

Repenser le transfert des apprentissages pour optimiser l'efficacité des formations continues

NATHALIE DELOBBE ET ERWAN BELLARD

Le transfert des apprentissages vers la situation de travail constitue un maillon clé pour assurer à l'organisation les bénéfices de ses investissements en formation continue. Alors que les effets positifs de la formation sur la performance organisationnelle sont reconnus, le lien entre les apprentissages en formation et l'amélioration des performances individuelles au travail demeure modeste. Comment expliquer un tel paradoxe si ce n'est en repensant nos façons de définir, d'optimiser et d'évaluer le transfert des apprentissages? Sur la base de la littérature scientifique récente, nous avons identifié quatre axes d'évolution qui marquent le passage d'une conception applicative et déterministe du transfert, centrée sur les objectifs organisationnels, à une conception adaptative et constructiviste faisant de la personne le moteur du processus.

Les études réalisées en gestion stratégique des ressources humaines montrent que les organisations qui investissent davantage dans la formation continue¹ et le développement de leur personnel, c'est-à-dire dans les pratiques renforçant leur capital humain, sont aussi celles dont les indicateurs de performance sont les meilleurs. Les méta-analyses des travaux scientifiques disponibles indiquent que les corrélations moyennes entre l'effort de formation et les indicateurs de performance organisationnelle varient de 0,20 à 0,25 (Tharenou et al., 2007; Garavan et al., 2021). L'investissement dans la formation continue permettrait donc de développer des compétences génératrices d'une production à plus forte valeur ajoutée et d'un avantage compétitif durable.

Pour assurer ce retour sur investissement de la formation, tant les chercheurs que les professionnels ont concentré leur attention sur la problématique du transfert des apprentissages. Depuis les travaux de Kirkpatrick (1959), il est en effet acquis que les effets d'une action de formation ne s'appréhendent pas seulement en termes de satisfaction des participants et de compétences acquises à la fin de la formation, mais doivent aussi se mesurer par les compétences mobilisées et les changements de comportements observés lors du retour en situation de travail. Le transfert des apprentissages constitue un maillon jugé indispensable pour garantir l'impact de la formation sur les indicateurs de performance organisationnelle ciblés et optimiser son ratio coûts/bénéfices.

Les travaux de recherche se sont donc multipliés pour identifier les facteurs liés au profil des apprenants, à l'ingénierie pédagogique de la formation et au contexte organisationnel facilitant la mobilisation des apprentissages en contexte professionnel (voir méta-analyse de Blume et al., 2010). Ils ont permis de développer des approches et des outils innovants en matière d'évaluation des formations, centrés non seulement sur les effets mais aussi sur les prédicteurs de transfert d'apprentissage. Citons par exemple la grille d'évaluation 2.0 de Lauzier et al. (2016), qui propose de monitorer cinq variables connues pour être des prédicteurs majeurs de transfert d'apprentissage. Dans cette lignée, l'instrument le plus complet et abouti est le Learning Transfer System Inventory, qui répertorie seize facteurs perçus comme des catalyseurs ou des obstacles au transfert d'apprentissage (Bates et al., 2012). Ces travaux ont aussi alimenté des stratégies concrètes d'intervention, visant à optimiser les conditions de l'apprentissage et de son transfert, par exemple en renforçant le sentiment d'efficacité des apprenants, en les aidant à mettre en place des stratégies

pour surmonter les obstacles au transfert, en utilisant les erreurs comme sources d'apprentissage ou en épaulant la hiérarchie dans son rôle de soutien au transfert.

Pourtant, en dépit de l'accumulation des connaissances et de l'évolution des pratiques, le transfert des apprentis-

¹ Dans la suite de cet article, le terme «formation» sera utilisé pour faire référence à la «formation continue».

sages vers le lieu de travail reste un problème récurrent. Les méta-analyses des recherches menées sur le sujet estiment que la corrélation entre les apprentissages évalués à la fin de la formation et le transfert des apprentissages mesuré quelques semaines après la formation varie de 0,11 à 0,24 (Alliger et al., 1997; Blume et al., 2010). En d'autres termes, seule une petite partie de ce qui est appris en formation est effectivement appliquée dans les comportements professionnels et contribue à améliorer les performances au travail. L'adage selon lequel seul 10 % de ce qui est appris en formation serait réellement mis en œuvre dans le travail ne semble donc pas si éloigné de la vérité. De façon très surprenante, ces corrélations sont inférieures à celles mises en évidence par les études précitées en gestion stratégique des ressources humaines. Selon ces données, les effets de la formation seraient donc plus tangibles au niveau organisationnel qu'au niveau individuel.

