

Jacot, A., Raemdonck, I., & Frenay, M. (2016). Formation obligatoire et transfert des apprentissages. In Lauzier, M. & Denis, D. (Eds.). *Accroître le transfert d'apprentissage : Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences*. Québec : Presses Universitaires du Québec, pp. 101-133.

Formation obligatoire et transfert des apprentissages

Anne Jacot, Isabel Raemdonck, et Mariane Frenay

Université catholique de Louvain

Note des auteurs

Anne Jacot et Mariane Frenay, Institut de Recherche en Sciences Psychologiques (IPSY), Université catholique de Louvain; Isabel Raemdonck, Institut d'Analyse du Changement dans l'Histoire et les Sociétés Contemporaines (IACCHOS), Université catholique de Louvain.

La correspondance pour ce chapitre doit être adressée à Anne Jacot, Institut de Recherche en Sciences Psychologiques (IPSY), Université catholique de Louvain, 10, Place Cardinal Mercier, Boîte L3.05.01, 1348 Louvain-La-Neuve, Belgique. E-mail: anne.jacot@uclouvain.be.

Résumé

Dans un contexte de formation obligatoire, l'objectif de cette étude est double. Le premier objectif est d'observer la mesure dans laquelle la valeur accordée à la formation varie en fonction de la perception de l'obligation de participer à la formation. Le second objectif est d'examiner l'effet de la valeur perçue de la formation et des croyances cognitives (attitudes, normes injonctives, normes morales et contrôle comportemental perçu) sur l'intention de transférer. Les données ont été récoltées à deux temps de mesure auprès de 199 participants suivant une activité de formation imposée dans le cadre d'une infraction de roulage. Les résultats montrent que les individus accordent moins de valeur à la formation lorsqu'ils perçoivent une plus forte obligation de participer à la formation. Les résultats indiquent également que, au-delà des représentations initiales des participants, la valeur perçue de la formation a un impact sur l'intention de transférer à travers les attitudes et les normes morales. Ces résultats soulignent l'importance de s'intéresser à la manière dont l'individu perçoit sa participation dans des activités de formation obligatoire et d'adopter une approche intégrative tenant compte de la motivation en formation et des croyances cognitives pour étudier le transfert des apprentissages.

Mots clés

Participation obligatoire ; Motivation en formation ; Croyances cognitives ; Intention de transférer

Les formations professionnelles continues obligatoires (ou formations obligatoires) sont de nos jours largement acceptées pour maintenir ou développer les compétences professionnelles des travailleurs dans une perspective d'employabilité (Curran, Kirby, et Fleet, 2006). Cependant, l'un des défis les plus difficiles en matière de formation est le transfert des apprentissages (Devos, Dumay, Bonami, Bates, et Holton, 2007). Selon Saks (2002), les programmes de formation échouent souvent à améliorer les performances individuelles et la productivité des entreprises. Cet enjeu est d'autant plus marqué lorsque les formations sont obligatoires. Quelques recherches ont vu le jour pour tenter de comprendre l'impact de la participation volontaire ou obligatoire sur l'apprentissage et le transfert, et mettent en avant des résultats contradictoires (Curado, Henriques, et Ribeiro, 2015). Certains auteurs constatent une absence d'effet significatif, un impact négatif ou au contraire positif de la participation obligatoire. Baldwin, Magjuka et Loher (1991) n'ont observé aucune différence d'apprentissage entre les individus qui avaient eu le choix du contenu de la formation et ceux qui n'avaient pas eu le choix. Blume, Ford, Baldwin et Huang (2010) ont quant à eux observé une relation positive entre la participation volontaire et le transfert. Par contre, Baldwin et Magjuka (1991) ainsi que Tsai et Tai (2003) ont observé que l'intention de transférer était plus grande chez les individus qui percevaient la formation obligatoire comparativement aux employés qui percevaient leur participation comme volontaire. Les auteurs expliquent ces résultats en évoquant le signal d'importance donné à la formation par les entreprises en rendant la participation obligatoire. Si les travailleurs perçoivent l'utilité de la formation, leur motivation pour y participer sera plus grande (Tsai et Tai, 2003). Ces résultats mettent en exergue la nécessité de prendre en compte la motivation pour mieux comprendre l'effet de la participation obligatoire sur le transfert.

De manière générale, plusieurs auteurs ont montré que la motivation des individus représente un facteur clé avant, pendant et après la formation pour expliquer le transfert des

apprentissages (Blume *et al.*, 2010 ; Gegenfurtner, 2013 ; Salas, Weaver, et Shuffler, 2012).

Certains auteurs ont montré que les individus qui s'engagent volontairement dans un programme de formation ou sont impliqués dans le choix de la formation perçoivent davantage l'utilité de la formation et se disent plus motivés que ceux qui y ont été obligés ; la motivation influençant à son tour la performance en fin de formation et le transfert des apprentissages (Curado *et al.*, 2015 ; Fecteau, Dobbins, Russel, Ladd, et Kudisch, 1995 ; Hicks et Klimoski, 1987). Il semble donc que s'engager en formation avec un sentiment de volonté personnelle et de choix est essentiel pour la motivation des individus (Eccles, 2006) et leurs comportements pendant et après la formation (Curado *et al.*, 2015). Dans ce même ordre d'idée, les formations obligatoires vont également à l'encontre du postulat d'autonomie. Les adultes apprennent plus efficacement lorsqu'ils jouissent d'autonomie et de prise d'initiatives pour diriger leur propre parcours de formation et leur apprentissage (Knowles, Holton, et Swanson, 2005 ; Raemdonck, Gijbels, et Van Groen, 2014). Or, l'apprentissage est une condition préalable au transfert des acquis de formation (Bransford et Schwartz, 1999 ; Frenay, 2004).

Par ailleurs, selon certaines théories motivationnelles, passer d'une motivation à une intention exige la formation de jugements cognitifs et d'attentes de réussite concernant l'engagement dans le comportement futur (Deci et Ryan, 2000). La motivation actuelle pour une activité particulière amène l'individu à former des croyances cognitives en cohérence avec sa motivation pour expliquer son engagement dans un comportement futur. En d'autres mots, les croyances cognitives rendent compte à la fois de la motivation *in situ* et des jugements à propos d'un comportement futur (Hagger et Chatzisarantis, 2012). En ce sens, elles constitueraient une explication des processus en jeu en reflétant un niveau de spécificité intermédiaire. Investiguer les processus cognitifs par lesquels passe un individu pour transférer ce qu'il a appris en formation sur son lieu de travail pourrait apporter un éclairage pour expliquer les tailles d'effet

divergentes concernant la relation entre la motivation en formation et le transfert des apprentissages rapportées dans la littérature (voir Gegenfurtner, 2013).

Cette étude a donc un double objectif. Le premier objectif est d'observer l'effet de la perception de l'obligation de participer à la formation sur la motivation en formation. Le second objectif est d'examiner, au-delà des représentations initiales des individus, l'effet de la motivation en formation et des croyances cognitives sur l'intention de transférer les acquis de formation.

Ce chapitre se compose de trois parties. La première partie présente les concepts théoriques mobilisés dans cette étude et synthétise la littérature s'y rapportant. La notion du transfert des apprentissages est abordée à travers le concept d'intention de transférer, considéré comme le déterminant le plus proximal du transfert. Les travaux empiriques qui se sont intéressés aux relations entre l'intention de transférer et le transfert des apprentissages sont également rapportés. Ensuite, la motivation en formation – et plus particulièrement le concept de valeur perçue de la formation – et les croyances cognitives sont envisagés comme antécédents de l'intention de transférer. Le dernier point de cette première partie discute du rôle médiateur des croyances cognitives pour investiguer la relation entre la valeur perçue de la formation et l'intention de transférer. La deuxième partie présente l'étude menée pour observer les relations entre la perception de l'obligation de participer à la formation, la valeur perçue de la formation, les croyances cognitives et l'intention de transférer dans le contexte d'une formation obligatoire. La dernière partie de ce chapitre discute les résultats, envisage les limites de cette étude et les pistes de recherche futures et dans un dernier temps, propose des implications pratiques à destination des formateurs, des ressources humaines et des entreprises.

1. Cadre théorique

1.1. Intention de transférer

Sur la base de la théorie du comportement planifié (TCP) de Fishbein et Ajzen (2010), certains auteurs dans le champ du transfert des apprentissages postulent que l'intention de transférer en fin de formation est le prédicteur le plus immédiat de toute initiative de comportements de transfert (Al-Eisa, Furayyan, et Alhemoud, 2009 ; Hutchins, Nimon, Bates, et Holton, 2013). Gegenfurtner (2013) définit l'intention de transférer comme la volonté de s'engager dans des actions concrètes pour exécuter les compétences ou le comportement nouvellement appris en formation.

Peu d'études se sont attelées à étudier la manière dont l'intention de transférer promeut la réussite du transfert des apprentissages (Al-Eisa *et al.*, 2009). Selon Gegenfurtner (2013), l'intention de transférer est associée avec l'amélioration de l'efficacité des employés au travail avec un $r = .28$, une taille d'effet moyenne (Cohen, 1992). Dans le cadre de la TCP, plusieurs méta-analyses ont observé des corrélations moyennes entre l'intention comportementale, définie comme la probabilité estimée de s'engager dans un comportement donné, et le comportement allant de .44 à .62 selon les comportements étudiés (Fishbein et Ajzen, 2010). Selon Sheeran (2002), l'intention comportementale prédit en moyenne 28% de la variance du comportement. Ces études montrent que l'intention est un prédicteur majeur du comportement (Hutchins *et al.*, 2013).

