

COMMENT MAXIMALISER LE TRANSFERT DES ACQUIS DE FORMATION DANS LE SECTEUR PUBLIC ? L'EFFECTIVITÉ DE LA FORMATION MANAGÉRIALE DANS L'ADMINISTRATION FÉDÉRALE BELGE

Par **Bruno Broucker**, Docteur en sciences sociales, Katholieke Universiteit Leuven, Belgique • bruno.broucker@dowb.kuleuven.be

RÉSUMÉ De nombreuses recherches ont montré que les acquis de formation sont insuffisamment employés dans le lieu de travail (le « transfert »). Par contre, ces recherches se limitent souvent à des formations de courte durée dans le secteur privé et la définition du transfert est restreinte à « l'application d'acquis ». Cet article souhaite élargir ce débat en étudiant le transfert d'une formation en management public de longue durée. Les résultats établissent que le transfert se concentre plus généralement sur la valeur ajoutée d'une formation à la performance individuelle. De plus, ce transfert est déterminé par des facteurs individuels et des facteurs liés à la formation, alors que la culture organisationnelle est neutre.

ABSTRACT Many research projects have demonstrated that knowledge gained from training and development programs are insufficiently used in the workplace (as part of a process referred to as "transfer"). It is important to note, however, that these studies are often restricted to short-term programs in the private sector. Furthermore, the concept of transfer is often limited the application of acquired knowledge. This article seeks to broaden debate by studying transfer in a long-term public management training and development program. The results demonstrate that transfer is, generally, likely to be focused on the value-added that this education imparts to individual performance. Furthermore, transfer is determined by individuals and training-related factors, but is, at the same time, situated in a neutral organizational culture.

Pour citer cet article : Broucker, B. (2011). « Comment maximaliser le transfert des acquis de formation dans le secteur public? L'effectivité de la formation managériale dans l'administration fédérale belge », *Télescope*, vol. 17, n° 3, p. 54-77.

Au cours des dernières décennies, il a été montré que l'investissement en formation effectué par de nombreuses organisations n'aboutissait pas au gain espéré. Pire encore, on estime que la perte de l'investissement varie de 50 % à 90 % (Awoniyi, Griego et Morgan, 2002; Broad et Newstrom, 1992; Burke et Hutchins, 2007). Cette perte est attribuable au fait que les acquis de l'apprentissage (les compétences, les connaissances et les aptitudes) sont insuffisamment ou inefficacement employés dans le lieu de travail. Autrement dit, le transfert des acquis est influencé par des facteurs nuisibles, et ce, sur le plan de l'individu, de l'organisation et de la formation (Broad et Newstrom, 1992; Burke et Hutchins, 2007; Holton, 1996). Malgré cette ineffectivité importante, l'investissement en formation pour le personnel continue d'être considéré comme une stratégie cruciale pour maintenir la position compétitive d'une organisation. Ce paradoxe nous oblige à détecter les

mécanismes de l'effectivité éducationnelle et du transfert des acquis sur le lieu de travail : qu'est-ce qui améliore le transfert des acquis (Foxon, 1994 ; Kontoghiorghes, 2004 ; Pidd, 2004 ; Thayer et Teachout, 1995) ?

À la base de cette recherche, des modèles théoriques ont été conçus et les facteurs qui déterminent le transfert ont été catégorisés. Maintes recherches ont ciblé trois facteurs majeurs : l'individu, la formation et le climat de transfert (Baldwin et Ford, 1988 ; Foxon, 1994 ; Kontoghiorghes, 2004 ; Thayer et Teachout, 1995). Respectivement, ces trois variables représentent les compétences et la motivation de l'individu à pouvoir apprendre et à être capable de transférer les acquis au travail ; la cohérence entre le programme et les besoins organisationnels auxquels le programme doit contribuer ; la culture générale de l'organisation envers le transfert. En règle générale, on compte cinq différents types de climat de transfert (Kirkpatrick, 1994) : interdisant, décourageant, tolérant, encourageant et obligatoire (le transfert peut ainsi être interdit, découragé, toléré, encouragé ou obligé).

Malgré le consensus sur l'influence des trois facteurs (Broad et Newstrom, 1992 ; Burke et Hutchins, 2007 ; Holton, 1996), la liste de facteurs secondaires, souvent associés à ces variables principales, est longue, ce qui signifie malheureusement un risque de confusion théorique. En étudiant le transfert opéré dans un certain type de programme éducationnel souvent omis des recherches, nous avons comme objectif d'ajouter une nouvelle perspective au discours. La plupart des études se focalisant sur des formations de courte durée dans le secteur privé (Gilpin-Jackson et Bushe, 2007), nous estimons qu'il serait intéressant d'examiner le transfert de programmes de longue durée dans le secteur public. Par ailleurs, étudier ce transfert peut alimenter le débat sur la signification du terme « transfert », parce que mettre en pratique ce que l'on a appris lors d'une formation diffère fort probablement d'une situation à l'autre.

Par conséquent, cet article poursuit deux objectifs : définir la signification du terme « transfert » et éclaircir le processus du transfert de programmes de longue durée et de type managérial dans le secteur public.

La formation étudiée est celle du *Public Management Programme* (PUMP), un programme managérial organisé entre 2001 et 2008 pour le secteur public belge ayant pour but de former un groupe d'experts et de cadres capables de soutenir la modernisation de l'administration publique fédérale (Broucker, 2010 et 2009a). Cet article se concentrera principalement sur les résultats de cette étude.

■ LA COMPLEXITÉ DU CONCEPT DE « TRANSFERT »

Le transfert est souvent défini comme « l'application effective et continue de connaissances et d'aptitudes acquises au cours d'une formation vers le lieu de travail » (Broad et Newstrom, 1992). Même si cette définition n'établit pas de distinction entre différents types de programmes, elle éclaircit plusieurs aspects essentiels : (1) le temps : le transfert, en plus d'être durable, doit impliquer un changement structurel dans la manière de travailler ; (2) l'adéquation entre la formation et la situation de travail : plus la ressemblance est grande entre la formation et le milieu de travail, plus facile est le transfert ; (3) le transfert doit être

considéré comme une étape entre l'apprentissage et la performance : plusieurs modèles théoriques ont testé cette séquence d'événements et explicité que le transfert est une condition nécessaire à la hausse du rendement (Foxon, 1994; Kontoghiorghes, 2004; Pidd, 2004; Thayer et Teachout, 1995); (4) le transfert est un effet éducationnel parmi d'autres. Une typologie souvent employée, quoique critiquée, est le modèle à quatre niveaux de Kirkpatrick (1994; Alliger et autres, 1997). Il distingue le niveau de réaction (est-on satisfait de la formation?), le niveau d'apprentissage (a-t-on appris quelque chose?), le niveau de comportement (le transfert) et le niveau de résultat (les effets sur l'organisation, par exemple une augmentation de la production).

Malgré l'utilité de cette typologie, le modèle est fondamentalement critiqué (Bates, 2004; Holton, 1996). Il est tout d'abord incomplet. Le modèle prétend que les quatre niveaux rendent possible la détermination de l'effectivité d'un programme. Or, ce n'est pas le cas, puisqu'une formation est caractérisée par un nombre élevé de facteurs qui ont une influence sur le transfert avant, pendant et après la formation. Ces facteurs se situent sur le plan de l'organisation (Awoniyi, Griego et Morgan, 2002; Broad et Newstrom, 1992; Clarke, 2002; Ford et autres, 1992; van der Klink, Gielen et Nauta, 2001; Gumuseli et Ergin, 2002; Olivero, Bane et Koppelman, 1997), de l'individu (Lim et Johnson, 2002; Quiñones et Holladay, 2003; Ruona et autres, 2002) et sur le plan de la formation (Broad et Newstrom, 1992; Ford et autres, 1992; Paek et Hawley, 2006). Puis, Kirkpatrick suppose une linéarité entre les niveaux : la satisfaction aboutit à l'apprentissage, l'apprentissage mène au transfert et le transfert conduit aux résultats. Jusqu'à présent, il n'y a pas de preuves scientifiques de cette linéarité (Bates, 2004; Holton, 1996). Enfin, le modèle estime que chaque niveau en révèle plus sur l'effectivité que le niveau précédent. Une fois de plus, cette supposition n'a pas été démontrée (Bates, 2004).