FSEA (Ed.): Education Permanente 2025-1,
Revue suisse pour la formation continue,
www.ep-web.ch/f



Ce «paradoxe de la formation», ainsi dénommé par Ford et al. (2018), nous invite à repenser la manière dont le transfert des apprentissages après la formation et son panel de facteurs explicatifs ont été conceptualisés et évalués jusqu'à présent. La plupart des travaux sur le transfert s'appuient en effet sur une vision essentiellement applicative et définissent le transfert comme étant l'utilisation effective (généralisation) et continue (maintien) des compétences développées en formation par les apprenants lors de leur retour au travail (Blume et al., 2019; Ford et al., 2018; Schoeb et al., 2021). De nouvelles tendances émergent pourtant dans la littérature scientifique et sont de nature à renouveler nos conceptions du processus de transfert des apprentissages et des effets de la formation. Nous proposons dans cet article de les synthétiser en quatre axes d'évolution: 1° Élargissement des indicateurs de transfert: la formation vise des compétences et effets plus larges que la seule acquisition et reproduction de compétences et comportements spécifiques; 2° Effacement de la frontière entre apprentissage et transfert: l'apprentissage et le transfert d'apprentissage sont deux processus indissociables, entrelacés dans une même dynamique; 3° Trajectoires individualisées d'apprentissage et de transfert: les bénéfices et effets d'une formation varient d'un apprenant à l'autre, selon les objectifs et besoins qui lui sont propres; 4° Transfert inscrit dans une relation à l'organisation: la formation dépend de la relation d'emploi plus large entre l'employeur et l'employé et peut contribuer à la consolider.

Globalement, ces tendances marquent le passage d'une conception déterministe, centrée sur les objectifs organisationnels et les facteurs optimisant l'efficacité de la formation, à une conception considérant que la personne est le moteur du processus de transfert. Elles s'inscrivent dans une conceptualisation du transfert comme un processus adaptatif impliquant

«une série de choix que les stagiaires font pour rejeter, maintenir, appliquer ou modifier les connaissances et les compétences acquises dans leur contexte professionnel» (Baldwin et al., 2017, p.24). Les implications pratiques de cette conception en matière d'évaluation des formations continues seront également développées.

Axe 1: Élargissement des indicateurs de transfert

Dans la conception applicative du transfert, les critères utilisés pour mesurer le transfert découlent des objectifs d'acquisition de compétences visés par la formation², tels que définis par les commanditaires et concepteurs de la formation. La mesure du transfert est d'autant plus aisée que ces compétences sont relativement fermées, c'est-à-dire qu'elles renvoient à des routines comportementales prédéfinies et spécifiques que l'apprenant doit acquérir durant la formation et reproduire en situation de travail (Blume et al., 2010). Les formations les plus efficaces paraissent donc être celles qui visent des objectifs opérationnels, directement utiles à la réalisation des activités de l'organisation, permettant un transfert à des situations de travail proches de la situation de formation (transfert aussi qualifié de *proximal*). Au regard de tels critères d'efficacité, la tentation est grande de ne plus investir dans des formations poursuivant des finalités plus larges de développement de la personne et offrant des espaces plus ouverts d'expérimentation et d'apprentissage.

Pourtant, dans un monde du travail évoluant rapidement, la formation continue a aussi pour rôle de préparer les collaborateurs à des activités mal définies et peu prévisibles, à s'adapter aux aléas et situations neuves et complexes. Dans bien des contextes, il s'agit de développer des compétences dites ouvertes (p. ex. habiletés sociales, créativité) qui sont constituées de concepts et de principes généraux que chaque personne va adapter et mettre en œuvre à sa manière en fonction de ses besoins spécifiques. Les concepts de transfert créatif (Roussel, 2011) ou d'expertise adaptative (Cheung et al., 2022) ont été proposés pour qualifier cette forme de transfert plus adaptatif et lointain. Celui-ci s'évalue d'abord par la capacité à mobiliser les acquis de la formation pour apporter des solutions créatives à des problèmes inédits et non structurés, facilitant l'adaptation à des situations professionnelles nouvelles et changeantes. Dans cette approche, la formation déclenche un processus de développement professionnel réflexif et autonome qui peut se poursuivre des années après la formation (Yelon et al., 2013), dont les effets se traduiront par le développement de nouvelles compétences, spécifiques à chaque apprenant et non prédéfinies par les objectifs de la formation.