1.2. Antécédents de l'intention de transférer

Ce point s'attèle en premier lieu à investiguer le rôle de la motivation en formation dans le processus du transfert des apprentissages. De plus, au vu de la conceptualisation de l'intention de transférer, ce point aborde également le rôle des croyances cognitives. La notion d'intention de transférer s'inscrit en effet dans la TCP qui a largement démontré l'influence des croyances

cognitives de l'individu vis-à-vis du comportement à transférer sur l'intention comportementale. Enfin, nous tentons de mieux comprendre les relations entre la motivation en formation, les croyances cognitives et l'intention de transférer.

1.2.1. Motivation en formation : La valeur perçue de la formation

Bien que la motivation soit un concept central dans les modèles des antécédents du transfert des apprentissages, la recherche a longtemps fait fi du rôle de la motivation pour expliquer le transfert (Baldwin et Ford, 1988 ; Cannon-Bowers, Salas, Tannenbaum, et Mathieu, 1995). Celui-ci n'est investigué au niveau empirique que depuis peu (Gegenfurtner, 2013). Les études identifient la motivation en formation¹ comme un prédicteur crucial pour étudier l'efficacité des formations et notamment, le transfert des apprentissages (e.g. Blume *et al.*, 2010 ; Colquitt, LePine, et Noe, 2000 ; Fecteau *et al.*, 1995 ; Gegenfurtner, 2011 ; Holladay et Quiñones, 2003).

La motivation en formation est investiguée à travers une myriade de construits motivationnels. Parmi ceux-ci, la valeur subjective de la tâche est l'un des construits les plus étudiés dans le champ de l'éducation (Eccles et Wigfield, 2002 ; Vroom, 1964), et est fréquemment mobilisé par les auteurs qui s'intéressent au rôle de la motivation dans le processus de transfert (Colquitt et al., 2000). Selon Eccles et Wigfield (2002), la motivation prend sa source dans la valeur perçue de la tâche qui découle de la réponse à la question « Pourquoi ai-je envie de réaliser cette activité ? ». Ce concept renvoie à la perception subjective qu'a le sujet de ce que cette tâche peut lui apporter. La valeur subjective de la tâche est composée de trois dimensions principales : l'intérêt intrinsèque, l'utilité perçue et l'importance perçue. L'intérêt intrinsèque désigne le plaisir éprouvé en effectuant la tâche ou l'intérêt subjectif pour le contenu de cette

¹ La motivation en formation fait référence à la direction, l'intensité et la persévérance des comportements dirigés vers l'apprentissage avant, pendant et après la formation (Kanfer, 1991).

tâche. L'utilité se définit comme l'utilité de la tâche pour les buts futurs de l'individu. La troisième composante renvoie à l'importance de bien réussir la tâche. L'activité d'apprentissage va permettre à l'individu de confirmer ou non des traits centraux et positifs de son concept de soi.

Selon Eccles et Wigfield (2002), la valeur subjective de la tâche est un déterminant immédiat des comportements liés à l'apprentissage, tels que le choix et la performance. Le choix peut être défini comme la décision de l'individu de s'engager ou de persévérer, ou non, dans une activité ou un comportement donné. La performance renvoie quant à elle aux résultats ou comportements observables (Eccles, 2009 ; Eccles et Wigfield, 2002). Au niveau empirique, plusieurs études ont montré que la valeur subjective de la tâche prédit le choix et la performance (e.g. Bong, 2001; Wigfield et Eccles, 2000). Selon la perspective de Heckhausen et Gollwitzer (1987), les concepts de choix et d'intention comportementale sont deux notions proches dans le sens où elles correspondent à la phase pré-décisionnelle du cours de l'action. Lors de cette première phase, l'individu procède à l'évaluation de la faisabilité et de la probabilité de la poursuite d'un but. Cette évaluation débouche sur la prise de décision de mettre en œuvre ou non le comportement.

Dans le champ de la formation d'adultes, certains auteurs se sont attelés à comprendre le sens que les individus donnent à chacune des trois dimensions de la valeur perçue de la formation. Concernant l'intérêt intrinsèque, Carré (1998) et Jacot, Frenay et Cazan (2010) ont observé qu'en s'engageant en formation, l'adulte est motivé par la réalisation de l'activité comme une fin en soi, pour le seul plaisir et la satisfaction qu'elle lui procure. L'utilité perçue de la formation apparaît être une variable clé dans la motivation des adultes en formation. McGivney (2004) a observé que les adultes en formation cherchent de manière systématique à ancrer les apprentissages dans leurs vécus personnel et professionnel. De plus, les adultes en formation peuvent poursuivre des buts instrumentaux : motivés pour des raisons extrinsèques, les adultes

perçoivent la formation comme un moyen de réaliser des buts de carrière (e.g. obtenir une promotion professionnelle) ou d'ordre financier (e.g. obtenir des avantages financiers) (Bourgeois, de Viron, Nils, Traversa, et Vertongen, 2009 ; Carré, 1998 ; Jacot *et al.*, 2010). Enfin, l'importance perçue peut également influencer le sens que la formation revêt. Dans une optique d'évolution personnelle, la formation peut permettre à l'individu de confirmer ou non des traits centraux de son image de soi qu'il valorise positivement, à travers l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles ou personnelles (Bourgeois, 2009).

1.2.2. Croyances cognitives : Attitudes, normes morales, normes injonctives et contrôle comportemental perçu

Selon la TCP (Fishbein et Ajzen, 2010), l'intention comportementale prend sa source dans trois types de croyances cognitives. Premièrement, les attitudes renvoient à l'évaluation positive ou négative du comportement faite par l'individu. Deuxièmement, les normes subjectives font référence à la pression sociale perçue par l'individu à s'engager ou non dans le comportement. Elles comprennent les normes morales et les normes injonctives. Les normes morales renvoient aux règles morales internalisées du caractère correct ou incorrect de la réalisation du comportement. Les normes injonctives concernent l'approbation ou la désapprobation sociale des personnes importantes pour l'individu. Elles sont définies comme ce que les personnes pensent que l'individu devrait réaliser ou non le comportement. Troisièmement, le contrôle comportemental perçu renvoie à la perception de l'individu quant au degré de contrôle – ou aux capacités – qu'il a sur la réalisation du comportement. Lorsque les attitudes, les normes subjectives et le contrôle comportemental perçu sont formés, ils vont conduire conjointement à la formation d'une intention comportementale. Plus l'individu a une attitude et des normes perçues favorables et un sentiment de contrôle comportemental élevé, plus ses intentions de mettre en

œuvre le comportement en question seront fortes. Cependant, l'importance relative de ces trois croyances cognitives peut varier d'un comportement à l'autre et d'une population à une autre.

Appliquée au contexte du transfert des apprentissages, la TCP suggère que plus l'individu évalue positivement le nouveau comportement appris en formation, perçoit une pression sociale externe et internalisée à appliquer ce nouveau comportement et se sent capable d'initier et de contrôler le transfert du nouveau comportement, plus il aura l'intention de transférer ce qu'il a appris en formation sur son lieu de travail et plus grande sera la probabilité qu'il applique effectivement ce nouveau comportement au travail. En ce sens, les concepts d'attitudes envers le contenu de la formation, de soutien du supérieur et des collègues et de sentiment d'efficacité personnelle après la formation rejoignent respectivement les notions d'attitudes, de normes injonctives et de contrôle comportemental perçu (Al-Eisa *et al.*, 2009 ; Hutchins *et al.*, 2013 ; Weisweiler, Nikitopoulos, Netzel, et Frey, 2013). Sur le plan conceptuel, Fishbein et Ajzen (2010) se sont plus spécifiquement penchés sur les similitudes des concepts de contrôle comportemental perçu et de sentiment d'efficacité personnelle. Selon ces auteurs, ces deux notions sont conceptuellement très proches. Elles renvoient toutes deux à la perception de l'individu concernant sa capacité à réaliser un comportement donné ou à atteindre un certain but. D'autres auteurs considèrent cependant ces deux notions comme des construits conceptuels distincts (e.g. Armitage et Conner, 1999; Kraft, Rise, Sutton, et Roysamb, 2005; Manstead et Eekelen, 1998).

Quelques auteurs ont observé auprès d'un public de professionnels en formation continue que l'intention de transférer est prédite par les attitudes envers le contenu de la formation (Gegenfurtner, 2013 ; Gegenfurtner, Vauras, Gruber, et Festner, 2010), les normes injonctives venant de l'entourage professionnel (Gegenfurtner *et al.*, 2010) et le sentiment d'efficacité personnelle à appliquer les acquis de formation (Gegenfurtner *et al.*, 2010 ; Hutchins *et al.*,

2013). Quant aux normes morales, elles ont été investiguées dans le contexte de comportements à risque (Fishbein et Ajzen, 2010). Selon Moan et Rise (2011), les normes morales prédisent l'intention comportementale bien que leur pouvoir de prédiction soit faible.