Le transfert est donc un concept complexe dont on peut distinguer plusieurs types :

- Le transfert a-t-il une influence positive ou négative sur la performance individuelle? Ou y a-t-il absence d'influence (« transfert zéro ») (Van der Klink, Gielen et Nauta, 2001)?
- Quelle est la ressemblance entre la situation au travail et la formation? Cet aspect détermine la complexité du transfert. Si la similitude est grande et le transfert plutôt facile, il s'agit d'un transfert horizontal. Dans le cas inverse, il s'agit d'un transfert vertical (Bergenhengouwen, Mooijman et Tillema, 1994).
- Le transfert peut être proche ou lointain : c'est la distance du transfert. Dans le premier cas, les acquis ne peuvent être appliqués que dans un nombre limité de situations. Dans le second cas, la mise en pratique peut avoir lieu dans de multiples situations (Smans, 2005).
- Le temps : soit un individu applique ce qu'il a appris récemment en anticipant une nouvelle situation (*forward reaching*), soit il applique ce qu'il a appris auparavant dans une nouvelle situation (*backward reaching*).

Parallèlement à la discussion sur le type de transfert, un discours s'articule autour du type d'application de la connaissance (Broucker, 2010). Mais que signifie

exactement « appliquer » la connaissance ? Il est, par exemple, plus aisé de définir l'« application » ou l'« emploi » des connaissances acquises pendant une formation que d'expliquer ce que l'emploi des connaissances managériales signifie. La définition du concept de transfert est trop générale pour englober toutes les possibilités de l'application des acquis. C'est pour cette raison que la littérature sur l'application d'information scientifique dans le processus de politique publique a été utilisée comme outil d'analyse (Broucker, 2009a) : d'une manière ou d'une autre, la politique publique est un domaine dans lequel l'utilisation d'information scientifique est fréquente parce que les décisions politiques en sont inspirées.

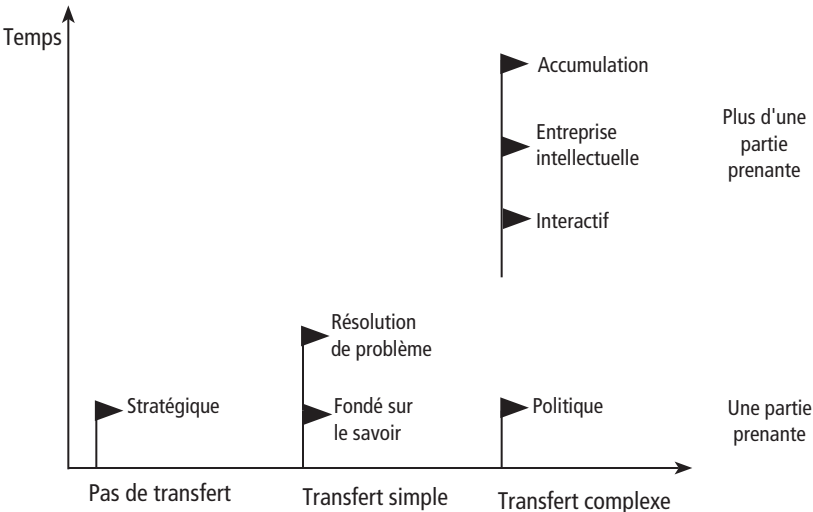
Ainsi, Caplan (1979) distingue l'emploi « conceptuel » et « instrumental » de la connaissance et de l'information. Le premier signifie que l'emploi a une implication importante, par exemple quand le transfert des connaissances du domaine de la gestion des ressources humaines (GRH) demande la mise en œuvre d'un nouveau système d'évaluation du personnel. Le second type est l'emploi régulier dans de petites situations fréquentes, comme l'emploi de connaissances obtenues lors d'un programme de formation de conception Web.

En comparaison, Weiss (1979) a ciblé sept formes possibles d'emploi des connaissances. Selon l'auteur, le transfert implique rarement une application précise dans des situations particulières. Le transfert est plutôt un processus vague et difficile à observer. Il reconnaît sept types de transfert (Neilson, 2001) :

- Fondé sur le savoir : l'application des connaissances se fait à un niveau de base afin de prendre de petites décisions ;
- Résolution de problème : l'emploi des connaissances sert à résoudre un problème bien défini. Selon l'ampleur du problème, ce type d'application peut être un emploi instrumental ou conceptuel ;
- Accumulation : l'application des connaissances se fait sur le long terme, par accumulation. Par exemple, bien qu'une personne participe à une formation sur la gestion du changement, on n'assistera pas dans l'immédiat à une réorganisation par l'application des connaissances acquises. Par contre, il est possible de déclencher un changement organisationnel si de nombreux participants assistent à des formations et s'il y a application des connaissances par un grand nombre d'entre eux. Parce que l'aspect temporel est important, la complexité du transfert est accentuée ;
- Politique : l'emploi de connaissances peut être utile pour fortifier une décision déjà prise. Ceci n'implique pas nécessairement une décision rationnelle ;
- Stratégique : ce type de transfert réfère à la décision de ne pas transférer de connaissances. Il se justifie par un besoin de plus d'information pour prendre une décision et peut aussi être employé stratégiquement afin de retarder une décision ;
- Interactif : l'application interactive a lieu quand le management cherche l'information la plus utile et compare celle de quelqu'un qui a suivi la formation avec celle de quelqu'un qui ne l'a pas suivie ;
- Entreprise intellectuelle : utiliser les connaissances est une manière de résoudre un problème, tandis que l'entreprise intellectuelle est le processus qui consiste à considérer plusieurs solutions en même temps.

Dans cet article, différents types de transfert sont proposés dans un modèle caractérisé par trois dimensions (Broucker, 2010) : le temps, le nombre de parties prenantes et la complexité du transfert. L'accumulation, l'entreprise intellectuelle, l'emploi interactif et la résolution de problème exigent plus d'une partie prenante pour pouvoir transférer les connaissances et, exception faite de la résolution de problème, ils ont tous un niveau de complexité élevé. Les types stratégique, fondé sur le savoir et politique peuvent être mis sur une échelle d'absence de transfert à transfert complexe et ne nécessitent pas plus d'une partie prenante.

FIGURE 1 : TYPOLOGIE D'APPLICATION DES ACQUIS



Source : Broucker, 2010.

En somme, on observe différents types d'application. Le transfert vertical peut, par exemple, être fondé sur le savoir ou être accumulé. Le processus de transfert peut ainsi être subtil ou explicite ; il s'avère donc difficile de savoir si le transfert a eu lieu ou non et si les connaissances ont été appliquées. C'est pour cette raison qu'une autre définition est suggérée par Broucker (2010) : « Le transfert a lieu quand les connaissances et les aptitudes acquises ont une valeur ajoutée à la performance du travail. » Cette définition accentue la séquence d'événements et l'importance des résultats : l'objectif ultime du transfert est l'amélioration du rendement, et non l'application des connaissances. Cette valeur ajoutée ne doit pas être systématique et elle peut dépendre de plusieurs facteurs avant d'avoir lieu. Nous souhaitons, avec cet article, vérifier si les données soutiennent cette définition.

■ MESURER LE TRANSFERT ET DÉTERMINER LES FACTEURS

À la recherche d'un instrument valide

Lors d'études sur le transfert, des instruments sont souvent conçus en fonction de la recherche, des particularités de la formation et des questions de recherche. En 1993, Rouiller et Goldstein ont créé le *Transfer Climate Instrument*, mais sa validité a été mise en doute (Chen, 2003; Holton et autres, 1997). En 1995, le *General Training Climate Scale* a été développé avec pour objectif de mesurer l'environnement organisationnel et de se concentrer sur le climat de transfert (Tracey et Tews, 2005). D'autres études ont tenté de combiner divers instruments. Pour évaluer les différents niveaux de Kirkpatrick (1994), les chercheurs Lim et Morris (2006) ont eu recours à cinq tests distincts : le *Perception Survey of Learning*, le *Perception Survey of Application*, des pré-tests et des post-tests pour mesurer les différences de connaissance entre les formations, pendant les formations et après celles-ci, le *Training Satisfaction Survey* et l'*Organisational Climate Survey*.

