

Synthèse de la recherche

**LE RÔLE DE LA CULTURE ET DU DESIGN PÉDAGOGIQUE
DANS LA MISE EN ŒUVRE DES COMPÉTENCES
EN MILIEU DE TRAVAIL**

par

Julie Audet
Étienne Boucher
Geneviève Brouillette
Pascale Ste-Marie

Dans le cadre du séminaire international
Maîtrise en gestion de la formation

Sous la supervision des professeurs
Normand M. Bengle et Jean-François Roussel

Septembre 2007

TABLE DES MATIÈRES

| | | |
|-----|---|----|
| 1. | INTRODUCTION | 3 |
| 2. | DESCRIPTION DE LA PROBLÉMATIQUE | 3 |
| 3. | MODÈLE | 5 |
| 3.1 | Définitions..... | 6 |
| 3.2 | Leviers d'action du schéma | 7 |
| 4. | BALISAGE DES MEILLEURES PRATIQUES | 9 |
| 4.1 | L'alignement du dispositif apprenant avec les objectifs stratégiques..... | 10 |
| 4.2 | Une compréhension commune des compétences et de la performance attendues.. | 10 |
| 4.3 | L'exploitation de situations réelles | 10 |
| 4.4 | Des stratégies d'autogestion | 11 |
| 4.5 | Un diagnostic à l'entrée, le suivi des progrès et une évaluation annuelle | 11 |
| 4.6 | Des stratégies pour composer avec les contraintes organisationnelles..... | 11 |
| 4.7 | Des mesures de soutien et d'encadrement | 12 |
| 4.8 | L'impact du climat organisationnel : un huitième levier au schéma | 12 |
| 5. | RECOMMANDATIONS | 13 |
| 6. | CONCLUSION..... | 14 |
| | BIBLIOGRAPHIE | 15 |

1. INTRODUCTION

La capacité des organisations à performer dans des contextes de forte concurrence et leur agilité à s'adapter à des changements multiples et rapides sont des atouts fondamentaux pour assurer la pérennité de leurs activités. Par conséquent, des investissements importants permettant de rehausser en continu la compétence de la main-d'œuvre en vue d'atteindre les objectifs d'affaire sont incontournables. L'objectif de cette recherche action, soit la mise en œuvre des compétences stratégiques par le personnel de supervision en milieu de travail, à la suite d'un programme de formation, constitue un enjeu pour l'organisation cliente.

2. DESCRIPTION DE LA PROBLÉMATIQUE

L'entreprise cliente, une organisation nationale de services publics de 71 000 personnes, qui emploie plus de 2 000 superviseuses et superviseurs de premier niveau, est à une croisée des chemins. Elle est confrontée à l'érosion de ses parts de marché et au désengagement du personnel. Cela se traduit par une baisse de productivité, laquelle freine l'atteinte des objectifs organisationnels. Pour agir sur la situation, elle cherche à améliorer la capacité du personnel de supervision à mettre en œuvre les compétences qui ont le plus d'incidence sur la performance organisationnelle. Par l'entremise de la formation, l'entreprise cliente aspire, ultimement, à opérationnaliser un changement de culture qui lui permettra de passer de la confrontation à la collaboration.

Tout au long de notre démarche, nous avons tenté de faire écho à cette problématique. Des entrevues menées auprès de l'ensemble des parties prenantes impliquées dans la formation du personnel de supervision, l'observation de sessions de formation et la consultation des documents liés au dispositif de formation nous ont permis de faire les constats suivants :

