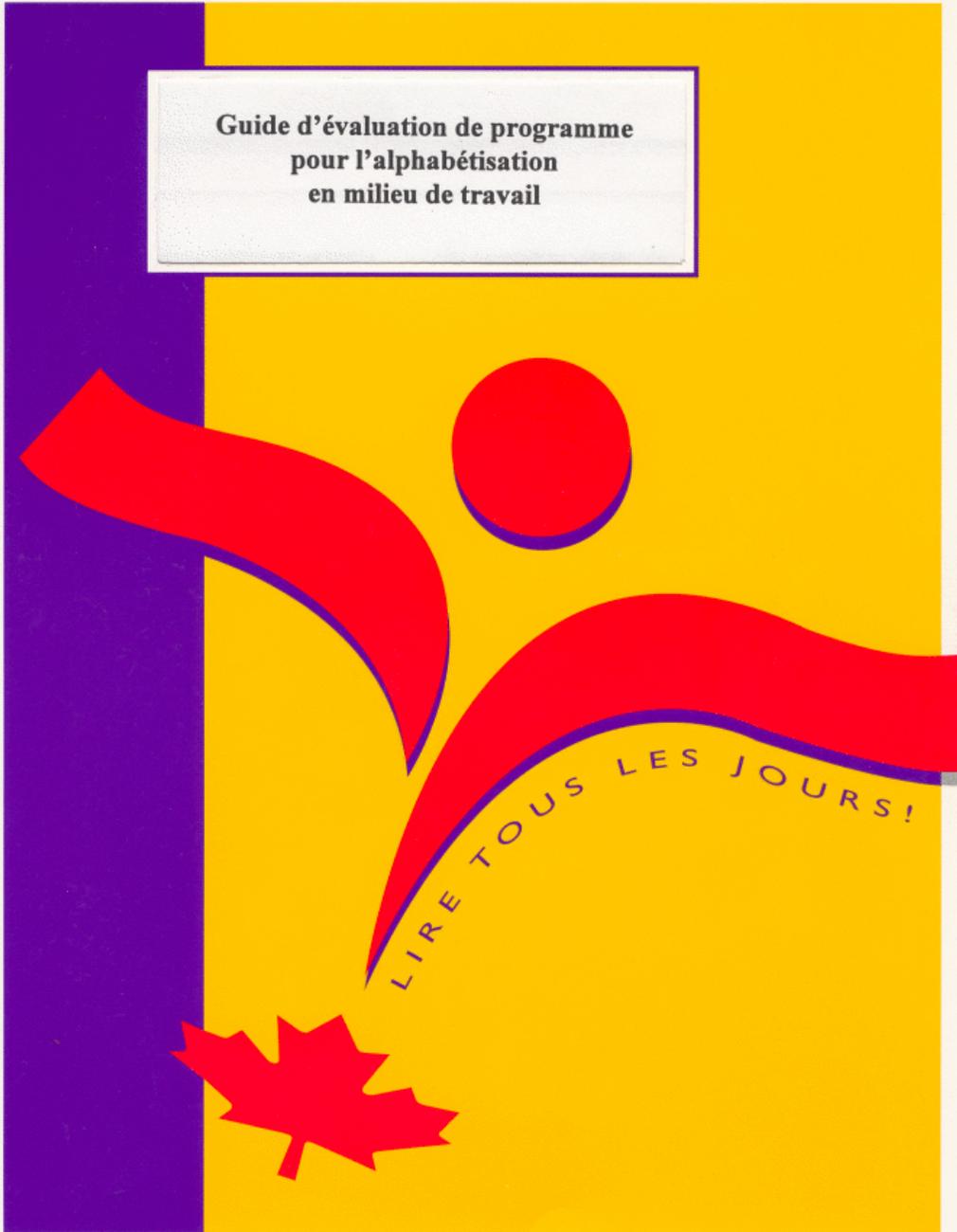




Développement des  
ressources humaines Canada

Human Resources  
Development Canada

**Guide d'évaluation de programme  
pour l'alphabétisation  
en milieu de travail**



*Le Secrétariat  
national à  
l'alphabétisation*



*National  
Literacy  
Secretariat*

Canada 

**Guide d'évaluation de programme  
pour l'alphabétisation  
en milieu de travail**

Kathryn Chang Barker

Publié par le  
Secrétariat à l'alphabétisation  
Ottawa (Ontario)  
K1A 0M5

octobre 1991

Kathryn Chang Barker est expert-conseil en alphabétisation.

Les points de vue exprimés dans cette publication sont ceux de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement l'opinion ou les politiques du Secrétariat national à l'alphabétisation.

# Table des matières

<b>1. Introduction au guide</b>	<b>1</b>
Remerciements	1
<b>2. Introduction à l'alphabétisation en milieu de travail</b>	<b>3</b>
Termes et définitions	3
La diversité des programmes	3
Les intervenants d'un programme d'alphabétisation en milieu de travail	5
La pratique efficace en matière d'alphabétisation en milieu de travail	6
Les motifs justifiant l'évaluation des programmes d'alphabétisation en milieu de travail	9
<b>3. Introduction à l'évaluation de programme formelle</b>	<b>11</b>
La signification du terme «évaluation»	11
Les approches en matière d'évaluation de programme	12
Le processus d'évaluation	13
<i>Étape 1 : la description et la mesure</i>	13
<i>Étape 2: la comparaison</i>	14
<i>Étape 3: le jugement</i>	15
Le rapport d'évaluation	15
<b>4. La collecte et l'analyse de données</b>	<b>19</b>
Collecte de données concernant les facteurs reliés à l'environnement	20
<i>Exigences en matière d'alphabétisation en milieu de travail</i>	20
<i>Niveau d'alphabétisation des employés</i>	22
<i>Besoins de programmes d'éducation</i>	23
<i>Ressources nécessaires et ressources existantes</i>	25
Collecte de données concernant les facteurs réels du programme	27
<i>Rendement des étudiants individuels</i>	27
<i>Contenu des cours et matériel didactique</i>	29
<i>Conception des méthodes d'enseignement et milieu d'apprentissage</i>	30

<i>Personnel affecté au programme</i>	31
<i>Efficacité des programmes</i>	33
<i>Analyse des données</i>	35
<b>5. Le fondement et la justification de l'évaluation des programmes d'alphabétisation en milieu de travail: un examen de la documentation</b>	<b>39</b>
Les arguments en faveur de l'évaluation de programme	39
Affirmations injustifiées	40
Exemples d'évaluation	40
Critiques et recommandations	41
Critères de réussite	42
Références: alphabétisation en milieu de travail	44
<b>6. Les aspects techniques de l'évaluation formelle</b>	<b>47</b>
Définition du terme «évaluation»	47
Buts de l'évaluation	48
Méthodes et outils de collecte de données	50
Analyse des données	52
Outils pour communiquer les résultats	54
Conclusion	55
Références: l'évaluation de programme	55

# 1. Introduction au guide

L'évaluation de programme peut être complexe et intimidante. Ce guide est fondé sur les hypothèses suivantes:

- Vous avez décidé, pour quelque raison que ce soit, qu'une évaluation de programme pourrait être utile à vous-même et à votre programme.
- Vous n'êtes pas une autorité en matière d'évaluation et vous aimeriez obtenir quelques conseils théoriques et/ou pratiques.
- Vous n'êtes pas un expert du domaine de l'alphabétisation en milieu de travail et vous aimeriez en savoir davantage sur ce sujet.
- Vous aimeriez que l'on vous propose quelques questions, afin d'orienter vos idées au sujet de l'évaluation de votre programme.

Ce guide n'offre que des suggestions et des conseils. Il faut également tenir compte des limites suivantes :

- Il n'existe pas de méthode universelle pour évaluer un programme d'éducation; l'évaluation peut revêtir diverses formes.
- L'évaluation peut être formelle et/ou informelle; ce document traite principalement de l'évaluation formelle.
- Il existe une multitude de programmes d'alphabétisation en milieu de travail. Il est impossible de produire un guide qui puisse s'appliquer à tous les genres de programmes; ce guide est de nature suffisamment générale pour pouvoir servir à de nombreux programmes.

---

## Remerciements

---

Ce document a été produit grâce à l'aide financière et professionnelle fournie par le Secrétariat national à l'alphabétisation de Multiculturalisme et Citoyenneté Canada. L'auteur tient à remercier tout particulièrement Brigid Hayes, conseillère en matière de programme au Secrétariat national à l'alphabétisation.

L'auteur veut également témoigner sa reconnaissance sincère aux personnes suivantes qui ont formé un comité d'examen informel :

- Carolyn Dieleman, ministère de l'Emploi et du Perfectionnement professionnel de l'Alberta
- Julian Evetts, Communities, People and Development Group
- Al MacKay, Université de l'Alberta
- Gordon Nore, Collège Frontière

- Katherine Schlick Noe, University of Seattle
- Dini Steyn, Collège professionnel de l'Alberta, Edmonton
- Thomas Sticht, Applied Behavioural and Cognitive Sciences, Inc.
- Allen Vandenberg, Collège de Medicine Hat

## 2. Introduction à l'alphabétisation en milieu de travail

---

### Termes et définitions

---

Le terme «alphabétisation» a plusieurs significations, par exemple :

- capacités fondamentales de lecture, d'écriture et de calcul.
- aptitude à la lecture suffisante pour permettre à un individu de diriger sa propre vie.
- capacités fondamentales de communication et de raisonnement.
- traitement de l'information.

L'expression «alphabétisation en milieu de travail» est parfois synonyme de :

- formation de base **en** milieu de travail.
- capacités fondamentales de lecture et d'écriture requises **pour** le milieu de travail.
- apprentissage des capacités **fonctionnelles** de lecture, d'écriture et de calcul pour le milieu de travail.
- cours avancés d'alphabétisation offerts dans le cadre d'une **formation professionnelle**.
- **cours d'alphabétisation axés sur l'emploi** pour le milieu de travail.