Jusqu'à présent, le *Learning Transfer System Inventory* (LTSI) semble être le seul instrument étudié et employé régulièrement avec succès. Cet outil mesure les facteurs individuels, organisationnels et liés à la formation qui influencent le transfert (Donovan, Hannigan et Crowe, 2001). En élaborant cet instrument, les chercheurs poursuivaient trois objectifs : (1) pouvoir mesurer les conditions de transfert dans n'importe quelle organisation et culture; (2) trouver le pourquoi du transfert; (3) contribuer à l'amélioration de la théorie. Le LTSI mesure seize facteurs (Holton, Bates et Ruona, 2000) et il a été traduit et validé en plusieurs langues (Bates et Khasawneh, 2005; Chen, 2003; Devos et autres, 2006; Yamnill et Mclean, 2001). En outre, la validité interorganisationnelle a été confirmée (Holton, Chen et Naquin, 2003). Le tableau 1 dresse la liste de ces facteurs (Holton et Bates, 1998) : onze facteurs sont centrés sur les caractéristiques d'un programme bien défini (cat. A), alors que les autres sont généraux et concernent chacune des formations dans l'organisation (Holton, Bates et Ruona, 2000).

TABLEAU 1 : LES FACTEURS DU LEARNING TRANSFER SYSTEM INVENTORY

FACTEUR	FACTEUR SECONDAIRE	CAT. A	CAT. B
Caractéristiques du participant	Préparation du participant : À quel point l'employé est-il préparé à sa formation ?	X	
	Performance self-efficacy : À quel point l'employé croit-il en ses capacités à changer son rendement ?		X
Motivation	Motivation pour transférer : La direction, l'intensité et la persistance de l'effort envers l'utilisation de nouvelles connaissances et les aptitudes au travail.	X	
	L'effort de transfert – attentes de performance : L'attente que l'effort dévoué au transfert changera la performance du travail.		X
	Performance – attentes de résultats : L'attente que des changements de performance du travail mèneront à des résultats positifs pour l'individu.		X
Environnement de travail	Feedback/Performance coaching : Les indications d'une organisation sur la performance d'un individu.		X
	Appui du supérieur : À quel point le gestionnaire encourage-t-il l'apprentissage au travail ?	X	
	Sanctions du supérieur : À quel point les individus perçoivent-ils des réactions négatives quand ils appliquent les nouveaux acquis ?	X	
	Appui de l'équipe : À quel point les collègues stimulent-ils et encouragent-ils l'apprentissage au travail ?	X	
	Résistance/ouverture au changement : À quel point les employés ont-ils l'impression que l'application des nouveaux acquis est découragée ou interdite ?		X
	Résultats personnels – positifs : Les effets positifs à la suite du transfert.	X	
	Résultats personnels – négatifs : Les effets négatifs à la suite du transfert.	X	
Habilité	Occasion pour employer les nouvelles connaissances : À quel point les participants reçoivent-ils les moyens et les tâches nécessaires pour pouvoir employer les acquis ?	X	
	Capacité personnelle pour le transfert : À quel point l'individu a-t-il le temps et l'énergie pour procéder à des changements afin d'utiliser les nouveaux acquis ?	X	
	Validité perçue du contenu : À quel point les participants ont-ils l'impression que le programme reflète les exigences du travail ?	X	
	Design du transfert : À quel point le programme a-t-il été conçu pour donner aux participants les aptitudes à transférer les acquis afin que les instructions du programme concordent avec les exigences du travail ?	X	

Source : Adaptation du *Learning Transfer System Inventory : Administrator's Guide*.

Dans l'étude présentée, la structure du LTSI a été utilisée pour mesurer les conditions stimulantes et néfastes du transfert dans un programme managérial en Belgique. Cette expérience peut être intéressante pour d'autres programmes comparables dans d'autres pays, puisque les caractéristiques contextuelles et organisationnelles sont prises en considération.

La méthode et l'objectif de la recherche

Un cas belge a été sélectionné pour cette étude. L'objectif n'était pas d'extrapoler les résultats vers un large éventail de cas (Seawright et Gerring, 2008). Au contraire, le but principal était d'obtenir une connaissance approfondie du cas étudié, de comprendre ce que signifiait le transfert dans un contexte particulier et d'explorer la valeur des résultats trouvés dans le secteur privé dans un contexte différent. Somme toute, cette étude peut inspirer d'autres cas et aider d'autres institutions éducationnelles à améliorer leurs formations afin d'optimiser l'effectivité et le transfert de connaissances. Il serait intéressant d'étudier des programmes comparables d'autres pays pour découvrir si les résultats présentés ici sont aussi valides ailleurs. Selon la typologie présentée par Seawright et Gerring (2008), on peut assumer que cette étude est basée sur un *influential case*. L'objectif de ce type d'étude est de se pencher sur un cas pouvant influencer une théorie qui surmonte plusieurs cas, mais sans vouloir proposer intentionnellement de nouveaux principes théoriques. Dans cet article, nous étudions le transfert d'une formation managériale, avec pour objectif de découvrir s'il diffère du transfert de programme de courte durée dans le secteur privé. Il est possible que nous devions reformuler la définition « traditionnelle » du transfert afin de respecter les spécificités des programmes et des secteurs.

La collecte des données

La collecte de données a été effectuée au moyen d'un questionnaire écrit distribué à 300 fonctionnaires belges du fédéral (Broucker, 2009b) ayant suivi le PUMP entre 2001 et 2007. L'enquête, présentée aux diplômés, s'appuie sur les facteurs du LTSI. Pour aboutir au questionnaire, plusieurs étapes ont dû être franchies. Le questionnaire a d'abord été testé qualitativement chez un groupe de diplômés du département de la justice et chez un groupe de diplômés d'un autre programme en management public (Broucker, 2009a; Van de Kerckhove, 2007) afin de valider la pertinence des facteurs pour le secteur public belge. Le questionnaire a ensuite été traduit selon les principes méthodologiques de traduction (*forward translation*) (Chen, 2003) et pré-testé par des entrevues qualitatives chez un petit groupe de diplômés, mais diversifié (Broucker, 2009a). Ainsi, les questions ont été adaptées aux caractéristiques du PUMP. Puisque le LTSI ne mesure que les conditions de transfert, quelques questions sur l'utilisation des acquis ont été ajoutées. Le but de l'étude n'était donc pas de tester le LTSI, mais de l'utiliser comme instrument utile pour cette recherche.

■ LE PUBLIC MANAGEMENT PROGRAMME

Une nouvelle formation managériale pour l'administration belge

En 1999, les élections bouleversent la politique au niveau fédéral belge : le gouvernement chrétien-démocrate et socialiste cède sa place à un gouvernement libéral-socialiste-écologiste (Broucker, 2009b). Une des grandes priorités du nouveau gouvernement est la modernisation de l'administration fédérale. Le nouveau ministre de la Fonction publique et de la Modernisation de l'administration, Luc Van den Bossche, introduit le plan révolutionnaire Copernic (Hondegheem et Depré, 2005 ; Hondegheem et Parys, 2002). Dans ce plan figurent quatre projets : une nouvelle structure organisationnelle, une nouvelle structure de management, une nouvelle vision GRH et une nouvelle manière de travailler (Hondegheem et Depré, 2005).

Un élément important est le repositionnement de la fonction GRH. D'une part, un nouveau département fédéral (Personnel et Organisation – P&O) est créé pour remplacer l'ancien ministère de la Fonction publique. Ce nouveau département est responsable de la politique P&O dans l'ensemble de l'administration fédérale. D'autre part, chaque département se voit adjoindre une cellule P&O sous la direction d'un directeur P&O. Ces cellules sont chargées de la politique P&O du département. En d'autres termes : les directeurs P&O traduisent la politique générale selon les particularités de leur département (Hondegheem et Parys, 2002).

La nouvelle politique GRH visait quatre objectifs stratégiques : obtenir une mobilité de personnel adéquate, fournir un système de récompenses, encourager l'implication du personnel et favoriser le développement du personnel (Hondegheem et Parys, 2002). Dans ce contexte, un système de mandat est introduit, selon lequel aucune personne ne peut rester nommée à un poste de haut niveau hiérarchique sans une évaluation positive après un certain laps de temps. En théorie, cela signifiait que 450 postes de hauts fonctionnaires étaient déclarés vacants. Les postes au sommet, les N et N-1, étaient ouverts aux candidats internes et externes, alors que les postes intermédiaires, les N-2 et N-3, n'étaient déclarés vacants que pour les candidatures internes (Putseys et Hondegheem, 2001 ; Thijs, Pelgrims et Hondegheem, 2006). Le ministre était conscient du fait que ce système de mandat risquait de créer de la controverse. Déclarer des postes ouverts à des candidats externes sans offrir de possibilités supplémentaires aux candidats internes de monter dans l'échelle hiérarchique pouvait donner l'impression qu'il n'était pas favorable d'investir dans le personnel déjà présent. C'est pour cette raison que les postes N-2 et N-3 furent réservés aux candidats internes. Pour créer davantage d'occasions d'avancement aux candidats internes, il était nécessaire d'accroître leur capacité managériale et une formation en management public pouvait sans doute remédier au manque d'expertise des candidats internes et leur donner un signal positif.