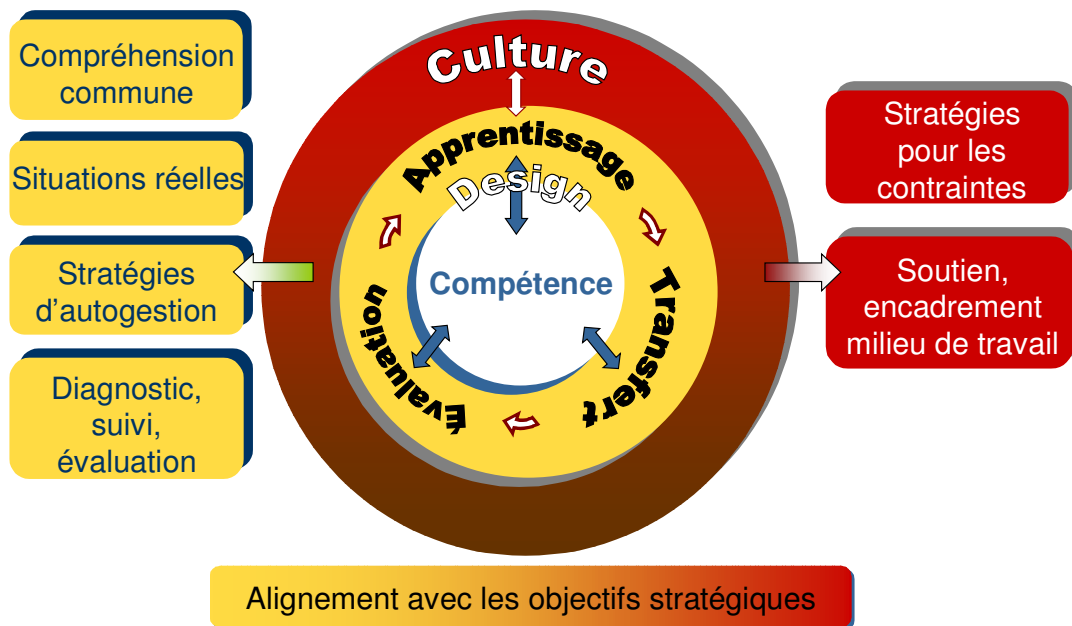
- Les acteurs impliqués dans la formation ont des interprétations différentes des attentes de l'organisation en matière de compétences et de performance, ce qui se

répercute ensuite par des écarts entre la formation, la mise en œuvre et l'évaluation.

- Il existe des écarts entre le profil de compétences et celles qui sont mises en œuvre.
- Les superviseuses et superviseurs en formation déplorent le peu d'autonomie qui leur est accordée lors de la mise en œuvre des compétences de retour en poste.
- On observe de la confusion chez les différents acteurs consultés en ce qui a trait à la distinction faite entre l'évaluation des apprentissages, l'évaluation de la compétence et l'évaluation du rendement.
- Les processus d'évaluation alourdissent la charge de travail du personnel de supervision et de leurs supérieures et supérieurs hiérarchiques. De plus, il y a beaucoup de variabilité au plan de la façon de faire et de la rigueur d'application.
- La haute direction exprime sa volonté d'agir pour modifier la culture organisationnelle.
- La communication en situation de leadership s'avère essentielle pour le changement de culture et l'atteinte des objectifs organisationnels.
- La pression à diminuer les coûts de production entraîne une surcharge de travail, dans un contexte de manque de temps et de ressources.
- Le personnel de supervision en formation déplore la manque de soutien, lors de la mise en œuvre de leurs compétences en milieu de travail après la formation.

3. MODÈLE

À la lumière des constats issus de la documentation de la problématique, nous avons procédé à la recension des écrits. Le schéma ci-dessous illustre les facteurs à considérer pour favoriser la mise en œuvre des compétences en situation de travail ainsi que les leviers ayant une influence sur ces facteurs.



Les facteurs sont représentés par des cercles concentriques et les leviers par des rectangles extérieurs aux cercles. À la gauche du schéma apparaissent les leviers relatifs au design pédagogique et à la droite, ceux de la culture organisationnelle. À la base du schéma se trouve un métalevier qui interagit autant avec la culture qu'avec le design pédagogique.