Aux fins du présent document, l'expression «programme d'alphabétisation en milieu de travail» englobe la gamme complète de ces définitions.

---

### La diversité des programmes

---

Les programmes d'alphabétisation en milieu de travail diffèrent grandement selon les attentes et les limites :

- du promoteur du programme, p. ex. un syndicat, la direction, un établissement d'enseignement, un groupe de méthodologie éducative comme Alphabétisation Laubach.
- des responsables du financement des ressources financières, matérielles et didactiques.
- des participants et de leurs besoins d'alphabétisation.

- du niveau des cours d'alphabétisation, c.-à-d. alphabétisation de base, fonctionnelle ou avancée.
- du matériel et de son contenu, c.-à-d. relié au travail ou non axé sur l'emploi.
- de détails comme le calendrier, le lieu (sur place ou à l'extérieur), l'utilisation de personnel bénévole ou rémunéré.

Un programme d'alphabétisation en milieu de travail peut donc être :

- facultatif ou obligatoire pour les employés.
- offert par des alphabétiseurs bénévoles ou par des instructeurs rémunérés.
- organisé par un syndicat, un collège communautaire, une école de métiers, un expert-conseil en formation, un organisme d'alphabétisation des adultes, un conseil scolaire, et ainsi de suite.
- offert à court terme ou de façon continue.
- offert sur place ou à l'extérieur.
- offert durant les heures de travail ou pendant le temps libre des employés, ou une combinaison des deux.
- réservé aux employés ou offert à leurs familles.
- offert à des niveaux professionnels précis ou à tous les niveaux.
- axé uniquement sur des activités de lecture reliées au travail ou sur des besoins de lecture généraux.

La liste peut se continuer indéfiniment!

## **Questions pour orienter vos idées**

- Si vous offrez déjà un programme d'alphabétisation en milieu de travail, ou si vous songez à en créer un, quelle description en donneriez-vous?
- Qui sont les clients du programme et quels sont ceux qui en profiteraient le plus?
- Qui est le responsable du financement du programme et quelles sont ses attentes?
- Quels sont les niveaux de formation et les méthodes d'enseignement?
- Ces choix ont-ils été faits de façon consciente? Connaissez-vous les solutions de rechange?

---

## Les intervenants d'un programme d'alphabétisation en milieu de travail

---

Les intervenants représentent une multitude de personnes et d'organismes qui prennent des **décisions** au sujet des programmes d'alphabétisation en milieu de travail. L'évaluation d'un programme doit tenir compte de tous les intervenants suivants :

- les apprenants éventuels qui peuvent choisir ou non de participer au programme.
- les véritables apprenants qui peuvent choisir ou non de continuer à participer au programme.
- les instructeurs et les alphabétiseurs qui, la plupart du temps, choisissent le matériel didactique et les méthodes d'enseignement.
- les gestionnaires de programme qui administrent les ressources humaines et financières et qui sont chargés de la planification.
- les dirigeants syndicaux qui peuvent appuyer ou non le programme.
- la direction de l'entreprise qui, en tout temps, peut décider de mettre en oeuvre ou d'abandonner un programme, ou choisir d'y participer ou non.
- les responsables du financement du programme qui doivent rendre compte des dépenses.
- les législateurs qui sont responsables de leurs décisions devant le public.

Chaque intervenant veut connaître les résultats d'un programme donné dans un but précis, pour des raisons qui ont trait à sa propre participation au programme.

### Question pour orienter vos idées

- Qui sont les intervenants de votre programme?

---

## La pratique efficace en matière d'alphabétisation en milieu de travail

---

Il n'existe aucune norme d'excellence qui puisse être appliquée à chacun des nombreux programmes variés qui sont définis comme des programmes d'alphabétisation en milieu de travail. Les suggestions énumérées ci-dessous, qui peuvent servir de fondement à l'élaboration d'un programme de qualité, sont le fruit d'efforts visant à établir des normes de «pratique efficace».

Extrait de *The Bottom Line: Basic Skills in the Workplace* (1988:40) :

- Les objectifs et les résultats prévus de l'entreprise et des employés participants sont énoncés clairement.
- Le programme est appuyé de manière concrète par la haute direction.
- Les employeurs utilisent des techniques de recrutement adaptées aux employés qu'ils souhaitent atteindre.
- La direction, le personnel chargé du perfectionnement des ressources humaines (le cas échéant), les superviseurs et les travailleurs participent tous à la planification et à l'exploitation courante du programme.
- Le degré de réussite du programme est mesuré selon des critères précis. Cette information est partagée avec les employés participants et déterminée avec l'aide des superviseurs.
- Des tests préalables visant à simuler les situations d'emploi et les tâches sont utilisés pour déterminer les besoins et les points forts des employés, et pour orienter l'élaboration de plans d'apprentissage à l'intention des employés participants.
- Les employés sont invités à faire part de leurs objectifs personnels, lesquels sont intégrés aux plans d'apprentissage.
- Les méthodes d'enseignement, le matériel didactique et les stratégies d'évaluation sont reliés directement aux objectifs d'apprentissage.
- Les instructeurs connaissent les compétences de base requises pour accomplir les tâches qui relèvent d'une division ou d'un service particulier et que le personnel sera formé à exécuter.
- Les employés et les superviseurs reçoivent souvent des commentaires au sujet de leur progrès, lesquels sont soigneusement consignés.
- Les données d'évaluation servent à améliorer l'efficacité des programmes. Des tests postérieurs visant à simuler les situations d'emploi et les tâches sont employés pour mesurer le degré d'apprentissage

Extrait de *Job-related Basic Skills: Cases and Conclusions* (Sticht et Mikulecky, 1984):

- La formation est basée sur le matériel et les tâches de lecture et de calcul reliés à l'emploi, étant donné que l'apprentissage des compétences et des connaissances est le plus efficace lorsqu'il est présenté dans un contexte auquel les apprenants peuvent s'assimiler.
- Les conditions d'apprentissage sont telles que le plus de temps possible est consacré à chaque apprenant qui se livre activement à une tâche d'apprentissage.
- Les compétences et les connaissances visées par la formation sont adaptées au milieu professionnel de l'apprenant, et les niveaux de compétence ont été établis en conséquence.

Extrait d'un article de Spikes at Cornell (1987) au sujet de l'efficacité de la participation des employés aux programmes de formation:

- Il existe une relation positive entre l'employeur et les employés, qui a pour effet de stimuler le degré de motivation de ces derniers.
- Il existe une garantie d'avancement si les niveaux de compétence sont atteints.
- Des services d'orientation sont offerts en matière de santé, de bien-être, de logement, de garde d'enfants, de police et de formation scolaire.

Extrait d'un ouvrage portant sur l'expérience de la société AT&T dans le domaine de l'alphabétisation en milieu de travail (Tenopyr, 1984) :

- Les objectifs du programme sont mesurables; les critères de «réussite» du programme ont été clairement établis au départ.
- L'efficacité du programme est évaluée de manière systématique, au moyen de groupes de contrôle et d'autres éléments qui entrent en ligne de compte dans la conception d'une étude efficace.
- Les objectifs du programme sont réalisables, conformes aux objectifs globaux de l'entreprise et reliés à des résultats pratiques en matière d'affaires.

Suggestions émanant du Business Council for Effective Literacy (1987) :

- Les cours de formation sont donnés par des enseignants bien qualifiés.
- Le programme est offert durant les heures de travail.

Extrait de *Basic Skills Training - A Launchpad for Success in the Workplace* (Taylor et Lewe, 1990) :

- Les programmes réussis tendent à être utiles aussi bien à l'employeur qu'aux employés. Ils répondent aux objectifs de l'organisation, tout en

permettant à l'employé d'en profiter de façon personnelle en milieu de travail.

- Des associations innovatrices donnent lieu à des programmes exemplaires qui peuvent servir de nouveaux modèles de formation. Dans tous les cas, la clé de la réussite réside dans la création d'une association, au sein de laquelle chaque partenaire apporte une expertise qui vient compléter celle des autres.

**Prière de noter que cette liste n'est pas nécessairement complète ni normative;** elle présente des méthodes très différentes en matière de programmes d'alphabétisation.

### **Question pour orienter vos idées**

- Est-ce que certaines de ces recommandations ont un rapport quelconque avec votre situation? Lesquelles sont absolument irréalisables dans votre cas?

---

## **Les motifs justifiant l'évaluation des programmes d'alphabétisation en milieu de travail**

---

Il est très difficile de juger ou de comparer des programmes d'alphabétisation en milieu de travail, car très peu de rapports d'évaluation ont été publiés à ce sujet. Une discussion complète des questions relatives aux programmes d'évaluation et de formation de base en milieu de travail est présentée à la section 5. Bref, l'évaluation vise à tout le moins deux principaux objectifs :

- L'élaboration et l'amélioration de programmes.
- Le maintien ou l'abandon de programmes.

Sur le plan pratique, il existe plusieurs bonnes raisons d'évaluer les programmes d'alphabétisation en milieu de travail (Carnevale, Gainer et Meltzer, 1990:86):

- Les cadres supérieurs exigent de plus en plus que l'efficacité de tels programmes soit établie de façon mesurable et qu'il soit démontré de quelle façon ceux-ci contribuent à la rentabilité de l'organisation et à la réalisation de ses objectifs stratégiques.
- Les directeurs de programmes de formation et les apprenants eux-mêmes exigent de plus en plus d'obtenir de meilleurs critères d'évaluation des effets de la formation.
- Un système d'évaluation protège le programme contre de mauvais jugements pouvant être émis par des personnes qui en connaissent mal les résultats.
- Les organisations veulent connaître l'efficacité relative de leurs divers départements, programmes et services.
- Des mesures précises du degré de réussite d'un programme antérieur permettent d'accroître la confiance et peuvent aider à garantir des fonds en vue de projets futurs.
- Il est raisonnable de s'attendre à ce qu'une activité qui exige des dépenses considérables de la part de l'organisation fasse l'objet d'une évaluation.
- Enfin, l'incorporation d'une procédure d'évaluation dans la proposition soumise à la direction démontre la confiance que l'on a de pouvoir démontrer la réalisation des objectifs du programme.