Après avoir pris contact avec deux universités, le ministre a rapidement donné son accord pour la formation proposée. Comme il s'agissait d'un programme fédéral, il s'avérait fondamental de nouer un partenariat entre une université francophone et une université néerlandophone. L'Université libre de Bruxelles et la Katholieke Universiteit Leuven ont donc été responsables de la mise en œuvre

du programme, chacun de leur côté de la frontière linguistique. La première édition du programme a eu lieu en 2001. Depuis lors, le programme s'est poursuivi jusqu'à 2008, avec pour objectif de former des fonctionnaires qui sachent soutenir la réforme, de créer une capacité managériale et de générer un réseau professionnel. Ainsi, le PUMP était étroitement lié à la réforme Copernic. La structure du programme est brièvement dévoilée dans le tableau ci-dessous (Broucker et Hondeghe, 2007).

TABLEAU 2 : LA STRUCTURE ET LE CONTENU DU PUBLIC MANAGEMENT PROGRAMME

SECTION	CONTENU	PÉRIODE
Formation de l'équipe	Exercices de groupe, compétences communicatives et managériales.	Janvier
Théorie	Cours théoriques sur les divers sujets du management public.	Février-mars
Stage	Chaque participant effectue un stage dans une organisation privée ou publique, pendant une à quatre semaines, à l'étranger ou en Belgique. Les participants doivent en tirer des leçons pour l'administration fédérale, les reprendre dans un rapport et les présenter lors d'un séminaire.	Avril-mai
Exercice d'intégration	Les participants doivent appliquer toutes les connaissances acquises sur un cas. En 2006, cet exercice de groupe est remplacé par une analyse organisationnelle individuelle dans laquelle les participants doivent analyser leur organisation dans un certain domaine et partager leur avis sur les problèmes rencontrés.	Juin-septembre
Mission de consultation	Les participants doivent mener en groupe bilingue une mission de consultation pour une organisation fédérale.	Juin-novembre

Lors de la période Van den Bossche, les principaux acteurs qui prenaient part aux décisions du programme étaient le monde politique et les universités. Les départements administratifs n'étant pas impliqués, ce dossier était perçu comme purement politique et *top-down* et suscitait une certaine opposition (Broucker, 2009a). Le PUMP est demeuré inchangé jusqu'aux élections de 2003, où le cabinet du ministre est passé du parti socialiste néerlandophone au parti socialiste francophone (Thijs, 2005). Bien que les ministres suivants (Marie Arena, 2003-2004 et Christian Dupont, 2004-2007) continuent d'encourager le PUMP, leur position plutôt négative envers Copernic n'était pas sans effet. En bref, le partenariat initial a évolué d'un partenariat entre deux acteurs principaux (le ministre et les universités) à un partenariat entre de multiples acteurs : le ministre, les universités, les directeurs P&O

et l'Institut de formation de l'Administration fédérale (IFA), chargé de la formation des fonctionnaires fédéraux. Le changement de cabinet montre à quel point le politique peut avoir une forte influence sur un programme qui est étroitement lié à une réforme spécifique (Broucker, 2009a).

L'influence du changement de cabinet politique

Des changements entre les principaux acteurs

Le monde politique – Les différents cabinets politiques ont toujours été convaincus de la nécessité d'investir en expertise en management public (Broucker, 2009a; Broucker et Hondeghe, 2010).

L'IFA et le cabinet – Van den Bossche ne croyait pas aux capacités de l'IFA et refusa que l'institut participe au programme. La situation a changé après le départ de Van den Bossche. L'IFA a endossé la responsabilité du dossier, mais il était aux prises avec un contrôle politique accru : chaque décision devait être soumise pour accord au cabinet. De plus, l'IFA jouait un rôle d'intermédiaire quant aux attentes de l'administration, des universités et du cabinet.

Les directeurs P&O – Deux observations peuvent être formulées à propos des directeurs P&O. D'une part, leur implication : puisque Van den Bossche a créé le poste de directeur P&O, les directeurs ne pouvaient être impliqués, car ils n'étaient pas encore en place, ceci a changé sous Arena et Dupont. D'autre part, l'attitude des directeurs P&O envers le PUMP : s'il y a toujours eu consensus quant au besoin d'expertise en management public, il en était autrement sur la question de savoir si le PUMP représentait la bonne formule. Les directeurs divergeaient d'opinion sur tous les aspects du programme. Le PUMP n'obtenait donc pas l'unanimité. La plus grande source de mécontentement était le manque de rendement sur le capital investi. Pour pouvoir participer à la formation, les fonctionnaires devaient être libérés pendant un an à mi-temps. Les organisations espéraient un gain sur cet investissement organisationnel, mais au cours des premières années du PUMP aucune place structurée n'était réservée au programme dans la carrière, ce qui signifiait que les participants devaient trouver eux-mêmes le moyen d'employer leurs acquis le plus efficacement. En pratique, un bon nombre de fonctionnaires ont quitté leur département après avoir suivi le programme, ce qui n'était certes pas au goût des départements. Du point de vue de la théorie, il est clair que l'implication de différents acteurs exerçait une influence sur le programme : l'IFA contrôlait le bénéfice du PUMP sur la totalité de l'administration fédérale, tandis que les directeurs P&O contrôlaient l'effet sur leur département. Ainsi, chaque département souhaitait des retombées, alors que le programme n'avait pas été créé dans une optique individuelle.

Des changements structurels

Des changements sur le plan de la structure sont également notés. Premièrement, la formulation implicite de la mission éducative a changé après le départ de Van den Bossche (Broucker, 2009a; Broucker et Hondeghe, 2010). La ministre Arena était d'avis que le PUMP était trop lié à la réforme Copernic. L'idée générale devait être que le PUMP serve la modernisation de l'adminis-

tration, comme stratégie importante dans la modernisation du secteur public. Deuxièmement, le budget et le pilotage du programme se transformaient. Sous Van den Bossche, c'était le cabinet qui assurait la direction du programme, bien qu'il confèrait l'autonomie aux universités. Le budget faisait partie du « budget Copernic ». Sous Arena et Dupont, le programme passe sous la responsabilité de l'IFA et le budget est fortement réduit, soit de 25 % entre 2001 et 2008. Le troisième changement concerne la sélection des candidats. À l'origine, les universités étaient autonomes; elles pouvaient choisir leur propre procédure de sélection. Cette autonomie est devenue un point de discussion sous Arena et Dupont : parce qu'ils envoyaient « leurs » fonctionnaires, les directeurs P&O estimaient devoir être plus impliqués dans la sélection des candidats. Le cabinet, par contre, craignait du favoritisme du côté des départements. La discussion a finalement débouché sur un compromis : les départements étaient autorisés à introduire une présélection, mais les universités restaient responsables de la sélection finale. L'implication des directeurs P&O comportait quelques avantages : ils avaient la possibilité de vérifier si les candidats répondaient aux besoins organisationnels, les candidats étaient certains d'être soutenus par leur département et les départements recevaient une responsabilité dans le succès du programme (Broucker, 2009a).

Autres changements

Deux autres changements majeurs peuvent être observés (Broucker, 2009a). Tout d'abord, après quelques années de réforme, il était clair que d'importants objectifs des plans de GRH n'avaient pas été atteints : seulement une minorité des postes N-2 étaient occupés et les postes N-3 n'étaient pas occupés du tout (Thijs, Pelgrims et Hondeghem, 2006). En d'autres mots, le lien entre la GRH et le PUMP n'a jamais été structuré comme prévu. Les participants au PUMP ont alors éprouvé une certaine frustration parce que le programme ne constituait pas une garantie pour un avancement rapide de carrière, mais seulement un petit atout. Cet état de fait a eu pour conséquence d'attirer des candidats nourris par une motivation purement personnelle. En outre, l'implication des participants dans la réforme dépendait de leur bonne volonté et de leur engagement personnel, puisqu'aucune récompense n'était prévue.