1.2.3. Croyances cognitives : Médiateurs entre la valeur perçue de la formation et l'intention de transférer

Quelques auteurs se sont récemment penchés sur l'étude des relations entre motivation, croyances cognitives, intention comportementale et comportement. Ces travaux permettent d'expliquer comment, au-delà du comportement passé, la motivation dans un contexte de formation est traduite en intention comportementale et comportement futur dans un autre contexte similaire en-dehors de la formation – ou contexte extramuros (Hagger et Chatzisarantis, 2012). Plus précisément, Hagger et ses collègues ont développé un modèle pour décrire les mécanismes par lesquels les croyances cognitives liées au comportement futur médient la relation entre la motivation en formation et l'intention de mettre en pratique ce comportement (e.g. Barkoukis et Hagger, 2013 ; Hagger et Chatzisarantis, 2012).

Bien que cette approche intégrée et multi-théorique a principalement été testée dans le contexte des cours d'éducation physique, les auteurs soulignent la pertinence de ce modèle pour investiguer d'autres contextes de formation, tels que les formations en langues (Hagger et Chatzisarantis, 2012). Ainsi, il semble important de tester la plus-value de ce modèle en formation professionnelle continue.

2. Contexte de l'étude

2.1. Objectifs et hypothèses

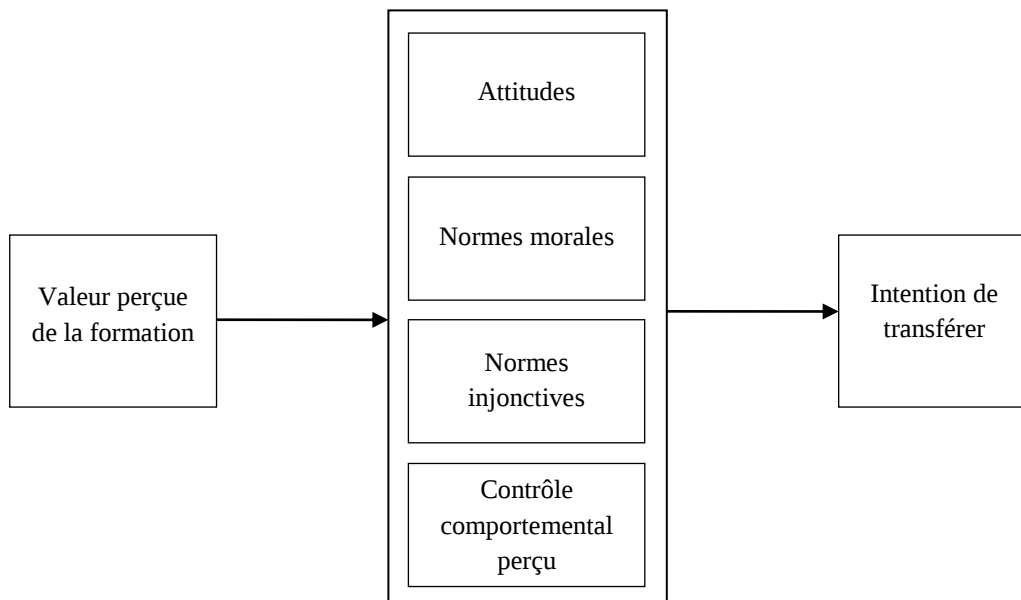
Cette étude a un double objectif. Le premier objectif est d'observer la manière dont la valeur accordée à la formation varie en fonction de la perception de l'obligation de l'individu de participer à la formation. Le second objectif est d'investiguer le rôle de la valeur perçue de la

formation, des attitudes, des normes morales, des normes injonctives et du contrôle comportemental perçu pour prédire l'intention de transférer et ce, au-delà des croyances cognitives et de l'intention de transférer initiales des participants. En lien avec la littérature existante, deux hypothèses ont été formulées.

Hypothèse 1. Les individus qui perçoivent une plus forte obligation à s'engager dans la formation accorderont moins de valeur à la formation que ceux qui rapportent une plus faible perception d'obligation de participer à la formation.

Hypothèse 2. Au-delà des représentations initiales des participants, les attitudes, les normes morales, les normes injonctives et le contrôle comportemental perçu médient totalement et conjointement l'effet de la valeur perçue de la formation sur l'intention de transférer (voir Figure 1).

Figure 1. Modèle hypothétique : effet de la valeur perçue de la formation sur l'intention de transférer à travers les attitudes, les normes morales, les normes injonctives et le contrôle comportemental perçu.



2.2. Méthode

2.2.1. Contexte de l'étude et formation

Les participants aux programmes de formation obligatoire étaient des contrevenants routiers pour conduite sous l'influence de l'alcool. Suite à une décision du tribunal de justice, ils suivaient une formation donnée par l'Institut Belge de la Sécurité Routière (IBSR) et pouvaient se voir infliger d'autres peines telles qu'une amende, un retrait de permis et/ou une peine de travail. Cette formation se donne en Wallonie et en Flandre et dure 20 heures réparties sur approximativement deux semaines. Chaque session de formation se compose d'environ huit participants. L'objectif de ce programme de formation de sensibilisation à la sécurité routière vise à changer les représentations et comportements liés à la conduite sous l'influence de l'alcool.

2.2.2. Participants

Sur une période de trois mois, 255 participants ont répondu au questionnaire au Temps 1 (95 francophones et 160 néerlandophones) et 237 participants ont complété le questionnaire au Temps 2 (89 francophones et 148 néerlandophones). Après avoir supprimé plusieurs questionnaires pour différentes raisons², l'échantillon final comprenait 200 participants. Il était composé de 83% d'hommes ($N = 166$). La moyenne d'âge était de 33.78 ans ($ET = 12.25$; étendue 18 – 75). 24.2% de ces participants étaient peu qualifiés ($N = 48$) tandis que 75.8% avaient un diplôme de secondaire supérieur, d'enseignement supérieur ou universitaire ($N = 150$). 65% des participants étaient des primo-contrevenants ($N = 130$) alors que 35% avaient déjà été sanctionnés dans la passé pour alcool au volant ($N = 70$).

Afin d'observer d'éventuels effets d'attrition, plusieurs tests χ^2 et t de Student ont été menés. Les résultats indiquent qu'il n'y avait pas de différence significative entre les participants

² Le lecteur peut obtenir de plus amples explications concernant les raisons de la suppression des questionnaires auprès de l'auteur principal de ce chapitre : anne.jacot@uclouvain.be.

dont les questionnaires n'ont pas pu être rassemblés et ceux dont les questionnaires ont pu être fusionnés pour le genre, l'âge, le récidivisme, le sentiment d'invulnérabilité face au danger, les scores de perception de l'obligation de participer à la formation, les attitudes, les normes morales, les normes injonctives, le contrôle comportemental perçu et l'intention de transférer au Temps 1.

2.2.3. Procédure

Les participants ont répondu à un premier questionnaire lors de la première séance de formation et à un deuxième questionnaire à la dernière séance de formation, avec approximativement un intervalle de deux semaines. Les formateurs avaient été formés au préalable par les chercheurs pour l'administration des questionnaires. Concernant l'anonymat et le consentement éclairé des participants, plusieurs mesures de précaution ont été prises afin de respecter les prescriptions en vigueur définies par la Commission de la Protection de la Vie Privée³.

Le questionnaire au Temps 1 investiguait les caractéristiques socio-démographiques et le profil de conducteur des participants, les échelles de perception de l'obligation de participer à la formation, d'attitudes, de normes morales, de normes injonctives, de contrôle comportemental perçu et d'intention de transférer. Le questionnaire au Temps 2 comprenait les échelles du comportement passé, de valeur perçue de la formation, d'attitudes, de normes morales, de normes injonctives, de contrôle comportemental perçu et d'intention de transférer. Les mesures des croyances cognitives et de l'intention de transférer au Temps 1 ont été utilisées comme variables contrôles afin de pouvoir observer l'effet de la valeur perçue de la formation sur les croyances cognitives et l'intention de transférer au-delà des représentations initiales des participants.

³ Le lecteur peut obtenir de plus amples explications concernant la procédure appliquée pour cette étude auprès de l'auteur principal de ce chapitre : anne.jacot@uclouvain.be.

Afin d'investiguer les variables d'attitudes, de normes morales, de normes injonctives, de contrôle comportemental perçu et d'intention de transférer, un scénario mettant en scène une situation ambiguë de conduite sous l'influence de l'alcool a été introduit. Ce scénario a été inspiré de Marcil, Bergeron et Audet (2001). Il était demandé aux participants de répondre aux différentes échelles en s'imaginant eux-mêmes dans cette situation. Ce scénario était le suivant :

Thomas se retrouve pour se relaxer toute une soirée entre amis. Le lieu de rencontre est à 10 km de son domicile. Il a passé un bon moment en buvant quelques verres d'alcool. Quand la soirée est finie, il hésite à reprendre le volant. Avec le nombre de verres qu'il a bu, il ne sait pas s'il dépasse la limite légale d'alcoolémie (0,5g/l de sang).

2.2.4. Instruments⁴

Les items ont été mesurés sur des échelles de Likert à 7 points, allant de 1 « Pas du tout d'accord » à 7 « Tout à fait d'accord ». Les échelles d'attitudes, de normes injonctives, de contrôle comportemental perçu et d'intention de transférer ont été construites selon les recommandations de Fishbein et Ajzen (2010). Au vu des caractéristiques de cette étude, les échelles originales ont nécessité une adaptation qui ne permet pas une validation des échelles initiales. Néanmoins, des analyses en composantes principales avec une rotation oblique ont été menées afin de s'assurer de la structure factorielle de chacune des échelles.