Le cercle intérieur situé au cœur du schéma fait référence à la compétence à développer. Il concerne les caractéristiques individuelles qui influencent la capacité à

mettre en œuvre leurs compétences. Dans le cercle jaune du design pédagogique apparaissent les trois composantes à considérer de manière intégrée, au moment de l'élaboration du dispositif apprenant : apprentissage, transfert et évaluation. La culture apparaît dans le cercle extérieur pour rendre compte du rôle qu'elle joue au niveau environnemental.

La présente recherche ne s'attarde qu'aux deux derniers niveaux, soit le design pédagogique et à la culture. L'aspect des caractéristiques individuelles n'a pas été retenu avec l'entreprise cliente, au moment de préciser la cible de la recherche action, parce que les situations déplorables évoquées au cours de la documentation de la problématique ne concernaient pas cet élément. Cela constitue une limite de notre recherche.

3.1 Définitions

Compétence : Savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. Tardif (2006).

Apprentissage : Processus à l'origine de l'ensemble des modifications chez l'individu attribuable à la formation. Adapté de Dunberry & Péchard (2007).

Transfert : Capacité d'un individu à utiliser les connaissances, savoirs et habiletés appris en formation pour les adapter au contexte de son emploi, dans le but d'améliorer sa performance selon les exigences et contraintes présentes dans l'organisation. Roussel (2007), Holton & Baldwin (2003), Haskell (2001), Baldwin & Ford (1988).

Évaluation : Processus qui a pour but de porter un jugement sur l'évolution des apprentissages menant au développement d'une compétence, en tenant compte du contexte et des ressources. Dunberry & Péchard (2007), Tardif (2006), ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005), Stufflebeam et al. (1971).

Culture : Ensemble de normes, valeurs et pratiques comportementales explicites et implicites construites à partir de succès, et par conséquent acceptées, renforcées et transmises aux nouveaux employés et considérées comme étant les bonnes façons de

percevoir, de penser et d'agir. Caron Roi (2006), Gundry & Rousseau (1994), Kotter & Heskett (1992), Schein (1992), O'Reilly, Chatman & Cadwell (1991), Ouchi (1981), Kroeber et Kluckhohn (1952).

3.2 Leviers d'action du schéma

3.2.1 L'alignement du dispositif apprenant avec les objectifs stratégiques

Selon les écrits consultés tels que Billet (2005), Dejoux (2001), Chrysostome (2000), Lasnier (2000), Tannenbaum (1997), Kotter & Heskett (1992), Senge (1991, dans Eddy et al. 2005), l'alignement concerne l'importance de gérer les compétences individuelles, collectives et organisationnelles selon une approche globale et agrégée, en prenant en considération la vision, la structure et les processus de l'organisation. Les auteurs soulignent aussi la nécessité d'établir un continuum entre les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, en fonction de la compétence à mettre en œuvre.

3.2.2 Une compréhension commune des compétences et de la performance attendues

Ce levier réfère aux stratégies planifiées au moment du design pédagogique pour permettre une compréhension partagée, des attentes de l'organisation, entre tous les acteurs concernés. Dans les écrits consultés, Tardif (2006), ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005), Le Boterf (2004) et (2002) et Lasnier (2000), le référentiel de compétences représente l'instrument de base pour le design pédagogique doit être connu et compris de tous.

3.2.3 L'exploitation de situations réelles

Le Boterf (2002), Roegiers (2000, dans Tardif 2006), (Louis, 1999) associent le développement de la compétence à son contexte. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2005), l'élaboration des activités d'apprentissage et d'évaluation devrait permettre de mettre en œuvre la compétence, dans des situations et des conditions qui sont très près de la situation réelle de travail,

3.2.4 Des stratégies d'autogestion

Les recherches empiriques de Gist, Stevens & Bavetta (1991) ont mis en lumière que les interventions d'autogestion ont généré des augmentations moyennes importantes dans la généralisation des apprentissages vers des nouvelles tâches. Roussel (2007) a illustré que l'intégration de 18 pratiques pédagogiques par un formateur, spécifiquement destinées à favoriser le transfert par la métacognition, était liée positivement avec la mise en œuvre des compétences. Les résultats de cette recherche se traduisent par une augmentation de 10% de la performance perçue. Pour sa part, Le Boterf (2007) fait allusion à la réflexivité pour la création de nouveaux savoirs, lors de la mise en œuvre des compétences.