Il existe certes de nombreuses autres raisons pour justifier l'évaluation d'un programme d'alphabétisation en milieu de travail. Certaines évaluations sont tout simplement obligatoires, tandis que d'autres sont employées pour des fins détournées.

## Questions pour orienter vos idées

- Pour quelle raison vous renseignez-vous au sujet de l'évaluation des programmes d'alphabétisation en milieu de travail?
- Dans quel but voulez-vous entreprendre une évaluation de programme?

## 3. Introduction à l'évaluation de programme formelle

Le domaine de l'évaluation de programme formelle est spécialisé et complexe. Une discussion approfondie des définitions, des objectifs et d'autres aspects de l'évaluation de programme formelle est présentée à la section 6 de ce guide.

---

### La signification du terme «évaluation»

---

Évaluer signifie porter un jugement sur le rendement ou sur les résultats de quelque chose, par exemple un programme, un produit ou un individu. En pratique, l'évaluation peut être définie comme un processus comportant trois étapes:

1. La description et la mesure;
2. La comparaison; et
3. Le jugement.

Sur le plan pratique, l'évaluation sert à la prise de décisions; elle doit donc offrir de l'information utile aux intervenants. Les décideurs se fondent sur les résultats d'une évaluation objective pour maintenir, élargir ou abandonner un programme ou leur participation à celui-ci. Il va sans dire que tous les décideurs recherchent une preuve de réussite et que chaque décideur mesure la réussite à sa façon.

### Questions pour orienter vos idées

- Si vous avez l'intention d'entreprendre une évaluation de programme, la principale question qu'il faut se poser est la suivante : QUI veut savoir quoi, et pour quelle raison?
- Existe-t-il des ressources suffisantes (personnel, fonds, matériel et temps) pour entreprendre l'évaluation?

L'évaluation de programme formelle se heurte souvent à des résistances. Le terme «évaluation» semble menaçant; il arrive souvent que l'évaluation de programme formelle inspire des craintes ou qu'on cherche à l'éviter. L'un des principaux défis à relever consiste à apaiser les sentiments de crainte et de méfiance que suscite l'examen des programmes - c'est-à-dire la crainte que l'évaluation n'entraîne des conséquences négatives. Le meilleur argument est sans doute de faire preuve d'honnêteté quant aux motifs de l'évaluation. La meilleure approche est peut-être de faire participer autant d'intervenants que possible.

---

## **Les approches en matière d'évaluation de programme**

---

Les processus et les résultats de l'évaluation sont déterminés en premier lieu par la personne chargée d'accomplir l'évaluation. Voici cinq exemples d'approches courantes en matière d'évaluation (Barak et Breier, 1990) :

- l'évaluation axée sur le recours à des experts-conseils, qui est fondée sur des avis d'experts.
- l'évaluation axée sur une enquête menée par un spécialiste en recherche qui recueille des avis.
- l'évaluation axée sur des données, accomplie par un spécialiste en recherche qui recueille et analyse des données.
- une auto-évaluation, accomplie par les participants au programme.
- une combinaison de toutes les possibilités énumérées ci-dessus.

### **Question pour orienter vos idées**

- Quelle approche prévoyez-vous employer, c.-à-d. qui sera chargé d'accomplir votre évaluation? Sur quoi basez-vous votre choix?

---

## **Le processus d'évaluation**

---

### *Étape 1 : la description et la mesure*

La première étape du processus d'évaluation de programme débute par la collecte de données et aboutit à deux descriptions: le «prévu» et le «réel». La collecte de données consiste à recueillir des documents, des statistiques et des avis; une discussion des processus et des méthodes de collecte de données est présentée à la prochaine section de ce guide.

La première description, soit celle du «prévu», est tirée des documents de planification initiaux, par exemple la proposition de programme, les prévisions budgétaires, la détermination des besoins, le matériel de commercialisation, les ressources humaines et matérielles négociées, l'organigramme, les descriptions de poste, ainsi que les postes affichés. Un problème a été cerné et un programme a été établi dans le but de le rectifier. En conséquence, les documents de planification doivent comprendre les éléments suivants :

- Un énoncé de l'objet du programme, c.-à-d. sa raison d'être.
- Des détails précis au sujet du lieu, des calendriers, du nombre d'apprenants, du personnel et du financement.
- Les objectifs du programme, c.-à-d. les résultats prévus pour les étudiants et les responsables du financement.
- Une description de la clientèle, y compris la détermination de ses besoins et de ses compétences, ainsi que les critères de sélection.
- Les comportements attendus de la part des apprenants à la fin du programme, c.-à-d. les principaux objectifs d'apprentissage du programme.
- Le matériel, les méthodes et les plans didactiques qui permettront aux apprenants d'atteindre les objectifs du programme, c.-à-d. les objectifs éducationnels.
- Une description du personnel enseignant, les critères de sélection, leur niveau de compétence antérieur au programme, et le niveau de compétence prévu à la suite de toute formation interne.
- Une description des fonctions du personnel affecté au programme, ainsi que le nombre et les types de postes.
- Une liste descriptive des fonctions de soutien administratif, des installations, du matériel et de l'équipement.
- Le plan financier.
- Les documents stratégiques, c.-à-d. les plans à court et à long termes.

À partir de ces renseignements, il est possible de décrire l'idéal, c'est-à-dire les normes d'acceptabilité ou de réussite qui ont été établies au départ.

## Question pour orienter vos idées

- Êtes-vous en mesure de recueillir tous ces renseignements? Que doit-on penser d'un programme si certains de ces renseignements ne peuvent être obtenus?

La seconde description, soit celle de la réalité actuelle, s'obtient en grande partie par la mesure et la collecte de données. C'est à ce stade que les outils de collecte de données entrent en jeu (voir la section 4). Certains renseignements ou certaines données sont tirés directement de documents, tandis que d'autres sont obtenus par la voie de sondages d'avis personnels, ou encore par le calcul de statistiques. Certaines données statistiques seront incluses dans la seconde description, notamment les taux de participation, les taux d'attrition, les taux de rendement des individus, les taux d'achèvement par période, ainsi que d'autres données jugées nécessaires. En fait, bien des gens croient que le processus d'élaboration de cette seconde description représente l'évaluation de programme; il ne s'agit pourtant que de la première étape, soit celle de la collecte de données.

### *Étape 2 : la comparaison*

Une fois que les deux descriptions sont complètes, la prochaine étape consiste à faire la comparaison. La description des circonstances actuelles peut être comparée à l'un ou l'autre des éléments suivants :

- Les normes internes qui ont trait aux objectifs du programmes et qui représentent la réussite pour les divers intervenants.
- Les normes relatives, c'est-à-dire celles qui s'appliquent à des programmes comparables.
- Les normes absolues ou les normes d'excellence qui résultent de l'expérience, de la consultation et du consensus des experts du domaine.

À ce jour, aucune norme absolue n'a été établie pour les programmes d'alphabétisation en milieu de travail; toutefois, la liste présentée à la section 2 peut être utile. Il est presque aussi difficile de faire des comparaisons avec d'autres programmes, car peu de rapports d'évaluation sont publiés. La plupart des responsables de programme doivent se satisfaire - ils le sont habituellement - d'une comparaison interne. Il s'agit de l'étape d'analyse des données, c.-à-d. l'examen des données de manière à pouvoir en tirer des conclusions utiles.

Le programme a-t-il atteint ses objectifs? Les résultats prévus correspondent-ils aux résultats réels? Quelles conclusions peut-on tirer de la réussite du programme? Quels ont été les points forts et les points faibles? Quelles recommandations a-t-on faites en vue de modifier le programme? Le parrain devrait-il continuer à financer le programme?

La comparaison a pour but de déceler les écarts qui existent entre ce qui était prévu et ce qui véritablement arrivé, et entre ce qui s'est produit et ce qui serait idéal. Or, les écarts ne sont pas tous un signe de problème. Les données concernant les écarts sont employées comme retour d'information par les responsables de programme, soit de manière formative pour corriger des faiblesses, soit de façon récapitulative pour porter un jugement sur un programme.

### *Étape 3 : le jugement*

L'étape finale du processus d'évaluation de programme consiste à porter un jugement rationnel sur l'acceptabilité ou la valeur d'un programme. Dans le cas de l'évaluation d'un programme d'éducation, il s'agit de déterminer dans quelle mesure il faut tenir compte des normes relatives et/ou des normes absolues qui ont été établies, pour ce qui est de décider s'il y a lieu ou non d'adopter des mesures administratives (Stake, 1967).

Les jugements et les recommandations forment une grande partie du rapport d'évaluation.

---

## **Le rapport d'évaluation**

---

Les résultats d'une procédure d'évaluation doivent être communiqués de façon appropriée aux intervenants concernés. Le contenu et la forme du rapport doivent tenir compte des besoins des intervenants.

Le contenu d'un rapport d'évaluation peut être structuré plus ou moins de la manière suivante :

1. Aperçu du programme et de l'évaluation
2. Renseignements de base sur le programme
  - Origine et justification
  - Buts et objectifs
  - Caractéristiques
  - Étudiants
  - Personnel

### 3. Description de l'évaluation

- Objet
- Plan
- Critères de mesure

### 4. Résultats

- formels
- informels

### 5. Discussion des résultats

### 6. Conclusions et recommandations

- concernant le programme
- concernant la prochaine évaluation

Le rapport d'évaluation doit aborder une partie ou la totalité des questions suivantes (d'après Smith et St. John, 1987) :

#### 1. Quel est le meilleur moyen de comprendre le programme?

- Quel est le caractère ou la nature du programme?
- Quelles sont les conditions et les activités du programme?
- Quels sont les enjeux principaux, les thèmes, les conflits et les compromis?
- Qu'est-ce qui semble important?