Perception de l'obligation de participer à la formation. Ces items, développés à partir de l'échelle de Blais et Vallerand (1991), évaluaient la mesure dans laquelle les participants percevaient leur participation à la formation comme obligatoire. Un score se rapprochant de 1

⁴ Les échelles ont été traduites du français vers le néerlandais par des traducteurs dans le champ de la psychologie et de l'éducation. La traduction a été revue par des experts scientifiques du domaine et des acteurs de terrain bilingues.

indique une faible perception de l'obligation de participer à la formation tandis qu'un score proche de 7 indique une perception élevée de l'obligation de participer à la formation.

Valeur perçue de la formation. Comme dans plusieurs recherches précédentes (e.g. Bong, Cho, Ahn, et Kim, 2012 ; Eccles, Wigfield, Harold, et Blumenfeld, 1993), la valeur subjective de la formation a été opérationnalisée comme englobant l'importance perçue, l'utilité perçue et l'intérêt intrinsèque. Cette mesure était composée de 12 items développés à partir de l'échelle de Neuville (2004). Elle évaluait l'intérêt pour l'activité de formation, l'utilité perçue de la formation et l'importance accordée à la formation pour confirmer des traits liés à son concept de soi en tant que conducteur. Un score proche de 7 indique une valeur accordée à la formation élevée.

Attitudes. Cette échelle, basée sur des paires d'adjectifs opposés, mesurait les évaluations positives ou négatives des participants concernant le comportement décrit dans le scénario. Un score proche de 7 indique une évaluation positive du comportement « ne pas boire et conduire ».

Normes morales. Ces items, développés à partir de Moan et Rise (2011), évaluaient les règles morales internalisées du caractère correct ou incorrect de la réalisation du comportement. Un score proche de 7 indique que le participant pense qu'il est moralement préférable de ne pas conduire dans la situation proposée dans le scénario.

Normes injonctives. Ces items évaluaient la perception des participants concernant l'approbation ou la désapprobation de leurs amis (i.e. des personnes de référence susceptibles d'exercer une pression sociale sur les jeunes adultes composant l'échantillon) par rapport au comportement à adopter à partir de la situation décrite dans le scénario. Un score proche de 7 indique que le participant pense que ses amis lui diraient de ne pas prendre le volant.

Contrôle comportemental perçu. Cette mesure évaluait la perception de contrôle des participants concernant la décision de ne pas conduire après avoir consommé de l'alcool selon la

situation décrite dans le scénario. Un score proche de 7 indique que le participant ressent un degré de contrôle élevé par rapport au comportement « ne pas boire et conduire ».

Intention de transférer. A partir de la situation décrite dans le scénario, ces items évaluaient le degré avec lequel les participants avaient l'intention de ne pas conduire après avoir consommé de l'alcool. Chaque item était précédé de l'amorce « Connaissant ma résistance à l'alcool... ». Un score proche de 7 indique une intention de ne pas reprendre le volant.

Variables contrôles. Une limite du modèle du comportement planifié (Fishbein et Ajzen, 2010) concerne l'absence de facteurs liés à la spécificité du comportement observé. La prise en compte de variables contrôles pour prédire l'intention de ne pas boire et conduire est nécessaire.

Plusieurs études ont montré que la prédiction de comportements futurs de conduite sous l'influence de l'alcool diffère selon l'âge et le sentiment d'invulnérabilité face au danger (Chan, Wu, et Hung, 2010 ; Assailly *et al.*, 2012). L'échelle de sentiment d'invulnérabilité face au danger a été développée par Duggan, Lapsley et Norman (2000) et mesure le sentiment de l'individu de se sentir indestructible et sa propension à prendre des risques physiques (Lapsley et Hill, 2010).

D'autres variables contrôles ont été mesurées (i.e. l'âge, le niveau de qualification, le statut matrimonial, le comportement passé et le récidivisme). Cependant, étant donné que ces variables ne corrélaient pas avec l'intention de transférer, elles n'ont pas été introduites dans les analyses et ne seront pas développées dans ce présent chapitre.

Les temps de mesure des échelles, les indices construits sur la base des items et des exemples d'items sont présentés dans le Tableau 1. Ce tableau reprend les variables indépendantes, la variable dépendante ainsi que les variables contrôles.

Tableau 1. Nombre d'items, consistance interne (α de Cronbach), fidélité test-retest (coefficients de corrélation de Bravais-Pearson) et exemple d'items par échelle.

Variable	Nombre d'items	α de Cronbach		Fidélité test-retest	Exemple d'items
		T1	T2		
Sentiment d'invulnérabilité face au danger	6	.75	/	/	« Il y a peu de chance que je sois blessé(e) dans un accident ».
Perception de l'obligation de participer à la formation	4	.76	/	/	« Je pouvais refuser de participer à cette formation ».
Valeur perçue de la formation	12	/	.93	/	« Je prends beaucoup de plaisir à participer à cette formation » (Intérêt intrinsèque) ; « Cette formation va me servir dans ma manière de conduire » (Utilité perçue) ; « Il est important pour moi à travers cette formation de devenir un conducteur plus responsable » (Importance perçue).
Attitudes	5	.82	.84	.51**	« Conduire dans cette situation serait pour vous : inconvenable ... convenable ». (R)
Normes morales	2	.67	.71	.55**	« J'aurais mauvaise conscience si je conduisais dans cette situation ».
Normes injonctives	3	.71	.73	.53**	« Si je conduisais ma voiture dans cette situation, mes amis seraient contre ».
Contrôle comportemental perçu	6	.82	.80	.48**	« La décision de ne pas conduire dans cette situation serait sous mon contrôle ».
Intention de transférer	8	.91	.90	.58**	« Connaissant ma résistance à l'alcool, je rentre chez moi en voiture comme d'habitude ». (R)

Note. Les items suivis de « R » sont des items inversés. Les variables du Temps 1 ont servi de mesures contrôles pour tester le modèle à médiations multiples.

** $p < .01$

2.3. Résultats

Dans un premier temps, les coefficients de corrélation entre les variables du modèle sont rapportés comme analyses préliminaires. Ensuite, pour chacune des hypothèses, le rationnel de stratégie d'analyse et les résultats sont développés. Au vu de la taille de l'échantillon, les hypothèses ont été testées en deux temps.

Analyses préliminaires. Le tableau 2 présente la moyenne et l'écart-type des variables mesurées dans cette étude ainsi que les corrélations deux à deux entre ces variables. Des

corrélations significatives sont observées entre les variables clés du modèle postulé (voir Figure 1).

Hypothèse 1. Les individus qui perçoivent une plus forte obligation à s'engager dans la formation accorderont moins de valeur à la formation que ceux qui rapportent une plus faible perception d'obligation de participer à la formation.

Cette hypothèse a été testée au moyen d'un test *t* de Student pour échantillons indépendants. Les groupes « plus faible obligation perçue » et « plus forte obligation perçue » ont été créés en utilisant la médiane ($Mdn = 5.5$) comme point de césure (Field, 2005). Le groupe « moins forte obligation perçue » était composé de 94 participants alors que le groupe « plus forte obligation perçue » comprenait 106 sujets. En moyenne, les participants qui percevaient une moins forte obligation à participer à la formation accordaient plus de valeur à la formation ($M = 5.77$, $ET = 1.00$) que les participants qui rapportaient une plus forte obligation à participer à la formation ($M = 5.29$, $ET = 1.35$). Cette différence était significative [$t(192.22) = -2.93$, $p < .01$], représentant selon Cohen (1992) une taille d'effet de faible à moyenne ($r = .21$).

Hypothèse 2. Au-delà des représentations initiales des participants, les attitudes, les normes morales, les normes injonctives et le contrôle comportemental perçu médient totalement et conjointement l'effet de la valeur perçue de la formation sur l'intention de transférer.

Cette hypothèse a été testée au moyen d'un modèle à médiations multiples. Afin de tester le modèle hypothétique, la macro de Preacher et Hayes (2008) a été utilisée. Elle permet de tester des effets indirects multiples simultanément avec une procédure de bootstrap. Les résultats des tests de médiations multiples sont présentés à la Figure 2.

Tableau 2. Moyennes, écarts-types et coefficients de corrélation (Bravais-Pearson).

