

1980

L'Evaluation Dans L'Education Non Formelle

David C. Kinsey

Follow this and additional works at: https://scholarworks.umass.edu/cie_nonformaleducation



Part of the [Education Commons](#)

Kinsey, David C., "L'Evaluation Dans L'Education Non Formelle" (1980). *Non-Formal Education*. 19.
Retrieved from https://scholarworks.umass.edu/cie_nonformaleducation/19

This Article is brought to you for free and open access by the Center for International Education at ScholarWorks@UMass Amherst. It has been accepted for inclusion in Non-Formal Education by an authorized administrator of ScholarWorks@UMass Amherst. For more information, please contact scholarworks@library.umass.edu.

L'EVALUATION DANS L'EDUCATION NON FORMELLE

Blank

L'EVALUATION DANS L'EDUCATION NON FORMELLE :
LE BESOIN D'UNE EVALUATION PAR LE PERSONNEL DU PROGRAMME

David C. Kinsey

Centre d'éducation internationale
Université du Massachusetts
Amherst, Mass. 01002
et
Creative Associates, Inc.
Washington, D.C. 20016

ISBN 0-932288-60-X
Déposé en 1978 par David C/ Kinsey
Tous droits réservés
Imprimé aux Etats-Unis
Traductrice : Anne Pâris (1980)

La version française de cette publication
a été réalisée par un accord avec Creative
Associates Inc. 4419 39th Street, N.W.,
Washington, D.C., sous contrat avec l'Agence
internationale de développement des Etats-
Unis (USAID), DSPE-C-0082, "L'éducation non
formelle : inventaire/analyse"

PREFACE

L'intérêt que l'on a apporté au cours de la décennie passée au développement de l'éducation non formelle n'a pas été suivi par une diffusion suffisante de documentation à ce sujet, soit en français, soit en espagnol. Souvent la documentation qui existe n'est ni largement disponible, ni écrite de façon utile pour les praticiens d'éducation non formelle. Grâce à son travail dans la formation du personnel pour l'éducation non formelle dans les régions francophone et hispanophone du monde, Creative Associates a pris vivement conscience de cette situation.

Creative Associates est donc fier de ses efforts d'aider le Centre d'Education Internationale à rendre cet ouvrage, L'Evaluation de l'éducation non formelle, disponible à une plus vaste diffusion pour le personnel éducatif et les praticiens dans le monde francophone. Nous espérons que les autres organisations occupées par un travail homologue et ayant besoin d'une documentation appropriée pour les aider dans leur travail feront de même.

M.Charito Kruvant, Présidente
Creative Associates, Inc.

TABLE DES MATIERES

	Page
Introduction.....	1
Le problème et les besoins.....	2
Où en sommes-nous ?.....	6
Critères utilisés pour adapter les méthodes.....	9
Les approches d'adaptation et d'orientation des méthodes préliminaires.....	13
Autres considérations.....	19
Quelques conclusions préliminaires.....	21

EVALUATION POUR L'EDUCATION NON FORMELLE
LE BESOIN D'UNE EVALUATION PAR LE PERSONNEL DU PROGRAMME

Le plus souvent le résultat principal de l'évaluation d'un programme d'éducation est un dossier qui finit sur le rayon poussiéreux d'une étagère. Exécutée pour aider le personnel du programme à fournir de meilleurs services aux personnes intéressées par ce programme, l'évaluation paraît en fait s'adresser aux financiers, aux décideurs et aux théoriciens, avec le fol espoir qu'elle réussira à atteindre d'une certaine façon, les participants. En fin de compte, il reste peu de choses immédiatement utiles, si l'on pense au temps et à l'énergie déployés par le personnel et les participants au programme. Ce schéma est particulièrement lourd, quand il est appliqué à l'éducation non formelle dont l'infrastructure est faible et les relations fragiles avec des participants qui sont des volontaires.

Un moyen de corriger cet exercice souvent futile est d'encourager plus d'évaluation de la part du personnel des programmes. Au courant des besoins et des contraintes, le personnel est tout désigné pour exiger des résultats pratiques à court terme et en rendre compte à la clientèle. Un des problèmes les plus importants dans cette entreprise est la pauvreté des moyens et des techniques d'évaluation qui peuvent être employés par le personnel même du programme. La plupart des options existantes, si elles sont appliquées au cadre de l'éducation non formelle, demandent trop de temps et de formation du personnel, ou bien peuvent déranger les participants. Ceux qui travaillent à ces évaluations, tout comme ceux qui les soutiennent, doivent porter leur attention à ce problème : comment faciliter l'évaluation par le personnel des programmes. Les idées qui suivent ont pour but de suggérer des approches qui pourraient être considérées comme des points de départ.

LE PROBLEME ET LES BESOINS

Ces dix dernières années ont été témoins d'un intérêt grandissant pour l'éducation en-dehors de la salle de classe. Au niveau international, on se réfère au terme "non formal education", "éducation non formelle" en français, mais le mot a un sens différent pour différentes personnes. En général, les programmes d'éducation non formelle sont ceux créés afin de procurer de nouvelles expériences d'apprentissage appropriées et organisées pour les jeunes et les adultes en-dehors de l'école. Quelques-uns y incluent des programmes issus du système, tels que des études sur le terrain pour les étudiants. D'autres y incluent des programmes qui aboutissent au système traditionnel, comme par exemple, des programmes de rattrapage pour les adultes qui peuvent ensuite réintégrer les programmes traditionnels et obtenir un diplôme officiel. La plupart du temps cependant, ce terme se réfère aux programmes établis pour des participants volontaires, organisés en-dehors du système scolaire et applicables immédiatement par les sujets enseignés. Dans cette acceptation, le mot comprend les programmes d'éducation pour adultes tels que l'apprentissage de la lecture, la formation technique, les classes d'hygiène, aussi bien que les programmes éducatifs intégrés à la communauté, l'assistance sociale, l'expansion agricole, les clubs de jeunes et autres activités.