#### 2. Comment peut-on améliorer le programme?

- Les ressources sont-elles utilisées de façon optimale?
- À quel endroit existe-t-il un manque critique de retour d'information?
- Quels sont les obstacles à l'amélioration du programme?
- Quelles sont les faiblesses critiques?

#### 3. Quels sont les résultats du programme?

- Quels objectifs sont/ne sont pas réalisés?
- Quels «effets secondaires» le programme semble-t-il avoir?

#### 4. Quelles différences importantes les activités ou les effets du programme présentent-ils?

- Dans quelle mesure le programme a-t-il un effet différent sur ses divers groupes clients?

- De quelle façon le programme a-t-il évolué au fil du temps?
- De quelle manière les ressources, les services ou les résultats du programme diffèrent-ils sur le plan géographique?

5. Dans quelle mesure le programme est-il valable?

- En général, dans quelle mesure le programme est-il efficace?
- Le programme est-il rentable?

## 4. La collecte et l'analyse de données

L'évaluation de programme exige la collecte d'une grande quantité d'information, par divers moyens, à chacune des étapes d'un cycle de programme. Les sources d'information sont nombreuses et variées, tout comme le sont les méthodes de collecte de données (voir la section 6). Les genres de données à recueillir se rapportent soit aux circonstances environnementales ayant servi de base à la création et au maintien du programme, soit au programme lui-même.

Les divers facteurs reliés à l'environnement sont les suivants :

- Les exigences en matière d'alphabétisation d'un emploi donné.
- Le niveau d'alphabétisation des travailleurs par rapport à leur emploi.
- Le niveau d'alphabétisation général des employés.
- Les changements prévus en ce qui concerne les exigences en matière d'alphabétisation et le niveau de compétence des employés.
- Les ressources disponibles pour mettre en oeuvre et maintenir un programme, c'est-à-dire:
  - les ressources financières
  - le nombre d'apprenants éventuels
  - l'expertise humaine et les ressources matérielles
  - l'engagement de l'employeur et des employés à garantir la réussite du programme.

Les divers facteurs reliés au programme comprennent :

- Le maintien et le rendement des étudiants.
- Le contenu des cours et le matériel didactique.
- La conception des méthodes d'enseignement et le milieu d'apprentissage.
- La compétence du personnel enseignant, du personnel administratif et du personnel de soutien.
- L'efficacité du programme.

Différents outils de collecte des données concernant les divers facteurs reliés à l'environnement et au programme sont présentés dans les pages qui suivent.

---

## **Collecte de données concernant les facteurs reliés à l'environnement**

---

### *Exigences en matière d'alphabétisation en milieu de travail*

#### **Objet:**

Cerner les exigences, les compétences et les tâches réelles en matière d'alphabétisation reliées à un (ou à plusieurs) emploi(s) donné(s), par rapport aux perspectives différentes de l'employé et de l'employeur à cet égard.

#### **Source:**

L'employé, le superviseur immédiat, l'employeur.

#### **Méthode:**

Vérification en matière d'alphabétisation.

#### **Outils :**

- Enquête/sondage auprès des employés
- Enquête/sondage auprès du superviseur et de l'employeur
- Observations à des fins de vérification et d'éclaircissement
- Analyse des tâches.

#### **Résultats :**

- Une liste des tâches réelles de lecture/d'écriture devant servir de base à l'évaluation du niveau d'alphabétisation des employés.
- Connaissance des exigences réelles en matière d'alphabétisation devant servir à des fins de formation.
- Connaissance de l'importance de l'alphabétisation par rapport à l'accomplissement des tâches en milieu de travail.

#### **Exemples d'outils et de processus:**

- Analyse reliée à l'alphabétisation en milieu de travail conçue par :  
CASAS  
(Comprehensive Adult Student Assessment System)  
2725 Congress Street, #1-M  
San Diego, CA 92110
- Processus d'analyse de tâches d'alphabétisation :  
Drew, R.A. et Mikulecky, L. (1988). *How to gather and develop job specific literacy materials for basic skills instruction*. Bloomington, IN:

Indiana University, School of Education, Office of Education and Training Resources.

- Processus d'analyse de tâches d'alphabetisation et d'emploi :  
Taylor, M.C. et Lewe, G.R. (1990). *Basic skills training - a launch-pad for success in the workplace*. Ottawa (Ontario) : Collège Algonquin, Département de formation de base des adultes.
- Liste de vérification pour l'analyse des tâches et la détermination des besoins :  
*Worker-centred learning: A union guide to workplace literacy*, offert par:

Guide Orders

AFL-CIO, Human Resources Development Institute  
815 -16 Street N.W. #405  
Washington, D.C. 20006

- Processus d'analyse des tâches :  
Carnevale, A.P., Gainer, L.J. et Meltzer, A.S. (1990). *Workplace basics training manual*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mode de détermination des besoins organisationnels conçu par :  
Sue Waugh  
150, rue Ruskin  
Ottawa (Ontario) K1Y 4C1

## *Niveau d'alphabétisation des employés*

### **Objet:**

Déterminer s'il existe un écart entre les exigences en matière d'alphabétisation reliées à l'emploi et le niveau d'alphabétisation des employés.

Identifier les apprenants éventuels.

### **Source :**

Les travailleurs/employés visés, les superviseurs des employés et les pairs.

### **Méthode:**

- Évaluation du rendement
- Recherche d'enquête
- Détermination des besoins.

### **Outils :**

- Tests de lecture/d'écriture généraux
- Tests de lecture/d'écriture reliés au milieu de travail
- Entrevues menées auprès des employés, des superviseurs et des pairs
- Observations à des fins de vérification et d'éclaircissement.

### **Résultats :**

- Une liste de participants éventuels à un programme, dans l'éventualité où ces derniers choisiraient de participer.
- Une liste d'individus pouvant former un groupe de contrôle, si ces derniers ne participent pas au programme.
- Compétences de premier niveau pour les étudiants individuels, c.-à-d. les notes au test préalable visant à déterminer le rendement ultérieur.

### **Exemples d'outils :**

- Profil individuel d'analyse reliée à l'alphabétisation en milieu de travail conçu par :  
CASAS  
(Comprehensive Adult Student Assessment System)  
2725 Congress Street, #1-M  
San Diego, CA 92110
- Système d'analyse de compétences professionnelles :  
Educational Data Systems Inc.  
22720 Michigan Ave.  
Dearborn, MI 48124

## *Besoins de programmes d'éducation*

### **Objet:**

Déterminer si les employés et l'employeur ont besoin d'un programme de formation ou s'ils souhaitent qu'un tel programme soit établi.

Déterminer l'ampleur et le genre de formation nécessaire, du point de vue de l'employeur, de l'employé et du superviseur immédiat.

Déterminer les paramètres des programmes éventuels, par exemple les calendriers, la disponibilité, l'attitude, les services de soutien.

### **Source :**

Les employés, l'employeur, les superviseurs.

### **Méthode:**

Recherche d'enquête.

### **Outils :**

- Questionnaire
- Entrevues

### **Résultats :**

- Connaissance du genre de formation que désire l'employé et/ou l'employeur.
- Détails au sujet de ce que l'on juge optimal à l'égard des programmes.

### **Exemples d'outils :**

- Enquête conjointe sur les besoins de formation:  
Mark, J.L. (1987). *Let ABE do it-basic education in the workplace*. Washington, D.C.: American Association for Adult and Continuing Education, Business and Industry Unit, offert par le ERIC Reproduction Service.
- Enquête sur les besoins des apprenants :  
*A guide to setting up literacy programs in the workplace*. Alphabétisation Laubach du Canada  
Bureau national d'élaboration  
C.P.298  
Bedford (Québec) J0J 1A0
- Détermination des besoins des entreprises :  
*A guide to setting up literacy programs in the workplace*. Alphabétisation Laubach du Canada

- Répertoire de formation pour l'employeur :  
*Worker-centred learning: A union guide to workplace literacy*,  
offert par :

Guide Orders  
AFL-CIO, Human Resources Development Institute  
815 -16 Street N.W. #405  
Washington, D.C. 20006

## *Ressources nécessaires et ressources existantes*

### **Objet:**

Déterminer les ressources existantes et les ressources nécessaires pour un programme d'alphabétisation, en ce qui concerne :

- les besoins de locaux
- les ressources financières et humaines
- les engagements pris par les travailleurs et les employeurs en matière de temps
- le matériel didactique et le matériel de promotion
- l'aide professionnelle.

### **Source :**

L'employeur, les administrateurs du programme et les responsables du financement.

### **Méthode:**

Recherche d'enquête.

### **Outils :**

Questionnaires (employeur, autres programmes, organisations professionnelles).

### **Résultats :**

- Connaissance des conditions optimales relatives aux programmes, en ce qui concerne les ressources et le soutien.
- Connaissance des ressources existantes et possibilité de déterminer si celles-ci sont suffisantes ou non.

### **Ressources :**

Secrétariat national à l'alphabétisation  
25, rue Eddy, pièce 11H15  
Hull (Québec) K1A 0M5  
(819) 953-5280

Base de données nationale sur l'alphabétisation des adultes  
a/s Fanshawe College of Applied Arts and Technology  
C.P. 4005  
London (Ontario) N5W 5H1  
(519) 659-3125

Rassemblement canadien pour l'alphabétisation  
880, rue Wellington, pièce 500  
Ottawa (Ontario) K1R 6K7  
(613) 563-2464

- Questionnaires sur la philosophie, les installations et l'équipement, ainsi que les services de soutien des apprenants :

Adult Literacy Volunteer Tutor Program Evaluation Kit  
Provincial Curriculum Publications  
a/s Open Learning Agency, Marketing Department  
C.P. 94000  
Richmond (Colombie-Britannique) V6Y 2A2

---

## **Collecte de données concernant les facteurs réels du programme**

---

### *Rendement des étudiants individuels*

#### **Objet:**

Déterminer le rendement des individus et du programme, en ce qui concerne à la fois le niveau d'alphabétisation et les tâches reliées à l'emploi.

#### **Source:**

Étudiant, instructeur, superviseur, pairs.