Cette conception adaptative du transfert nous invite à élargir l'espace des critères considérés lors de l'évaluation des effets de la formation dans un

contexte de travail car, par définition, ces compétences ouvertes ne peuvent être réduites à et évaluées par des indicateurs pré-spécifiés et identiques pour tout le monde (Ford et al., 2018).

Axe 2: Effacement de la frontière entre apprentissage et transfert

L'approche classique conçoit le transfert comme un processus qui se produit après la formation, cette dernière étant assimilée à un dispositif se déroulant dans un espace temporel délimité et hors situation de travail (le classique séminaire ou stage de formation). Pour évaluer les effets de la formation, les travaux s'appuient autant que possible sur un plan de recherche longitudinal, visant à estimer l'impact de la formation sur les comportements professionnels, avec idéalement une mesure de référence avant la formation, une mesure de l'apprentissage après la formation et une mesure du transfert quelques semaines après la formation³.

Pourtant, les professionnels de la formation ont depuis longtemps prôné la nécessité de rapprocher la formation de l'exercice du travail. Considérer que l'apprentissage a lieu dans un cadre formel et est séparé du travail est une vision limitative, tant il est aujourd'hui admis que les personnes peuvent apprendre tout le temps et partout et que la majeure partie de l'apprentissage se passe en dehors du cadre de la formation formelle (Billett, 2001; Poell, 2017). En conséquence et avec l'aide des ressources technologiques, les formations continues ont massivement évolué vers des formats hybrides, alternant entre des temps de formation en face à face, d'auto-apprentissage à distance et d'apprentissage expérientiel sur le lieu de travail.

En écho à cette tendance, Blume et al. (2017) ont élaboré un modèle théorique, à vrai dire encore peu éprouvé empiriquement, considérant qu'apprentissage et transfert sont deux processus imbriqués dans une même dynamique. Le cœur de cette dynamique est constitué de cycles itératifs d'acquisition de connaissances, d'habiletés et de compétences⁴, d'expérimentation sur le terrain et d'ajustement des compétences exercées sous l'effet du feedback reçu et des résultats de ces tentatives. Les tentatives de transfert et leurs effets sur la performance au travail ne sont pas seulement des conséquences de l'apprentissage, mais ont aussi des effets rétroactifs sur le processus d'apprentissage, dont elles font partie intégrante.

Pour saisir ces effets spirals d'apprentissage et de transfert, l'usage de carnets d'apprentissage encourageant une auto-évaluation continue par l'apprenant ou le suivi

2 Les acquis d'apprentissage (ou «learning outcomes») à partir desquels il s'agit, via des tables de spécification, de définir les indicateurs concrets à utiliser pour évaluer les effets de la formation.

3 En moyenne, dans les travaux de recherche, le transfert est mesuré 14 à 15 semaines après la formation (Blume et al., 2010; Schoeb et al., 2021).

4 Résumées dans la littérature anglo-saxonne par l'acronyme KSAs pour Knowledges, Skills, and Abilities.

d'indicateurs d'effets de façon répétée tout au long du parcours de formation sont des techniques certes plus complexes, mais aussi plus appropriées. Elles permettent non seulement aux commanditaires d'apprécier les effets de la formation mais aussi de fournir aux personnes en formation des retours utiles à leur apprentissage.

Axe 3: Trajectoires individualisées d'apprentissage et de transfert

L'approche déterministe du transfert a amplement examiné les facteurs liés à l'apprenant, au dispositif de formation et à l'environnement de travail qui contribuent à expliquer le transfert et à l'optimiser par des interventions adéquates. Parmi les facteurs les plus prédictifs figurent les variables motivationnelles qui apprécient la volonté de la personne à apprendre, puis à faire usage de ses apprentissages (Chung et al., 2022; Colquitt et al., 2000). Par exemple, lorsque l'espérance de réussite et la valeur subjective de la formation sont élevées, les personnes en formation sont plus susceptibles d'apprendre et de transférer ce qu'elles ont appris. Le sentiment d'efficacité personnelle avant et après la formation, c'est-à-dire la croyance en ses capacités à atteindre des résultats donnés, joue également un rôle important dans l'apprentissage et le transfert.

