

## **CHAPITRE DEUXIÈME**

### **L'ÉVALUATION VUE DANS LA PERSPECTIVE DES PROJETS**

## **2. L'ÉVALUATION VUE DANS LA PERSPECTIVE DES PROJETS**

### **2.1 INTRODUCTION**

Dans le chapitre précédent nous avons fait état de la formation et de l'évaluation en milieu organisationnel. Entre autre, nous avons souligné l'importance et la croissance inévitable de ces domaines d'étude. Cela nous a permis de constater qu'en matière d'évaluation en formation nous n'en sommes qu'à l'état embryonnaire et que les règles de l'art restent à définir et les outils à raffiner. L'objectif de ce chapitre est, d'une part, de définir de façon précise le cadre de référence que nous utiliserons tout au long du présent document. Pour ce faire, nous allons d'abord clarifier certains concepts tels que programmes, projets et gestion de projet. Ensuite, nous situerons la formation et l'évaluation dans un contexte de gestion par projet. Aussi, nous introduirons l'approche systémique en formation. Par la suite, nous préciserons les types d'évaluation possibles et plus particulièrement l'évaluation «a posteriori» puisque c'est ce type qui nous intéresse. D'autre part, notre objectif consiste à présenter quelques modèles représentatifs qui ont contribué à l'avancement de la théorie et de la pratique. Pour terminer nous aborderons quelques notions concernant la méthodologie de l'évaluation afin de développer des outils intéressants qui compléteront notre modèle.

## **2.2 QUELQUES DÉFINITIONS CONCEPTUELLES**

Dans cette section, nous allons définir ce qu'est un programme, ce qu'est un projet et nous verrons la relation qui existe entre ces termes. De plus, nous définirons la gestion de projet et ses composantes.

### **2.2.1 Les programmes et les projets**

Les concepts de programmes et de projets sont souvent confondus et/ou utilisés de façon interchangeable. De fait, la limite exacte n'est pas évidente. D'ailleurs, en formation, on utilise les deux termes. Cependant nous croyons qu'il y a une différence et c'est ce que nous tenterons de montrer. Notons que le but n'est pas d'alimenter un débat au niveau de la sémantique mais bien de clarifier notre position face à cette question et surtout de nous assurer d'être claire dans notre communication.

Selon la définition que nous retrouvons dans le «Petit Robert», un programme est «[...] une suite d'actions que l'on se propose d'accomplir pour arriver à un résultat.» et on nous renvoie à «projet». Toujours dans la même définition, on donne une autre signification soit l'«annonce des matières d'un cours [...]».

Il est donc clair que dans le domaine de l'éducation et de la formation on utilise, quelquefois le terme «programme» pour signifier qu'il s'agit en fait d'une liste de sujets

à couvrir comme le confirme la dernière partie de la définition plus haut. Cependant, on utilise aussi le terme «programme» de façon à englober en plus de la matière à couvrir, tous les aspects de la clientèle cible, des objectifs, des stratégies et méthodes utilisées, des ressources, etc. Nadeau (1988, p. 421), donne les quatre définitions suivantes, du terme «programme»:

1) programme: ensemble d'activités qui regroupent, pour leur réalisation, des ressources humaines, matérielles et financières, en vue de produire des services particuliers à une population dans le but d'en changer l'état.

2) programme: (aspect administratif) agencement d'objectifs qu'un étudiant doit réussir pour obtenir une certification.

3) programme: (aspect structural) ensemble d'instruments et de moyens mis en oeuvre pour atteindre un ensemble d'objectifs.

4) programme: (aspect opérationnel) ensemble organisé de buts, d'objectifs spécifiques, de contenu organisé de façon séquentielle, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation pour mesurer l'atteinte de ces objectifs.

Nadeau (1988) distingue ainsi quatre types de programme. La première définition fait appel à un processus et on y retrouve des éléments de gestion et particulièrement de gestion de projet tels les activités, les ressources, les objectifs et le changement. Cette première définition est donc empruntée du domaine de la gestion en général. Selon sa définition des aspects opérationnel et structural d'un programme, soit la troisième et la quatrième définition, il s'agit à notre avis des extrants de notre système de formation si l'on considère la formation en tant que système. En effet l'aspect structural est la technologie utilisée à l'intérieur de la formation et l'aspect opérationnel représente en fait

toutes les composantes d'un cours comme tel. Quant à la deuxième définition qui traite de l'aspect administratif, il existe surtout dans le système d'éducation. Il est susceptible d'être utilisé dans les organisations uniquement si l'entreprise possède son système de certification interne menant à une reconnaissance quelconque.

De Ketele et al. (1988) ont intégré un lexique à leur «Guide du formateur» et ils concluent que pour le terme programme, «trop souvent hélas, les programmes d'études se contentent de dresser la liste des contenus à apprendre.»

Ce que les auteurs expriment dans cette dernière remarque, confirme que dans certains cas, en formation, le terme programme est utilisé dans son sens usuel alors que de plus en plus on l'utilise dans la perspective de la gestion en englobant plusieurs composantes. Un programme devrait donc, dans le cadre de la gestion de projet, tenir compte du point de vue de la gestion. Ceci nous amène à conclure que le terme programme variera selon la discipline.

Voyons aussi quelle signification nos institutions gouvernementales lui donnent. Au palier provincial, dans la directive concernant l'analyse de programme et la vérification interne (Gouvernement du Québec, 1989), le Conseil du Trésor donne la définition suivante:

«programme»: le groupe d'activités ou de projets axé sur un objectif ou sur un ensemble d'objectifs en vue de produire, à l'aide de ressources matérielles, humaines, financières et informationnelles, des biens ou des services répondant à des besoins de clientèles internes ou externes;

Notons que cette définition est similaire à la première définition de Nadeau que nous avons citée précédemment. Pour ce qui est du palier fédéral, le Bureau du Contrôleur Général (Canada, Conseil du Trésor, 1981) lui donne la nuance suivante dans un document touchant les «Principes pour l'évaluation des programmes par les ministères et organismes fédéraux»:

Les termes «programme» et «composante de programme» sont utilisés indifféremment dans le document pour désigner un groupe d'activités, [...].

Ces deux dernières citations nous permettent de déduire que programme et projet peuvent être utilisés de façon interchangeable et qu'un programme peut être, à la limite, un portefeuille de projets ou qu'un projet est une composante de programme. D'ailleurs, l'Agence Canadienne de développement international (ACDI) considère que chaque projet découle, dans tous les sens du terme, soit de par sa nature, ses objectifs et son financement, d'un programme plus large qui est relié à la stratégie corporative. Ainsi on

définit programme comme «un ensemble de projets entrepris par l'ACDI, en vue d'une finalité ou d'un ensemble d'objectifs de développement.» (ACDI, 1981).

Ensuite cette notion se confirme en matière d'évaluation puisqu'à l'École nationale d'administration publique (ENAP), le cours d'évaluation dans le cadre du programme de maîtrise en administration publique s'intitule «Évaluation des programmes et projets publics». Dans le cadre de ce cours, il n'y a pas, de distinction évidente entre programme et projet (cf. Simard, 1991). Il y a donc une hypothèse implicite que ce qui s'applique à l'un s'applique à l'autre.

Voyons maintenant ce qu'est un projet dans le domaine de la gestion de projet. Les caractéristiques d'un projet selon la définition de Ménard (1990, p. 4) sont les suivantes:

Un projet est un ensemble d'activités dont la durée de vie est limitée. [...] un projet est un processus composé de phases et d'étapes conduisant à la réalisation d'un produit quelconque.

Voici une autre définition d'un projet utilisée dans le domaine de la gestion de projet aux États-Unis. Nous retenons la définition suivante de Kerzner (1984):

«A project can be considered to be any series of activities and tasks that:

- 1) have a specific objective to be completed within certain specifications
- 2) have defined start and end dates
- 3) have funding limits (if applicable)
- 4) consume resources (i.e., money, people, equipment).»