	<i>M</i>	<i>ET</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Temps 1	1. Sentiment d'invulnérabilité	2.47	1.05	1												
	2. Genre	/	/	-,03	1											
	3. Obligation perçue	4.97	1.77	,12	,02	1										
	4. Attitudes	5.71	1.24	-,31**	,22**	-,05	1									
	5. Normes morales	4.92	1.55	-,25**	,11	-,10	,57**	1								
	6. Normes injonctives	5.13	1.42	-,06	,13	-,12	,31**	,30**	1							
	7. Contrôle comp. perçu	5.04	1.28	-,15*	,15*	,02	,42**	,53**	,23**	1						
	8. Intention de transférer	5.10	1.49	-,21**	,15*	-,12	,53**	,67**	,36**	,58**	1					
Temps 2	9. Valeur perçue formation	5.52	1.22	-,07	,13	-,20**	,27**	,40**	,27**	,14*	,27**	1				
	10. Attitudes	6.16	1.07	-,18**	,19**	-,09	,51**	,43**	,35**	,33**	,39**	,40**	1			
	11. Normes morales	5.44	1.62	-,08	,11	,05	,36**	,54**	,25**	,37**	,40**	,44**	,49**	1		
	12. Normes injonctives	5.09	1.48	-,13	,17*	-,11	,14*	,31**	,53**	,14	,28**	,30**	,35**	,25**	1	
	13. Contrôle comp. perçu	5.36	1.27	-,04	,13	,14	,34**	,34**	,20**	,48**	,36**	,21**	,37**	,43**	,15*	1
	14. Intention de transférer	5.66	1.42	-,15*	,14*	,02	,36**	,36**	,21**	,39**	,58**	,27**	,51**	,53**	,17*	,56**

Note. *N* = 199. Genre : 0 = Homme, 1 = Femme. Obligation perçue = Perception de l'obligation de participer à la formation. Contrôle comp. perçu = Contrôle comportemental perçu.

p* < .05 ; ** *p* < .01 ; **p* < .001

Les tests de signification des effets de médiations sont consultables dans le Tableau 3. Concernant les résultats pour les variables contrôles, seuls les résultats significatifs sont rapportés.

Premièrement, la valeur perçue de la formation prédit l'intention de transférer à travers les attitudes et les normes morales (voir Figure 2). Ces résultats s'observent au-delà des représentations initiales des participants (T1) liées aux attitudes ($B = -.07$, *ns*). Néanmoins, les normes morales et l'intention de transférer en début de formation (T1) continuent de prédire l'intention de transférer en fin de formation (T2) (respectivement, $B = -.25$, $p < .001$; $B = .52$, $p < .001$). Deuxièmement, contrairement à ce qui avait été postulé, les normes injonctives et le contrôle comportemental perçu ne médient pas la relation entre la valeur perçue de la formation et l'intention de transférer. Troisièmement, conformément à l'hypothèse de départ, la médiation est totale étant donné que l'effet de la valeur perçue de la formation sur l'intention de transférer n'était plus significatif après avoir contrôlé pour les attitudes et les normes morales ($C' = .00$, *ns*). Quatrièmement, comme les intervalles de confiance n'incluent pas zéro, les attitudes et les normes morales sont des médiateurs significatifs (voir Tableau 3). Cinquièmement, étant donné que l'intervalle de confiance comprend zéro ($IC = -.16, .10$), les effets indirects spécifiques liés aux attitudes et aux normes morales ne diffèrent pas entre eux en termes de magnitude. Autrement dit, il ne semble pas y avoir un médiateur plus important que l'autre pour expliquer la relation entre la valeur perçue de la formation et l'intention de transférer. Enfin, ce modèle explique 58% de la variance de l'intention de transférer.

Figure 2. Le modèle de médiations multiples estimé pour les variables au Temps 2 ($N = 199$). Les coefficients représentent les coefficients de régression non standardisés en contrôlant pour le sentiment d’invulnérabilité face au danger, le genre, la perception de l’obligation de participer à la formation, les attitudes, les normes morales, les normes injonctives, le contrôle comportemental perçu et l’intention de transférer au Temps 1. C représente l’effet total de la valeur perçue de la formation sur l’intention de transférer alors que C’ représente l’effet direct.

R^2 ajusté = .58.

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

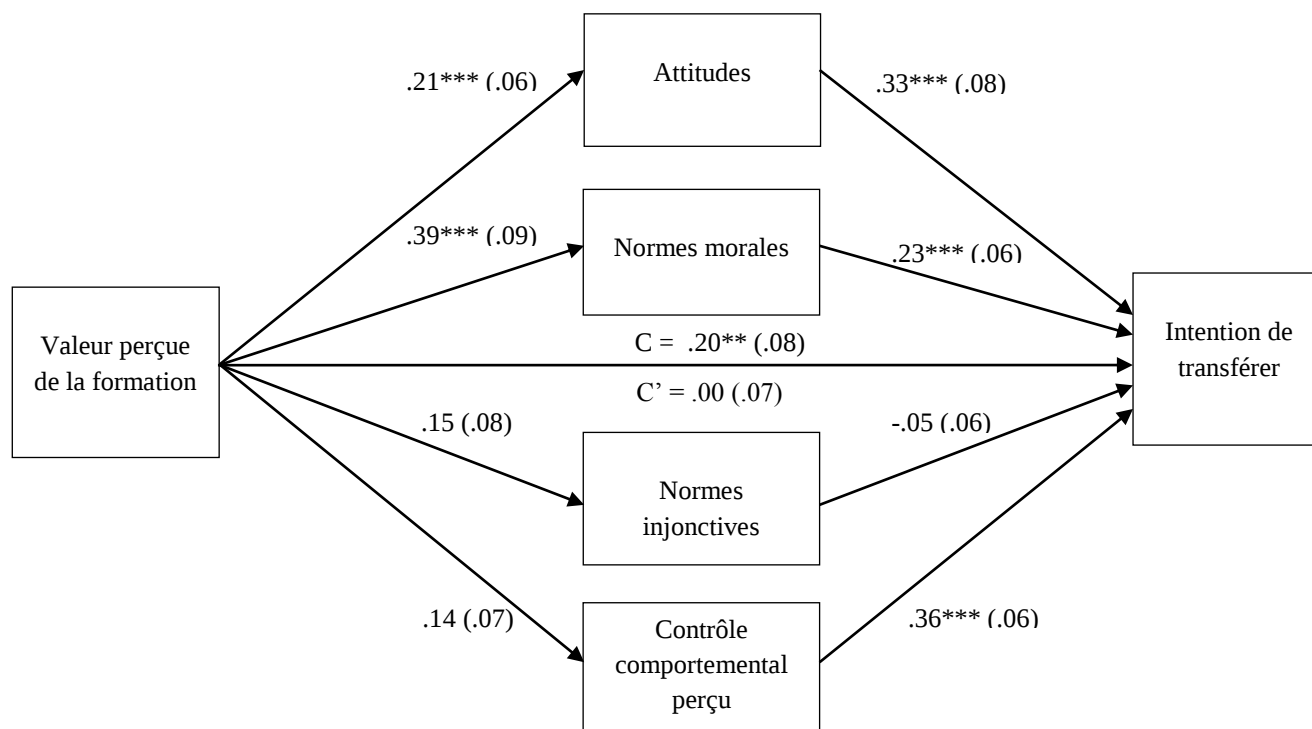


Tableau 3. Magnitude et intervalles de confiance des effets indirects spécifiques et de l’effet indirect total de la valeur perçue de la formation sur l’intention de transférer à travers les attitudes, les normes morales, les normes injonctives et le contrôle comportemental perçu.

Injonctives et le contrôle comportemental perçu.			Intervalle de confiance 99%	
	Estimations bootstrap	ET	Limites inférieures	Limites supérieures
Médiateurs				
Attitudes	.07	.03	.02	.16
Normes morales	.09	.04	.01	.23
Normes injonctives	-.01	.01	-.04	.02
Contrôle comp. perçu	.05	.03	-.02	.15
Effet indirect total	.20	.06	.07	.38
Contrastes				
Attitudes – Normes morales	-.02	.05	-.16	.10
Attitudes – Normes injonctives	.08	.03	.02	.18
Attitudes – Contrôle comp. perçu	.02	.04	-.08	.13
Normes morales – Normes injonctives	.10	.04	.01	.23
Normes morales – Contrôle comp. perçu	.04	.04	-.08	.17
Normes injonctives – Contrôle comp. perçu	-.06	.03	-.17	.02

Note. Basé sur un échantillonnage par bootstrap de 1000 avec une méthode percentile (Preacher et Hayes, 2008).
Contrôle comp. perçu = Contrôle comportemental perçu.

3. Discussion

3.1. Rappel des principaux résultats

Cette étude s'est basée sur plusieurs littératures pour proposer un modèle théorique intégrateur permettant de tenir compte de l'influence de facteurs motivationnels et cognitifs pour mieux appréhender la complexité du processus de transfert des apprentissages. Les hypothèses de cette étude ont été partiellement confirmées. Cette étude a tout d'abord mis en avant l'effet de la perception de l'obligation de participer à la formation sur la valeur perçue de la formation. Les individus qui perçoivent une plus forte pression ou une obligation à participer à la formation attribueront moins de sens à celle-ci. Cette étude a également pu démontrer le rôle de certaines variables cognitives. Conformément à l'hypothèse de départ, les attitudes et les normes morales médient totalement l'effet de la valeur perçue de la formation sur l'intention de transférer. Plus la valeur accordée à la formation est élevée, plus l'intention de transférer est importante et ce, à travers une augmentation des attitudes et des normes morales. Ensuite, les résultats révèlent que les normes injonctives et le contrôle comportemental perçu ne semblent pas jouer un rôle significatif dans la relation entre la valeur perçue de la formation et l'intention de transférer. Autrement dit, percevoir l'approbation ou la désapprobation de son entourage et avoir une impression de contrôle ne médiatiseraient pas l'impact de la valeur accordée à la formation sur l'intention de transférer. Cependant, les résultats indiquent que le contrôle comportemental perçu a un effet sur l'intention de transférer. Enfin, les résultats montrent que les normes morales et l'intention de transférer initiales des participants continuent d'avoir un impact sur l'intention de transférer en fin de formation.