Quand on applique les méthodes d'évaluation existantes à l'éducation non formelle, trois types de problèmes d'adaptation ou de non-adaptation apparaissent. Ces problèmes ne sont pas spécifiques à l'éducation non formelle, mais ils sont particulièrement révélateurs dans ce contexte-ci.

Le premier problème est que bien souvent, ces méthodes d'évaluation portent sur les résultats des programmes et peu sur les apports ou le processus en cours. Le succès final d'un programme d'éducation et de son efficacité relative comparée à d'autres cas, est vraiment une question de dernière importance. Et une réponse à la question centrale

des financiers, théoriciens et décideurs peut avoir de la valeur pour améliorer les programmes à long terme. Mais pour ceux qui planifient et mettent en place les programmes, tout comme pour les participants, le centre d'intérêt et le mécanisme d'une telle évaluation peuvent coûter cher.

Pour l'éducateur non formel dont le temps est compté, et qui, surtout, est concerné par le problème immédiat de la meilleure marche d'un programme, l'énergie déployée à examiner les résultats apparaît comme l'une des dernières priorités. Et dans certains cas, le processus d'évaluation peut même déranger le programme et les participants. L'attitude prudente et défensive des enseignants n'est pas étrangère à une série d'évaluations orientées vers des résultats à long terme et s'adressant à des personnes de l'extérieur, de surcroît quand ces évaluations faisaient peu de cas des besoins d'amélioration des participants et du personnel. Les efforts faits pour inclure des éléments d'évaluation formative dans l'ensemble des évaluations résumées d'un programme, n'ont pas en général, augmenté la confiance en l'efficacité des évaluations. De plus, dans plusieurs programmes d'éducation non formelle, les apports et les supports sont tellement faibles et incertains que, jusqu'à ce qu'ils s'améliorent, une évaluation générale des résultats est prématurée.

Le second problème est que souvent les procédures d'évaluation existantes ne sont pas vraiment adaptées au contexte de l'éducation non formelle. Les conditions présumées n'existent pas souvent dans le cadre de l'éducation non formelle. Par exemple, une procédure peut dépendre d'un certain niveau financier et administratif ; les programmes d'éducation non formelle ont une organisation très primitive où le temps aloué, les compétences et les fonds suffisent à peine à faire marcher le centre au jour le jour ; ou encore, les sources financières ne sont pas très claires. La plupart des procédures demandent aussi une description plus ou moins précise des buts et du contenu du programme ; mais les programmes d'éducation non formelle ont des buts bien souvent confus et incertains, de même qu'un contenu très vague. Les programmes eux-mêmes peuvent être temporaires, sans date précise. La procédure peut exiger un

certain degré d'uniformité et de stabilité de la part du personnel et des enseignants, alors qu'en réalité, nous avons de fréquents et importants changements de personnel, beaucoup étant des volontaires ou des travailleurs à temps partiel. L'âge, le niveau d'études des participants peuvent changer au cours du temps, à cause de la rotation des personnes. Finalement, et cela est important, les procédures existantes supposent une hiérarchie des tâches où d'une part, les directeurs dirigent les professeurs, et où d'autre part, les professeurs dirigent les étudiants. Bien sûr, les évaluateurs ont l'habitude d'être guidés et de rendre compte à ceux qui prennent des décisions en haut de l'échelle. Mais quelques-uns de ces programmes sont, d'une façon philosophique et parfois pratique aussi, soumis à une politique de participation à tous les échelons. Dans ce cas, les initiatives sont encouragées de la part des participants, le programme doit répondre expressément à leurs besoins, et les "professeurs" sont considérés comme étant là pour faciliter l'apprentissage. Il se pourrait que l'évaluateur traditionnel soit alors en désaccord avec la philosophie, ce qui, sans adaptation, pourrait causer des réactions de la part du personnel et des participants, allant de l'opposition au simple rejet.

Troisièmement, la plupart des méthodes ne sont pas suffisamment adaptées pour être utilisées par le personnel des programmes, pour le développement de ceux en cours. Une méthode typique a recours aux services d'évaluateurs professionnels compétents venant de l'extérieur pour apprécier le programme. Lorsque, parfois, des évaluateurs appartenant aux programmes sont formés sur place, les exigences de la procédure et les contraintes des programmes sont telles qu'en fin de compte, l'évaluation ne peut avoir lieu, ou ne peut être valable pour organiser les programmes et réviser les procédés. En conséquence, les membres du personnel des programmes d'éducation non formelle considèrent souvent l'évaluation comme un ensemble complexe de méthodes qu'ils ne peuvent pas effectuer eux-mêmes. En vertu de cela ou pour d'autres raisons, les programmes où une évaluation interne systématique a lieu, sont rares en-dehors des questionnaires

habituels, des dossiers et des observations.

Il y a là, un besoin évident de continuer l'élaboration et l'adaptation des procédures utilisées par les évaluateurs de l'extérieur, afin qu'elles soient plus appropriées aux conditions particulières de l'éducation non formelle. Ceci est vrai, que l'on essaie d'acquérir une connaissance plus approfondie de ces programmes et de mesurer leur efficacité, ou que l'on en fasse sortir des idées nouvelles ayant une valeur réelle pour l'amélioration de ces programmes. ¹

Pour des raisons pratiques et philosophiques, il est nécessaire de se concentrer sur des formules d'évaluation qui puissent être employées par le personnel lui-même. En augmentant la participation du personnel dans le processus, on peut alors mettre en relief les objectifs et les problèmes qui sont considérés comme primordiaux par les gens qui font les programmes. On peut aussi penser que les résultats auront plus de chance d'être utilisés dans les programmes en cours. Si la participation du personnel porte plus sur les apports et l'amélioration des programmes que sur l'étude des succès et la production de statistiques, on pourra alors considérer les résultats comme des points de départ pour de nombreux programmes. Comme nous l'avons dit précédemment, les programmes d'éducation non formelle manquent tellement d'éléments de base qu'une amélioration est indispensable avant qu'une évaluation générale ait lieu, et que les résultats aient un sens. De plus, le procédé d'évaluation à court terme peut apporter des idées et des indications qui pourraient être utiles pour une éventuelle évaluation des résultats généraux. La participation du personnel pourrait non seulement améliorer l'adaptation de la procédure à ce cadre spécial, mais elle pourrait aussi éviter certains côtés inhumains qui vont de pair avec les évaluations exogènes. Par exemple, le procédé ignorerait moins les côtés culturels ou les dérangements causés au programme, et serait plus susceptible de dégager des résultats à court terme bénéfiques au programme et à sa clientèle.