Un second changement résultait de la mise en œuvre d'un système fédéral de développement de compétences : le système de formations certifiées. Dans ce système, les fonctionnaires sont répartis en dix-sept domaines de compétence. Chaque domaine est divisé en différentes classes, où chaque classe contient des fonctions d'un même niveau de complexité, d'expertise technique et de responsabilité (Scheepers et Parys, 2005). Pour chaque domaine, une liste de formations certifiées est établie afin de développer les compétences du fonctionnaire selon les besoins de son département. Réussir la formation donne droit à une prime pendant six ans, ou bien fait commencer une période de six ans durant laquelle l'employé peut obtenir une augmentation dans l'échelle salariale (Scheepers et Parys, 2005). Lors de la première édition du PUMP, le système de formations certifiées n'existait pas. Ce système a créé un débat en 2004 : comme le PUMP était plus intensif qu'une formation classique, les participants estimaient qu'il serait discriminatoire de ne pas reconnaître le PUMP comme certifié. En 2006, le programme

obtient ce statut par arrêté royal (Belgisch Staatsblad, 2006), avec effet rétroactif. Ceci a naturellement eu des incidences sur la philosophie du programme : offrir la possibilité d'obtenir une prime après avoir réussi le programme altère le caractère volontaire de l'investissement personnel consenti durant le programme, ainsi que l'implication dans des projets de réforme après la durée de celui-ci. La motivation pour participer au PUMP pourrait résider uniquement dans la prime et non plus dans la modernisation de l'administration fédérale.

■ LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Quelques résultats descriptifs

Entre 2001 et 2007, 300 fonctionnaires ont suivi le PUMP. Tous ont reçu le questionnaire de l'enquête. Le taux de réponse se situait à 62 % (n = 188). Quelques résultats intéressants sont décrits ci-dessous :

- 183 répondants ont donné cinq raisons majeures pour avoir participé au PUMP : enrichissement personnel (25 %), volonté de participer à la réforme de l'administration (14,8 %), perspectives de carrière (11 %), intérêt personnel (12 %) et une combinaison de ces quatre premières raisons (11,5 %).
- 46 % des répondants étaient impliqués dans des projets de modernisation avant leur participation au PUMP, comparativement à 57 % après le programme. La différence entre les deux périodes est significative (0,001), elle révèle que la participation aux projets de modernisation a été stimulée par le PUMP.
- Il a été demandé aux répondants si leur organisation avait adopté des initiatives stimulantes pour le transfert. Ils ont répondu à cette question en deux temps, soit d'abord en songeant à l'organisation à laquelle ils étaient rattachés au moment de leur participation et ensuite à l'organisation pour laquelle ils travaillaient lors de la réception du questionnaire. Respectivement 117 et 123 répondants, 50,4 % et 45,5 %, ont indiqué que leur organisation ne prenait pas d'initiative stimulante. Par ailleurs, respectivement 18,9 % et 32,5 % ont déclaré qu'on les avait invités à participer à des projets de modernisation. Les autres répondants avaient des opinions plutôt négatives quant aux initiatives de l'organisation.
- Aux deux moments (avant et après la formation), 46 % des répondants avaient une position managériale, ce qui représente un *statu quo* dans le nombre de positions managériales parmi les participants.
- 75 % des répondants ont affirmé que le PUMP procurait une valeur ajoutée à leur travail ; croient avoir les capacités nécessaires pour utiliser le PUMP ; sont d'avis que le PUMP est une nécessité pour l'administration fédérale ; déclarent que la non-utilisation du PUMP n'est pas perçue négativement, mais que l'appui de l'organisation est plutôt minime ; croient en l'utilité des formations.
- D'autres résultats suggèrent que l'appui du chef hiérarchique et celui des collègues de même que la valeur ajoutée du programme à la carrière n'étaient

perçus ni positivement, ni négativement. Selon cette perspective, le climat de transfert des organisations fédérales semble être neutre (Broucker, 2009b).

L'analyse des facteurs

Une analyse exploratrice des facteurs a été menée avec le programme statistique SPSS. Les valeurs manquantes ont été changées par les moyennes, puisque l'élimination des valeurs manquantes sur un petit échantillon aboutirait à une perte considérable de données. L'analyse en composantes principales avec rotation oblique a été employée comme méthode d'extraction, parce que des corrélations entre les facteurs pouvaient être attendues (Field, 2006; Ho, 2006). Seuls les facteurs avec une valeur propre supérieure à 1 ont été sélectionnés. Ceci indiquerait que la variance commune expliquée par le facteur est supérieure à la variance unique (Ho, 2006). La structure des facteurs a démontré que seulement 8 des 90 questions originales ont été retirées. Les statistiques ont établi qu'il était raisonnable de procéder à une analyse exploratrice sur les données. La mesure d'adéquation d'échantillon de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) montre une valeur de 0,837 et le test de sphéricité de Bartlett indique une valeur significative de 0,000. Le KMO, en principe, doit avoir une valeur supérieure à 0,5 (Field, 2006). Les différents facteurs relevés dans l'analyse statistique mesurent :

- les occasions reçues pour appliquer le PUMP;
- l'impact du programme dans le travail quotidien (le transfert);
- l'autoefficacité;
- le soutien des collègues étudiants;
- la qualité du design du transfert;
- l'attitude de l'organisation envers la performance et le changement;
- la préparation de l'individu à la participation au programme;
- la perception que le PUMP est un cadre de réflexion (ceci est un autre type de transfert);
- la conviction que le secteur public belge a besoin d'une telle formation;
- l'appui de l'organisation, et en particulier celui du chef hiérarchique;
- la valeur ajoutée du PUMP à la carrière personnelle;
- le soutien des collègues au travail;
- le niveau auquel chacun est perçu négativement si les acquis demeurent inutilisés;
- la rétroaction sur la performance individuelle;
- les possibilités obtenues pour utiliser le PUMP (en somme, ceci réfère au temps dont chacun dispose pour utiliser le PUMP);
- la croyance que les formations sont utiles.

Pour vérifier si ces facteurs mesurent effectivement des aspects différents, la validité discriminante a été appliquée en mesurant les intervalles pour les corrélations (Hatcher, 1994). Si l'intervalle contient 1, il n'y a pas de validité discriminante (Hatcher, 1994). L'intervalle a été calculé pour la corrélation significative, la plus élevée ($r = 0,627$), car logiquement si la validité est prouvée pour cette corrélation, les autres corrélations sont également valides. L'intervalle, avec un niveau de

fiabilité de 99 %, varie de 0,36 à 0,74. On peut conclure que les facteurs mesurent divers aspects.

Les analyses de régression

À la base des facteurs, des analyses de régression ont été établies pour définir les relations entre les variables dépendantes et indépendantes (Kerr, Hall et Kozub, 2002; Miller et autres, 2002). Quatre variables dépendantes ont été sélectionnées : l'application des connaissances dans le travail quotidien (transfert), la perception que le PUMP est un cadre de réflexion, la valeur ajoutée du programme à la carrière et l'autoefficacité.

Deux procédures de régression ont été employées : une procédure de régression pas à pas ascendante et une analyse de régression hiérarchique. Ainsi, dans la première procédure, les variables indépendantes avec un effet significatif sur la variable dépendante sont ajoutées au modèle jusqu'à ce qu'aucune variable indépendante ne reste (Field, 2006; Miller et autres, 2002). Dans cette perspective, utiliser *stepwise selection* est moins intéressant, puisque cette procédure crée un ordre *a posteriori* dans les variables indépendantes. Cet ordre se base sur la contribution unique dans le modèle, mais il a comme défaut la non-prise en compte des arguments théoriques (Cohen et Cohen, 1983). C'est pourquoi une analyse de régression hiérarchique a été appliquée afin de connaître l'importance relative de chaque variable dans le modèle (Cohen et Cohen, 1983). Les paragraphes qui suivent résument les résultats concluants.

Variable dépendante 1 : l'application des connaissances (transfert)

La valeur R^2 est élevée (53,8 %). Selon les résultats, il a été prouvé que le transfert sera plus élevé (1) lorsque le programme correspond à la situation de travail; (2) lorsque l'on croit que le PUMP aboutit à un avancement dans la carrière; (3) lorsque l'on perçoit le PUMP comme un cadre de réflexion; (4) lorsque l'on se sent motivé par les collègues étudiants; (5) lorsque l'on a confiance en soi; (6) lorsque le programme a été suivi il y a plus longtemps; (7) lorsque l'on est plus âgé; (8) lorsque l'on croit en l'utilité des formations.

Variable dépendante 2 : le PUMP comme cadre de réflexion

Comme il a déjà été mentionné, ce type de transfert est différent. Les résultats montrent des facteurs difficiles à interpréter. Cette variable est déterminée par (1) la conviction que le secteur public belge a besoin d'un tel programme; (2) le transfert; (3) la croyance en l'utilité des formations; (4) le nombre d'années qu'on est diplômé du PUMP (la génération de PUMP). Il importe de faire des choix théoriques. Le grand risque est de trouver des régressions qui, logiquement, sont difficilement défendables. Le lien entre ces éléments est plutôt injustifiable et c'est pourquoi cette variable a seulement été considérée comme indépendante.