#### **Méthode:**

- Tests de rendement
- Enquête sur les attitudes
- Observations du superviseur
- Étude de cas

#### **Outils :**

- Plans d'essai (test préalable/test postérieur)
- Entrevues/observations

#### **Resultats :**

- Données concernant les résultats réels du programme, en ce qui concerne le niveau d'alphabétisation atteint, les changements d'attitude et l'amélioration des compétences professionnelles.

#### **Exemples d'outils :**

- Enquête de suivi sur l'éducation des adultes :  
Darkenwald, B.B. et Valentine, T. (1984). *Outcomes and impact of adult basic education*. New Brunswick, NJ: Rutgers University, Centre for Adult Development.
- Évaluation du rendement des participants par les superviseurs, et
- Évaluation des effets sur les services par les superviseurs établie par :  
Jorie W. Philippi  
Performance Plus Learning Consultants, Inc.  
7869 Godolphin Drive  
Springfield, VA 22153

- Évaluation du rendement des apprenants :  
Adult Literacy Volunteer Tutor Program Evaluation Kit  
Provincial Curriculum Publications  
a/s Open Learning Agency, Marketing Department  
C.P. 94000  
Richmond (Colombie-Britannique) V6Y 2A2

## *Contenu des cours et matériel didactique*

### **Objet:**

Déterminer quel sera le contenu réel des cours et si ceux-ci sont convenables.

Déterminer la convenance et l'utilité du matériel employé dans le but de faciliter l'apprentissage.

### **Source :**

- Le matériel qui sera utilisé (documents à distribuer, tests, examens, etc.)
- Sommaires des cours
- Apprenants

### **Méthode:**

- Documentation
- Critique

### **Outils :**

- Analyse du contenu
- Entrevues/questionnaire

### **Résultats:**

- Connaissance de ce qui fonctionne et de ce qui ne fonctionne pas
- Évaluation du matériel didactique et du contenu des cours du point de vue de l'intervenant

### **Exemples d'outils :**

- Questionnaire sur le matériel didactique :  
Adult Literacy Volunteer Tutor Program Evaluation Kit  
Provincial Curriculum Publications  
a/s Open Learning Agency, Marketing Department  
C.P. 94000  
Richmond (Colombie-Britannique) V6Y 2A2

## *Conception des méthodes d'enseignement et milieu d'apprentissage*

### **Objet:**

Déterminer si les approches et les méthodes d'enseignement sont appropriées.

Déterminer la nature du milieu de formation et la mesure dans laquelle celui-ci est propice à l'apprentissage.

### **Source:**

Le personnel du programme et les apprenants.

### **Méthode:**

- Enquête
- Étude de cas

### **Outils :**

- Questionnaire
- Entrevue
- Observations

### **Résultats :**

- Connaissance du rapport entre l'enseignement et l'apprentissage.
- Connaissance du besoin de modifier ou d'améliorer les approches en matière d'enseignement.
- Connaissance des aspects du milieu de formation qui doivent être changés ou améliorés, afin de rendre celui-ci plus propice à l'apprentissage.

### **Exemples d'outils :**

- Questionnaire sur les stratégies d'enseignement :  
Adult Literacy Volunteer Tutor Program Evaluation Kit  
Provincial Curriculum Publications  
a/s Open Learning Agency, Marketing Department  
C.P. 94000  
Richmond (Colombie-Britannique) V6Y 2A2
- Guide d'apprentissage axé sur les travailleurs :  
*Worker-centred learning: A union guide to workplace literacy*,  
offert par :  
Guide Orders  
AFL-CIO, Human Resources Development Institute  
815 -16 Street N.W. #405  
Washington, D.C. 20006

## *Personnel affecté au programme*

### **Objet:**

Déterminer la compétence du personnel enseignant, du personnel administratif et du personnel de soutien.

### **Source:**

Les membres du personnel, les étudiants.

### **Méthode:**

Appréciation du rendement.

### **Outils :**

- Évaluation de l'enseignement par les étudiants
- Auto-évaluation de l'enseignement et évaluation par les pairs

### **Résultats :**

- Connaissance du niveau de compétence du personnel.
- Connaissance des domaines dont il faut tenir compte et de ceux qui exigent une amélioration.
- Connaissance des rôles et des fonctions véritables du personnel.
- Détermination des domaines où il existe des problèmes.

### **Exemples d'outils :**

- Exemple de formulaire d'appréciation du rendement des instructeurs :  
Carnevale, A.P., Gainer, L.J. et Meltzer, A.S. (1990). *Workplace basics training manual*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Questionnaires sur l'administration, la formation et le perfectionnement du personnel, ainsi que la planification :  
Adult Literacy Volunteer Tutor Program Evaluation Kit  
Provincial Curriculum Publications  
a/s Open Learning Agency, Marketing Department  
C.P. 94000  
Richmond (Colombie-Britannique) V6Y 2A2
- Liste de vérification pour le choix des instructeurs :  
*Worker-centred learning: A union guide to workplace literacy*,  
offert par :  
Guide Orders  
AFL-CIO, Human Resources Development Institute

815 -16 Street N.W. #405  
Washington, D.C. 20006

## *Efficacité des programmes*

### **Objet:**

Déterminer la mesure dans laquelle le programme a été utile à l'ensemble des apprenants et à l'employeur.

Déterminer le genre et la quantité de formation qui a été acquise par le biais du programme.

Évaluer l'incidence du programme sur le milieu de travail.

### **Source:**

- Tous les intervenants
- Registres des présences en classe, évaluations de rendement
- Budget

### **Méthode:**

- Analyse des coûts
- Enquête
- Étude de cas

### **Outils :**

- Analyse coût-efficacité
- Questionnaire
- Entrevue méthodique
- Analyse de la documentation
- Étude d'impact

### **Résultats :**

- Justification du maintien ou de l'abandon du programme
- Détermination des domaines où il existe des problèmes

### **Exemples d'outils :**

- Processus d'analyse coût-efficacité :  
Carnevale, A.P., Gainer, L.J. et Meltzer, A.S. (1990). *Workplace basics training manual*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Questionnaire sur le financement :  
Adult Literacy Volunteer Tutor Program Evaluation Kit  
Provincial Curriculum Publications  
a/s Open Learning Agency, Marketing Department

C.P. 94000

Richmond (Colombie-Britannique) V6Y 2A2

- Lignes directrices sur l'évaluation de l'incidence :  
Courtenay, B.C. et Holt, M.E. (1987). Evaluating program impact.  
Tiré de C. Klevins (ed.), *Materials and methods in adult and continuing education*. Los Angeles: Klevens Publications.

## *Analyse des données*

L'analyse des données recueillies peut être orientée en déterminant les questions qui exigent des réponses du point de vue des principaux intervenants.

Phillipi (1989) a établi une série de questions reliées précisément au milieu de travail, qui peuvent servir de base au processus d'analyse des données et au rapport d'évaluation. Ces questions correspondent au modèle d'évaluation en quatre parties proposé par Stufflebeam *et al.* (1971), qui permet de structurer l'examen des programmes selon le contexte, les intrants, le processus et le produit.

Le **contexte** vise à revoir et à valider le fondement et les objectifs de chaque programme de formation de base, à déterminer les objectifs et les normes des programmes, et à définir les besoins de service, d'assistance ou d'amélioration relatifs à chaque programme; à cette fin, il y a lieu de répondre à des questions comme les suivantes :

- De quelle façon les compétences de base fondamentales sont-elles définies? S'agit-il d'un énoncé rédigé clairement auquel tous les apprenants et tous les instructeurs peuvent souscrire?
- Quelle est la conception des compétences de base véhiculée par chaque programme et son contenu didactique? Ces conceptions sont-elles consignées et généralement acceptées par les personnes faisant partie du programme? Ces conceptions sont-elles fondées sur des théories et des recherches à jour?
- Les objectifs du programme sont-ils clairement énoncés en ce qui a trait au développement et à l'enrichissement des apprenants?
- Existe-t-il un énoncé descriptif du programme? Cet énoncé contient-il des objectifs opérationnels (une description de la façon dont la formation de base est dispensée à diverses étapes du programme)?
- Le programme prévoit-il des sous-programmes visant la présélection et l'évaluation de l'état de préparation, l'acquisition des compétences et la mise à exécution dans des contextes professionnels?
- Existe-t-il un plan systématique pour évaluer le programme? pour obtenir les commentaires de l'employeur, des instructeurs et des participants? pour cerner les besoins nouveaux et naissants, au fur et à mesure que ceux-ci surviennent?
- De quelle façon le programme tient-il compte des différences, des besoins et des caractéristiques individuelles de développement des apprenants adultes?

- Le programme, tel qu'il est défini, est-il compatible avec les besoins et les caractéristiques des apprenants? avec les besoins de la communauté/des professions qu'il vise?

Les **intrants** visent à déterminer s'il existe ou non des ressources suffisantes pour exploiter chaque programme, tel que celui-ci est défini; à cette fin, il y a lieu de répondre à des questions comme les suivantes :

- Le matériel du programme est-il conforme au plan et aux objectifs du programme?
- Existe-t-il du matériel adéquat pour chaque étape du programme?
- Le matériel est-il efficace? Est-il intéressant et stimulant? Est-il facile à utiliser? Est-il rentable? Est-il prêt à servir?
- Le matériel répond-il aux besoins d'apprenants possédant des compétences variées?
- Les apprenants peuvent-ils facilement trouver du matériel qu'ils sont capables d'utiliser?
- Les instructeurs ont-ils une formation adéquate pour pouvoir mettre à exécution toutes les phases du programme?
- Les instructeurs qui se heurtent à des problèmes qu'ils ne peuvent régler eux-mêmes, parce qu'ils ne possèdent pas la formation requise, peuvent-ils faire appel à des spécialistes (psychologues, experts-conseils, spécialistes en diagnostic et en résolution de problèmes, personnel de l'industrie, évaluateur)? Existe-t-il une procédure pour communiquer avec ces spécialistes?
- A-t-on recours à des bénévoles ou à des assistants dans le cadre du programme? Leur rôle est-il clairement défini? Possèdent-ils les compétences nécessaires pour accomplir les tâches qui leur sont confiées?
- L'installation de formation est-elle conçue et équipée pour répondre aux besoins du programme?
- Le système de tenue des dossiers est-il complet, simple et efficace?
- Combien de temps consacre-t-on à la formation des apprenants? à la formation individuelle? à la formation en petits groupes? à la formation en gros groupes?