Pour que l'évaluation par le personnel soit plus viable, il faut avoir des options méthodologiques dirigés plus spécialement vers des buts

formatifs et les adapter aux conditions de l'éducation non formelle. Ces versions doivent être suffisamment simples pour pouvoir être utilisées par du personnel peu habitué à cette pratique, ayant des contraintes de temps, mais en même temps, capable de produire des résultats qui seraient au moins plus exacts et plus utiles que ceux obtenus au cours d'observations superficielles. Le but de ce qui suit est d'identifier plus complètement ce qui pourrait être pris en considération dans le développement de formes d'évaluation que le personnel du programme emploierait lui-même.

OU EN SOMMES-NOUS ?

Une des premières démarches de l'adaptation des procédures d'évaluation est d'examiner des méthodes déjà adaptées. Plusieurs études préliminaires et résumés d'approches d'évaluation dans le contexte de l'éducation non formelle ont déjà été faites.² Plutôt que de passer en revue ces études, nous avons l'intention de faire ici quelques observations d'ordre général sur la situation de l'adaptation de l'évaluation formative dans le contexte de l'éducation non formelle, pour son utilisation par le personnel.

L'évaluation formative

On parle de plus en plus d'évaluation formative, comme le prouvent les deux cents titres donnés dans ERIC sous cette dénomination. Tous, tout en procurant une riche variété d'approches, ont tendance à se concentrer sur les compte-rendus qui sont discutés lors du développement du programme. Les procédures d'évaluation pouvant être utiles avant le début d'un programme sont peu mentionnées. De nombreux bureaux de financement et de développement ont tracé les grandes lignes d'évaluation pour la planification de projets qui portent sur l'estimation des besoins, des ressources et des objectifs. Les méthodes pour obtenir de tels renseignements ne sont pas toujours claires, ou bien sont données par des spécialistes venus de l'extérieur. De plus, très souvent, il n'est pas porté

suffisamment attention aux prévisions et au contexte du programme, qui peuvent en changer le but et qui devraient être pris en considération lors de sa planification. Par exemple, quels sont les éléments qui encouragent ou découragent la participation à l'établissement ou au changement des objectifs ? Quelles sont les différentes structures permettant ou ne permettant pas d'appliquer ce que l'on a appris ? Quelles sont les contraintes qu'il serait nécessaire de prévoir, et comment peut-on s'en accommoder dans la planification ? Bien que l'on parle de temps en temps de ces facteurs, peu de méthodes en établissent une liste.

Des méthodes précises de pré-planification pour identifier les besoins ou les intérêts des participants ont été développées.³ Souvent l'utilisateur doit avoir une connaissance non négligeable, et du temps libre ; de même, la clientèle doit être capable culturellement et conceptuellement d'énoncer ses "besoins". Certains programmes ont eu des problèmes quand leur planification avait été basée sur l'identification des besoins et des intérêts, et quand les moyens pour les réaliser étaient faibles. On aurait avantage à commencer par une identification des "points forts" -où et comment l'organisation permet-elle d'agir plus ?- et comparer ensuite les points forts ainsi identifiés avec les vrais besoins. Les méthodes d'identification et d'évaluation des points forts ont été une partie un peu négligée de l'inventaire des besoins.

Une méthode spéciale d'évaluation de pré-implantation peut être représentée par un programme-pilote testant une partie du programme d'étude, de façon à ce qu'elle puisse être revue avant d'être utilisée, ou bien on peut l'essayer sur le terrain avant les dernières corrections et la reproduction. Un certain nombre de procédures a été développé dans ce domaine, mais une fois de plus, elles supposent un haut niveau de ressources.⁴

L'évaluation formative utilisée au cours de l'implantation d'un programme a été examinée avec une considérable attention, que les comptes rendus (feedback) correctifs, viennent des participants, ou du personnel. Une étude de Sara Steele donne plusieurs exemples de telles méthodes.⁵ La plupart demande du temps et un expert. La méthode la moins développée est celle où une place importante est laissée aux résultats imprévus

(goal-free methodology).

L'évaluation adaptée à l'éducation non formelle

A cause de l'intérêt grandissant porté à l'éducation non formelle dans les milieux internationaux au cours de ces dix dernières années, il y a eu quelques essais d'évaluation de ces activités, en général stimulés par des financiers. Bien souvent, les méthodes employées ont été transférées d'un contexte académique ou administratif complexe, avec quelques ajustements, étant donné les contraintes et la nature de l'éducation non formelle. Sur le plan international, la plupart des travaux d'évaluation ont été écrits par des économistes, et bien qu'on y mentionne les problèmes d'adaptation, les changements effectifs y sont rares. Les efforts d'adaptation les plus importants en Amérique du Nord ont été produits dans le domaine des programmes d'éducation sociaux et pour adultes. Il y a plusieurs années par exemple, Carol Weiss a fait les premiers pas, en comparant les principes de recherche d'évaluation académique avec l'évaluation des programmes sociaux destinés à améliorer le secours public.⁶ Tout en permettant les conditions mouvementées des programmes d'action sociale, les méthodes Weiss prennent toujours en considération une formation compliquée et supposent une infrastructure sociale et une organisation développées. De nombreuses approches plus appropriées à une limitation de matériel et de main-d'oeuvre ont été développées. Un exemple est le système SHAPES créé à Toronto pour évaluer les programmes de développement de la communauté.⁷ De même dans les domaines de l'éducation pour adultes, il y a eu plusieurs travaux qui suggèrent des approches appropriées à ces contextes.⁸

Tout ceci représente un mouvement prometteur vers l'adaptation de l'évaluation, mais il reste beaucoup à faire pour que l'évaluation soit mieux adaptée aux résistances propres à l'évaluation : les possibilités de dérangement des programmes causé par ces évaluations, et la nature sinieuse des conditions existantes dans l'éducation non formelle. On a besoin, en particulier, d'un plus ample choix d'évaluations simples qui

tiennent compte de toutes les utilisations de l'évaluation et de tous les degrés de contraintes opérationnelles qui existent dans les cadres moins organisés de l'éducation non formelle.