3.2.5 Un diagnostic à l'entrée, le suivi des progrès et une évaluation annuelle

En matière d'évaluation des compétences, les écrits recensés font ressortir trois aspects en lien avec la problématique. Le premier concerne les fonctions de l'évaluation. Le ministère de l'Éducation (2005) au Québec souligne l'importance de la fonction d'aide en cours d'apprentissage – diagnostic, fiches de suivi, etc. - tout autant que celle de la reconnaissance des compétences en fin de parcours. Le deuxième aspect concerne les objets d'évaluation. Le Boterf (2002) en distingue trois : a) les ressources se rapportant aux objectifs pédagogiques; b) les compétences se rapportant aux exigences professionnelles; c) les résultats se rapportant aux objectifs organisationnels de performance. Les auteurs consultés (Tardif 2006, ministère de l'Éducation 2005, Le Boterf 2004 et 2001, Lasnier 2000) s'accordent pour dire que l'accent devrait être mis sur les compétences et les résultats, l'évaluation des ressources étant insuffisante. Le troisième aspect concerne les parties prenantes de l'évaluation. Selon Le Boterf (2004), la validité de l'évaluation résulte de la confrontation des subjectivités et du dialogue, entre les parties concernées soit l'employé, son supérieur ou autre.

3.2.6 Des stratégies pour composer avec les contraintes organisationnelles

Ce levier se rapporte aux freins qui nuisent à la mise en œuvre effective des compétences en milieu de travail. Plusieurs auteurs ont signifié cet obstacle à l'apprentissage continu dont Eddy et al. (2005) qui citent Mathieu et al (1992, 1993), Schoorman & Schneider (1988) et Peter & O'Connor (1980). Selon eux, les contraintes situationnelles comme le manque d'outils, de matériel, de personnel, de temps ainsi que des attentes irréalistes en termes de productivité influencent l'individu dans son engagement à apprendre en continu.

3.2.7 Des mesures de soutien et d'encadrement

Selon la recension des écrits, le soutien des pairs et des supérieurs pour apprendre a une forte influence sur l'engagement des individus à appliquer ce qu'ils apprennent, Tracey & al. (1995) dans Eddy et al. (2005), Rouillier & Goldstein (1993). Selon Tracey et al. (1995), le développement des compétences est supporté par les interactions sociales et les relations de travail. Enfin, Roussel (2007) va dans le même sens en illustrant, lors de la présentation des résultats de sa recherche doctorale, que « c'est le soutien des pairs et la rétroaction informelle qui entretiennent les liens positifs les plus significatifs pour le transfert des apprentissages ».

4. BALISAGE DES MEILLEURES PRATIQUES

Les sept leviers d'action identifiés précédemment, ont été validés auprès de six entreprises reconnues pour avoir les meilleures pratiques. Ces entreprises réalisent des investissements majeurs en matière de développement des compétences et relèvent tant du secteur privé que public. Elles interviennent dans le secteur manufacturier, l'alimentation, le transport, la santé, les communications et les services financiers.

4.1 L’alignement du dispositif apprenant avec les objectifs stratégiques

Des pratiques qui permettent de concrétiser un tel alignement ont été relevées dans quatre des six entreprises balisées. L’une d’entre elles utilise une méthode en cascade pour dériver des objectifs stratégiques le référentiel de compétences sur lequel s’appuie le design du dispositif apprenant. L’évaluation, la reconnaissance des compétences et les stratégies pour la mise en œuvre viennent ensuite s’y attacher. Dans une autre entreprise, la gestion des compétences en lien avec les objectifs stratégiques est particulièrement développée. Le gestionnaire des ressources humaines, responsable de la mise en œuvre des compétences, contribue avec les autres gestionnaires de l’entreprise à la planification stratégique annuelle, puis il procède à une évaluation des performances individuelles pour dégager avec les individus les besoins de développement des compétences, s’il y a lieu.