Un ensemble d'activités possédant ces caractéristiques peut donc être identifié comme étant un projet. Nos lectures nous permettent de conclure que les termes «programme et projet» sont interchangeables et peuvent même être l'objet d'un transfert d'un niveau hiérarchique à l'autre.

Pour bien illustrer ce point, nous utilisons une analogie qui relève du domaine de l'informatique. Les programmes informatiques peuvent être à un niveau plus général et représenter un tout global soit un produit final. Pourtant, des programmes informatiques peuvent aussi bien représenter un ensemble de lignes de programmation avec un objectif très précis et ce à un niveau très opérationnel.

De la même façon qu'on distingue la planification stratégique de la planification opérationnelle, on peut distinguer les programmes au niveau stratégique et au niveau opérationnel. Dans la vision de la gestion par projet, les projets se trouvent au milieu des programmes stratégiques et des programmes opérationnels. La figure 2.1 qui suit, illustre la structure programme/projet que nous retenons.

Du niveau stratégique découlent les projets à mettre en oeuvre pour atteindre le but des programmes. Les projets pour leur part, sont au niveau structurel ce qui signifie au niveau de l'agencement et l'organisation des éléments qui composent le projet. Ces projets sont à leur tour éclatés en programmes opérationnels qui sont en fait des extrants du projet. Appliqué à la formation cela veut dire que le programme au niveau



opérationnel serait un cours précis ou un module précis à l'intérieur du projet. En fait ce qui se passe en pratique en formation c'est que l'on peut retrouver le terme programme à tous les niveaux. Le schéma de la représentation hiérarchique des programmes et des projets permet de clarifier ces notions et de s'entendre sur un cadre de référence.

**FIGURE 2.1**  
**REPRÉSENTATION HIÉRARCHIQUE DES**  
**PROGRAMMES ET DES PROJETS**

Stratégique

Programme stratégique

Structurel

Projet 1

Projet 2

Projet n

Opérationnel

programme 1

programme 1

programme 1

programme 2

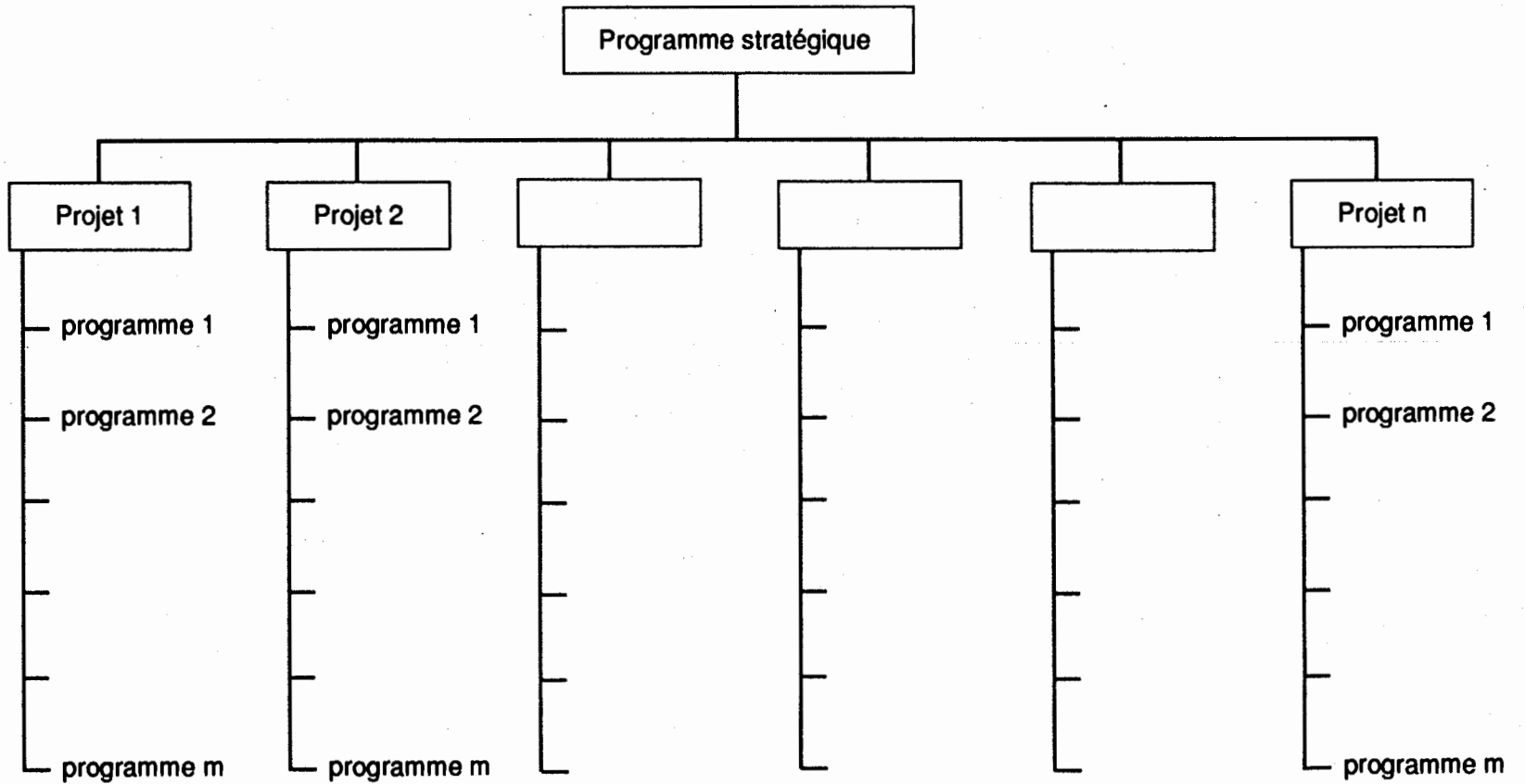
programme 2

programme 2

programme m

programme m

programme m



Selon ce schéma, il est donc question d'un programme stratégique qui comprend un portefeuille de projets. Les projets se situent au niveau structurel et possèdent des objectifs précis et sont à caractère unique. C'est-à-dire qu'ils ne se répètent pas après la phase de la fin du projet alors que le programme stratégique demeure jusqu'à ce que l'organisation modifie ses objectifs corporatifs et sa planification stratégique. Cette représentation n'exclut pas que dans certains cas notamment au niveau des programmes internationaux, il est souvent question de projet pour illustrer une seule et même réalité qu'ailleurs on identifie comme étant un programme. Le fait de nommer une même réalité de deux façons et le transfert d'un niveau à l'autre permettent donc d'utiliser les mêmes méthodes, techniques et outils de gestion puisqu'il s'agit d'une logique transférable d'un palier à l'autre. Tout au long du présent travail, nous allons articuler notre démarche et nos propos autour de la représentation qui se trouve à la figure 2.1 et situer ainsi la formation et l'évaluation dans cette perspective.

### **2.2.3 La gestion de projet**

Ayant situé les projets dans la hiérarchie organisationnelle, nous devons maintenant voir ce que l'on entend par «la gestion de projet». Nous allons voir ce que signifie la gestion

de projet selon les auteurs du livre «Dynamic project management. A practical guide for managers & engineers» (Kezsbom, Schilling et Edward, 1989, p. 6). Il s'agit de:

«Project management is the planning, organizing, directing, and controlling of company resources (i.e., money, materials, time, and people) for a relatively short-term objective. It is established to accomplish a set of specific goals and objectives by utilizing a fluid, systems approach to management [...].»

La gestion de projet fait appel aux fonctions traditionnelles de gestion telle que la planification, l'organisation, la direction et le contrôle. Ce qui distingue la gestion de projet, c'est le caractère unique d'un projet, ce sont aussi les objectifs qui sont à plus court terme, c'est qu'il doit être exécuté selon un échéancier précis et avec des ressources limitées et qu'il possède un ou plusieurs produits finis ou extrants.