L'adaptation à l'usage du personnel

Comme la plupart des méthodes ont été développées par des spécialistes académiques, qui sont grandement redevables d'autres organisations et bureaux financiers, peu offrent des options valables pour le personnel ordinaire d'un programme d'éducation non formelle. En utilisant de telles méthodes, le personnel peut être rebuté par un vocabulaire et des concepts nouveaux, par la compétence et les ressources nécessaires, ou s'il juge que les résultats immédiats et informatifs ne seront pas suffisants comparés aux efforts fournis et au coût de l'opération. Bien sûr, la littérature sur l'évaluation mentionne quelques exemples bon marché, des méthodes peu exigeantes que le personnel d'un programme trouverait valables pour un développement au jour le jour. Celles qui sortent des manuels adressés au personnel, ou d'articles occasionnels, semblent être le fruit de ceux qui vont de l'université à l'étude sur le terrain, au risque de se faire critiquer par les premiers et espérant offrir quelque chose de pratique et d'utile aux seconds. D'autres exemples apparaissent quelquefois dans des projets : il s'agit souvent d'un travail du personnel qui va plus loin que les tâches de planification et d'implantation, et qui aide à identifier, à réfléchir et à améliorer un programme. Nous allons nous tourner maintenant vers la rareté des possibilités d'évaluation à l'usage du personnel et les moyens possibles de les enrichir.

CRITERES UTILISES POUR ADAPTER LES METHODES

Certaines caractéristiques sont indispensables si l'on veut qu'un processus d'évaluation soit utilisable par le personnel des programmes d'éducation non formelle. La gamme et l'importance relative de ces caractéristiques vont varier suivant la nature des programmes. Il

est néanmoins possible d'identifier plusieurs catégories de critères qui devraient au moins être pris en considération dans l'adaptation d'une méthode d'évaluation à l'usage du personnel, dans un cadre bien défini. Au cours des premières tentatives pour développer toute une gamme de méthodes adaptées au Programme pour l'éducation non formelle du Centre d'éducation internationale de l'Université du Massachusetts (Nonformal Education Program of the Center for International Education, University of Massachusetts), les critères suivant se sont avérés comme étant les plus importants.

Tout d'abord, une méthode adaptée doit avoir des exigences limitées au point de vue compétences, temps et coût. La compétence technique requise pour mener à bien cette évaluation doit se situer parmi les capacités sinon existantes, du moins facilement enseignées au personnel non spécialiste. Le temps doit être limité puisque le personnel est d'habitude surchargé par les responsabilités d'un programme. Les programmes opèrent avec un très petit budget ; la méthode devra donc être peu coûteuse. Ces critères, semble-t-il, sont des exigences minimum requises si la méthode est employée par le personnel lui-même, sans que l'on ait besoin de faire appel à une personne extérieure au programme, et pour qu'elle soit indépendante financièrement.

Selon les conditions, d'autres critères apparaissent et sont quelquefois indispensables. Par exemple, les procédures se résument souvent en un dérangement dans le programme et en une résistance du client ; il est alors important de minimiser ces effets. Une approche d'évaluation devrait éviter de déranger le plus possible, puisque la relation entre le programme d'éducation non formelle et l'engagement volontaire du client n'est pas très solide : il n'y a qu'une très petite marge de tolérance envers toute activité extérieure qui dérangerait les participants. Si l'on veut éviter une résistance quelconque, il faut que les procédures employées soient claires et que la menace de jugement soit minimisée.

Doute et futilité sont les sentiments exprimés par le personnel vis-à-vis de l'évaluation , ce qui souligne le besoin de considérer une

méthode capable de produire des résultats utilisables immédiatement dans les programmes. La méthode devra apparaître comme très utile pour être acceptée. Ceci implique que l'évaluation doit être formative, c'est-à-dire qu'elle doit contribuer aux besoins de planification ou de résolution des problèmes qui surgissent en cours de projet ou durant l'implantation. La méthode doit faciliter un compte rendu immédiat. La répartition du temps de l'enquête et des renseignements fournis doivent tous deux être reliés intelligemment aux décisions et aux changements du programme. Ces buts seront sans doute plus faciles à atteindre, si la méthode est plus dirigée vers l'identification et l'amélioration du programme que vers la mesure des effets du programme. Dans certains cas, un critère d'utilité peut servir si le processus employé dans l'évaluation est vu comme ayant un effet bénéfique, indépendamment du fait que les résultats soient utiles ou non pour la prise de décision.

Pour débarrasser une méthode des éléments compliqués et de la dépendance vis-à-vis des experts extérieurs, elle doit être associée de façon pragmatique à un niveau minimum de qualité. Pour le personnel, la question cruciale n'est pas le fait que les résultats de l'évaluation soient corrects per se, mais qu'ils contribuent à une amélioration du programme et soient bénéfiques pour les participants. D'un côté, les résultats qui déforment la réalité sont inutiles et peuvent même entraver les participants et le programme ; de l'autre, il est peu probable qu'une méthode orientée d'abord vers des résultats statistiquement généralisables satisfasse les critères essentiels : besoins à court terme, absence d'aide extérieure, et simplicité d'emploi. Dans la plupart des cas, une méthode sera suffisamment utile aux yeux du personnel, si les résultats sont à la fois plus corrects et plus utiles que ceux obtenus au moyen d'observations routinières.