4.2 Une compréhension commune des compétences et de la performance attendues

Les résultats du balisage confirment l’importance d’une compréhension commune des attentes de l’organisation comme point d’appui du dispositif apprenant. Au moment du design, la participation des acteurs concernés est sollicitée dans la moitié des entreprises consultées. Le personnel d’encadrement et la haute direction sont soit informés ou formés. Pour les individus en apprentissage, des moyens sont utilisés pour favoriser l’appropriation des compétences au module d’introduction. Ces derniers vont de la présence de personnes ressources du milieu pendant la formation à l’utilisation d’une fiche d’observation de la compétence qui suit l’individu durant l’apprentissage, le transfert et l’évaluation.

4.3 L’exploitation de situations réelles

L’importance de ce levier est confirmée par le balisage. Deux d’entre elles planifient des situations réelles autant pour l’évaluation que pour l’apprentissage ou le transfert. Diverses pratiques ont été recensées comme des simulations en laboratoire, des études d’incidents critiques, des projets d’apprentissage et d’intégration portant sur des

problèmes vécus en milieu de travail. La prestation de modules de formation par le personnel de direction semble également donner de bons résultats.

4.4 Des stratégies d'autogestion

Selon les conclusions du balisage, on constate que ce levier serait un des plus efficaces. Toutes les entreprises balisées utilisent des stratégies d'autogestion pour l'apprentissage, le transfert et l'évaluation, selon le cas. Par exemple, on fait référence à la « cartographie » du processus, à des bilans de compétences ainsi qu'à de l'autoformation en ligne. De plus, l'on retrouve de la planification de stratégies de mise en œuvre, de l'anticipation d'obstacles potentiels au transfert, des projets d'intégration portant sur des problèmes vécus en production, et finalement de l'autoévaluation.

4.5 Un diagnostic à l'entrée, le suivi des progrès et une évaluation annuelle

Les fonctions de diagnostic, de suivi et d'évaluation sont appliquées différemment dans les quatre entreprises. Deux entreprises font de la pré et post évaluation sous la forme d'un 360°. Trois entreprises ont un système formel d'évaluation en lien avec le référentiel de compétences, les autres évaluent soit les apprentissages ou le rendement. Trois entreprises privilégient l'autoévaluation avec rétroaction du personnel de formation et d'encadrement.

4.6 Des stratégies pour composer avec les contraintes organisationnelles

La majorité des entreprises balisées se préoccupent des contraintes organisationnelles au moment de la formation. Par exemple, une organisation assure un suivi serré du personnel d'accompagnement, par les responsables de la formation, pour que les conditions de transfert mises en place soutiennent l'acquisition de la compétence.

4.7 Des mesures de soutien et d'encadrement

Toutes les entreprises rencontrées ont mis en place des mesures de soutien et d'encadrement, les pratiques variant selon les contextes organisationnels. Du côté du soutien, le jumelage d'apprenants et de travailleurs expérimentés, le partage d'expériences, le codéveloppement en groupes sectoriels ou lors d'un forum annuel, figurent parmi les mesures de soutien. Du côté de l'encadrement, la formation des supérieurs au coaching, le suivi des projets individuels avec rétroaction, l'utilisation d'outils d'aide à la performance et de suivi des compétences font partie des pratiques. Quatre entreprises se préoccupent du partage des rôles et responsabilités du personnel de formation et d'encadrement.