Aussi, la gestion de projet a pour mandat d'atteindre les objectifs du projet en respectant l'échéancier, les coûts, le niveau de performance/technologie désiré tout en utilisant de façon efficace et efficiente les ressources allouées (Kerzner, 1984, p. 3). Les composantes primordiales en gestion de projet sont le temps, les coûts, l'allocation des ressources et la technologie utilisée sans oublier l'adéquation du produit (extrant) aux spécifications de base.

Les experts en gestion de projet ont développé des modèles, des techniques et des outils propres à la gestion de projet. Le cycle de vie d'un projet est caractérisé par trois phases distinctes dont la phase de développement, la phase de réalisation et la phase

opérationnelle (Grandmont et O'Shaughnessy, 1987). Le graphique du cycle de vie d'un projet à l'annexe 2.1, nous permet de visualiser le déroulement du projet en fonction du temps et des efforts nécessaires à chaque phase. Chaque phase comprend une série d'étapes qui précisent le déroulement du projet comme l'indique le tableau 2.1.

Tableau 2.1 Les phases et les étapes du cycle de vie d'un projet <sup>8</sup>	
1.	Phase de développement
	1.1 conception et formulation préliminaire
	1.2 faisabilité
2.	Phase de réalisation
	2.1 planification
	2.2 exécution
	2.3 terminaison
3.	Phase opérationnelle
	3.1 mise en service
	3.2 évaluation du projet

L'évaluation du projet est la dernière étape et se situe dans la phase opérationnelle. Nous reviendrons sur cette phase plus en détail car c'est celle qui nous intéresse particulièrement.

Quant aux autres phases du cycle de vie du projet, elles sont similaires à ce que l'on retrouve ailleurs dans la littérature c'est donc cette représentation que nous adoptons.

---

<sup>8</sup> Ces phases sont celles identifiées dans le cycle de vie d'un projet de Grandmont et O'Shaughnessy (1987).

Nous y ferons référence au cours du présent travail. Il est possible de conclure que ces phases sont suffisamment générales<sup>9</sup> qu'elles s'appliquent à n'importe quel projet. C'est au niveau des étapes que les activités ou les tâches se clarifient et se spécifient selon la nature du projet.

Outre cette représentation graphique intéressante au niveau du cycle de vie de projet, nous croyons que certains outils tels le «mémoire d'identification de projet» (MIP), le «mémoire d'avant-projet» (MAP), la planification opérationnelle du projet (POP) et la méthode du cadre logique (MCL) sont intéressants pour guider le chargé du projet. Dans le tableau 2.2, on retrouve une liste de techniques et d'outils utiles sinon indispensables à la saine gestion d'un projet.

---

<sup>9</sup> Les phases représentent un processus commun à tous les projets mais nous devons faire une réserve au niveau de la terminologie. Nous croyons que la terminologie est trop technique et qu'elle n'est pas abordable pour des utilisateurs d'autres disciplines. Nous allons donc tenter de remédier à cette faiblesse. Le domaine de la gestion de projet gagnerait à se doter d'une terminologie qui n'est pas spécifique aux projets de type ingénierie, construction, etc. Une ouverture d'esprit à ce niveau serait avantageuse pour la progression de la discipline.

Tableau 2.2 Outils et techniques de gestion de projet	
1.	mémoire d'identification de projet (MIP)
2.	mémoire d'avant-projet (MAP)
3.	planification opérationnelle du projet (POP)
4.	méthode du cadre logique (MCL)
5.	charte des responsabilités
6.	échéancier du projet et sa représentation graphique
7.	techniques de planification et d'ordonnancement des activités <sup>10</sup>

Nous n'irons pas en détail en ce qui a trait au contenu et à l'utilisation de ces outils et techniques de gestion dans le présent travail.<sup>11</sup> L'annexe 2.1 comprend aussi quelques schémas tirés de Corriveau (1990) qui représentent chaque phases et étapes du cycle de vie d'un projet ainsi que les extrants soit les documents produits comme le MIP et le MAP et leurs composantes. La démarche systématique et systémique utilisée en gestion de projet permet de lier les différentes étapes entre elles et de s'assurer d'un cheminement logique entre les parties. Cette fonction est possible grâce aux outils que nous avons regroupés dans le tableau 2.2. Nous allons donc en donner une définition de façon sommaire.

---

<sup>10</sup> Ces techniques sont par exemple le Critical Path Method (CPM), le Project Evaluation and Review Technique (PERT), le graphique de Gantt, etc. Le lecteur qui s'y intéresse peut consulter le livre de Moder, Phillips et Davis intitulé "Project Management with CPM, PERT and precedence diagramming".

<sup>11</sup> Le lecteur intéressé à approfondir ses connaissances face à l'utilisation de ces outils et techniques peut consulter les ouvrages de Kerzner (1984), Cleland et King (1983) et ACDI (1981).

Le MIP est le document dans lequel on fait état de la conception et la formulation préliminaire du projet. C'est l'extrait de la première étape de la phase de développement. Ses composantes sont le titre du projet, les besoins du demandeur, la formulation du projet, la synthèse de la pré-faisabilité, le cadre logique préliminaire et un sommaire des autres projets considérés mais rejetés. Pour ce qui est du MAP, il est l'extrait de la deuxième étape de cette phase. Selon Grandmont et O'Shaughnessy (1987, dans Corriveau, 1991, p. 4-34) il est «essentiellement un MIP amélioré et précisé, dont le but est de permettre aux décideurs de déterminer s'ils doivent réaliser ou non le projet. Ce document découle principalement de l'étude de faisabilité et du cadre logique détaillé.»

En ce qui a trait à la méthode du cadre logique (MCL), son utilisation permet d'éviter certains problèmes fréquents en gestion de projet. Selon Grandmont et O'Shaughnessy (1987, dans Corriveau, 1991, p. 3.1) ces problèmes sont d'abord d'avoir une planification trop vague, d'être dans l'ambiguïté face à la responsabilité du gestionnaire et d'avoir de la difficulté d'évaluer l'efficacité des projets réalisés. L'ACDI (1990) définit la MCL (cf. matrice à l'annexe 2.2) comme suit:

Un modèle dynamique de planification et d'évaluation qui se présente sous la forme d'une matrice comportant une hiérarchie des objectifs et indiquant dans quelle mesure ils ont été atteints. [...] La MCL aide à synthétiser et à appliquer une approche logique aux activités de planification et d'évaluation. Les liens verticaux permettent de lier la livraison des intrants à la production des extrants. Ainsi, on peut établir une relation entre les intrants et les extrants correspondants. Au niveau suivant des liens verticaux, il existe aussi une interdépendance causale. La production de



ces extrants contribuera à la réalisation du but, et par la suite, de l'objectif. A mesure qu'on passe d'un niveau inférieur (intrants) au niveau supérieur (objectif), la relation de «causalité» devient moins directe étant donné que la réalisation des objectifs de niveau plus élevé est assujettie à de nombreux facteurs externes au projet.

Pour ce qui est du POP, il s'agit du document qui résume la planification opérationnelle du projet. Selon Corriveau (1991, p. 40), le POP vise à «compléter ce qui est requis pour pouvoir exécuter le projet (planification et organisation du travail à faire et des ressources disponibles).» La charte des responsabilités comme son nom l'indique, sert à assigner et à visualiser les tâches et les responsabilités à chaque membre de l'équipe du projet. L'échéancier du projet sert à la gestion des activités dans le temps. Sa représentation graphique est intéressante car elle apporte la possibilité de visualiser le projet dans son ensemble. Les techniques de planification et d'ordonnement des activités servent à la planification et au suivi du projet.

### **2.2.3 La gestion de la formation et de l'évaluation par projet**

Dans les sections précédentes de ce chapitre, nous avons clarifié ce qu'est, pour nous, un programme et un projet d'une part et ce que l'on entend par la gestion de projet d'autre part. Dans cette optique, un gestionnaire responsable de programmes stratégiques par opposition à opérationnels, gère un portefeuille de projets.