Le caractère "non développé" de nombreux programmes d'éducation non formelle exige en fait que l'évaluation tienne compte des facteurs quantifiables et des résultats imprévus. Bien qu'il y ait des avantages à mesurer le but atteint d'une manière quantitative, les méthodes quantitatives ne sont pas toujours vraiment appropriées au domaine de l'éducation

non formelle, où les objectifs sont souvent flous ou changeants. Le processus habituel consiste à énoncer clairement les objectifs, à les transposer en étapes successives et à développer des indicateurs pour les mesurer ; tout ceci peut exiger plus de compétence, de temps et de stabilité d'organisation qu'il n'en existe dans un programme. De toute façon, les choses les plus importantes se produisant dans un programme ne sont pas toutes quantifiables ; et d'autres n'ont jamais été prévues dans les objectifs. Il faudrait que les modèles d'évaluation soient ouverts à ce qui est imprévu et non-quantifiable, au lieu de considérer dans l'évaluation seulement ce qui est prévisible et mesurable. Ceci pourrait amener à considérer des moyens pour recueillir des idées subjectives ainsi que des informations plus concrètes.

Comme les programmes d'éducation non formelle touchent à de nombreux domaines, il s'agit d'explorer différentes options valables pour toute une variété de besoins et contraintes inhérentes aux programmes. Le transfert d'une méthode d'un programme traditionnel à un programme non formel pose des problèmes, il en est de même pour le transfert d'un programme à un autre ou même d'un élément de programme à un autre. Une méthode appropriée à un programme dont le personnel est salarié ne va pas forcément être bonne pour un autre dont le personnel est formé de volontaires à temps partiel. Une méthode qui fonctionne dans un programme d'éducation professionnelle hiérarchisé va peut-être devoir subir des changements importants pour être adaptée à un programme où les professionnels sont davantage des "facilitateurs" que des instructeurs. De telles adaptations peuvent prendre la forme de toute une série de méthodes alternatives ou d'une méthode qui peut être modifiée dans plusieurs directions pour pouvoir satisfaire les conditions et les buts requis.

L'utilisation de tels critères pour une adaptation créatrice de méthodes d'évaluation demande un apport original si l'utilisateur est plus un intellectuel qu'un utilisateur. Traditionnellement, on a tendance à commencer avec les principes, méthodes et normes et à compléter ensuite tant bien que mal pour adapter ceux-ci aux besoins des programmes auxquels

ils sont destinés. Dans la plupart des programmes d'éducation non formelle, il est néanmoins préférable de se mettre d'abord à la place du personnel, en prenant au sérieux ses contraintes et ses besoins, et tirer ensuite des principes et des techniques qui pourront aider à produire une approche, qui sera à la fois réalisable et productive, si elle est utilisée par lui. Une expérience directe de ces programmes semble vitale pour aboutir à ce point de vue. L'important dans l'évaluation traditionnelle est le développement de procédures et mesures objectives. Bien souvent on étudie davantage les problèmes liés aux mesures et aux répondants, qu'à ceux posés par l'évaluateur qui vient de l'extérieur. L'utilisation des critères cités suppose que l'on ait confiance en l'expérience et en la perception du personnel comme évaluateur. Une méthode adaptée devrait l'aider à augmenter et à raffiner sa capacité de perception.

LES APPROCHES D'ADAPTATION ET D'ORIENTATION DES METHODES

Si l'on veut utiliser ces critères et faire l'effort de développer des possibilités d'évaluation valables à l'usage des professionnels, il y a plusieurs approches possibles. Les suggestions suivantes peuvent servir de liste préliminaire à ceux qui partagent ce souci et pensent à enrichir la gamme des options.

Il est important de noter que dans un processus d'évaluation, un certain nombre d'éléments sont possibles. Ils comprennent, entre autres : le projet --la planification--les techniques--les outils--les instruments--l'application--l'utilisation des résultats. Même si les idées de base peuvent être appliquées à tous les éléments, elles se réfèrent d'abord à ceux du milieu de la liste. Les trois premières suggestions traitent des moyens d'obtenir et d'arranger les différentes options ; les deux dernières concernant l'orientation et l'utilisation.

Pour rendre l'évaluation explicite : une approche par degrés successifs à partir de la pratique.

L'évaluation est une partie inhérente des processus de pensée et de résolution des problèmes quotidiens. Assumons qu'on identifie un

fait intéressant, qu'on lui donne une valeur et qu'on le place dans une certaine position ou action. Le problème n'est pas tant si on évalue, puisque le personnel le fait au moins implicitement de toute façon, mais comment évaluer plus explicitement, d'une manière plus exacte et plus effective. Une approche par degrés à partir de la pratique pour développer des méthodes d'adaptation s'établirait à partir de ce processus naturel.

Le premier pas serait de procéder à l'évaluation de facto, et de clarifier son rôle dans la prise de décision. Dans un groupe de membres du personnel, quelles sont les questions que l'on se pose ? Quelles sont les données considérées comme pertinentes ? Quels sont les critères pour peser le pour et le contre ? Ensuite les points forts et faibles de l'approche naturelle, alors rendue explicite, seraient identifiés. Il serait possible de faire cela en examinant chaque phase, et en estimant s'il existe des distortions notables. Une autre façon serait d'identifier mutuellement l'opportunité d'une décision, et ensuite de se demander où et comment, dans le processus naturel, on aurait pu renforcer la validité de cette décision. Puis on pourrait mettre au point des options simples pour améliorer les points faibles. Il est possible d'emprunter des idées d'évaluations déjà existantes, comme solutions aux besoins d'amélioration, mais il faudra faire attention à les employer et à les appliquer comme améliorations progressives issues de la pratique.