Variable dépendante 3 : la valeur ajoutée du programme pour la carrière

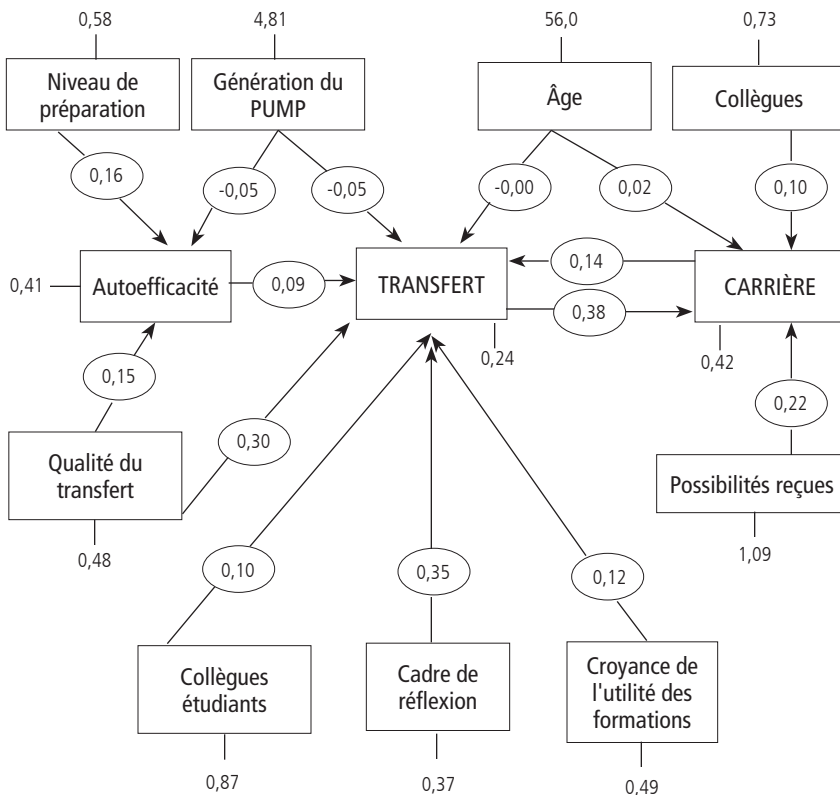
Cette variable est déterminée par (1) les occasions reçues dans l'organisation; (2) le transfert; (3) le soutien des collègues; (4) l'âge. Réunies, ces variables indépendantes expliquent 41,6 % de la variance.

Variable dépendante 4 : l'autoefficacité

Trois variables sont d'influence : (1) la préparation au programme; (2) la génération de PUMP; (3) la qualité du programme. Ce modèle explique 10 % de la variance.

Avec les résultats de régression, un modèle d'équations structurelles a été construit dans le but de confirmer les régressions ci-dessus (Hair et autres, 1995). Ces analyses ont été réalisées avec le programme statistique LISREL et les résultats sont illustrés dans la figure qui suit. Les statistiques et le modèle en lui-même confirment les résultats des régressions individuelles, même si les coefficients diffèrent légèrement : ceci est attribuable à la différence de méthode appliquée entre les deux programmes statistiques, SPSS et LISREL (Broucker, 2009a).

FIGURE 2 : LES RÉSULTATS DU MODÈLE D'ÉQUATIONS STRUCTURELLES



Khi carré = 27,61 | Degrés de liberté = 15 | Valeur de probabilité = 0,02414 | Approximation de l'écart type = 0,075

Discussion des résultats

Selon les statistiques, il semble que les caractéristiques individuelles et liées au programme déterminent le transfert directement et que les caractéristiques organisationnelles soient absentes. Par conséquent, le transfert du PUMP dépendra de l'individu et du programme. Les résultats descriptifs ont aussi montré que le climat de transfert peut être considéré comme neutre. Néanmoins, ceci ne signifie pas que les caractéristiques organisationnelles ne sont pas importantes ou nécessaires. Si elles étaient présentes, le niveau de transfert serait probablement plus élevé.

L'individu

Pour l'individu, il est clair que son âge, la génération du PUMP, l'autoefficacité, la croyance en l'utilité des formations et la croyance que le PUMP est un cadre de réflexion sont des caractéristiques appréciables. L'âge ne peut naturellement pas être manié, mais il peut être pris en considération dans la procédure de sélection du programme. La même chose va de soi pour la croyance en l'utilité de la valeur du PUMP et celle en l'utilité des formations, puisqu'elles sont des indicateurs d'une attitude positive envers les formations. La procédure de sélection des participants est une étape primordiale. Si l'input est contrôlé, l'output peut générer des résultats attendus. L'idée de base est que le transfert doit être pris en considération dès le début. Ceci n'est pas toujours présent dans le débat du transfert, bien que le problème de transfert commence avec la conceptualisation du programme et la sélection des participants. En ce qui concerne l'influence de la génération du PUMP, il est essentiel de mettre l'accent sur l'aspect du temps, puisque le transfert peut se faire dans un délai beaucoup plus long que prévu.

Le programme

Pour le programme, la ressemblance entre la situation d'apprentissage et la situation de travail doit être forte. Cette affirmation, certes logique, a été confirmée par de nombreuses recherches, puisque transférer demande de traduire les acquis d'une situation dans une autre. À ce propos, l'appui des collègues étudiants revêt de l'importance : le réseau créé par le programme doit être pris en compte par les responsables de la formation.

L'organisation

En ce qui a trait aux caractéristiques organisationnelles, aucune variable n'a été identifiée comme ayant un effet direct sur le transfert. Pourtant, quatre facteurs sont plus ou moins inhérents à l'organisation : la croyance que le programme a une incidence sur la carrière, les possibilités reçues, le niveau auquel on est préparé et le soutien des collègues de travail. Ces facteurs sont liés aux dynamiques organisationnelles. D'abord, le fait qu'un employé soit bien préparé avant de participer à un programme de formation dépend non seulement du processus de communication des organisateurs du programme de formation, mais aussi de celui de l'organisation. Les organisateurs doivent clairement communiquer les objectifs du programme, le niveau nécessaire de connaissances avant la participation au programme, les raisons pour lesquelles l'employé est envoyé à la formation et ce que l'on attend de lui après la formation. Ensuite, pour que la formation produise

un effet sur la carrière, l'employé doit être au fait de l'utilité du programme pour l'organisation et pour son travail. Ceci résulte du lien entre le programme et les processus de GRH et est, en fait, la structuration d'un programme dans un cadre majeur. Dans le cas du PUMP, aucun lien n'avait été établi entre la formation et la carrière de l'individu. Par ailleurs, les possibilités reçues sont des interventions directes du superviseur ou à la demande du participant. Une occasion peut prendre la forme d'un contenu de travail différent, de nouvelles tâches ou responsabilités. Finalement, le soutien des collègues de travail. Il semble évident que l'influence des collègues n'est pas négligeable, puisqu'ils sont en contact direct avec le participant. Il semble alors incontournable d'impliquer, d'une manière ou d'une autre, les collègues, par exemple en communiquant les noms des participants à la formation et les raisons de leur participation. Cette transmission d'information peut réduire la résistance potentielle causée par l'ignorance et stimuler dans le même temps l'appui.

■ CONCLUSION

Dans cet article, nous avons démontré que le transfert d'une formation dépend principalement de l'individu et du programme de formation. Le transfert a-t-il eu lieu? Une fois de plus, tout dépend de la définition. La majorité des diplômés croient en la valeur ajoutée au travail, mais cela ne signifie pas pour autant qu'ils appliquent leur acquis du jour au lendemain. De plus, la mise en application relève aussi du temps nécessaire à la suite de la formation suivie. En somme, les données ont prouvé qu'un niveau optimal de transfert n'a pas été opéré dans le cas du PUMP. Par contre, la conclusion générale n'est pas complètement négative. Si l'on reprend la typologie du début, le transfert varie selon sa définition. Les répondants ont clairement indiqué que le PUMP les aide dans leurs tâches quotidiennes. Aussi, ils sont d'avis que le programme est important pour l'administration fédérale. Cela dit, une telle perception touche plusieurs parties prenantes et une application plus abstraite. Inévitablement, on songe à un type de transfert d'accumulation. Dans cette perspective, il est possible de conclure que le PUMP a une valeur ajoutée pour l'individu, pour l'organisation et pour l'administration, mais que les facteurs sont cruciaux pour pouvoir bénéficier d'un tel investissement. La description du PUMP et l'évolution de la formation ont éclairé dès le départ certains problèmes complexes du transfert : le manque de consensus sur le programme, le refus d'impliquer les directeurs P&O au début, le manque de lien entre le PUMP et la carrière, etc. Ces éléments ont influé sur le transfert. Les analyses le confirment : le transfert du PUMP est tributaire de l'individu et de la formation, et l'importance des éléments organisationnels a été sous-estimé, mais aussi compromis par le projet Copernic. Les avantages du PUMP ont été trop étroitement liés au succès de Copernic.