Maintenant, nous allons déterminer dans quelle mesure ces notions s'appliquent à la formation mais plus particulièrement à l'évaluation d'un projet de formation. D'abord nous devons préciser que pour nous il y a une grande similarité entre une intervention en

formation et en évaluation. Bien que le contenu et les objectifs soient différents, il s'agit dans les deux cas d'une intervention qui résulte d'une problématique organisationnelle à résoudre. Nous situons donc ces deux types d'intervention en tant que consultation en gestion dans un milieu organisationnel. Cette consultation implique un ou plusieurs experts-conseils et un client dont la solution au problème identifié est dans un cas la formation et dans l'autre cas l'évaluation.

D'ailleurs Bordeleau (1986) utilise la formation comme exemple pour illustrer le processus de consultation qu'il propose. Tel que nous l'avons mentionné précédemment, un projet de formation ou d'évaluation est une intervention de consultation en gestion, et cette consultation est un processus avec des phases bien distinctes. Selon Bordeleau (1986, p. 47):

Le processus de consultation se caractérise essentiellement par une série d'étapes que doivent franchir le conseil et le client. Malgré le fait que les missions soient essentiellement différentes tant par la situation, le contenu technique et la dynamique inter-personnelle, il existe tout de même des étapes communes et essentielles à toute mission de consultation.

Nous avons reproduit les phases du processus de consultation (Bordeleau, 1986, p. 48) dans le tableau 2.3.

Tableau 2.3 Phases du processus de consultation	
Préparation de la mission	
Phase 1	Contact avec le client potentiel
Phase 2	Offre de service
Phase 3	Formulation du contrat
Exécution de la mission	
Phase 4	Organisation de la mission
Phase 5	Cueillette de l'information ou diagnostic
Phase 6	Analyse des informations ou élaboration des propositions
Phase 7	Présentation des propositions au client
Phase 8	Implantation
Phase 9	Évaluation de la mission
Phase 10	Clôture de la mission

Ces phases sont essentiellement les mêmes que celles du cycle de vie d'un projet mais appliquées à la consultation en gestion. Ce processus est intéressant car il représente avec assez de justesse les phases d'un projet de formation quoique celles-ci doivent en ce qui nous concerne, être plus spécifiques au domaine de la formation. Ces phases du processus étant plus générales puisqu'elles s'appliquent à la consultation en gestion, regardons maintenant comment cela s'applique à la gestion de projet tel que nous l'avons défini précédemment.

Reprenons la définition de la formation et de l'évaluation que nous avons donnée dans le premier chapitre. Nous avons retenu la définition de Viateur Larouche (1984) qui décrit la formation comme étant «un ou des programmes d'activités et d'apprentissage

dont le but consiste à favoriser l'acquisition d'habiletés, de connaissances, d'attitudes ou de comportements [...] ». Nous ajoutons donc que, dans un milieu organisationnel comme nous l'entendons, les programmes dont il est question dans cette définition, sont les extrants du système de formation. Ils sont au niveau opérationnel dans notre schéma qui illustre la hiérarchie des programmes et des projets. Nous désirons élargir cette définition pour y ajouter les dimensions de gestion d'un processus que possède une intervention en milieu organisationnel.

La formation en milieu organisationnel englobe donc ces programmes d'activités et d'apprentissages en les considérant comme un produit ou un extrant du système. Le système produit alors en plus du programme en tant que tel, des participants dont le niveau de connaissance, d'attitude et d'habileté sont potentiellement différents du niveau de départ en fonction des objectifs prédéterminés. Il s'agit d'extrants tangibles et non tangibles. La formation est un processus composé de phases permettant la réalisation des objectifs visant à résoudre la problématique d'apprentissage initialement identifiée. Elle devient alors une intervention en milieu organisationnel dont les objectifs sont axés sur les extrants. C'est selon cette interprétation de la formation qu'il est possible de la considérer comme un projet.

De la même façon nous allons voir l'une des définitions de l'évaluation que nous avons présentées au chapitre premier. Selon Benabou (Bélanger et al., 1988), «On peut définir l'évaluation comme un ensemble d'activités visant à attribuer une valeur au programme

de formation ou à une ou plusieurs de ses composantes [...]». Déjà cette définition est plus large et tient compte d'un contexte de gestion et non d'éducation. Dans ce contexte l'évaluation, particulièrement ici, est un ensemble d'activités qui sont orientées vers un but.

Il s'agit de voir maintenant si ces interventions, que ce soit en formation ou en évaluation, possèdent les caractéristiques d'un projet tel que défini précédemment. Reprenons les caractéristiques d'un projet selon Kerzner (1984). La première caractéristique est que le projet doit avoir un objectif spécifique à atteindre selon des spécifications prédéterminées. La formation et l'évaluation possèdent toutes deux cette caractéristique puisque comme nous l'avons mentionné, elles répondent à une problématique dont la solution identifiée est un moyen d'atteindre l'objectif fixé en vue de régler cette situation. Ensuite selon cet auteur, le projet doit avoir un début et une fin, avoir un budget limité et consommer des ressources. Il n'y a aucun doute que les interventions sont ponctuelles et possèdent donc un début et une fin. De plus en contexte de ressources limitées, il est certain que ces interventions auront des limites budgétaires. La dernière caractéristique est évidente puisque dans les deux cas, il est nécessaire d'avoir des ressources tant financières, humaines que technologiques pour pouvoir produire les extrants souhaités. Il est donc question de projet dans les deux cas.

Dans la pratique, la formation dans le milieu organisationnel est déjà gérée par projet. Sans avoir fait une étude exhaustive à ce sujet, nous pouvons tout de même témoigner

de quelques organisations qui fonctionnent selon ce type de gestion. Il y a la Direction des programmes de formation de la Fonction publique du Canada, le Centre de perfectionnement des HEC et la Fédération des Caisses populaires Desjardins de Montréal et de l'Ouest-du-Québec (FMO). En effet cette dernière gère toute la formation par projet et utilise des outils et des techniques de gestion de projet. Il existe d'ailleurs un guide de gestion de projets de formation qui a été élaboré par cette Fédération (FMO, 1990). Ces pratiques confirment l'approche que nous prenons ici. Selon nous, «projet» est le terme qui représente le plus adéquatement la réalité dans le domaine de la formation et de l'évaluation lorsque l'on se situe au niveau de l'intervention.

### **2.3 LES TYPES D'ÉVALUATION**

Notre recherche nous a permis de constater que l'évaluation peut prendre diverses formes et divers contenus selon les paradigmes et les domaines d'étude concernés. Notre recherche bibliographique nous a conduit à recenser ces différents types d'évaluation. Nous croyons qu'il est utile de les catégoriser dans un premier temps en fonction du domaine de spécialisation des auteurs qui s'intéressent à l'évaluation. Nous avons identifié trois grandes catégories. La première catégorie provient du domaine de l'évaluation de programmes et de la recherche évaluative, la seconde de la gestion de projet, et enfin la troisième de l'éducation et de la formation. Nous allons donc voir ce qui se fait selon les catégories pour ensuite situer notre position dans le présent travail.

### 2.3.1 L'évaluation de programme et la recherche évaluative

Il y a une confusion au niveau de l'approche en évaluation des programmes et de l'approche en recherche évaluative. Certains auteurs tel que Rossi et Freeman (1989, p. 40), notent cette confusion. Selon eux, il existe différentes écoles de pensée selon que l'on choisit une approche scientifique ou pragmatique. Campbell serait un tenant de l'approche scientifique alors qu'à l'autre extrême se situe Cronbach, statisticien et chercheur très respecté dans le milieu, qui privilégie la position pragmatique (Rossi et Freeman, 1989, p.40). Les uns disent que l'évaluation est un art alors que d'autres disent que c'est une science. Quant à eux, (Rossi et Freeman, 1989), ils se disent conscients que la recherche évaluative est un art et une science. Ils adoptent une position mitoyenne et utilisent le terme «évaluation» et «recherche évaluative» en tant que synonyme bien que certains auteurs préfèrent réserver le terme «recherche évaluative» à des fins de travaux scientifiques.