Une des valeurs importantes de cette approche est que l'on part de la pratique courante, de ce qui est au moins réalisable, bien que peut-être peu effectif. Le problème est de trouver des mesures à partir de la pratique, sur lesquelles on puisse construire, et qui soient toujours réalisables, tout en arrivant à un plus haut degré d'efficacité. La question principale est de savoir si les méthodes améliorées de cette façon peuvent être transférées à d'autres programmes. Des expériences précédentes utilisant cette approche laissent à penser que de telles idées pourraient avoir une application plus étendue que ne le laisse supposer ce cas-ci.

L'adaptation de modèles compliqués : une approche par extrapolation.

Malgré les limitations des méthodes existantes à l'usage du personnel, elles contiennent bien souvent des éléments et des principes qui rendent possible leur utilisation dans ce cas. Bien sûr, les méthodes actuelles qui prétendent pouvoir être utilisées par elles-mêmes ont, en général, été extraites de grandes lignes de méthodes existantes. Comme cela continue, il sera bientôt possible de développer des grandes lignes mieux appropriées au processus d'adaptation ou de déprofessionalisation des méthodes existantes, et ceci afin qu'elles puissent être utilisées par le personnel de l'éducation non formelle. La procédure que nous avons utilisée pour ce type d'adaptation est la suivante : 1) choisir une méthode existante qui semble correspondre aux besoins et au cadre d'un programme donné ; 2) en tirer les grandes lignes sans les détails ; 3) spécifier les contraintes opérationnelles et les options dans le contexte particulier de leur application, tout en tenant compte des critères notés dans la section précédente ; et 4) adapter les éléments essentiels à ces critères et au cadre. L'efficacité de l'adaptation ne peut être déterminée, bien entendu, que par son emploi et ses résultats s'inscrivant dans un programme donné.

Ordonner les options

L'évaluation systématique du personnel est souvent bloquée par le sentiment d'avoir à choisir entre une méthode trop exigeante et pas d'évaluation systématique. La littérature contient de nombreux exemples de méthodes qui présentent des options horizontales, c'est-à-dire différents moyens de faire face aux besoins de l'évaluation. Il y manque des options verticales variées : les méthodes alternatives pour arriver à un but donné qui diffère selon le degré de complexité et les apports nécessaires à sa bonne marche. L'approche par degrés essaie de combler le vide en offrant une gamme de possibilités qui va des moins demandés et des plus "dures", aux plus demandées et aux plus raffinées.

Les options peuvent être graduées selon plusieurs niveaux de contraintes. Quelle forme aurait l'évaluation si l'on disposait de plus de

temps, de fonds limités et de quelques personnes compétentes ? Quelle forme aurait-elle si l'on avait une grande partie de ces ressources pour travailler ? Ou bien l'on pourrait graduer les options selon la difficulté de la question posée, en considérant de quels échantillons, techniques et de quels outils on aurait besoin au minimum pour répondre avec suffisamment de précision et de profit. Par exemple, si l'on évalue du matériel éducatif, les problèmes possibles pourraient être gradués du plus simple au plus complexe : Qu'est-ce qui attire et retient l'attention ? Est-ce que le public perçoit correctement les informations ? Ce qui est présenté est-il enregistré ? Les attitudes ont-elles changé ? On pourrait interroger une seule personne, un individu au hasard ou un groupe selon la complexité de la question posée et le degré de justesse requis. De même les options pour obtenir des données ou des analyses pourraient aller de l'observation directe et des déductions, à l'obtention systématique de données et d'analyses multiples.

Notre expérience pratique dans les programmes a révélé plusieurs exemples où la perception d'options élémentaires ou intermédiaires est suffisante pour marquer la différence entre l'évaluation faite par le personnel ou pas d'évaluation du tout. Dans la préparation du matériel par exemple, le personnel pense qu'il n'a ni le temps, ni la compétence pour tester le matériel avant sa publication ou sa distribution. Et pourtant quand un membre du personnel passe une heure à demander à trois genres différents de participants s'ils trouvent le matériel nouveau attrayant et s'ils peuvent en paraphraser les points importants, et que la réponse est négative, il est alors nécessaire de revoir le matériel, qui autrement risque d'être négligé tout au long du programme. Comme c'est souvent le cas pour d'autres aspects de ce type de programme, la question la plus importante est la plus simple et la première. A quoi bon évaluer du matériel qui n'atteint pas son public et qui n'est pas compris ? Les options par degrés permettent au personnel de traiter les questions les plus élémentaires dans le cadre de son programme.

Relier évaluation et décisions

La plupart des méthodes d'évaluation sont en relation avec les prises de décision, mais diffèrent par le terme et le temps qu'il faut pour prendre une décision. Ainsi elles varient du système de compte-rendus (feedback) qui fournit des informations continues sur de nombreuses variables de programmes pouvant être utilisées lorsqu'on doit prendre une décision, aux évaluations des résultats utilisées dans le même genre de cas. De nombreux programmes d'éducation non formelle ne sont pas capables de prendre l'initiative ou de poursuivre des méthodes continues. De plus, les décisions peuvent être difficiles à anticiper, et quand elles sont apparentes, il n'y a bien souvent que peu de temps avant la prise de décision. L'adaptation, pour combler le vide entre l'évaluation et la prise de décision, peut être tirée de la pratique courante ou des modèles existants, comme on l'a déjà indiqué. En prenant en considération les critères suggérés pour leur possibilité d'emploi, on peut arranger ces méthodes sous forme d'options graduées d'une manière profitable. De telles adaptations pourraient impliquer le besoin simple et périodique de compte rendus, ou la prise en considération des grandes lignes pour identifier les décisions prioritaires au moment où l'évaluation est la plus nécessaire. Il serait particulièrement utile de démonter les méthodes d'évaluation servant à prendre des décisions, et de développer des options ad hoc pouvant être utilisées quand un incident critique arrive ou quand il faut soudain prendre une décision.

