de retour au travail? Quelles possibilités aurai-je de mettre aussitôt en pratique mes nouvelles compétences? Qui pourra me servir de modèle?
3. *Participer aux activités préalables à la formation.* La troisième stratégie recommandée au stagiaire est de s'engager à profiter de tous les documents qui lui seront remis en prévision de la formation. Si le stagiaire ne reçoit aucun document de ce genre, il peut prendre l'initiative d'en demander à l'entreprise ou à l'enseignant. Si le stagiaire s'engage de la sorte, il aura plus à cœur que la formation soit une réussite.

Stratégies de transfert à utiliser par le stagiaire pendant la formation

1. *Travailler avec un partenaire.* Il s'agit là d'une stratégie facile à mettre en oeuvre. Il suffit que le stagiaire se trouve un ou plusieurs partenaires avec qui il peut former un réseau de soutien. Ce genre de pairage se produit souvent tout naturellement pendant la formation parce que les stagiaires sont assis l'un à côté de l'autre, parce qu'ils doivent faire un travail en équipe ou parce qu'ils sont du même service. Les avantages du pairage sont évidents: il s'agit du processus psychologique par lequel on s'engage envers une autre personne à modifier un comportement quelconque.
2. *Tenir un calepin pour noter idées et applications.* Le calepin permet de convertir des principes généraux en mesures concrètes. Pour chaque séance, le stagiaire peut noter du côté gauche l'idée, le concept ou le principe (ce que j'ai entendu ou appris) et, du côté droit, l'application de cette idée ou de ce principe (la façon dont j'entends l'appliquer). Le calepin devient ainsi un mécanisme d'autodiscipline, encourageant les stagiaires à noter les idées utiles qui ressortent de la formation au lieu de se fier à leur mémoire.
3. *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.
4. *Prévoir la possibilité de rechute.* Les stagiaires ont beau avoir les meilleures intentions, la plupart d'entre eux constateront qu'une fois de retour au travail, il leur arrivera à l'occasion de retourner à leurs anciens modèles de comportement. Étant donné que ces rechutes sont prévisibles, la stratégie de prévention la plus efficace est d'en prévoir la possibilité. Le stagiaire est donc appelé à dialoguer avec lui-même ou à faire de l'autoverbalisation. Comme mesure de prévention, les stagiaires peuvent aussi tenir une discussion à bâtons rompus sur les types de problèmes auxquels ils pourront vraisemblablement se heurter quand ils essaieront de transférer l'apprentissage.

Stratégies de transfert à utiliser par le stagiaire après la formation

1. *Revoir le contenu du programme.* Les stagiaires devraient se fixer des échéances précises pour revoir périodiquement le contenu du cours une fois la formation terminée. Les études sur la mesure dans laquelle on retient ce qu'on a appris montrent bien qu'il y a une perte de mémoire considérable dès la fin de la formation. La perte de mémoire s'accroît encore davantage quand d'autres facteurs viennent entraver l'application immédiate et régulière des connaissances apprises ou quand le sujet laisse passer un temps considérable avant de revoir le contenu du cours. Bref, tout concorde pour souligner l'opportunité de la révision précoce et fréquente.
2. *Se trouver un mentor.* De manière générale, les mentors peuvent être une mine de renseignements et de conseils utiles. Le mentor qui a les mêmes antécédents culturels que le stagiaire peut lui être d'une aide précieuse. Le stagiaire peut essayer ses nouvelles idées sur le mentor pour voir ce qu'il en pense et lui demander des critiques constructives sur la façon dont il applique ses nouvelles compétences. Les commentaires du mentor peuvent compléter celles du superviseur.
3. *Maintenir le contact avec le partenaire de formation.* Le pairage avec un partenaire vise avant tout à accroître la probabilité de transfert grâce à l'engagement réciproque, à l'entraide et à l'établissement d'objectifs. Les partenaires doivent s'entendre d'avance pour dire qu'ils ne permettront pas que leurs rencontres deviennent simplement l'occasion de se plaindre de tout le travail qu'ils ont à faire. La stratégie sera utile dans la mesure où les deux parties s'engageront à maintenir le contact pendant une période assez longue.

Exercice pratique 1

Facteurs qui influent sur le transfert d'apprentissage dans votre milieu de travail

1. Décrivez brièvement un programme d'éducation en milieu de travail que vous avez élaboré ou donné.

Type d'évaluation des besoins

Objectifs du programme

Groupe cible

Contenu

Méthodes didactiques

Stratégies d'évaluation

2. Vous trouverez dans la colonne de gauche cinq facteurs dont il a déjà été question qui influent sur le transfert. Vous verrez en haut trois rubriques: Facilitateurs, Inhibiteurs et Influence sur les décisions. Énumérez les facteurs qui ont facilité ou inhibé le transfert d'apprentissage dans le programme que vous avez décrit ci-dessus. Indiquez ensuite quel est le degré d'influence que vous aviez sur les décisions relatives à chacun des facteurs énumérés.