Cette analyse peut attirer l'attention d'autres pays et administrations et il serait intéressant d'observer si le secteur public d'autres pays est aux prises avec le même type de problèmes. Bien que les mêmes facteurs aient été ciblés dans cette recherche et dans celle du secteur privé, quelques différences sont à noter.

D'abord, l'influence du monde politique. Cet article a montré que la politique peut hypothéquer les avantages d'une formation. Malgré des changements d'acteurs politiques au cabinet, un investissement réalisé avant les changements ne devrait pas être compromis. Dans le secteur public belge, les fonctionnaires sont souvent nommés à vie. Il est donc important de multiplier les occasions pour qu'ils puissent employer leurs acquis : sans opportunités, le transfert est une question de bonne volonté et non une évidence. Finalement, le secteur public cherche le gain public et non le gain privé, ce qui rend extrêmement complexe la mesure du gain généré par le transfert des acquis d'un fonctionnaire. Par conséquent, il faut davantage veiller aux conditions de transfert qui commence très tôt : si tous les acteurs (politiques, administratifs, participants, universitaires) s'accordent sur les objectifs à atteindre (le contenu du programme, l'implication de chacun, etc.), une bonne part du parcours est fait. Cet article a démontré que la différence de perception entre les directeurs P&O et le cabinet, l'incertitude sur le statut de la formation et le changement de cabinet ont indirectement eu une influence sur le succès du programme. Il en a découlé une situation où les facteurs organisationnels n'ont eu aucune influence sur le transfert, bien que cette influence soit importante pour obtenir un niveau élevé. Finalement, le tableau 3 propose des suggestions concrètes pour des actions à poser pour le transfert et pour la recherche future.

TABLEAU 3 : SYNTHÈSE DES SUGGESTIONS POUR LE TRANSFERT

CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES

FACTEURS	SUGGESTIONS	
	POUR LA PRATIQUE	POUR LA RECHERCHE
Âge	Le processus de communication doit préciser le public cible de la formation. L'âge peut être un critère.	La recherche doit se concentrer sur les valeurs qu'un individu accorde à la formation. Ces attitudes peuvent influencer sur la motivation de transférer les acquis.
Autoefficacité Croyance en l'utilité des formations Attitude envers le programme	La procédure de sélection est une étape importante. Il faut tenter de saisir les attitudes de chaque candidat envers la formation. Aussi il peut s'avérer intéressant de noter si le candidat estime être en mesure de transférer des acquis. La communication demeure primordiale : quels sont les objectifs ? Qui peut participer ?	

CARACTÉRISTIQUES DE LA FORMATION

FACTEURS	SUGGESTIONS	
	POUR LA PRATIQUE	POUR LA RECHERCHE
La qualité du transfert	La formation doit prendre en compte les besoins organisationnels. Qu'est-ce que l'organisation attend de la formation et à quel point la formation est-elle compatible avec l'organisation? Aussi est-il nécessaire de clarifier si la formation poursuit un but spécifique ou si elle vise plutôt le développement de compétences générales.	Deux aspects sont dignes d'intérêt : la qualité du transfert, une variable qui a déjà été définie comme importante par d'autres recherches, et le soutien d'autres participants, un nouvel aspect non négligeable pour le futur.
Soutien des collègues étudiants	La formation n'est pas un événement unique et elle doit être poursuivie. Créer un groupe de participants qui partagent le même objectif peut se révéler un atout pour le groupe.	

CARACTÉRISTIQUES ORGANISATIONNELLES

FACTEURS	SUGGESTIONS	
	POUR LA PRATIQUE	POUR LA RECHERCHE
Niveau de préparation	Le processus de communication : qu'est-il attendu des participants ? Qu'attendent-ils de la formation ?	Il serait intéressant de focaliser la recherche sur la structuration de la formation dans l'organisation : socialement (l'importance des collègues), professionnellement (le lien entre la formation et les processus GRH) et touchant le contenu (le lien entre le programme et le travail).
Croyance en la valeur ajoutée du programme	L'organisation doit préciser la place qu'elle accorde à la formation dans l'organisation. En d'autres mots : qu'est-ce que la formation signifie pour l'individu et pour l'organisation ?	
Possibilités reçues	Si l'organisation souhaite obtenir un rendement du capital investi satisfaisant, il est fondamental qu'elle assume sa responsabilité et qu'elle offre les possibilités, les moyens et le temps pour que chacun puisse utiliser ses acquis.	
Soutien des collègues	Il est important d'informer les collègues. Ils doivent savoir qui suivra la formation et pourquoi, et ils doivent connaître les avantages dont profitera l'organisation. Une fois la formation terminée, il peut être possible de définir le rôle spécifique de quelques collègues.	

BIBLIOGRAPHIE

- Alliger, G. et autres (1997). « A Meta-analysis of the Relations among Training Criteria », *Personnel Psychology*, vol. 50, n° 2, p. 341-358.
- Awoniyi, E., O. Griego et G. Morgan (2002). « Person-environment Fit and Transfer of Training », *International Journal of Training and Development*, vol. 6, n° 1, p. 25-35.
- Baldwin, T. et J. Ford (1988). « Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research », *Personnel Psychology*, vol. 41, n° 1, p. 63-105.
- Bates, R. (2004). « A Critical Analysis of Evaluation Practice: The Kirkpatrick Model and the Principle of Beneficence », *Evaluation and Program Planning*, vol. 27, n° 3, p. 341-347.
- Bates, R. et S. Khasawneh (2005). « Organizational Learning Culture, Learning Transfer Climate and Perceived Innovation in Jordanian Organizations », *International Journal of Training and Development*, vol. 9, n° 2, p. 96-109.
- Belgisch Staatsblad (2006). *Koninklijk Besluit tot wijziging van sommige bepalingen betreffende de loopbaan van het Rijkspersoneel*, 2006-02-07.
- Bergenhengouwen, G., E. Mooijman et H. Tillema (1994). *Strategisch opleiden in organisaties*, Deventer, Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Broad, M. et J. Newstrom (1992). *Transfer of Training: Action-Packed Strategies to Ensure Highpayoff from Training Investments*, Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company.
- Broucker, B. (2010). « Knowledge Transfer of Educational Programs in Public Management: Transfer-Inhibiting and Transfer-Enhancing Factors in the Belgian Public Sector » *Journal of Public Affairs Education*, vol. 16, n° 2, p. 231-253
- Broucker, B. (2009a). *Externe opleidingen en de transfer van verworven kennis. Een casestudie van de federale overheid*, non publiée, Thèse de doctorat, Katholieke Universiteit Leuven.
- Broucker, B. (2009b). *Taking the "Transfer of Knowledge" Debate a Step Forward: Prioritizing Transfer Stimulating Conditions*, EGPA-Conference 2009, Malta.
- Broucker, B. et A. Hondeghem (2010). « Créer un lien entre réformes de l'administration et formations en management public : une analyse de l'État fédéral belge », *Pyramides*, n° 20-2010/2, p. 73-97
- Broucker, B. et A. Hondeghem (2007). *Pre-training Evaluation of Civil Servants. A First Step to Determine the Transfer of Competencies in the Belgian Civil Sector*, Communication présentée au Third Transatlantic Dialogue, Delaware, du 30 mai au 2 juin.
- Burke, L. et H. Hutchins (2007). « Training Transfer: An Integrative Literature Review », *Human Resource Development Review*, vol. 6, n° 3, p. 263-269.
- Caplan, N. (1979). « The Two-communities Theory and Knowledge Utilization », *American Behavioral Scientist*, vol. 22, n° 3, p. 459-470.
- Chen, H.-C. (2003). *Cross-Cultural Construct Validation of the Learning Transfer System Inventory in Taiwan*, Dissertation, School of Human Resource Education and Workforce Development.