S'agit-il de recherche évaluative ou d'évaluation dans le domaine de l'éducation et de la formation? C'est ce que tente de clarifier Nadeau (1988, p. 37):

[...] l'évaluation représente une application de la méthode scientifique très différente de celle de la recherche expérimentale, et ce, malgré que les activités d'un chercheur et celles d'un évaluateur présentent beaucoup de similitude. En effet, les deux s'engagent dans un processus scientifique, utilisent des procédés de mesure pour la cueillette de données, analysent ces données d'une façon systématique, utilisent souvent les mêmes techniques statistiques et décrivent leurs efforts dans des rapports formels.

Afin de bien démontrer les différences entre les évaluateurs et les chercheurs, Nadeau (1988, p. 42) présente celles-ci dans un tableau synthèse que nous avons reproduit au tableau 2.4 suivant.

Tableau 2.4 Différences fondamentales entre la recherche et l'évaluation		
Éléments	Recherche	Évaluation
Motivation de l'investigateur	Curiosité scientifique	Solution d'un problème
Objectifs de l'investigation	Conclusions	Décisions
Rôle de l'explication	Explications, lois, vérité	Description Détermination de la valeur
Autonomie de l'investigateur	Grande	Faible
Utilité sociale des découvertes	Indirecte	Directe
Généralisation des résultats	Grande	Faible
Contrôle expérimental	Essentiel	Possible
Critères pour juger l'activité	Validité interne, validité externe	Isomorphisme, crédibilité
Base disciplinaire	Unidisciplinaire	Multidisciplinaire

Puisque le tableau démontrant les différences entre la recherche et l'évaluation est très explicite, nous n'élaborerons pas à ce niveau.

Nadeau (1988, p. 44) insiste sur la différence et il va même jusqu'à y voir la cause de certains problèmes, il spécifie de plus que:



[...] la principale source de malaise, face à l'évaluation de programme, et la cause de ses nombreux échecs trouvent leur origine dans l'application d'un paradigme de recherche dans un contexte évaluatif.

Savoie (1987, p. 163), qui oeuvre dans le domaine de la formation quant à lui parle de «recherche évaluative appliquée au perfectionnement»<sup>12</sup>. Dans le cadre de ce travail, nous adoptons donc la position de Nadeau, soit celle de l'évaluation en tant qu'application de la recherche évaluative. D'autant plus que dans les milieux organisationnels, les contraintes de temps et de ressources ne permettent pas la rigueur requise en recherche évaluative. Cette distinction s'impose afin de s'assurer que l'évaluation peut avoir un caractère suffisamment pratique pour qu'elle s'intègre bien dans les organisations.

### **2.3.2 L'évaluation en gestion de projet**

Dans le cycle de vie d'un projet, l'évaluation est à la dernière phase soit la phase opérationnelle tel que nous l'avons vu dans le tableau 2.1. Dans la littérature en gestion de projet, on parle d'évaluation à divers niveaux et à des moments différents pendant le cycle. Bien que tous n'utilisent pas la même terminologie, Ménard (1990, p. 7) a produit un tableau comparatif qui démontre de façon précise la différence entre les formes d'évaluations. Le tableau 2.5 reproduit ces données.

---

<sup>12</sup> La définition que Savoie donne au perfectionnement soit, «une activité visant à répondre à un besoin identifié dans une entreprise donné», s'applique à ce que nous considérons la formation. Ainsi, chaque fois que nous citerons Savoie ou que nous utiliserons le terme perfectionnement, il s'agira de formation.

Tableau 2.5 L'évaluation de projet suivant le cycle de vie		
Stade du cycle de vie	Appellation	Principaux objectifs
Début du cycle	Évaluation ou évaluation «ex-ante»	Déterminer la rentabilité économique et sociale du projet. Évaluer l'opportunité de le poursuivre.
Au cours du cycle	Audit	Identifier les lacunes et les correctifs appropriés. Accroître la probabilité de succès du projet
Fin du cycle	Post évaluation	Évaluer l'atteinte des objectifs du projet. Tirer les leçons appropriées pour l'avenir.

Le tableau donne un aperçu de ce qui se fait en gestion de projet. On y retrouve le type d'évaluation selon le stade du cycle pendant lequel l'évaluation a lieu. De plus, nous y retrouvons les objectifs de chaque type d'évaluation. Les objectifs sont clairs et permettent de bien comprendre l'intention. L'évaluation qui nous intéresse est la post évaluation ou l'évaluation «a posteriori». Nous sommes intéressée à savoir si le projet de formation a atteint ses objectifs après l'implantation de celui-ci, puisque ce qui intéresse les gestionnaires ce sont les résultats.

L'objet du présent travail se limitera à l'évaluation d'un projet «a posteriori» tel que représenté à la fin du cycle de vie d'un projet au tableau 2.5 plus haut. Ceci étant dit nous ne minimisons pas l'importance et la validité de l'évaluation ex-ante et de l'audit qui au contraire doivent jouer leur rôle au même titre que l'évaluation «a posteriori». Il s'agit simplement ici d'un choix de recherche. L'évaluation «a posteriori» est encore à l'état

embryonnaire dans le domaine de la gestion de projet. Bien entendu des organismes tel que l'Agence canadienne de développement international procèdent à l'évaluation de leurs projets sur une base régulière et sur une base ponctuelle à l'occasion. Pour ce travail, nous nous référerons à l'évaluation dans le domaine de la gestion de projet.

### **2.3.3 L'évaluation en éducation et en formation**

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, on catégorise l'évaluation de «formative» et de «sommative». La formation a évidemment beaucoup été influencée par le domaine de l'éducation en ce qui a trait à l'évaluation.

Nadeau (1988, p. 419) définit l'évaluation formative et sommative de programme comme suit:

évaluation formative (programme): évaluation qui s'applique à un programme d'études en voie de développement et qui consiste à déterminer l'efficacité et la valeur des méthodes, des moyens et des procédures mis en oeuvre pour atteindre un ensemble d'objectifs dans le but de les améliorer. [...]

évaluation sommative (programme): évaluation qui s'applique à un programme dont la réalisation est complétée et qui consiste à déterminer la valeur et l'efficacité de ce programme pris comme un tout.

L'évaluation formative se situe donc au cours du cycle pendant que le produit est en voie de développement et s'attarde à savoir si le programme doit être modifié ou non. Alors

que l'évaluation sommative se situe à la fin du cycle et sert à décider si un programme doit être maintenu, éliminé, etc.

Selon Blomberg, Levy et Anderson (1988, p. 65) l'évaluation sommative donnera un portrait de la situation à savoir si les objectifs ont été atteints et dans quelle mesure cette atteinte est due à la formation. De plus, ces auteurs précisent que l'évaluation sommative, dans le domaine de la formation, mesure l'efficacité du projet en fonction de quatre dimensions qui sont la réaction, l'apprentissage, le transfert des acquis et l'efficacité. Nous reviendrons sur ces aspects lors de la présentation des modèles d'évaluation. Outre cette distinction, qui s'impose, entre l'évaluation formative et sommative, nous ne ferons plus référence à cette catégorisation. Nous nous en tiendrons à la catégorisation utilisée en gestion de projet et plus précisément à l'évaluation «a posteriori». Cependant au niveau du contenu de l'évaluation nous utiliserons ce qui se fait en éducation et en formation.

## **2.4 LES MODÈLES D'ÉVALUATION**

Nous allons maintenant présenter quelques modèles d'évaluation de programmes et de projets. Notons d'abord que notre recherche a porté sur les modèles des domaines d'études que nous avons mentionnés dans la section précédente. Il s'agit de modèles qui relèvent de l'évaluation de programme et de recherche évaluative, de la gestion de

projet et de l'éducation et la formation. De plus, à ce niveau-ci, il est possible de classifier ces modèles selon qu'ils sont axés principalement sur le contenu ou sur le processus. Bien entendu cette catégorisation ne prétend pas être définitive mais elle sert à se positionner face à l'apport des auteurs. Par exemple il se peut que certains auteurs soient axés à la fois sur le contenu et à la fois sur le processus, dans ces cas, la catégorie a été choisie en fonction de la caractéristique qui est la plus présente et importante en terme de l'accent que l'auteur a pu mettre sur l'une ou l'autre de ces catégories selon nous.