Le **processus** vise à déterminer si les plans de formation sont exécutés comme prévu, en examinant les types de dossiers qui sont tenus au cours du programme, afin de cerner tout écart par rapport au plan de formation du programme, et en revoyant les décisions quotidiennes qui doivent être prises par les instructeurs durant le programme; à cette fin, il y a lieu de répondre à des questions comme les suivantes :

- Tient-on un dossier à jour sur les activités quotidiennes de formation de base? Ces activités reflètent-elles le contenu du programme?
- Quels sont les progrès accomplis, les activités de formation et les difficultés d'apprentissage de chaque apprenant?
- Combien de temps consacre-t-on chaque jour à la formation de base? De quelle façon cette formation est-elle structurée?
- Les décisions et les activités de formation relatives au programme sont-elles généralement exécutées de façon uniforme par les instructeurs qui ont des responsabilités similaires ou qui doivent répondre aux besoins d'apprenants de même catégorie? Pourquoi ou pourquoi pas?
- Les apprenants progressent-ils comme prévu? Comment fait-on pour le déterminer?
- Les ressources prévues sont-elles bel et bien utilisées? A-t-on besoin de ressources supplémentaires qui n'ont pas été prévues au départ?
- Le personnel professionnel reçoit-il la formation interne prévue? Cette formation correspond-elle aux besoins du programme?

Le **produit** vise à examiner les résultats du programme par rapport aux objectifs établis, tant en ce qui concerne les apprenants individuels que le groupe des participants; à cette fin, il y a lieu de répondre à des questions comme les suivantes :

- Les participants acquièrent-ils les compétences de base qui sont définies, dans le cadre du programme, comme étant les compétences requises pour permettre aux apprenants d'exécuter des tâches professionnelles et personnelles?
- Les apprenants continuent-ils à utiliser les compétences de base acquises après avoir quitté le milieu de formation? Appliquent-ils ces compétences de base à l'exécution de tâches d'emploi ou à la formation professionnelle?
- Chaque apprenant acquiert-il les compétences requises définies par l'employeur? Le progrès accompli par l'apprenant est-il satisfaisant?
- Les apprenants utilisent-ils leurs compétences de base pour résoudre leurs propres problèmes professionnels et personnels, ou pour acquérir d'autres genres de compétences? Jugent-ils que leurs compétences de base sont utiles?
- Les apprenants possèdent-ils des capacités de lecture, d'écriture et de calcul de situation? En d'autres mots, sont-ils capables de lire, de calculer et de comprendre les concepts reliés aux compétences de base suffisamment bien pour accomplir des tâches essentielles quotidiennes et pour atteindre leurs objectifs personnels et de carrière?

- Les apprenants qui sont désavantagés sur le plan des compétences de base compensent-ils de manière saine et productive?

Les réponses à ces questions représentent l'étape de jugement du processus d'évaluation et constituent le fondement du rapport d'évaluation.

## 5. Le fondement et la justification de l'évaluation des programmes d'alphabétisation en milieu de travail: un examen de la documentation

La documentation portant sur l'alphabétisation en milieu de travail ne traite presque aucunement de l'évaluation de programme. Ce sujet est quelquefois mentionné comme étant l'une des étapes de l'élaboration d'un programme en milieu de travail (Carnevale *et al.*, 1988). Les arguments les plus courants sont ceux en faveur de l'évaluation de programme.

---

### Les arguments en faveur de l'évaluation de programme

---

[traduction]

- La plupart des évaluateurs de programme négligent l'étape qui consiste à déterminer la valeur d'un programme. (Sticht et Mikulecky, 1984:36)
- L'une des plus importantes questions est de déterminer si les cours d'alphabétisation pour adultes offerts par les employeurs sont efficaces ... la documentation à ce sujet est incomplète ou peu concluante. (Tenopyr, 1984:13)
- La persistance de l'analphabétisme fonctionnel dans les pays industrialisés est un parfait exemple des effets regrettables qui peuvent se produire dans les sociétés qui n'ont pas établi des mécanismes suffisamment précis pour contrôler les résultats des efforts qu'elles déploient. (Brand, 1987:21)

Chisman, auteur de *Jump Start: The Federal Role in Adult Literacy* (1989), soutient que pour venir à bout du problème de l'analphabétisme chez les adultes, le gouvernement des États-Unis doit, entre autres choses, exiger l'établissement de systèmes destinés à produire d'importants gains en matière de compétences de base et tenir les programmes responsables de la réalisation de ces gains. Il semble que l'évaluation des programmes d'alphabétisation soit essentiellement «absent» de la documentation et qu'elle soit hautement recommandée par les experts du domaine.

---

## Affirmations injustifiées

---

Il est difficile de trouver de véritables rapports d'évaluation; cependant, les prétentions en matière d'évaluation de programme sont monnaie courante.

- Après avoir mis en place un programme d'alphabétisation, une entreprise de Vancouver en difficulté a constaté ce qui suit: [traduction] «Peu de temps après, le taux de roulement du personnel a été ramené à un niveau acceptable, la productivité s'est accrue et, six mois plus tard, l'entreprise a été renflouée et est devenue rentable.» (Gibb-Clark, 1989:B4)
- À la société Levi Strauss, à Hamilton, un programme d'alphabétisation des travailleurs [traduction] «... a permis aux participants de mieux communiquer avec la direction et leurs collègues et de mieux comprendre leurs responsabilités individuelles. De plus, ... les travailleurs sont maintenant mieux en mesure de se protéger eux-mêmes, ainsi que les autres, contre des blessures.» (Davis, 1990:9)

D'après les résultats de l'enquête sur l'analphabétisme menée par la société Southam, Calamai (1987) a conclu que les entreprises récupèrent cinq dollars en gains de productivité pour chaque dollar qu'elles investissent dans des activités d'amélioration des compétences. Voici un extrait d'un discours portant sur le programme ontarien BEST, qui met en garde contre des affirmations et des promesses irréalistes ou injustifiées :

[traduction]

- Nous croyons qu'il est important d'être plus réaliste quant aux gains résultant d'une amélioration du niveau d'alphabétisation, car des attentes exagérées aboutiront, avec le temps, à un affaiblissement de l'engagement général à résoudre les problèmes d'alphabétisation. (Turk, 1989:5)

---

## Exemples d'évaluation

---

La documentation contient quelques exemples d'évaluations de programmes d'alphabétisation en milieu de travail, notamment :

- Le Massachusetts Workplace Education Initiative, qui a récemment mené une étude-pilote visant à évaluer les programmes qui relèvent de sa compétence. (BCEL, janvier 1990)
- *Adult Literacy: Industry-based Training Programs* (Fields, Hull et Sechler, 1987), une publication du National Centre for Research in Vocational Education.

- Une évaluation d'un programme d'alphabétisation fonctionnelle relié à l'emploi, tirée de *Job-related Basic Skills: Cases and Conclusions* (Sticht et Mikulecky, 1984).
- Le *Lessons Learned Report* (Philippi, 1989), issu du projet intitulé Technology Transfer Partnership, qui a été entrepris de façon conjointe par le Meridian Community College et la société Peavy Electronics Corporation, pour le compte du National Alliance of Business.
- Un rapport de Mark (1987) qui démontre que certains programmes américains d'alphabétisation en milieu de travail ont permis d'améliorer les compétences de base des travailleurs.

---

## Critiques et recommandations

---

Il y a eu juste assez de rapports d'évaluation pour donner du travail aux critiques; toutefois, les problèmes qui ont été cernés peuvent être évités grâce à une planification adéquate.

- D'après Tenopyr (1984) et BCEL (1987), la plus grande difficulté en ce qui a trait à l'évaluation des travaux de recherche sur l'alphabétisation des adultes réside dans l'absence de groupes de contrôle, c'est-à-dire que les réalisations des personnes qui ont reçu une formation ne sont pas comparées à celles de groupes comparables de personnes qui n'ont pas obtenu de formation.
- La dualité des objectifs - ceux qui sont axés sur l'employeur et ceux qui sont centrés sur l'apprenant - constitue un autre problème. Fingeret (1984) fait état des problèmes que l'on rencontre lorsqu'il s'agit de déterminer, d'énoncer et d'évaluer la multiplicité des objectifs reliés aux programmes d'alphabétisation en milieu de travail.
- Les obstacles à la collecte de données constituent un troisième problème (McCune et Alamprese, 1985), par exemple le manque de temps, de ressources financières et humaines, d'expertise et d'outils de mesure normalisés.

Il existe donc manifestement une série de conditions préalables optimums à l'évaluation formelle; le temps, les ressources et l'expertise en sont quelques exemples.

La plupart des organisateurs de programme affirment que leurs activités sont encore trop récentes pour être soumises à une évaluation systématique. Il est plus courant de voir de nouveaux projets destinés à créer des modèles d'évaluation et/ou à effectuer des évaluations de programme à grande échelle; le projet intitulé Adult Literacy Evaluation Project, qui vise à établir et à analyser des procédures d'évaluation pour quelque soixante-dix programmes d'éducation de base des adultes dans la région de Philadelphie, en est un exemple (BCEL, janvier 1990).

---

## Critères de réussite

---

La documentation n'offre aucune méthode ou modèle d'évaluation universel; par contre, on y trouve une foule de conseils, tant au sujet du processus que des critères de réussite perçus. L'évaluation a essentiellement pour but de permettre la prise de décisions ayant trait aux programmes, par rapport aux objectifs de tous les décideurs concernés ou de certains d'entre eux. Quelles sont les attentes des employeurs et des travailleurs vis-à-vis des programmes de formation de base?