	Influence sur les décisions (importante, modeste, minime, nulle)	Inhibiteurs Influence sur les décisions (importante, modeste, minime, nulle)
Participants au programme		
Conception et prestation du programme		
Contenu du programme		
Changements nécessaires pour appliquer l'apprentissage		
Contexte organisationnel		

Exercice pratique 2

Planification en vue du transfert d'apprentissage

1. Pour faire cet exercice, servez-vous d'un programme d'éducation en milieu de travail que vous prévoyez donner et élaborer un tableau de transfert d'apprentissage. Indiquez chaque stratégie à utiliser selon le moment où elle serait utilisée et la personne qui l'utiliserait.

<i>Participants au programme et stratégies à utiliser</i>			
<i>Moment</i>	Enseignant	Stagiaire	Superviseur ou autres acteurs clés
Avant la formation			
Pendant la formation			
Après la formation			

2. Examinez le plan d'action que vous venez de dresser avec une personne clé qui participe aussi à la planification du programme d'éducation et modifiez-le en fonction des commentaires de cette personne.

Points forts

Faiblesses

Éléments possiblement problématiques

Exercice pratique 3

Description détaillée des stratégies de transfert d'apprentissage

Pour faire cet exercice, reportez-vous au tableau 2 qui énumère plus de 30 stratégies pour faciliter le transfert selon le moment à l'utiliser et le participant au programme qui doit l'utiliser.

Choisissez au moins trois stratégies parmi la liste et expliquez dans le détail comment vous pensez qu'elles pourraient être mises en oeuvre dans votre milieu de travail.

1. Stratégie de transfert d'apprentissage

2. Stratégie de transfert d'apprentissage

3. Stratégie de transfert d'apprentissage

Références

- Baldwin, T. et J. Ford. "Transfer of Training : A Review in Directions for Future Research", Personnel Psychology 41, 1988, p. 63-105.
- Broad, M. "Management Actions to Support Transfer of Training", Training and Development Journal, 1992, p. 124-130.
- Braod, M. et J. Newstrom. Transfer of Training, Reading (MA) : Addison-Wesley Publishing Company, Inc., 1992.
- Caffarella, R. Planning Programs for Adult Learners, San Francisco (CA) : Jossey-Bass Publishers, 1994.
- Cormier, S. et J. Hagman. Transfer of Learning, San Diego (CA) : Academic Press, Inc., 1987.
- Cranton, P. Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults, San Francisco (CA) : Jossey-Bass Publishers, 1994.
- Detterman, D. et R. Sternberg. Transfer on Trial, Norwood (NJ) : Ablex Publishing Co., 1993.
- Ehlinger, J. "Thinking-aloud: An Examination of Its Transfer to Other Learning Situations" (Services de reproduction de documents ERIC n° ED315737).
- Kemerer, R. "Understanding the Application of Learning", T. Sork (dir. de publ.) Mistakes Made and Lessons Learned: Overcoming Obstacles to Successful Program Planning, San Francisco (CA) : Jossey-Bass Publishers, 1991.
- Laker, D. "Dual Dimensionality of Training", Human Resource Development Quarterly 1, no3, 1990, p. 209-223.
- Larsen, C., Dansereau, D., O'Donnell, A., Hythecker, V., Lambiotte, J. et T. Rocklin. "Effects of Metacognitive and Elaborative Activity on Cooperative Learning and Transfer", Contemporary Educational Psychology 10, 1985, p. 342-348.
- Mosel, J. "Why Training Programs Fail to Carry Over", Personnel, 1957, p. 56-64.
- Mikulechy, L., Albers, P. et M. Peers. Literacy Transfer, University of Pennsylvania: National Center on Adult Literacy, 1994.
- Nadler, L. "Support Systems for Training", Training and Development Journal, 1971, p.2-7.
- Newstrom, J. "Leveraging Management Development Through the Management of Transfer", Journal of Management Development 5, 1986, p. 33-45.
- O'Donnell, A. "Effects of Cooperative and Individual Rewriting on an Instruction Writing Task", Written Communication 4, n° 1, 1987, p. 90-99.

Ottoson, J. "Transfer of Learning: Not Just an Afterthought", Adult Learning 5, n° 4, 1994, p. 21.

Palincsar, A. et A. Brown. "Interactive Teaching to Promote Independent Learning from Text", The Reading Teacher 39, no8, 1986, p. 771-777.

Perkins, D. et G. Salomon. "Learning Transfer", A. Tuijnman (dir. de publ.), International Encyclopedia of Adult Education and Training, Kidlington (Oxford) : Pergamon Press, 1996.

Scribner, S. et E. Fahrmeir. Practical and Theoretical Arithmetic, New York (NY) : City University of New York, 1982.

Sternberg, R. The Triarchic Mind : A New Theory of Human Intelligence, New York (NY) : Penguin Books, 1988.

Wenz, A. et C. Adams. "Life After Training: A Look at Follow-up", Journal of Staff Development 12, n° 1, 1991, p. 60-62.