Nous avons fait un tableau synthèse, afin de bien cerner l'apport de chacun des modèles et leur provenance. Le tableau 2.6 présente ces modèles et cette liste n'est pas exhaustive mais représente les modèles desquels nous nous sommes inspirés pour notre travail.

Tableau 2.6 Synthèse des modèles d'évaluation recensés		
Domaines	Catégories du modèle	
	Processus	Contenu
Évaluation de programme et recherche évaluative	* Bureau du contrôleur général du Canada (Canada, 1981)	* Bordeleau (1982) * Rutman (1984) * Rossi (1989) * Simard (1991)
Gestion de projet	* ACDI (1990) * Ménard (1990)	* Grandmont et O'Shaughnessy (1987)
Éducation et formation	* Phillips (1983)	* Kirkpatrick (1967) * Hamblin (1974 dans Savoie, 1987) * Nadeau (1988)

Ces modèles ne seront pas tous présentés. En dépit de tout arbitraire qui caractérise ce genre de typologie ou de catégorisation, celle-ci mérite que nous nous y arrêtions lors de l'élaboration du modèle à développer dans le cadre du prochain chapitre. C'est ainsi que nous nous sommes rendu compte que certains modèles mettaient plus l'accent sur l'un ou l'autre de ces aspect. Nous avons donc choisi de présenter les modèles selon ce schème. Dans les sections qui suivent, nous présenterons ces modèles pertinents.

#### 2.4.1 Modèles axés sur le processus

Tel que nous pouvons le constater dans le tableau, il y a le Bureau du Contrôleur Général du Canada (Canada, 1981), l'ACDI (1990), Ménard (1990) et Phillips (1983) qui se sont penchés principalement sur le processus de l'évaluation.

Selon le document rédigé par le Bureau du Contrôleur Général, l'évaluation comprend trois étapes distinctes soit l'étude préparatoire (la planification de l'évaluation), la réalisation de l'évaluation et la rédaction d'un rapport à son sujet et la prise de décision à partir des constatations et des recommandations. Les détails de chaque étape à l'intérieur de ces phases sont contenus dans le schéma que nous avons inséré à l'annexe 2.3 . Ce processus en est un de gestion et d'aide à la prise de décision notamment à cause de ses étapes et ses cases de décision à des étapes critiques. Nous croyons que ce type de modèle peut s'avérer très utile pour guider, tout au long du projet, les experts en contenu d'évaluation.

Dans le domaine de la gestion de projet, l'ACDI a aussi un processus intéressant. L'ACDI n'effectue pas ses évaluations à l'interne mais elle fait appel à des spécialistes et des consultants à l'externe. Elle doit donc se doter de modèle et d'outils pour gérer le projet de l'interne même si le contenu est traité ailleurs. Nous pouvons donc nous servir de cette base pour nous inspirer en évaluation de projet de formation. Leur processus est suffisamment général pour que nous puissions nous l'approprier. En effet, l'ACDI et le BCG doivent évaluer des projets de nature fort différente d'un projet à l'autre. L'ACDI a rédigé un document intitulé «Standards d'évaluation des projets bilatéraux» dans lequel elle présente le processus d'évaluation en huit étapes. Le tableau 2.7 (ACDI, 1990, p. 6) suivant reprend ces étapes.

Tableau 2.7 Les huit étapes du processus d'évaluation de l'ACDI	
1.	Préparer les termes de référence de l'évaluation
2.	Sélectionner et engager par contrat les consultants
3.	Établir le cahier de mission de l'évaluation
4.	Réaliser la mission d'évaluation (travaux sur le terrain)
5.	Distribuer le rapport préliminaire pour obtenir des commentaires
6.	Rédiger le rapport final
7.	Approuver et distribuer le rapport final
8.	Recueillir des commentaires sur les conclusions de l'évaluation

Chacune des étapes est suffisamment explicite. De plus, elle a produit certains outils que nous croyons utiles et qui pourront appuyer notre modèle en les adaptant selon le cas. Nous avons ainsi inséré à l'annexe 2.4 les outils suivants sous forme de tableaux:

- \* exemples d'axes et de questions dans les évaluations des projets bilatéraux de l'ACDI
- \* modèle de matrice d'évaluation
- \* sources types relatives à l'évaluation de projets
- \* modèle de calendrier d'évaluation
- \* exemple d'un plan de rapport.

Pour ce qui est du modèle de Ménard (1990), il ne traite pas de l'évaluation «a posteriori» donc nous ne le présentons pas. Aussi, il n'y a pas de modèle en formation qui traite du processus de l'évaluation «a posteriori» d'un point de vue de gestion. Nous remarquons



que la préoccupation est plutôt du côté du contenu de la formation. Il y a Phillips (1983) qui s'est attardé au processus de l'évaluation. Cependant, il a inséré les étapes de l'évaluation dans le processus de formation. Ses étapes sont par le fait même liées et dépendantes de la formation. C'est un processus intéressant mais nous devons l'isoler du processus global de la formation. Bien que dans certaines organisations qui font l'évaluation de tous leurs projets de façon systématique, cet amalgame peut être intéressant voire même souhaitable.

Tel qu'on peut le constater au tableau 2.8, il s'agit d'un modèle qui se situe au niveau du processus et non du contenu comme celui de Kirkpatrick par exemple.

**Tableau 2.8 A complete results-oriented HRD model<sup>13</sup>**

- |     |                                       |
|-----|---------------------------------------|
| 1.  | Conduct A Needs Analysis              |
| 2.  | Identify Purposes of Evaluation       |
| 3.  | Establish Baseline Data               |
| 4.  | Select Evaluation Method/Design       |
| 5.  | Determine Evaluation Strategy         |
| 6.  | Develop Program Objectives            |
| 7.  | Estimate Program Costs/Benefits       |
| 8.  | Prepare and Present Proposal          |
| 9.  | Design Evaluation Instruments         |
| 10. | Determine and Develop Program Content |
| 11. | Design of Select Development Methods  |
| 12. | Test Program and Make Revisions       |
| 13. | Implement of Conduct Program          |
| 14. | Collect Data at Proper Stages         |
| 15. | Analyze and Interpret Data            |
| 16. | Make Program Adjustments              |
| 17. | Calculate Return on Investment        |
| 18. | Communicate Program Results           |

Nous allons le présenter plus en détail car, à notre avis, il est le plus complet puisqu'il tient compte de l'évaluation «a posteriori» en tant que processus. Ce qui veut dire que les niveaux que nous avons abordés précédemment sont considérés comme les dimensions sur lesquelles l'évaluation peut porter. Ainsi le choix d'évaluer telle ou telle dimension, la sélection des méthodes et du devis<sup>14</sup> d'évaluation de même que la stratégie d'évaluation et l'élaboration des instruments seront effectués à des étapes différentes et précises du processus. Ce modèle permet de suivre la démarche

<sup>13</sup> L'abréviation «HRD» est utilisée en anglais pour désigner «Human Resources Development» soit le développement des ressources humaines.

<sup>14</sup> En anglais on utilise le terme «design» qui est l'équivalent du terme «devis ou schéma» en français. Dans Phillips (1983), on utilise les termes «evaluation design» et non «research design» alors que Savoie utilise le terme «devis de recherche évaluative». Nous utiliserons «devis ou schéma d'évaluation» afin de ne pas créer de confusion.

d'évaluation logiquement tout en l'intégrant au processus général de développement de programme de formation. Même si les étapes font partie du processus de formation, il s'agit quand même d'évaluation «a posteriori».