Selon le rapport du Canadian Business Task Force on Literacy, intitulé *The Cost of Illiteracy to Business in Canada* (1987), le milieu des affaires et l'industrie mesurent les coûts de l'analphabétisme en fonction des critères suivants : la perte de productivité; la médiocrité et l'inégalité dans la qualité des produits; l'excès d'heures de surveillance; l'incapacité des travailleurs d'acquérir une formation ou d'obtenir de l'avancement; les problèmes de moral et d'absentéisme. Il serait donc logique de mesurer le degré de réussite des programmes selon ces mêmes critères. Houston (1990) soutient que les employeurs peuvent avoir des attentes complexes, comme la stimulation des ventes, la satisfaction de la clientèle et le profit, ou encore des attentes apparemment simples, comme la capacité des travailleurs de prendre eux-mêmes des décisions - aucune de ces attentes n'est facile à évaluer. Pour les employeurs, l'évaluation équivaut à une analyse coût-avantages (Tenopyr, 1984). Cela n'est pas surprenant, compte tenu du fait qu'il est estimé que les employeurs canadiens consacreront environ 50 millions de dollars à des activités d'alphabétisation de base. Même s'il peut sembler difficile de les mesurer, les objectifs de l'employeur à l'égard de la réussite des programmes doivent constituer le premier élément de l'évaluation de programme.

Les apprenants/employés forment le deuxième principal groupe de décideurs. L'acquisition de compétences de base représente manifestement le premier critère. De plus, d'après la documentation, les attentes des salariés sont les suivantes : une plus grande part à la prise de décisions; une plus grande souplesse; des possibilités d'avancement; et une plus grande sécurité d'emploi (Houston, 1990). Le programme ontarien BEST, qui est parrainé par des syndicats, et non pas par des employeurs, a pour principal but d'améliorer la qualité de vie des syndiqués (Davis, 1989). Le deuxième élément de l'évaluation de programme doit donc être la réalisation des buts et des objectifs des apprenants.

Il se peut également que chacun des autres intervenants décrits dans le présent document ait ses propres critères de réussite; cependant, la documentation en dit peu à ce sujet.

L'examen de la documentation sur l'alphabétisation en milieu de travail révèle principalement l'abondance de ressources auxquelles il est de plus en plus possible d'avoir accès. Il existe un grand nombre d'organismes, d'agences, d'individus et de programmes dont la fonction principale ou secondaire est d'offrir des conseils et des orientations. La liste qui suit ne se veut qu'un point de départ.

---

## Références: alphabétisation en milieu de travail

---

- Boraks, N.(1988). Balancing adult literacy research and program evaluation. *Adult Literacy and Basic Education*. 12(2).
- Brack, R.E. et Moss, G.M. (1984). Program evaluation. Tiré de D. Blackburn (ed.) *Extension handbook*. Guelph (Ontario) : Université de Guelph.
- Brand, E. (1987). Functional illiteracy in industrialized countries. *Prospects: Towards International Literacy Year*, 22(2), 17-27.
- Business Council for Effective Literacy (1987). *Job-related basic skills. A guide for planners of employee programs*. New York: BCEL.
- (1990). Standardized tests: Their use and misuse. *BCEL Newsletter* (janvier), 22(1), 6-9.
- Canadian Business Task Force on Literacy (1987). *The cost illiteracy to business in Canada*. Toronto: auteur.
- Carnevale, A.P. et al. (1988). Workplace basics: The skills employers want. *Training and Development Journal* (octobre), 23-30.
- Carnevale, A.P., Gainer, L.J. et Meltzer, A.S. (1990). *Workplace basics training manual*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Chisman, F.P. (1989). *Jump Start: The federal role in adult literacy*. Washington, DC: Southport Institute for Policy Analysis.
- Davis, D. (1989). Beating illiteracy. How 11 companies are fighting back. *Human Resources Journal* (février), 8-9.
- Fields, E., Hull, W. et Sechler, J. (1987). *Adult literacy: Industry-based training programs*. Research and Development Series n 265C. Columbus, OH: National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University.
- Fingeret, A. (1984). *Adult literacy education: Current and future directions*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Ohio State University.
- Fox, B.J. (1990). Teaching reading in the 1990s: The strengthening focus on accountability. *Journal of Reading*, 33(5), 336-339.
- Gibb-Clark, M. (1989). Study finds illiteracy affecting third of firms. *The Globe and Mail*, 28 novembre, pp. B1, B4.
- Houston, P. (1990). Too little, too late? *Business Month* (février), 34-37.
- Mark, J.L. (ed.)(1987). *Let ABE do it. Basic Education in the workplace*. Washington, DC: American Association for Adult and Continuing Education.

- McCune, D. et Alamprese, J.(1985). *Turning illiteracy around: An agenda for national action*. Rédigé à l'intention du Business Council for Effective Literacy. Washington, DC: American Association for Adult and Continuing Education.
- Provus, M. (1969). *Evaluation of ongoing programs in the public school system*. National Society for the Study of Education Yearbook, partie II, pp. 242-283.
- Simon, B.J. (1989). *Developmental skills needs*. Baltimore, MD: United States Fidelity and Guaranty School of Continuing Development.
- Smith, N. et St. John, M. (1985). *Overview of alternative evaluation methods*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Lab, Research on Evaluation Program.
- Spikes,W.F. et Cornell, T. (1987). Occupational literacy in the corporate classroom. Tiré de C. Klevins (ed.), *Materials and methods in adult and continuing education*. Los Angeles, CA: Klevens Publications, Inc.
- Stake, R.E. (1967). The countenance of educational evaluation. Tiré de *Educational evaluation: Theory and practice frameworks for planning evaluation studies*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Sticht, T. et Mikulecky, L. (1984) *Job-related basic skills: Cases and conclusions*. D Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Ohio State University.
- Stufflebeam, D.L. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca, IL: F.E. Peacock Publishers, Inc.
- Taylor, M.C. et Lewe, G.R. (1990). *Basic skills training-A launchpad for success in the workplace*. Ottawa (Ontario): Collège Algonquin, Département de formation de base des adultes.
- Tenopyr, M. (1984). *Realities of adult literacy in work settings*. American Telephone and Telegraph Company.
- Turk, J.L. (1989). *Literacy: A labor perspective*. Discours prononcé devant la Fédération du travail de l'Ontario, Toronto.
- Département du Travail et Département de l'Éducation des États-Unis (1988). *The bottom line: Basic skills in the workplace*. Washington, DC: Imprimerie du gouvernement des États-Unis.

## 6. Les aspects techniques de l'évaluation formelle

L'évaluation de programme formelle est complexe et souvent même sujette à controverse. On observe parfois de très grandes différences dans l'emploi du terme «évaluation», dans le choix des modèles et des processus, ainsi que dans la présentation et l'utilisation des résultats.

---

### Définition du terme «évaluation»

---

La documentation du domaine de l'administration et de la réforme scolaire offre diverses définitions techniques de l'évaluation :

- Aux premiers stades de développement de la théorie de l'élaboration des programmes d'études, Tyler (1949) a défini l'évaluation comme étant le processus ayant pour but de déterminer la mesure dans laquelle des objectifs sont atteints; cette définition se limite à la question de savoir si des objectifs sont réalisés ou non.
- Suchman (1967) a défini l'évaluation comme étant la détermination des résultats d'une certaine activité visant à atteindre un quelconque but recherché; cette définition ajoute la dimension des relations causales.
- Stake (1967) a dit que l'évaluation de programme exige la collecte, le traitement et l'interprétation de données ayant trait à un programme d'éducation; cette définition introduit la notion du recueil de preuves.
- L'évaluation, comme définie par Provos (1969), est le processus au moyen duquel on convient de normes applicables à un programme, on détermine s'il existe un écart entre ces normes et un aspect quelconque du programme, et on emploie les données relatives aux écarts pour cerner les faiblesses du programme; cette définition introduit la notion de normes d'acceptabilité.
- Selon Stufflebeam (1971), l'évaluation est le processus qui consiste à définir, à obtenir et à fournir des renseignements utiles qui permettent de porter un jugement face à un choix de décisions possibles; cette définition introduit la notion de l'attribution d'une fonction précise à l'évaluation.

Les définitions actuelles de l'évaluation de programme comprennent tous ces concepts. Pour des motifs d'ordre pratique, l'évaluation peut être définie comme étant un processus de description, de mesure, de comparaison et de jugement (Brack et Moss, 1984). Si l'on veut examiner un programme d'éducation, il est nécessaire de le décrire d'une manière qui se prête à l'observation. La mesure, c'est-à-dire le processus ayant pour but de déterminer l'état et le montant, permet de formuler les énoncés les plus observables au sujet d'un programme et en rend la description plus concrète et plus facilement utilisable. Une fois qu'il a été décrit, un programme peut être comparé à d'autres programmes de

manière relative, à des normes d'acceptabilité et d'excellence de façon absolue, ou encore à des critères de réussite déterminés dans le cadre d'un programme particulier. La comparaison aboutit à un jugement quant à la valeur du programme; il s'agit de déterminer si le programme est aussi efficace que prévu, s'il est aussi efficace que d'autres programmes du même genre, ou s'il est acceptable de quelque façon que ce soit. Le processus de jugement est l'étape la plus menaçante, mais il représente aussi l'élément le plus important du processus décisionnel. Le facteur clé du processus de jugement est le «responsable» de ce jugement; les juges - les intervenants - sont déterminés d'après l'objet de l'évaluation.