L'évaluation participatoire comme aide au développement.

L'évaluation est souvent considérée comme une activité qui est principalement menée par un seul évaluateur ou une équipe, que ce soit de l'extérieur ou au sein même du programme. D'autres membres du personnel et les clients sont en général encouragés à aider à clarifier les besoins et à préciser les faits ou les idées qui vont améliorer la qualité des résultats. Ceci est important, et il est nécessaire d'avoir de meilleures directions grâce auxquelles on peut juger où et comment, une méthode

donnée et une plus grande participation sont toutes deux réalisables et utiles pour atteindre le but fixé. Mais dans l'éducation non formelle, il y a d'autres besoins de développement qui sont de première importance et même lui sont antérieurs, et qui ne sont pas reliés aux décisions du personnel per se. La clientèle des programmes, par exemple, peut faire un usage mécanique ou pragmatique de son potentiel d'apprentissage, ou même "posséder" le processus. Les espérances et les hypothèses du personnel peuvent être différentes de celles de leurs collègues et de la clientèle, ce qui peut créer de sérieux désaccords dans la communication. Ou encore, en raison du découragement et des échecs, on pourra observer une baisse de l'engagement, de l'énergie, une perte temporaire et même des abandons parmi le personnel et la clientèle.

L'expérience a montré qu'une évaluation participatoire pourrait remédier à de tels problèmes, même si les résultats ne sont pas particulièrement valides ou très corrects, et même si le programme n'est pas orienté tout d'abord vers les décisions du programme. Si l'on considère les méthodes d'évaluation participatoire comme destinées à servir de tels besoins, on trouvera plusieurs de ces modèles dans les publications pédagogiques et de dynamique de groupe qui pourraient être utilisés dans les programmes d'éducation non formelle. Dans certains cas, on pourrait prendre comme point de départ, les processus naturels d'évaluation participatoire à partir de la pratique. Comment l'évaluation de groupe peut-elle être utilisée pour faciliter la réflexion et l'étude ? Comment peut-elle être utilisée pour promouvoir la compréhension de la clientèle par le personnel et la communication de ce dernier avec l'ensemble des membres du personnel ? Et comment peut-on l'employer pour qu'à partir des échecs et du découragement, on puisse régénérer l'énergie et faire renaître l'effort et l'engagement ?

Une fois de plus on peut utiliser dans ce cas, les options graduées selon le temps et les compétences disponibles. Le personnel et la clientèle de nombreux programmes ne peuvent absorber qu'une quantité limitée de participation élargie pour une évaluation collective. Dans certains cas, il y a des contraintes culturelles qui vont à l'encontre de l'autorité et

qui limitent le champ d'action. Ces contraintes peuvent aider à mettre en place un cadre pour placer les options par degré d'importance dans le cadre de l'évaluation participatoire.

AUTRES CONSIDERATIONS

Déjà dans la discussion sur les besoins, les critères et les approches pour une adaptation de l'évaluation, on a insisté sur des méthodes qui pourraient être utilisées par le personnel sans aide extérieure. Le fait de pouvoir se procurer ces méthodes est une condition nécessaire pour une amélioration de l'évaluation du personnel, mais ce n'est pas suffisant. Outre cette tâche principale, il est nécessaire de développer deux domaines complémentaires. L'un concerne la création des conditions qui l'accompagnent, ou des contextes qui vont encourager le personnel à entreprendre et à poursuivre l'usage d'une méthode valable. L'autre est l'existence de stratégies possibles pour instruire et aider le personnel à comprendre et à utiliser ces méthodes.

Créer un climat favorable pour l'évaluation du personnel

Si l'absence d'évaluation effective par le personnel dans les programmes d'éducation non formelle est due en partie au manque de méthodes suffisamment adaptées, elle est aussi due au climat qui décourage ou n'encourage pas de façon adéquate, l'évaluation per se. Il est nécessaire d'examiner comment on peut créer un climat favorable qui va promouvoir et encourager le désir d'évaluation, jusqu'à présent vue comme une contrainte. Les sources de résistance du personnel envers l'évaluation vont nous fournir la base des moyens grâce auxquels nous pouvons diminuer cette résistance. On peut considérer d'autre part, une gamme de renforcements possibles qui encourageraient le processus d'évaluation, ainsi que les façons de se les procurer. Jusqu'à un certain point, le climat peut être amélioré par les méthodes elles-mêmes, si elles sont, par exemple, moins pressantes et plus positives dans leur procédure comme dans leurs résultats. Mais on peut s'attaquer au climat directement. Comment le personnel peut-il être administrativement protégé des pratiques et de la vulnérabilité qui résultent d'un processus d'évaluation ?

Comment peut-on faire prendre conscience des problèmes si on n'évalue pas le personnel, ou des avantages qu'on peut en tirer pour les individus et le programme ? Pourrait-on récompenser de leurs efforts ceux qui entreprennent de se faire évaluer ?

Il est important de noter que par la pratique quelques membres du personnel développent une capacité d'évaluation en observant, réfléchissant et révisant ce qui n'est pas très clair mais néanmoins efficace. De plus, il existe des groupes qui semblent capables de créer le climat propice à ce genre d'évaluation spontanée et intermittente, à l'initiative d'une personne, ou quand le besoin s'en fait sentir. Qui encourage ou permet ce phénomène : --expérience, sécurité, engagement, support mutuel, etc...? Peut-on trouver là, une des clés permettant de créer un contexte plus favorable à l'évaluation ?

Créer des occasions de formation pour l'évaluation du personnel

Allant de pair avec des méthodes adaptées et un climat favorable, il faut aussi offrir une sorte de formation permettant l'évaluation du personnel. Une telle formation remplit plusieurs fonctions : libérer le personnel de préconceptions qui les paralysent ; faire prendre conscience de l'utilité et des possibilités de nouvelles options ; et enfin, développer la capacité d'appliquer et d'utiliser les résultats les plus intéressants.