Un certain nombre d'auteurs ont appelé à aller plus loin en prenant davantage en compte l'agentivité de l'apprenant et son rôle moteur dans le processus d'apprentissage et de transfert (Baldwin et al., 2017; Poell, 2017). Cette perspective implique de passer d'une approche déterministe à une approche constructiviste: il s'agit de comprendre comment chaque apprenant fait sens de la formation suivie et, à l'issue de ce processus interprétatif, mobilise les apprentissages acquis pour développer et faire évoluer ses pratiques professionnelles jusqu'à plusieurs années après la formation (Yelon et al., 2013). Les concepts de «parcours d'apprentissage» (Poell, 2017) et de «trajectoires de transfert» (Huang et al., 2017) ont été proposés pour décrire la manière dont chaque individu s'approprie toutes ses expériences d'apprentissage formel et informel et les intègre en une stratégie de développement cohérente et significative à ses yeux, non dans le seul but de répondre aux attentes de performance de son employeur, mais aussi dans l'optique d'assurer son employabilité à long terme et de se construire une carrière durable.

Dans cette perspective, l'accent est mis sur le caractère évolutif et dynamique de la motivation, qui n'est plus considérée comme un prédicteur statique du transfert, mais comme une variable qui fluctue au fil des expériences plus ou moins réussies d'apprentissage et de transfert, elles-mêmes influencées par les stratégies proactives utilisées par les apprenants (Huang et al., 2017; Poell, 2017). Se tracent ainsi, au fil du temps, des trajectoires d'apprentissage et de transfert pouvant varier d'un apprenant à l'autre.

Puisque le transfert est un acte sous le contrôle premier de l'individu qui décide comment tirer parti de la formation suivie, l'évaluation des effets de la formation gagne à être intégrée à un accompagnement personnalisé, tenant compte des objectifs de la personne. Des techniques telles que les entretiens qualitatifs de type narratif ou les groupes de suivi et de co-développement permettent à la fois d'apprécier les effets de la formation, de renforcer l'agentivité des apprenants et d'accompagner l'évolution de leurs pratiques professionnelles sur des temporalités plus longues (Yelon et al., 2013).

Axe 4: Transfert inscrit dans une relation à l'organisation

Enfin, un quatrième axe d'évolution est lié à la contextualisation du processus de transfert dans le cadre plus large de la relation entre l'apprenant et l'organisation dans laquelle il travaille. Parmi les facteurs liés à l'environnement organisationnel, les effets du soutien apporté par l'organisation et le superviseur sur la mise en œuvre de l'apprentissage sur le lieu de travail ont été largement documentés. Il est également de plus en plus clair que la motivation pour la formation est accrue chez les apprenants qui font preuve d'un degré élevé d'engagement envers leur organisation (Chung et al., 2022).

S'inspirant de la théorie de l'échange social, plusieurs auteurs ont repensé le transfert des apprentissages comme une forme de réciprocité située dans une relation d'emploi (voir Delobbe, 2022). La formation est alors analysée comme un don ou une faveur par lequel l'employeur exprime sa gratitude à ses employés, et qui engendre chez ces derniers une obligation morale de reciprocquer. Le soutien organisationnel, en particulier celui du superviseur, ne contribue pas seulement à accroître le transfert de l'apprentissage et la réalisation des tâches. Il peut aussi constituer un signe de reconnaissance qui déclenche une dynamique motivationnelle fondée sur le désir de rendre ce que l'on a reçu (Tian et al., 2016). Outre l'application sur le terrain des acquis de la formation, cette réciprocité peut prendre la forme de toute une série de comportements citoyens laissés à la discrétion du travailleur: altruisme, services supplémentaires, promotion de l'organisation, loyauté, comportements adaptatifs et innovants, conduisant *in fine* à une réduction des intentions de *turnover*. En particulier, l'engagement de la personne formée envers son organisation, déjà reconnu comme facteur explicatif de la motivation à apprendre, peut s'envisager aussi comme une retombée de la formation (Chung et al., 2022).