3.2. Perception de l'obligation de participer à la formation et valeur perçue de la formation

Les résultats de cette étude vont dans le sens des travaux qui mettent en avant l'effet négatif de la participation obligatoire sur la motivation en formation qui va à son tour influencer le transfert des apprentissages (Curado *et al.*, 2015 ; Facteau *et al.*, 1995 ; Hicks et Klimoski, 1987). Ces résultats soutiennent le postulat d'autonomie soutenu par les théories motivationnelles et l'andragogie. Plus l'individu jouit d'autonomie et de prise d'initiatives dans son parcours de formation, plus il est motivé et apprend efficacement (Knowles *et al.*, 2005 ; Raemdonck *et al.*, 2014).

De plus, malgré le contexte judiciaire de la formation, un quart des participants considérait sa participation comme peu contrainte voire volontaire (Q1 = 3.5). Ces résultats rejoignent les travaux de Baldwin et Magjuka (1991) qui soulignent l'importance de distinguer le statut formel de la participation en formation et la perception subjective qu'en a l'individu. La participation obligatoire ou volontaire n'est pas une réalité objective. Certaines formations dites volontaires peuvent être perçues comme implicitement obligatoires et inversement, certaines formations obligatoires peuvent être vécues comme non imposées (Baldwin et Magjuka, 1997). Face à l'obligation de s'inscrire en formation, tous les participants ne vont pas s'engager dans l'activité dans les mêmes perspectives. Certains y verront l'occasion de réaliser une nouvelle expérience, d'autres envisageront la formation comme une perte de temps, d'autres encore adopteront une attitude de résistance. Par ailleurs, au cours de la formation obligatoire, les adultes peuvent développer des attitudes plus positives envers les formations proposées après avoir pris connaissance du dispositif de formation (Bourgeois, 2009).

3.3. Valeur perçue de la formation, croyances cognitives et intention de transférer

Plusieurs auteurs ont identifié la motivation en formation comme un prédicteur du transfert des apprentissages (e.g. Blume *et al.*, 2010 ; Colquitt *et al.*, 2000 ; Fecteau *et al.*, 1995 ; Gegenfurtner, 2011 ; Holladay et Quiñones, 2003). Or, passer d'une motivation à une intention implique de prendre en compte les croyances cognitives de l'individu concernant le comportement à transférer (Deci et Ryan, 2000 ; Hagger et Chatzisarantis, 2012). Un individu qui éprouve de l'intérêt, un sentiment d'utilité et d'importance envers le contenu de la formation n'implique pas *de facto* qu'il ait l'intention d'appliquer ce qu'il a appris en formation. Selon les résultats de cette étude, il est également nécessaire qu'il développe une évaluation positive et des règles morales internalisées en faveur du comportement à transférer.

En accord avec les travaux soulignant le rôle crucial de la motivation en formation pour étudier l'efficacité des formations, la valeur perçue de la formation s'est révélée avoir un impact positif sur l'intention de transférer. Cependant, il est important de souligner que la valeur subjective de la formation semble seulement avoir un effet indirect sur l'intention de transférer, via les attitudes et les normes morales. Ce résultat vient nuancer les travaux d'Eccles et Wigfield (2002) qui postulent que la valeur accordée à la formation prédit directement l'intention de s'engager dans un comportement donné. Par contre, les résultats de cette étude soutiennent le modèle développé par Hagger et ses collègues qui met en avant le rôle crucial des croyances cognitives pour mieux comprendre l'effet de la motivation sur l'intention comportementale (Barkoukis et Hagger, 2013 ; Hagger et Chatzisarantis, 2012). Ainsi, cette étude souligne l'importance de prendre en compte à la fois la motivation des individus à suivre la formation et leurs représentations cognitives liées à l'intention de transférer pour observer le processus de transfert des apprentissages.

Ensuite, les résultats concernant les attitudes confirment les résultats obtenus par Gegenfurtner (2013) et Gegenfurtner *et al.* (2010). Plus l'individu a une attitude positive vis-

à-vis du comportement à transférer, plus il est enclin à se comporter en accord avec son attitude. Par ailleurs, le sentiment de contrôle que la personne a sur le comportement à réaliser semble également être déterminant pour l'intention de transférer. Dans la littérature sur le transfert des apprentissages, les auteurs ont essentiellement investigué le sentiment d'efficacité personnelle et ont largement démontré son importance. De nombreuses études ont observé une relation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle à transférer et le transfert des acquis de formation (e.g. Blume *et al.*, 2010 ; Colquitt *et al.*, 2000 ; Holladay et Quiñones, 2003). La confiance qu'ont les individus en leur propre capacité à utiliser leurs nouvelles compétences influence l'application qu'ils en font sur le lieu de travail.

Ensuite, il semblerait que les normes injonctives ne constituent pas un médiateur significatif contrairement aux normes morales. Ces résultats peuvent s'expliquer par la spécificité du contexte de cette étude. La formation invite les contrevenants routiers pour conduite sous l'influence de l'alcool à un détachement de l'influence des pairs et à une prise de conscience et une responsabilisation individuelle des risques encourus. Ces résultats vont dans le sens de Moan et Rise (2011) qui ont montré que les normes morales constituent un prédicteur significatif de l'intention de ne pas boire et conduire contrairement aux normes injonctives. De plus, selon Fishbein et Ajzen (2010), les normes morales sont intéressantes à évaluer seulement si le comportement implique une dimension morale.

Par ailleurs, il se peut que l'intention de transférer des participants ne soit pas influencée par l'approbation ou la désapprobation de leur entourage mais davantage par ce que leurs proches font effectivement. S'il existe une incongruence entre ce que l'entourage dit de faire et ce qu'il fait, il est probable que les participants ne perçoivent pas de désapprobation sociale concernant la conduite sous l'influence de l'alcool et soient davantage enclins à adopter le même comportement que leurs proches et à ne pas suivre les injonctions (Cestec, Paran, et Delhomme, 2014).

Dans le cadre des formations professionnelles continues, les normes injonctives ont été investiguées sous le concept de résistance au changement (Bates, Holton, Seyler, et Carvalho, 2000). Ce concept renvoie aux normes prédominantes des collègues de référence qui résistent à l'introduction de nouveaux apprentissages issus de la formation. L'employé en formation perçoit une pression de son groupe de collègues à ne pas transférer ses nouveaux apprentissages qui se comportent eux-mêmes de façon à préserver une inertie dans leur manière de travailler (i.e. normes descriptives). Bates *et al.* (2000) ont observé que la résistance au changement a un effet négatif sur le transfert des apprentissages. Ainsi, il semble important que les superviseurs et collègues adoptent eux-mêmes des comportements de transfert pour être congruents avec ce qu'ils disent à leurs collègues de ce qu'ils doivent faire.

3.4. Limites et perspectives de recherche futures

Une limite principale de cette étude concerne le dispositif de recherche corrélationnel. Une étude expérimentale menée auprès de contrevenants routiers pour conduite sous l'influence de l'alcool comprenant un groupe d'individus participant à la formation et un groupe n'y participant pas permettrait de confirmer en termes de causalité l'influence de la formation sur l'évolution des croyances cognitives et l'intention de transférer. Il se pourrait que d'autres facteurs liés à l'environnement de l'individu expliquent ces changements.

Ensuite, compte tenu de la taille de l'échantillon, les analyses ont été menées sur l'échantillon global comprenant les participants francophones et néerlandophones. Cependant, il se pourrait que les variables qui prédisent l'intention de transférer diffèrent entre ces deux populations suite à des cultures et à des pratiques judiciaires propres à chaque région du territoire. Une étude supplémentaire pourrait avoir pour objectif de spécifier les similitudes et les différences pour expliquer l'intention de transférer des francophones et des néerlandophones.

Une autre limite concerne la mesure de l'intention de transférer en fin de formation. Cette étude ne comportait pas de mesure du comportement de transfert. Or, l'intensité de la relation entre l'intention de transférer et le transfert peut varier (Fishbein et Ajzen, 2010 ; Gegenfurtner, 2013 ; Sheeran, 2002). Par ailleurs, il serait intéressant d'explorer pour quelles raisons l'individu ne se comporte pas toujours en accord avec ses intentions. Deux principales pistes de recherche sont à privilégier. Premièrement, la TCP n'explique pas la manière dont l'intention est traduite en comportement (Hutchins *et al.*, 2013). Pour aller au-delà de cette limite, le concept d'intentions d'implémentation constitue une piste de recherche prometteuse. Selon Heckhausen et Gollwitzer (1987) et Gollwitzer (1999), l'individu a besoin de définir un plan d'action (i.e. où, quand et comment agir) pour concrétiser son intention en action (i.e. « Si je rencontre la situation A dans le futur, alors je vais initier le comportement B afin d'atteindre le but C que je me suis fixé »). Afin de mieux comprendre le changement de comportement après la formation, Quesada-Pallarès et Gegenfurtner (2015) proposent un modèle unifié du transfert des apprentissages qui intègre la TCP et les intentions d'implémentation. D'après ces auteurs, les intentions d'implémentation représentent une piste de recherche primordiale pour expliquer de plus grandes différences de variance dans l'évaluation du transfert. Pour mieux comprendre les raisons pour lesquelles les individus ne passent pas *de facto* à l'action, il importe également d'examiner les prédispositions individuelles qui sont susceptibles d'aller à l'encontre des plans d'action définis et d'inhiber le transfert. Par exemple, selon Van Hooft, Born et Taris (2005), la procrastination pourrait modérer la relation entre l'intention et le comportement. Un travailleur peut avoir une véritable intention de transférer mais reporter au lendemain ses tentatives d'appliquer sur son lieu de travail ce qu'il a appris en formation.