4.8 L'impact du climat organisationnel : un huitième levier au schéma

En cours de balisage, il est apparu évident qu'une dimension importante avait échappé à notre attention. L'impact du climat organisationnel sur la mise en œuvre des compétences a été soulevé comme facteur déterminant par l'une des organisations les mieux rodées avec l'approche par compétences. Ce constat incite à poser l'hypothèse que le climat pourrait constituer un huitième levier comme complément indissociable des autres.

5. RECOMMANDATIONS

Huit recommandations résultent de l'analyse des données de la recension des écrits et du balisage. Ces recommandations peuvent être généralisées à différentes entreprises.

| Recommandations | Leviers du schéma |
|--|---|
| Établir et mettre en place une politique qui favorise le développement continu des compétences | - Alignement avec les objectifs stratégiques - Stratégies pour composer avec les contraintes |
| Faire l'ingénierie en cascade à partir des objectifs stratégiques | - Alignement avec les objectifs stratégiques |
| Prévoir les obstacles à la mise en oeuvre des compétences en milieu de travail et des solutions de rechange | - Stratégies pour composer avec les contraintes |
| Instaurer un réseau de soutien par les pairs | - Soutien et encadrement |
| Communiquer les compétences et les performances attendues par l'organisation | - Compréhension commune |
| Contextualiser l'apprentissage, le transfert et l'évaluation par des situations représentatives de la réalité du travail | - Situations réelles |
| Fournir un encadrement qui favorise l'autogestion et l'autorégulation par l'individu | - Soutien et encadrement - Autogestion |
| Suivre l'évolution des compétences et l'atteinte des objectifs de rendement | - Diagnostic, suivi et évaluation - Alignement avec les objectifs stratégiques |

6. CONCLUSION

Le modèle développé dans le cadre de notre recherche et validé lors du balisage, illustre les pierres d'assise à considérer pour améliorer l'efficacité d'un programme de formation : a) assurer un alignement avec les objectifs stratégiques, b) agir sur la culture et l'environnement de travail, c) planifier la mise en œuvre au moment du design. L'exploitation de situations réelles, le soutien des pairs et l'encadrement offert par l'organisation ainsi que les stratégies d'autogestion sont reconnus par les entreprises comme les leviers d'action les plus prometteurs.

La volonté de l'entreprise cliente de passer par la formation pour migrer d'une culture de confrontation vers la contribution collective pose la question du rôle que peut jouer la formation comme levier de changement. Les résultats du balisage permettent d'avancer des éléments de réponse. Pour une des entreprises balisées, le programme de développement des compétences a suscité un accroissement des niveaux d'échanges et d'exigences chez l'ensemble des acteurs impliqués, ce qui a eu pour effet de soutenir la mise en pratique des valeurs composant la culture organisationnelle. Pour une autre, la formation a été un outil rendant possible un changement de paradigme chez les apprenants les faisant passer du niveau opérationnel au niveau stratégique. Ces résultats viennent appuyer plus fortement encore l'importance de l'alignement du dispositif apprenant avec les objectifs stratégiques pour une mise en œuvre optimale des compétences suite à la formation.