---

## **Buts de l'évaluation**

---

On trouve, dans la documentation du domaine de l'évaluation, un certain nombre de buts attribués à l'évaluation de programme formelle :

- Découvrir des relations durables, soit celles qui conviennent le mieux à l'orientation des futurs programmes d'éducation. (Cronback, 1963)
- Refléter l'ampleur, la complexité et l'importance d'un programme. (Stake, 1967)
- Définir, obtenir et fournir des renseignements utiles qui permettent de porter un jugement face à un choix de décisions possibles. (Stufflebeam, 1971)

Du point de vue technique, l'évaluation formelle systématique procure une base de renseignements au sujet d'un programme, d'un système ou d'un produit; elle peut être adaptée aux besoins de données, au fur et à mesure que ces besoins surviennent (Stufflebeam, 1971). À cette fin, l'évaluation peut se faire de façon cyclique et continue. Stake (1967) soutient qu'il est nécessaire de tenir des documents servant à consigner les causes et les effets, de même que les rapports entre les buts et les réalisations, et que ces documents devraient servir à promouvoir l'adoption de mesures, et non pas à faire obstacle à celles-ci. En définitive, l'évaluateur souhaite pouvoir communiquer, c'est-à-dire informer, instruire, inspirer, stimuler ou, d'une autre manière, avoir un effet favorable sur les personnes visées (Smith et St. John, 1985).

Sur le plan pratique, l'évaluation a pour but de servir à la prise de décisions; par conséquent, elle doit apporter des renseignements utiles aux décideurs, c'est-à-dire les apprenants, les instructeurs, les administrateurs et les parrains. Chaque intervenant a ses propres raisons de vouloir appuyer ou accomplir une évaluation de programme formelle; ces raisons sont reliées en grande partie à des facteurs de temps. L'évaluation formelle peut se faire à trois étapes du processus décisionnel : avant la mise en oeuvre du programme, c'est-à-dire à l'étape de planification; en cours d'exploitation du programme, c'est-à-dire à l'étape de mise à exécution; et à la fin du cycle de programme, c'est-à-dire à l'étape d'achèvement. D'après Stufflebeam (1971), le choix du genre d'évaluation est fonction de la décision qui est requise.

1. Des décisions de planification sont requises pour définir les objectifs du programme.

- L'évaluation du contexte sert à définir le milieu visé, à décrire les conditions souhaitées et réelles ayant trait à ce milieu, à cerner les besoins insatisfaits et les possibilités inexploitées, et à diagnostiquer les problèmes qui font obstacle à la satisfaction des besoins et à l'exploitation des possibilités.

2. Des décisions d'organisation sont requises pour élaborer des procédures.

- L'évaluation des intrants procure des renseignements qui servent à déterminer la façon dont les ressources doivent être utilisées pour réaliser les objectifs du projet, en cernant et en évaluant les capacités pertinentes de l'organisme responsable, les stratégies à adopter pour atteindre les objectifs du projet, ainsi que les plans de mise à exécution de la stratégie choisie.

3. Des décisions d'exécution sont requises pour appliquer, contrôler et améliorer les procédures.

- L'évaluation du processus sert à obtenir un retour d'information continu. L'objectif est de déceler ou de prévoir les défauts touchant la conception ou la mise à exécution des procédures, et d'orienter le choix et l'adoption des changements nécessaires.

4. Des décisions de recyclage sont requises pour évaluer les résultats et adopter des mesures en réponse à ceux-ci.

- L'évaluation du produit sert à mesurer et à interpréter les résultats, non seulement à la fin du cycle de projet, mais aussi souvent que nécessaire pendant la durée de celui-ci.

Le but de l'évaluation est également relié à sa destination, c'est-à-dire les genres de décisions qui sont requises. L'évaluation peut avoir un but formatif ou récapitulatif; l'évaluation formative sert à élaborer, à modifier ou à améliorer un programme, tandis que l'évaluation récapitulative a pour but de rendre un jugement absolu au sujet de la réussite du programme. L'un ou l'autre de ces deux genres d'évaluation peut être mené à n'importe quel moment, selon ce que dictent les circonstances; cependant, l'évaluation formative est habituellement menée durant le cycle de programme, ou dans l'intervalle de cycles courants, dans le but de cerner les points forts et les points faibles. L'évaluation récapitulative est généralement menée à la fin d'un cycle de programme, afin de déterminer l'avenir du programme. Chaque intervenant peut invoquer des raisons pour prendre des décisions informelles de nature formative ou récapitulative au sujet du programme, ce qui arrive d'ailleurs souvent. Les décisions de nature formelle résultent la plupart du temps d'une évaluation formelle: le recueil de preuves, l'établissement de comparaisons et

de jugements. Le ou les buts d'une évaluation de programme formelle servent à déterminer le genre de renseignements ou de données appropriés à recueillir, les méthodes et les outils à utiliser pour analyser les données, ainsi que les moyens à prendre pour rendre compte des données.

---

## **Méthodes et outils de collecte de données**

---

Il existe une vaste gamme de méthodes et d'outils qui peuvent être employés pour recueillir des renseignements au sujet d'un programme. Ces méthodes et ces outils ne sont pas tous nécessairement utilisables ou appropriés; le choix à faire dépend du but visé par l'évaluateur. La tableau qui suit présente, sous une forme simplifiée, quelques-uns des choix possibles (Smith et St. John, 1985:18):

<b>Outils</b>	<b>Méthodes</b>	<b>Buts</b>
Enquête	Enquête-reportage	Suivre son intuition, découvrir de nouvelles pistes
Enquête approfondie	Étude de cas	Sonder, comprendre
Témoignages	Audiences de comité Examens en comité	Recueillir les témoignages et les points de vue de divers intervenants
Observation	Étude de cas Phénoménologie Évaluation de la prestation des services	Obtenir un «instantané» de la réalité; découvrir des tendances
Enregistrement et suivi	Enquête-reportage Antécédents législatifs	Fournir des preuves à l'appui des antécédents de la question ou du programme ou en faire un examen
Test de rendement	Conception expérimentale	Déterminer si des groupes sont différents sur le plan statistique
Examens opérationnels	Évaluation du produit	Mesurer la qualité du rendement
Enquêtes et questionnaires	Études de marché	Déterminer la répartition de l'opinion
Photographies	Photographie	Capturer des images de la réalité

## Analyse des données

Les diverses formes de données sont analysées de façons différentes. Encore une fois, voici un tableau qui présente, de manière simplifiée, les choix possibles (Smith et St. John, 1985:19) :

Outils	Méthodes	Buts
Test d'analyse des facteurs (test de Student)	Analyse statistique	Déterminer si les différences observées sont significatives sur le plan statistique
Analyse des coûts: - faisabilité - efficacité - utilité - avantages	Analyse des coûts	Déterminer si les programmes sont réalisables, ou mesurer les coûts par rapport aux résultats
Analyse opérationnelle : - affectation - transport - attente	Recherche opérationnelle	Déterminer l'utilisation maximale des ressources; minimiser les coûts
Tracé en boîtes Transformation des fonctions Affichage arborescent	Analyse préliminaire des données	Découvrir les liens et les tendances que dissimulent les données accumulées
Géocode Analyse des tendances apparentes et des secteurs sociaux	Méthodes géographiques	Illustrer la répartition spatiale des variables d'un programme
Analyse matricielle thématique	Critique littéraire	Cerner les thèmes prédominants
Analyse des concepts	Philosophie	Éclaircir la réflexion, le langage et les idées
Analyse du contenu Suivi	Analyse des documents	Fournir des preuves à l'appui des thèmes et/ou une hypothèse

<b>Outils</b>	<b>Méthodes</b>	<b>Buts</b>
Compte rendu	Évaluation de la prestation des services	Parvenir à un consensus à l'égard des perceptions
Compétence	Critique	Fournir des analyses et des avis personnels et d'expert
Audiences	Audiences de comités gouvernementaux	Faire la synthèse des preuves dans un cadre ouvert et public
Jurys	Procédures en justice	Juger la preuve dans le contexte de témoignages contradictoires

---

## Outils pour communiquer les résultats

---

<b>Outils</b>	<b>Méthodes</b>	<b>Buts</b>
Prose narrative	Récit de faits et événements	Refléter la réalité, le caractère humain du programme
Mémoires	Journalisme	Communiquer les faits saillants au moyen de grands titres
Graphisme	Arts/conception	Présenter l'information de façon claire, approfondie et graphique
Cartes	Géographie	Illustrer les rapports au moyens de cartes
Photographies	Photographie	Employer des photographies pour donner une meilleure impression de la réalité du programme
Exposés oraux	Évaluation de la prestation des services	Présenter les résultats au moyen d'exposés oraux
Audiences	Audiences de comité	Présenter tous les témoignages et toutes les preuves de façon publique
Vignettes	Étude de cas	Présentation par écrit de scénarios typiques sous forme schématique

---

## Conclusion

---

L'évaluation de programme formelle est à la fois complexe et assistée par la multitude d'options et de processus existants. Cependant, une fois que le but de l'évaluation a été établi, bon nombre des décisions deviennent évidentes. Chaque évaluation de programme peut être adaptée de façon précise et est donc unique.

---

## Références: l'évaluation de programme

---

- Brack, R.E. et Moss, G.M. (1984). Program evaluation. Tiré de D. Blackburn (ed.), *Extension handbook*. Guelph (Ontario) : Université de Guelph.
- Cronbach, L.J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*. 64.
- Fitz-Gibbon, C.T. et Morris, L.L. (1978). *How to design a program evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Guba, E.G. et Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). *Standards for evaluations of educational programs, projects and materials*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Kosecoff, J. et Fink, A. (1982). *Evaluation basics*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Patton, M.Q. (1978). *Utilization-focused evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- (1981). *Creative evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Provus, M. (1969). *Evaluation of ongoing programs in the public school system*. National Society for the Study of Education Yearbook, partie II, pp. 242-283.
- Smith, N. et St. John, M. (1985). *Overview of alternative evaluation methods*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Lab, Research on Evaluation Program.
- Stake, R.E. (1967). The countenance of educational evaluation. Tiré de *Educational evaluation: Theory and practice frameworks for planning evaluation studies*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Stufflebeam, D.L. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca, IL: F.E. Peacock Publishers, Inc.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction - syllabus for education 360*. Chicago, IL: University of Chicago Press.