La première étape consiste à analyser les besoins de formation afin de déterminer les écarts de rendement, les besoins d'information ou autres éléments déclencheurs qui ont été à l'origine de la demande de formation. C'est à cette étape que l'on détermine s'il s'agit d'un problème de formation ou autre. Dès que cette étape est franchie, on doit déterminer les buts de l'évaluation par exemple pour alimenter le processus décisionnel concernant les projets de formation futurs. La troisième étape consiste en la détermination des données de base qui serviront à mesurer l'atteinte des objectifs. Ces données existent quelquefois sous différentes formes, si elles n'existent pas, on devra mettre sur pied un système qui permettra d'accumuler ces données. Selon Phillips (1983), les deux alternatives suivantes existent pour déterminer ces données: 1) poser la question «qu'est-ce qui a déclenché ce besoin de formation?» 2) développer les bases de données et procéder à leur cueillette si elles n'existent pas.

La prochaine étape consiste en la sélection de la méthodologie et du devis d'évaluation. Phillips juge qu'il est préférable de choisir les méthodes avant de déterminer les objectifs du projet puisque les méthodes disponibles sont limitées. L'auteur ajoute que les deux étapes peuvent s'effectuer simultanément. A notre avis il serait difficile d'imaginer que la décision concernant la méthodologie et le devis soit isolée de l'établissement des

objectifs. Ces méthodes serviront lors de la collecte de données et seront choisies en fonction du type de données, de l'environnement d'apprentissage, des participants et du contenu du programme. Pour ce qui est de la sélection du devis d'évaluation, Phillips (1983), considère que c'est l'une des étapes de l'évaluation les plus importantes et il ajoute ce qui suit:

«It requires the development of a complete system to get the desired measurements. Proper design is imperative for effective evaluation.»

La cinquième étape consiste en l'établissement de la stratégie d'évaluation. C'est lors de cette étape que l'on répond aux questions telles que «qui procédera à l'évaluation? Où et quand aura lieu cette évaluation?».

L'établissement des objectifs est la prochaine étape mais comme nous l'avons mentionné précédemment, celle-ci peut s'effectuer simultanément avec l'étape quatre. Les objectifs doivent être formulés de façon à ce qu'ils puissent faire l'objet d'évaluation. Pour ce qui est de l'estimation des coûts et des bénéfices, il s'agit d'une étape qui permet de prévoir les coûts selon les différentes phases du projet soit l'analyse, le développement, l'implantation et l'évaluation et les comparer avec les bénéfices potentiels. Cette étape est importante pour l'évaluation puisqu'elle nous permet d'établir des données de base qui serviront à la fin du projet pour comparer les coûts prévus et réels.

L'étape neuf traite de la conception d'instruments qui seront utilisés en tant qu'outils pour la collecte de données concernant les attitudes, l'apprentissage, les changements de comportement et les résultats. De l'étape dix à l'étape treize inclusivement, il s'agit d'activités du projet lui-même et non d'évaluation. Quant à l'étape quatorze, elle traite de la collecte de données. On doit donc s'assurer que la collecte s'effectue tout au long du processus et que l'horaire établi soit respecté.

Suivant la collecte, il y a l'analyse et l'interprétation de ces données. Celles-ci s'effectuent à l'aide d'analyses statistiques. S'il y a lieu, on doit ensuite procéder aux modifications du curriculum.

L'avant dernière étape est celle du calcul du retour sur investissement du projet. C'est sur cette base que l'on peut comparer différents projets de formation «a priori» comme «a posteriori». Il peut y avoir des standards sur lesquels on se base pour comparer. Ce type de calcul permet de déterminer si les ressources financières sont utilisées efficacement. La dernière étape est celle de la communication des résultats du projet qui ne doit pas être négligée car toute la crédibilité tant de l'évaluateur que du responsable de la formation en dépend. C'est ainsi que se termine le processus de développement des ressources humaines tel que Phillips (1983), l'a conçu. Notons qu'il traite aussi de l'aspect contenu.

## 2.4.2 Modèles axés sur le contenu

Nous allons maintenant voir quelques modèles d'évaluation qui se préoccupent du contenu de l'évaluation. Les modèles de l'évaluation de programme et de la recherche évaluative ne seront pas abordés car ils ne s'appliquent pas à la formation directement. Ils sont axés vers la recherche évaluative et les méthodologies de l'évaluation de programme. Ils ont été utiles à notre compréhension du domaine mais ne peuvent s'appliquer à moins de devoir développer des méthodologies et des instruments complexes. Ce qui n'est pas notre but dans ce travail.

Pour ce qui est du modèle de Grandmont et O'Shaughnessy (1987) du domaine de la gestion de projet, il ne nous présente que l'étape d'évaluation qui fait partie de la dernière phase du projet. Il ne semble pas accorder beaucoup d'importance à cette étape comme en témoigne le graphique du cycle de vie du projet que nous avons inséré à l'annexe 2.1. En effet le niveau d'effort est presque nul à cette étape. Dans notre vision de l'évaluation «a posteriori» d'un projet de formation, cela n'est pas représentatif car il s'agit d'une phase importante et nous la traitons comme un projet en soi.

Ensuite viennent les modèles du domaine de l'éducation et de la formation. Ceux-ci sont forts utiles au point de vue des décisions à prendre pour le contenu et la conduite de l'évaluation comme telle. Nous avons un tableau synthèse tiré de Savoie (1987). Nous nous en servons pour illustrer les différentes approches incluant celle de Kirkpatrick.

Le modèle classique, dont nous avons fait état dans le chapitre premier, est celui de Kirkpatrick<sup>15</sup> qui repose sur l'existence de quatre niveaux et qui sert de référence dans le domaine. Savoie (1987, p. 164) a répertorié quatre différents modèles d'évaluation utilisés en formation, dont celui de Kirkpatrick, que nous présentons dans le tableau 2.9 qui suit.

Tableau 2.9 Modèles d'évaluation en formation			
Kirkpatrick 1967	Warr, Bird, Rackham, 1970	Hamblin 1974	Carnarius 1975
Réaction	Réaction	Réaction	Satisfaction
Apprentissage	Critère immédiat	Apprentissage	Connaissance
Comportement	Critère intermédiaire	Comportement au travail	Performance individuelle
Critère final	Critère final	Changement dans l'organisation	Performance de groupe
		Atteinte des buts ultimes	

Comme le démontre le tableau, Hamblin utilise une approche similaire à celle de Kirkpatrick. Selon lui, si les réactions des participants face à un programme de formation sont positives, cela favorisera l'apprentissage des connaissances, des attitudes et des

<sup>15</sup> Kirkpatrick a publié en 1959-60 une série d'articles intitulés «Techniques for evaluating training programs» en quatre parties traitant respectivement des quatre niveaux de son modèle. Ces articles ont été publiés dans le «Journal of ASTD». Par la suite, entre autre, il a contribué au livre «Training and Development Handbook» de Craig (1967, 1978, 1987) en rédigeant le chapitre traitant de l'évaluation. Dans le présent travail nous allons donc utiliser sa plus récente publication dans Craig (1987), qui traite tout de même de certaines notions exposées dès 1959 dans ses articles.

habiletés qu'ils pourront par la suite appliquer à leur travail et ainsi modifier la performance de l'organisation et contribuer aux buts ultimes. Cette hiérarchie d'un niveau à l'autre est présente de même que les liens de causalité entre les niveaux. Ce modèle met l'accent sur la relation existant entre les niveaux d'évaluation et il implique que dès qu'une approche est sélectionnée, le point de départ y est fixé. Le fondement de l'approche de Hamblin (tiré de Savoie, 1987, p. 165) se retrouve à la figure 2.2.

**Figure 2.2** Fondement de l'approche de Hamblin

Le programme de perfectionnement:

provoque	--->	des réactions qui...
favorisent	--->	les apprentissages qui...
produisent	--->	des changements de comportement qui...
entraînent	--->	des changements organisationnels qui...
contribuent	--->	à l'atteinte des buts ultimes.

L'évaluateur procédera donc avec ce point de départ et ira à rebours pour les autres niveaux puisque selon lui il existe une correspondance entre les effets et les objectifs à un niveau donné. De plus, selon Hamblin si cette correspondance n'existe pas à un certain niveau, l'évaluation ne peut être poursuivie à un niveau supérieur.