Le type de soutien fourni par l'organisation peut donc influencer l'impact de la formation. Un soutien à la formation limité à des obligations contractuelles, essentiellement d'ordre matériel et au service de la productivité de l'employeur, conduirait à une forme de transfert plus contrainte et limitée à la tâche demandée. À l'inverse, lorsque le soutien à la formation

manifeste un signe de reconnaissance affective, une forme de récompense désintéressée, et ouvre des perspectives de développement au bénéfice du salarié, il engendre à son tour un sentiment de dette, accroît la motivation à transférer et plus encore à s'engager dans son organisation et à contribuer à son développement (Delobbe, 2022).

Pensés ainsi, les effets de la formation ne se mesurent pas seulement par l'usage des compétences acquises, mais peuvent se manifester par davantage d'engagement et de mobilisation, par des comportements innovants, de loyauté et d'altruisme, et expliquer ainsi les effets de la formation sur le bon fonctionnement et la performance plus globale des organisations.

En conclusion: une nouvelle posture pour mesurer et optimiser les effets de la formation

Pour les spécialistes de la formation, la prise en compte de ces quatre axes d'évolution invite à un important changement de posture, tel que le résume le tableau ci-dessous. De destinataire de la formation sommé de mettre en œuvre les compétences et les comportements attendus par l'employeur, la personne en formation devient l'artisan de son développement professionnel, guidée par des objectifs personnels et dotée d'une marge de manœuvre dans le choix de ses activités et des compétences qu'elle mobilise pour les réaliser. C'est en faisant d'elle un partenaire, y compris dans le processus d'évaluation, que les bénéfices de la formation peuvent être maximisés. Cette posture a des implications pratiques en matière d'évaluation de la formation.

	Conception applicative	Conception adaptative	Implications pratiques
Posture	Déterminisme: centration sur les objectifs de l'organisation et prédicteurs du transfert.	Agentivité: centration sur l'apprenant comme acteur de son apprentissage et transfert.	L'apprenant comme partenaire de l'évaluation. Individualisation de l'évaluation.
Objet	Compétences spécifiées par les objectifs de la formation.	Compétences ouvertes, adaptatives, allant au-delà d'aptitudes prédéfinies.	Suivi de trajectoires de développement, intégrant les objectifs personnels.
Moment	Le transfert survient après la formation, dans un délai déterminé.	Effacement des frontières entre formation, apprentissage informel et travail.	Évaluation récurrente, au fil du processus apprentissage/transfert, dans la durée.
Contexte	Généralisation des compétences à toutes les situations ciblées par la formation.	Individualisation des parcours d'apprentissage, selon le contexte et les besoins spécifiques de l'apprenant.	Effets de la formation variant selon les contextes, y inclus dans d'autres emplois et hors travail.

Tab. 1: Mise en relief des conceptions applicative et adaptative du transfert et implications pratiques (représentation personnelle)

D'abord, il importe d'élargir le spectre des effets de la formation à évaluer, pour dépasser la notion trop étroite de transfert des apprentissages. Les bénéfices organisationnels de la formation ne s'expliquent pas seulement par la mise en œuvre des KSAs ciblées par les objectifs prédéfinis de la formation. Parce que la formation ouvre un espace propice à la transformation et à l'exploration, les apprentissages peuvent se traduire dans une pluralité de schèmes d'action ou de compréhension et s'inscrire dans des dynamiques de développement professionnel spécifiques à chacun, variables selon les contextes et selon les trajectoires de carrière. La formation peut aussi avoir d'autres effets que des effets d'apprentissage et contribuer à consolider plus largement l'engagement des collaborateurs et la construction d'une relation d'emploi durable et mutuellement bénéfique.

Enfin, en termes de temporalité, la vision proposée dans cet article appelle à intégrer l'évaluation comme une composante récurrente et à part entière de la dynamique d'apprentissage et de transfert, dont les effets peuvent se déployer et évoluer dans la durée. Les pratiques d'évaluation comparant un avant et un après formation ne suffisent dès lors pas à cerner les variations interpersonnelles et les spirales positives ou négatives auxquelles conduisent les tentatives de transfert. En proposant une panoplie large d'indicateurs d'efficacité et un suivi à long terme, le modèle ITTEM (Integrated Training Transfer and Effectiveness Model) proposé par Nielsen et Sheperd (2022) pour évaluer les effets de formations destinées à améliorer la santé mentale au travail constitue un bel exemple de cette vision renouvelée.