- Clarke, N. (2002). « Job/Work Environment Factors Influencing Human Transfer within a Human Service Agency: Some Indicative Support for Baldwin and Ford's Transfer Climate Construct », *International Journal of Training and Development*, vol. 6, n° 3, p. 146-162.
- Cohen, J. et P. Cohen (1983). *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*, London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Devos, C. et autres (2006). *Évaluation des facteurs susceptibles d'influencer le transfert des acquis de formation*, Louvain-la-Neuve.
- Donovan, P., K. Hannigan et D. Crowe (2001). « The Learning Transfer System Approach to Estimating the Benefits of Training: Empirical Evidence », *Journal of European Industrial Training*, vol. 25, n° 2, p. 221-228.
- Field, A. (2006). *Discovering Statistics Using SPSS*, Londres, Sage Publications.
- Ford, J. et autres (1992). « Factors Affecting the Opportunity to Perform Trained Tasks on the Job », *Personnel Psychology*, vol. 45, n° 3, p. 511-527.
- Foxon, M. (1994). « A Process Approach to the Transfer of Training. Part 2: Using Action Planning to Facilitate the Transfer of Training », *Australian Journal of Educational Technology*, vol. 10, n° 1, p. 1-18.
- Gilpin-Jackson, Y. et G. Bushe (2007). « Leadership Development Training Transfer: A Case Study of Post-training Determinants », *Journal of Management Development*, vol. 26, n° 10, p. 980-1004.
- Gumuseli, A. et B. Ergin (2002). « The Manager's Role in Enhancing the Transfer of Training: A Turkish Case Study », *International Journal of Training and Development*, vol. 6, n° 2, p. 80-97.
- Hair, J. et autres (1995). *Multivariate Data Analysis with Readings*, New Jersey, Prentice Hall.
- Hatcher, L. (1994). *A Step-by-step Approach to Using SAS System for Factor Analysis and Structural Equation Modeling*, Cary, SAS Institute Inc.
- Ho, R. (2006). *Handbook of Univariate and Multivariate Data Analysis and Interpretation with SPSS*, Boca Rotan, Chapman & Hall.
- Holton, E. (1996). « The Flawed Four-level Evaluation Model », *Human Resource Development Quarterly*, vol. 7, n° 1, p. 5-21.
- Holton, E. et R. Bates (1998). *Appendix A. Learning Transfer System Inventory*, Report.
- Holton, E. et autres (1997). « Toward Construct Validation of a Transfer Climate Instrument », *Human Resource Development Quarterly*, vol. 8, n° 2, p. 95-113.
- Holton, E., H.-C. Chen et S. Naquin (2003). « An Examination of Learning Transfer System Characteristics across Organizational Settings », *Human Resource Development Quarterly*, vol. 14, n° 4, p. 459-482.
- Holton, E., R. Bates et W. Ruona (2000). « Development of a Generalized Learning Transfer System Inventory », *Human Resource Development Quarterly*, vol. 11, n° 4, p. 333-360.
- Hondeghem, A. et R. Depré (2005). *De Copernicshervorming in perspectief. Veranderingsmanagement in de federale overheid*, Brugge, Uitgeverij Vanden Broele.

- Hondeghem, A. et M. Parys (2002). « Competency Management in Belgium: The Flemish and Federal Governments on the Move », dans S. Horton, A. Hondeghem et D. Farnham (dir.), *Competency Management in the Public Sector: European Variations on a Theme*, Amsterdam, IOS Press.
- Kerr, A., H. Hall et S. Kozub (2002). *Doing Statistics with SPSS*, Londres, Sage Publications.
- Kirkpatrick, D. (1994). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*, San Francisco, Berrett-Koehler Publishers.
- Kontoghiorghes, C. (2004). « Reconceptualizing the Learning Transfer Conceptual Framework: Empirical Validation of a New Systemic Model », *International Journal of Training and Development*, vol. 8, n° 3, p. 210-221.
- Lim, D. H. et S. Johnson (2002). « Trainee Perceptions of Factors that Influence Learning Transfer », *International Journal of Training and Development*, vol. 6, n° 1, p. 36-48.
- Lim, D. H. et L. M. Morris (2006). « Influence of Trainee Characteristics, Instructional Satisfaction, and Organizational Climate on Perceived Learning and Training Transfer », *Human Resource Development Quarterly*, vol. 17, n° 1, p. 85-115.
- Miller, R. et autres (2002). *SPSS for Social Scientists*, Hampshire, Palgrave Macmillan.
- Neilson, S. (2001). *IDRC-Supported Research and its Influence on Public Policy. Knowledge Utilization and Public Policy Processes: A Literature Review*, Report, IDRC, Evaluation Unit.
- Olivero, G., K. Bane et R. Kopelman (1997). « Executive Coaching as a Transfer of Training Tool: Effects on Productivity in a Public Agency », *Public Personnel Management*, vol. 26, n° 4, p. 461-469.
- Paek, J. et J. Hawley (2006). *A Study of Training Program Characteristics and Training Program Effectiveness Among Organizations Receiving Training Services from External Training Providers*, International Research Conference, Academy of Human Resource Development, février.
- Pidd, K. (2004). « The Impact of Workplace Support and Identity on Training Transfer: A Case Study of Drug and Alcohol Safety Training in Australia », *International Journal of Training and Development*, vol. 8, n° 4, p. 274-288.
- Putseys, L. et A. Hondeghem (2001). *Contractualisation of Top Civil Servants: An International Comparative Research*, Communication présentée à la conférence annuelle de l'European Group of Public Administration.
- Quiñones, M. (1995). « Pretraining Context Effects: Training Assignment as Feedback », *Journal of Applied Psychology*, vol. 80, n° 2, p. 226-238.
- Quiñones, M. et C. Holladay (2003). « Practice Variability and Transfer of Training: The Role of Self-efficacy Generality », *Journal of Applied Psychology*, vol. 88, n° 3, p. 1094-1103.
- Rouillier, J. Z. et I. L. Goldstein (1993). « The Relationship between Organizational Transfer Climate and Positive Transfer of Training », *Human Resource Development Quarterly*, vol. 4, n° 4, p. 377-390.
- Ruona, W. et autres (2002). « The Relationship between Learner Utility Reactions and Predicted Learning Transfer among Trainees », *International Journal of Training and Development*, vol. 6, n° 4, p. 218-228.

- Scheepers, S. et M. Parys (2005). « De moeizame weg van personeelsadministratie naar HRM en competentie management », dans A. Hondeghem et R. Depré (dir.), *De Copernicushervorming in perspectief. Veranderingsmanagement in de federale overheid*, Brugge, Uitgeverij Vanden Broele.
- Seawright, J. et J. Gerring (2008). « Case Selection Techniques in Case Study Research: A Menu of Qualitative and Quantitative Options », *Political Research Quarterly*, vol. 61, n° 2, p. 294-308.
- Smans, S. (2005). *Transfer Van Training in Arbeidsorganisaties: Een verkennende studie naar de praktijk*, non publié, Katholieke Universiteit Leuven.
- Thayer, P. et M. A. Teachout (1995). *Climate for Transfer Model*, Report, Texas, Brooks Air Force Base.
- Thijs, N. (2005). « Het verhaal van de Copernicushervorming », dans A. Hondeghem et R. Depré (dir.), *De Copernicushervorming in Perspectief. Veranderingsmanagement in de federale overheid*, Brugge, Uitgeverij Vanden Broele.
- Thijs, N., C. Pelgrims et A. Hondeghem (2006). « Een nieuwe managementcultuur in de publieke sector? », *Over Werk Tijdschrift van het steunpunt WAV*, vol. 1, n° 2, p. 29-36.
- Tracey, J. et M. Tews (2005). « Construct Validity of a General Training Climate Scale », *Organizational Research Methods*, vol. 8, n° 4, p. 353-374.
- Van de Kerckhove, S. (2007). *Transfer van het Public Management Programme binnen de FOD Justitie. Onderzoek naar bevorderende en belemmerende factoren m.b.t. transfer van verworven kennis en competenties*, Thèse non publiée, K.U.Leuven, Leuven.
- Van der Klink, M., E. Gielen et C. Nauta (2001). « Supervisory Support as a Major Condition to Enhance Transfer », *International Journal of Training and Development*, vol. 5, n° 1, p. 52-63.
- Weiss, C. (1979). « The Many Meanings of Research Utilization », *Public Administration Review*, vol. 39, n° 5, p. 426-631.
- Yamhill, S. et G. McLean (2001). « Theories Supporting Transfer of Training », *Human Resource Development Quarterly*, vol. 12, n° 2, p. 195-208.