BIBLIOGRAPHIE

Livres et textes spécialisés

- Baldwin, T.T., Ford, K. J. (1988). Transfer of Training : a Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology*, vol. 41, pages 63-105.
- Billet, C. (2005). *Le guide des techniques d'évaluation : performances, compétences, connaissances*. Paris : Dunod, 230 pages.
- Caron Roi, R. (2006). *Leadership, Corporate Culture and Financial Performance*. Thèse de doctorat. Université de San Francisco, 94 pages.
- Chrysostome, E. V. M. (2000). *L'apprentissage et le développement de compétences stratégiques au sein des coentreprises Nord-Sud : une étude de cas en Afrique Subsaharienne*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval. Mai 2000. 371 pages.
- Dejoux, C. (2001). *Les compétences au cœur de l'entreprise*. Paris: Éditions d'organisation, 348 pages.
- Dunberry, A., Péchard, C. (2007). *L'évaluation de la formation dans l'entreprise : État de la question et perspectives*. Centre interdisciplinaire de recherche sur l'éducation permanente. Montréal : Université du Québec à Montréal, 84 pages.
- Eddy, E.R, Tannenbaum, S.I.,Lorenzet, S. J.,& Smith-Jentsch, K.A. (2005). The Influence of a Continuous Learning Environment on Peer Mentoring Behaviors. *Journal of Managerial Issues*.
- Gist, M.E., Stevens, C.K., Bavetta, A.G. (1991). Effects of Self-Efficacy and Post-Training Intervention on the Acquisition and Maintenance of Complex Interpersonal Skills. *Personnel Psychology*, vol. 44, no 4, pages 837-861.
- Gundry, L., Rousseau, D. (1994) Critical Incidents in Communicating Culture to Newcomers : The Meaning is the Message. *Human Relations*, vol 47, no 9, pages 1063-1088.
- Haskell, R.F. (2001). *Transfer of Training : Cognition, Instruction and Reasoning*. New York: Academic Press, 359 pages.
- Holton, F.E. III, Baldwin, T.T. (2003). *Improving Ttransfer in Organizations*. Indiana: Jossey Bass, 327 pages.
- Kotter, J. P., Heskett, J. L. (1992). *Corporate Culture and Performance*. New-York: Maxell Macmillan International, 214 pages.
- Kroeber, A. Kluckhohn, C. (1952). *Culture*. New York: Meridian Books, 223 pages.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin éditeur, 485 pages.

- Le Boterf, G. (2007). *Professionaliser : le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Eyrolles : Éditions d'Organisation. 142 p.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*. 3^e édition modifiée et renouvelée 2000, 2001, 2004. Paris : Éditions d'Organisation, 244 pages.
- Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*. 4^e édition 1998, 1999, 2001, 2002. Paris: Éditions d'Organisation, 562 pages.
- Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe, théorie et pratique*. Laval : Éditions Études Vivantes, 212 pages.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation*. Direction des programmes et du développement. Gouvernement du Québec, 99 pages.
- Noe, R.A., Sears, J.A., Fullenkamp, A.M. (1990). Relapse Training: Does it Influence Trainees' Post-training Behavior and Cognitive Strategies? *Journal of Business and Psychology*, vol. 4, no 3, pages 317-328.
- O'Reilly, C., Chatman & Caldwell, D. (1991). Measuring person-job fit using a profile comparison process. *Journal of Applied Psychology*, vol. 75, pages 648-657.
- Ouchi, W.G. (1981). *Theory Z*. Reading Mass.: Addison Wesley, 283 pages.
- Rouillier, Z.J., Goldstein, L.I. (1993). The relationship between Organizational Transfer climate and Positive Transfer of Training. *Human Resource Development Quarterly*, vol. 4, no 4, pages 378-390.
- Roussel, J.F. (2007). *Le transfert des apprentissages dans le cadre d'un programme de développement du leadership*. Présentation de résultats de recherche doctorale, Université de Sherbrooke.
- Schein, E. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 418 pages.
- Stufflebeam, D.L., Foley, W.J., Gephart, W.J., Guba, E.J., Hammond, R.L., Merriman, H.O., et al. (1971). *Educational evaluation and Decision Making*. Itasca: Peacock.
- Tannenbaum, S.I. (1997). Enhancing Continuous Learning : Diagnostic Findings from Multiple Companies. *Human resource Management*, vol.36, no 4, pages 437-452.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière éducation, 349 pages.
- Tracey, J.B., Tannenbaum, S.I., Kavanagh, M.J. (1995). Applying Trained Skills on the Job : the Importance of the Work Environment. *Journal of Applied Psychology*, vol. 80, no 2, pages 239-252.
- Tziner, Haccoun & Kadish. (1991). Personal and Situational Characteristics of Ttransfer of Training Improvement Strategies. *Journal of Occupational Psychology*, vol. 64, pages 167-177.