NATHALIE DELOBBE est professeure à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève.
Contact: Nathalie.Delobbe@unige.ch

ERWAN BELLARD est chargé d'enseignement à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève.
Contact: Erwan.Bellard@unige.ch

Références

- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W. Jr., Traver, H., & Shotland, A. (1997): A meta-analysis of the relations among training criteria. Dans: *Personnel Psychology*, 50(2), 341–358.
- Baldwin, T. T., Ford, J. K., & Blume, B. D. (2017): The state of transfer of training research: Moving toward more consumer-centric inquiry. Dans: *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 17–28.
- Bates, R., Holton, E. F., & Hatala, J. (2012): A revised learning transfer system inventory: factorial replication and validation. Dans: *Human Resource Development International*, 15, 549–569.
- Billett, S. (2001): Learning in the workplace: Strategies for effective practice. Crows Nest, New South Wales, Australia: Allen & Unwin.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010): Transfer of training: A meta-analytic review. Dans: *Journal of Management*, 36, 1065–1105.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Surface, E. A., & Olenick, J. (2019): A dynamic model of training transfer. Dans: *Human Resource Management Review*, 29(2), 270–283.
- Cheung, J. J. H., & Kulasegaram, K. M. (2022): Beyond the tensions within transfer theories: Implications for adaptive expertise in the health professions. Dans: *Advances in Health Sciences Education*, 27(5), 1293–1315.
- Chung, S., Zhan, Y., Noe, R. A., & Jiang, K. (2022): Is it time to update and expand training motivation theory? A meta-analytic review of training motivation research in the 21st century. Dans: *Journal of Applied Psychology*, 107(7), 1150–1179.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000): Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. Dans: *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678–707.
- Delobbe, N. (2022): Au-delà de la formation-investissement: Comprendre la formation dans les organisations à travers le prisme de l'échange social. Dans: O. Collard-Bovy, F. de Viron et A. Jézégou (Eds.). *Adultes et formation: penser et agir autrement*. (pp. 143–168). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Prasad, J. (2018): Transfer of training: The known and the unknown. Dans: *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 201–225.
- Garavan, T., McCarthy, A., Lai, Y., Murphy, K., Sheehan, M., & Carbery, R. (2021): Training and organizational performance: A meta-analysis of temporal, institutional, and organizational context moderators. Dans: *Human Resource Management Journal*, 31(1), 93–119.
- Huang, J. L., Ford, J. K., & Ryan, A. M. (2017): Ignored no more: within-person variability enables better understanding of training transfer. Dans: *Personnel Psychology*, 70, 557–596.
- Kirkpatrick, D. L. (1959): Techniques for Evaluation Training Programs. Dans: *Journal of the American Society of Training Directors*, 13, 21–26.
- Lauzier, M., Annabi, D., Mercier, G., & Des Rochers, D. (2016): Mieux prédir le transfert des apprentissages: Mesurer ce qui compte vraiment! Dans: M. Lauzier, & D. Denis (Eds.), *Accroître le transfert des apprentissages: Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (pp. 341–372). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Nielsen, K., & Shepherd, R. (2022): Understanding the outcomes of training to improve employee mental health: A novel framework for training transfer and effectiveness evaluation. Dans: *Work & Stress*, 36:4, 377–391.
- Poell, R. F. (2017): Time to 'flip' the training transfer tradition: Employees create learning paths strategically. Dans: *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 9–15.
- Roussel, J. (2011): Le transfert des apprentissages en milieu organisationnel: réflexions, perspectives et nouvelle taxonomie. Dans: *Travail et Apprentissages*, 8, 11–29.
- Schoeb, G., Lafrenière-Carrier, B., Lauzier, M., Courcy, F. (2021): Measuring transfer of training: Review and implications for future research. Dans: *Canadian Journal Administrative Sciences*, 38: 17–28.
- Tharenou, P., Saks, A., & Moore, C. (2007): A review and critique of research on training and organizational-level outcomes. Dans: *Human Resource Management Review*, 17(3), 251–273.
- Tian, A. W., Cordery, J., & Gamble, J. (2016): Returning the favor: Positive employee responses to supervisor and peer support for training transfer. Dans: *International Journal of Training and Development*, 20, 1–16.
- Yelon, S. L., Ford, J. K., & Golden, S. (2013): Transfer over time: Stories about transfer years after training. Dans: *Performance Improvement Quarterly*, 25(4), 43–66.