Deuxièmement, bien que les variables liées à l'environnement de travail n'aient pas été prises en compte dans le modèle de cette étude, elles représentent un élément clé dans le

processus de transfert (Blume *et al.*, 2010 ; Burke et Hutchins, 2007 ; Grossman et Salas, 2011). Par exemple, si l'individu manque de soutien ou de temps, il est moins enclin à mettre réellement en œuvre ce qu'il a appris en formation (Bates *et al.*, 2000 ; Gilpin-Jackson et Bushe, 2007). Par ailleurs, à la croisée des études qui investiguent les variables individuelles et organisationnelles, une nouvelle voie de recherche consisterait à adopter une perspective d'ajustement entre les besoins de l'individu et les dispositions de l'environnement de travail (*the person-environment fit theory*) pour tenter de mieux comprendre les conditions nécessaires pour des niveaux de transfert optimaux. Alors qu'il est largement reconnu qu'une multitude de facteurs – liées aux caractéristiques individuelles et organisationnelles et au dispositif de formation – prédisent l'application des acquis de formation, l'effet sur le transfert du degré d'ajustement entre ce dont le travailleur a besoin et ce que l'environnement de travail offre n'a jusqu'à ce jour été investigué (Awoniyi, Griego, et Morgan, 2002). Dans la lignée des travaux qui montrent l'importance de l'ajustement entre les caractéristiques de la personne et de l'environnement pour expliquer des comportements liés au travail tels que la satisfaction au travail, le turnover, la performance ou encore l'engagement organisationnel (voir Edwards, Cable, Williamson, Lambert, et Shipp, 20006), l'étude de Awoniyi *et al.* (2002) soutient l'idée que l'individu applique ce qu'il a appris en formation sur son lieu de travail lorsque son environnement « idéal » correspond à l'environnement « réel » dans lequel il évolue. Ainsi, étudier l'interaction entre des variables individuelles et organisationnelles offre des pistes de recherche prometteuses pour mieux appréhender le transfert.

Par ailleurs, il semble important que de futures études portent une attention particulière aux différentes dimensions des normes subjectives qui favorisent ou inhibent le processus de transfert des apprentissages. D'après les travaux de Cestec *et al.* (2014) et Bates *et al.* (2000), les normes descriptives peuvent avoir une influence considérable sur le transfert des apprentissages. Or, jusqu'à présent, la majorité des études se sont intéressées aux normes

injonctives à travers les concepts de soutien du supérieur et des collègues. De plus, la pression venant des supérieurs et des collègues peut prendre différentes formes. Weisweiler *et al.* (2013) mettent en avant que lorsqu'un individu tente d'implémenter une nouvelle compétence ou comportement appris, il prend le risque d'entrer en contradiction avec les normes établies. Gilpin-Jackson et Bushe (2007) ont observé que la peur de ne pas être accepté par les collègues représente l'obstacle le plus important pour l'utilisation des nouvelles compétences sur le lieu de travail. Les normes et les habitudes non conscientes venant de l'entourage de l'individu expliquent davantage le transfert que les tentatives de soutien conscientes et planifiées. Ces travaux soulignent l'importance d'identifier plus clairement les dimensions des normes subjectives qui interviennent dans le processus de transfert. Dans cette veine, Govaerts et Dochy (2014) ont fait une première proposition de conceptualisation et d'opérationnalisation des différents comportements et attitudes du soutien du superviseur. Les auteurs appellent les chercheurs à délimiter les aspects spécifiques du soutien du superviseur qui ont l'impact le plus important sur le transfert des apprentissages.

3.5. Implications pratiques

Plusieurs implications pratiques peuvent être dégagées pour le contexte des formations professionnelles continues. Premièrement, ces résultats sont importants pour les formateurs et les ressources humaines directement impliqués dans la formation professionnelle continue obligatoire. Au lieu de remettre en question l'existence de ce type de formation (Bromfield-Day, 2000), il est davantage essentiel de s'intéresser au message transmis par l'employeur en rendant l'activité obligatoire (Baldwin et Magjuka, 1991 ; Tsai et Tai, 2003) et à l'état d'esprit avec lequel l'individu se rend en formation (Bourgeois, 2009). La motivation en formation des adultes est en effet colorée différemment lorsque ceux-ci estiment leur participation comme venant de leur initiative ou étant imposée par autrui. Cependant, la seule perception de l'obligation de participer à la formation ne détermine pas l'intention de transférer en fin de

formation. Il importe donc de mettre en place un dispositif de formation favorisant la motivation des adultes afin d'atténuer l'effet négatif de la perception de l'obligation de participer à la formation.

Cette étude appelle également les formateurs à promouvoir auprès des travailleurs en formation des représentations cognitives favorables à l'intention de transférer. Plus l'individu a une attitude positive et évalue le comportement à transférer comme moralement acceptable, plus il est enclin à se comporter en accord avec son attitude et ses normes morales. De même, plus l'individu a une impression de contrôle pour transférer le nouveau comportement, plus il est susceptible d'appliquer ce comportement. Les programmes de formation peuvent être conçus de façon à travailler les représentations liées au comportement et à rendre saillant le sens de la formation pour les travailleurs.

De leur côté, les entreprises peuvent promouvoir une culture de formation et d'apprentissage afin de susciter et développer chez les travailleurs des attitudes positives envers le transfert des apprentissages. Les attitudes se forment en effet sur des croyances qui sont rendues accessibles et saillantes pour l'individu (Fishbein et Ajzen, 2010). A cette fin, il semble primordial que les entreprises examinent les normes sous-jacentes à leur culture pour prendre conscience du message qu'elles véhiculent. Les entreprises peuvent également offrir des conditions de travail propices au transfert (e.g. des opportunités de transfert, temps disponible) afin de favoriser chez les travailleurs un sentiment de contrôle pour appliquer les compétences et comportements nouvellement appris. En ce sens, Bates et Khasawneh (2005) ont observé que la culture d'apprentissage organisationnelle prédit le climat de transfert, ces deux variables étant à leur tour des déterminants de l'innovation organisationnelle (i.e. la perception d'une entreprise de sa capacité à adopter et créer de nouvelles idées et à les implémenter à travers les attitudes, la motivation et les comportements de ses employés).

Encadrés

L'effet de la participation obligatoire sur l'intention de transférer dépend de la manière dont l'individu perçoit la formation et le message véhiculé par l'entreprise en rendant l'activité obligatoire.

Des attitudes positives envers le comportement à transférer favorisent l'intention de transférer et peuvent être promues par l'entreprise en développant une culture d'apprentissage continu.

Comprendre l'intention de transférer implique de tenir compte non seulement de la motivation de l'individu envers la formation mais aussi de ses jugements cognitifs liés au comportement à transférer.

Pour favoriser l'application des nouvelles connaissances ou compétences apprises, il importe de définir un plan d'action et de s'assurer que les ressources qu'offre l'environnement correspondent aux besoins de la personne.

Références bibliographiques

- Al-Eisa, A. S., Furayyan, M. A., & Alhemoud, A. M. (2009). An empirical examination of the effects of self-efficacy, supervisor support and motivation to learn on transfer intention. *Management Decision*, 47(8), 1221–1244.
- Armitage, C. J., & Conner, M. (1999). Distinguishing perceptions of control from self-efficacy: Predicting consumption of a low-fat diet using the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(1), 72–90. doi: 10.1111/j.1559-1816.1999.tb01375.x
- Assailly, J. P., Facy, F., Chatenet, F., Weber, L., Martineau, H., Billard, A., ... Maugendre, M. (2012). Les pratiques d'évaluation externe et d'autoévaluation de l'usage de l'alcool dans un processus de changement: Contexte national et comparaison franco-québécoise. France: Institut Français des Sciences et Technologies des Transports.
- Awoniyi, E. A., Griego, O. V., & Morgan, G. A. (2002). Person-environment fit and transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 6(1), 25–35. doi: 10.1111/1468-2419.00147
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63–105.
- Baldwin, T. T., & Magjuka, R. J. (1991). Organizational training and signals of importance. Linking pre-training perceptions to intentions to transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 2, 25–36.
- Baldwin, T. T., & Magjuka, R. J. (1997). Training as an organizational episode: Pretraining influences on trainee motivation. In J. K. Ford, S. W. J. Kozlowski, K. Kraiger, E. Salas & M. S. Teachout (Eds.), *Improving training effectiveness in work organizations* (pp. 99–127). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Baldwin, T. T., Magjuka, R. J., & Loher, B. T. (1991). The perils of participation: Effects of choice of training on trainee motivation and learning. *Personal Psychology*, 44, 51–66.
- Barkoukis, V., & Hagger, M. S. (2013). The trans-contextual model: Perceived learning and performance motivational climates as analogues of perceived autonomy support. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 353–372. doi: 10.1007/s10212-012-0118-5
- Bates, R. A., Holton III, E. F., Seyler, D. L., & Carvalho, M. A. (2000). The role of interpersonal factors in the application of computer-based training in an industrial setting. *Human Resource Development International*, 3(1), 19–42.
- Bates, R., & Khasawneh, S. (2005). Organizational learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 96–109. doi: 10.1111/j.1468-2419.2005.00224.x
- Blais, M. R., & Vallerand, R. J. (1991). *Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (ÉPADV-16)*. Manuscrit non publié, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105.
- Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and task value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 553–570.
- Bong, M., Cho, C., Ahn, H. S., & Kim, H. J. (2012). Comparison of self-beliefs for predicting student motivation and achievement. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 336–352. doi:10.1080/00220671.2011.627401

- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. In J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J. C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la Formation* (pp. 31–69). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E., de Viron, F., Nils, F., Traversa, J., & Vertongen, G. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : Pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs*, 20, 75–92.
- Bransford, J. D., & Schwartz, D. L. (1999). Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of Research in Education*, 24, 61–100. doi: 10.2307/1167267
- Bromfield-Day, D. (2000). Mandatory continuing education: More sinned against than sinning. *Journal of Adult Education*, 27(2), 6–12.
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296.
- Cannon-Bowers, J. A., Salas, E., Tannenbaum, S. I., & Mathieu, J. E. (1995). Toward theoretically based principles of training effectiveness: A model and initial empirical investigation. *Military Psychology*, 7(3), 141–164.
- Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. *Education Permanente*, 136(3), 119–131.
- Cestec, J., Paran, F., & Delhomme, P. (2014). Drive as I say, not as I drive: Influence of injunctive and descriptive norms on speeding intentions among young drivers. *Transportation Research Part F*, 23, 44–56.
- Chan, D. C. N., Wu, A. M. S., & Hung, E. P. W. (2010). Invulnerability and the intention to drink and drive: An application of the theory of planned behavior. *Accident Analysis & Prevention*, 42(6), 1549–1555. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.aap.2010.03.011>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155–159.

- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology, 85*(5), 678–707.
- Curado, C., Henriques, P. L., & Ribeiro, S. (2015). Voluntary or mandatory enrollment in training and the motivation to transfer training. *International Journal of Training and Development, 19*(2), 98–109. doi: 10.1111/ijtd.12050
- Curran, V., Kirby, F., & Fleet, L. (2006). The characteristics of continuing professional education systems in the health professions in Canada. *Canadian Journal of University Continuing Education, 32*(1), 47–82.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268.
- Devos, C., Dumay, X., Bonami, M., Bates, R., & Holton III, E. (2007). The Learning Transfer System Inventory (LTSI) translated into French: Internal structure and predictive validity. *International Journal of Training and Development, 11*(3), 181–199. doi: 10.1111/j.1468-2419.2007.00280.x
- Duggan, P. M., Lapsley, D. K., & Norman, K. (2000, April). Adolescent invulnerability and personal uniqueness: Scale development and initial construct validation. Paper presented at the 8th Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence, Chicago, Illinois.
- Eccles, J. S. (2006). A motivational perspective on school achievement: Taking responsibility for learning, teaching, and supporting. In R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *Optimizing student success in school with the other three Rs* (pp. 199–224). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Eccles, J. S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist, 44*(2), 78–89.

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830–847.
- Edwards, J. R., Cable, D. M., Williamson, I. O., Lambert, L. S., & Shipp, A. J. (2006). The phenomenology of fit: Linking the person and environment to the subjective experience of person-environment fit. *Journal of Applied Psychology*, 91(4), 802–827.
- Facteau, J. D., Dobbins, G. H., Russell, J. E. A., Ladd, R. T., & Kudisch, J. D. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal of Management*, 21(1), 1–25. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0149-2063\(95\)90031-4](http://dx.doi.org/10.1016/0149-2063(95)90031-4)
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: SAGE Publications.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior*. New York: Psychology Press.
- Frenay, M. (2004). Du transfert des apprentissages au transfert des connaissances. In A. Presseau & M. Frenay (Eds.), *Le transfert des apprentissages : Comprendre pour mieux intervenir* (pp. 7–48). Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Gegenfurtner, A. (2011). Motivation and transfer in professional training: A meta-analysis of the moderating effects of knowledge type, instruction, and assessment conditions. *Educational Research Review*, 6(3), 153–168. doi: 10.1016/j.edurev.2011.04.001
- Gegenfurtner, A. (2013). Dimensions of motivation to transfer: A longitudinal analysis of their influence on retention, transfer, and attitude change. *Vocations and Learning*, 6, 187–205.

- Gegenfurtner, A., Vauras, M., Gruber, H., & Festner, D. (2010). Motivation to transfer revisited. *International Conference of the Learning Sciences*, 1, 452–459.
- Gilpin-Jackson, Y., & Bushe, G. R. (2007). Leadership development training transfer: A case study of post-training determinants. *Journal of Management Development*, 26(10), 980–1004. doi: 10.1108/02621710710833423
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493–503. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.54.7.493>
- Govaerts, N., & Dochy, F. (2014). Disentangling the role of the supervisor in transfer of training. *Educational Research Review*, 12, 77–93. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.002>
- Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: What really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103–120. doi: 10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2012). Transferring motivation from educational to extramural contexts: A review of the trans-contextual model. *European Journal of Psychology of Education*, 27(2), 195–212. doi: 10.1007/s10212-011-0082-5
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11(2), 101–120.
- Hicks, W. D., & Klimoski, R. J. (1987). Entry into training programs and its effects on training outcomes: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 30, 542–552.
- Holladay, C. L., & Quiñones, M. A. (2003). Practice variability and transfer of training: The role of self-efficacy generality. *Journal of Applied Psychology*, 88(6), 1094–1103.

- Hutchins, H. M., Nimon, K., Bates, R., & Holton, E. (2013). Can the LTSI predict transfer performance? Testing intent to transfer as a proximal transfer of training outcome. *International Journal of Selection and Assessment*, 21(3), 251–263.
- Jacot, A., Frenay, M., & Cazan, A. M. (2010). Dropout of adult learners returning to university: Interactions of motivational and environmental factors. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series VII : Social Sciences and Law*, 3(52), 83–90.
- Kanfer, R. (1991). Motivation theory and industrial and organizational psychology. In M.D. Dunnette & L. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd ed., pp. 75–170). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Burlington, MA: Elsevier.
- Kraft, P., Rise, J., Sutton, S., & Roysamb, E. (2005). Perceived difficulty in the theory of planned behaviour: Perceived behavioural control or affective attitude. *British Journal of Social Psychology*, 44, 479–496. doi:10.1348/014466604X17533
- Lapsley, D. K., & Hill, P. L. (2010). Subjective invulnerability, optimism bias and adjustment in emerging adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(8), 847–857. doi: 10.1016/0273-2297(92)90013-R.
- Manstead, A. S., & Eekelen, S. M. (1998). Distinguishing between perceived behavioral control and self-efficacy in the domain of academic achievement intentions and behaviors. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(15), 1375–1392. doi:10.1111/j.1559-1816.1998.tb01682.x
- Marcil, I., Bergeron, J., & Audet, T. (2001). Motivational factors underlying the intention to drink and drive in young male drivers. *Journal of Safety Research*, 32, 363–376.
- McGivney, V. (2004). Understanding persistence in adult learning. *Open Learning*, 19, 33-46.

- Moan, I. S., & Rise, J. (2011). Predicting intentions not to “drink and drive” using an extended version of the theory of planned behavior. *Accident Analysis and Prevention*, 43, 1378–1384.
- Neuvilte, S. (2004). *La perception de la valeur des activités d'apprentissage: Etude des déterminants et effets*. Thèse de doctorat non publiée, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879–891.
- Quesada-Pallarès, C., & Gegenfurtner, A. (2015). Toward a unified model of motivation for training transfer: A phase perspective. *Zeitschrift für erziehungswissenschaft*, 18(1), 107–121.
- Raemdonck, I., Gijbels, D., & Van Groen, W. (2014). The influence of job characteristics and self-directed learning orientation on workplace learning. *International Journal of Training and Development*, 18(3), 188–203. doi: 10.1111/ijtd.12028.
- Saks, A. M. (2002). So what is a good transfer of training estimate? A reply to Fitzpatrick. *The Industrial-Organizational Psychologist*, 39, 29–30. Retrieved from <http://www.siop.org/tip/backissues/TIPJan02/06saks.aspx>
- Salas, E., Weaver, S. J., & Shuffler, M. L. (2012). Learning, training, and development in organizations. In S.W.J. Kozlowski (Ed.), *The oxford handbook of organizational psychology* (pp. 330–372). New York: Oxford University Press.
- Sheeran, P. (2002). Intention-behavior relations: A conceptual and empirical review. *European Review of Social Psychology*, 12(1), 1–36.
- Tsai, W. C., & Tai, W. T. (2003). Perceived importance as a mediator of the relationship between training assignment and training motivation. *Personnel Review*, 32, 151–163.

- Van Hooft, E. A. J., Born, M. P., & Taris, T. W. (2005). Bridging the gap between intentions and behavior: Implementation intentions, action control, and procrastination. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 238–256.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Weisweiler, S., Nikitopoulos, A., Netzel, J., & Frey, D. (2013). Gaining insight to transfer of training through the lens of social psychology. *Educational Research Review*, 8(0), 14–27. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.006>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.