Compte tenu du peu de temps et d'énergie que le personnel a à consacrer en-dehors de son travail régulier, les planificateurs devront prévoir des stratégies de formations peu exigeantes. Une approche possible serait de développer des groupes d'étude ayant des contenus différents selon les temps disponibles. Ainsi il pourrait y en avoir d'une heure, de trois heures ou de plus longs, qui pourraient être organisés lors de réunions du personnel, d'une conférence ou d'un week-end libre. Une autre approche serait de spécifier les diverses méthodes par lesquelles un expert en évaluation venu de l'extérieur pourrait incorporer la formation du personnel dans le processus de mise en place des procédures d'évaluation, ou encore tandis qu'il procède à l'évaluation.

QUELQUES CONCLUSIONS PRELIMINAIRES

Le développement et l'utilisation limités de procédures d'évaluation adaptées, utilisables par le personnel lui-même dans le cadre des programmes d'éducation non formelle est bien compréhensible. L'approche générale visant à l'adaptation des méthodes préconisées ici n'a pas vraiment été encouragée aux échelons élevés. Alors que certains membres du personnel identifient d'une façon appropriée les méthodes adaptées comme des besoins prioritaires dans le domaine de l'évaluation, beaucoup ont relégué l'évaluation dans un coin comme quelque chose qu'ils doivent supporter, qui est faite contre eux, plutôt que pour eux. Bien sûr, il y a trop peu de modèles d'expérience où l'évaluation a été orientée à la fois vers le personnel du programme et vers la clientèle, et a, dans ses procédures ou résultats, donné des avantages immédiats à ce public. Et quand il y a eu des essais prometteurs d'adaptation, les résultats ont été compromis par une formation inappropriée ou des conditions défavorables qui découragent un effort suivi.

Si l'on veut changer cette situation d'une façon significative, deux groupes se doivent en particulier, de participer. Les financiers, les théoriciens et ceux qui décident de la politique des programmes doivent considérer la valeur des critères, dont l'utilisation est immédiate dans un programme en cours, et qui peuvent servir ensuite. En plus de la valeur qu'ils lui accordent, ils doivent soutenir les efforts visant à ce but et les récompenser. Pour contrebalancer l'insistance typiquement accordée à la généralisation, aux décisions financières et à la validité académique intrinsèques à l'évaluation, il faut aussi vouloir développer des méthodes grossières mais adéquates. Celles-ci, à court terme, ne feront guère plus qu'aider les programmes à améliorer les contributions. Pour beaucoup de programmes ce "peu" promet en fait beaucoup.

Il faut aussi que le second groupe, concerné par l'évaluation et les méthodes de formation veuille bien considérer sérieusement les critères d'adaptation, tels que ceux décrits précédemment, comme des sources de développement d'options pratiques à l'usage du personnel des programmes.

A cheval entre la théorie et la pratique, il leur faut comparer les points forts des uns avec les contraintes et les besoins des autres. Après avoir établi toute une série d'options adéquates à des niveaux différents, il faudra les essayer sur le terrain et les corriger. Autrement dit, celui qui développe doit être un membre du personnel, dans le sens qu'il suit, du moins au début, dans son application pratique, l'évaluation et l'amélioration des méthodes adaptées.

Dans l'analyse finale, la mesure de la valeur de cette approche et les méthodes qui en résultent repose dans leur utilisation et leur utilité perçue après un certain temps, par le personnel du programme. Pour une méthode adaptée donnée, quel fait montre qu'elle a été adoptée et utilisée par le personnel, souvent, pour l'éducation non formelle et sans direction de l'extérieur et/ou sans récompenses ? Si l'on récompensait toute personne qui s'occupe de développement selon les critères d'usage et d'utilité autant que selon son abilité à publier, on verrait peut-être quelque progrès. La justification de la plupart des évaluations est qu'en fin de compte, les participants du programme ou la clientèle en bénéficiera. Si les procédures d'auto-évaluation peuvent aboutir à une amélioration immédiate du programme, les participants en seront alors vraiment les bénéficiaires.

REFERENCES

1. Voir Bernard D. Wilder, "Evaluation of Non-formal Education" dans W.H. Griffin et.al., eds., Higher Education and Lifelong Learning (Washington D.C. : AACTE, 1977) pp. 119-26 pour la discussion des besoins d'évaluation du point de vue du financier.
2. L'étude la plus complète des publications américaines est Contemporary Approaches to Program Evaluation : Implications for Evaluating Programs for Disadvantaged Adults par Sara M. Steele (Washington, D.C. : Capitol Publications, 1977). Une étude très détaillée de dimension internationale est A Field Guide of Evaluation Methodologies for Practitioners in Nonformal Education de Roshan Billimoria (Amherst, Massachusetts : Center for International Education, University of Massachusetts, 1974).
3. Voir Malcolm S. Knowles, The Modern Practice of Adult Education (New York : Association Press, 1976) et Richard Coffing and Thomas Hutchinson's Needs Analysis Methodology (Amherst, Massachusetts : Center for Research and Evaluation, University of Massachusetts, 1974).
4. Par exemple Fred W. Reed, Pre-Testing Communication : A Manual of Procedures (Chicago : Community and Family Center, University of Chicago, 1974).
5. S.M. Steele (op.cit.)
6. Carol H. Weiss. Evaluation Research : Methods of Assessing Program Effectiveness (Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall, 1972).
7. Lynn Davie et.al., "SHAPES : Share Process Evaluation System : Towards a Process Analysis of Community Development", Article présenté à Adult Education Research Conference, Saint-Louis, Mo., 1975. (ERIC : CE 004 635)
8. Par exemple Arden Grotelueschen, et.al., Evaluation in Adult Basic Education : How and Why (Urbana, Illinois : College of Education, University of Illinois, 1976) ; L.N. Davis and E. McCallon, Planning, Conducting and Evaluating Workshops : A Practitioner's Guide to Adult Education (Austin, Texas : Learning Concepts, 1974).