C'est sur cette base que Hamblin (dans Savoie, 1987, p. 166) définit différentes stratégies et approches d'évaluation. Ces stratégies et les approches correspondantes ainsi que



les motifs contribuant au choix d'une approche particulière sont reproduites dans le tableau 2.10 suivant.

Tableau 2.10 Stratégies et approches en évaluation		
Stratégie	Approche	Buts
Au niveau des buts ultimes	Coût-bénéfice	Connaître l'impact financier global qu'a eu le programme; Savoir si le coût vaut l'investissement et si les buts ultimes de l'organisation ont été atteints.
Au niveau des changements organisationnels	Développement de l'organisation	Un changement dans le fonctionnement de sections entières de l'organisation et non seulement dans les comportements des individus.
Au niveau des comportements au travail	Orientée vers l'emploi	Solutionner des problèmes de fonctionnement interne concernant l'employé; Le transfert des acquis.
Au niveau des apprentissages	Axée vers l'apprentissage	L'acquisition de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes sans se préoccuper du transfert de ces acquis.
Au niveau des réactions	Centrée sur les réactions	Connaître le niveau de satisfaction des participants.
Au niveau de la conception du programme	Centrée sur le perfectionnement	Cueillir les perceptions des individus face à ce qu'ils pensent avoir appris, sans que celles-ci ne soient comparées à quelque critère.

## LIMITES DU MODÈLE DE KIRKPATRICK

Une réserve s'impose pour le modèle de Kirkpatrick, puisque Alliger et Janak (1989, p. 331), ont remis en question les hypothèses de base sur lesquelles le modèle repose. Ces trois hypothèses sont les suivantes: 1) les niveaux sont en ordre ascendant en ce qui a trait à l'information qu'ils procurent; 2) il existe un lien causal entre les niveaux; 3)

les niveaux sont positivement corrélés. Ces auteurs affirment que le pouvoir de ce modèle réside en sa simplicité et son habileté à aider les gens à penser en termes de critères d'évaluation. Ils ont démontré que ces hypothèses peuvent sans aucun doute être remises en question et que la littérature minimise la nature problématique de ces hypothèses.

Cependant, pour les fins de ce travail, nous supposons que ces hypothèses sont valides mais nous sommes conscient des limites de ce modèle et nous tenterons d'en tenir compte en posant les hypothèses concernant notre modèle. Par exemple, en ce qui a trait à l'objectif d'évaluer à tous les niveaux incluant le critère final, il n'est pas évident que l'on veuille toujours évaluer en terme de comportement ou de résultat. Dans certains cas, la formation est considérée comme une récompense, comme une rencontre pour créer un esprit quelconque, comme une occasion de créer un réseau informel ou quelque autre raison mais ne prétend pas amener un changement de performance.

Dans de tels cas, l'organisation est fort probablement intéressée à connaître uniquement la réaction des participants. D'ailleurs, McEvoy et Buller (1990, p. 42) parlent de motifs cachés qui ne sont pas évidents «a priori» mais qui font tout de même partie du processus décisionnel des cadres hiérarchiques. Ils soulèvent quelques situations dont celle où la formation est une forme de récompense et où les cadres ne sont pas intéressés à savoir s'il y aura un apprentissage ou non. Ces objections sont réelles et doivent être prises en compte dans le développement de modèle. Car tel que ces

derniers auteurs le soulignent, il serait dommage de tenter de démontrer des résultats qui de toute évidence n'aurait pas été désirés au départ.

A notre avis, il serait plus approprié d'avoir des modèles différents selon que l'amélioration de la performance est un objectif ou non. C'est ce qui justifie que nous avons défini le terme formation comme étant reliée aux tâches à accomplir. Or, il se peut que le département de formation organise des sessions d'information, de sensibilisation ou autres et que seule la réaction des participants soit requise. Il s'agit donc d'établir les balises entourant le modèle de façon à ce qu'il ne soit pas utilisé à d'autres fins.

## **L'ÉVALUATION DES RÉACTIONS**

L'évaluation au niveau des réactions soit la mesure de la satisfaction des participants et de leurs supérieurs, est effectuée de façon systématique et rares sont ceux qui ne s'y adonnent pas, tel que nous l'avons mentionné au premier chapitre. Il s'agit en fait de recueillir la réaction des participants lors de la clôture ou tout au long<sup>16</sup> d'une activité de formation. Certaines entreprises recueillent aussi la réaction des cadres hiérarchiques dont les employés sont impliqués. La satisfaction des participants est habituellement mesurée à l'aide d'un questionnaire dans lequel les thèmes présentés dans le tableau 2.11 suivant (Savoie, 1987, p. 169) sont abordés.

---

<sup>16</sup> Certaines organisations prennent le pouls concernant les réactions des participants à la fin de chaque jour ou de chaque thème de formation et à la toute fin du programme.

Tableau 2.11 Thèmes abordés dans les questionnaires d'évaluation	
1.	L'animateur de la session;
2.	Le contenu du cours;
3.	La méthode d'enseignement;
4.	Le matériel pédagogique utilisé;
5.	L'environnement physique;
6.	L'organisation générale du programme.

Pour ce qui est de l'opinion des cadres hiérarchiques, les commentaires sont recueillis de façon informelle par entrevue non structurée ou par questionnaire. En effet, Swanson et Sleezer (1987) présentent un exemple de questionnaire destiné à des cadres hiérarchiques dont les employés ont participé à une formation donnée. Ces derniers doivent répondre à des questions relatives à la pertinence de la participation et à d'autres thèmes concernant l'activité de formation à laquelle leur employé a participé.

Quant à l'élaboration de l'instrument de mesure<sup>17</sup> qu'est le questionnaire, Kirkpatrick (dans Craig, 1987, p. 303), recommande d'abord de décider des thèmes à aborder, d'utiliser un formulaire contenant les thèmes choisis, de concevoir ce formulaire de façon à pouvoir quantifier et analyser les données<sup>18</sup>, de respecter l'anonymat de façon à

---

<sup>17</sup> Nous n'irons pas en détail en ce qui a trait à l'élaboration des instruments de mesure dans le présent travail. Cependant pour chaque type d'évaluation, nous identifierons les instruments recommandés dans la littérature et vraisemblablement ce qui est utilisé dans la pratique.

<sup>18</sup> Pour quantifier les réactions selon les thèmes à aborder, on peut élaborer une ou plusieurs questions par thèmes et établir une échelle de type Likert selon laquelle les participants devront se prononcer. Savoie (1987, p. 172) présente un exemple de questionnaire développé par Bonsant (1979). Dans les cas où le supérieur du participant est impliqué, les résultats au questionnaire sont pondérés pour tenir compte des deux

obtenir une réaction honnête et d'encourager les participants à inscrire des commentaires additionnels, en réservant un espace à cet effet sur le formulaire. Il est essentiel de noter que même si la mesure du degré de satisfaction des participants est positive, rien n'indique que l'apprentissage a eu lieu.

## **L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES**

Si les participants sont satisfaits de la formation qu'ils ont reçu, cela favorisera l'apprentissage (cf. Kirkpatrick dans Craig, 1987) d'où l'importance de procéder à l'évaluation au niveau de l'apprentissage. Ce type d'évaluation «devrait servir à décrire ce que l'individu a appris, compris et maîtrisé en termes de connaissances, habiletés et attitude enseignées» (Savoie, 1987, p. 175). Comme nous l'avons noté dans le premier chapitre, ce type d'évaluation se fait moins fréquemment qu'au niveau précédent. Cependant Savoie (1987, p. 175), spécifie que lorsqu'il est question d'apprentissage technique, les programmes incluent toujours une évaluation formelle des apprentissages alors que ce n'est pas le cas pour les programmes d'acquisition d'attitudes ou de comportements.

Selon Kirkpatrick (dans Craig, 1987, p. 309), l'apprentissage se définit comme étant des attitudes qui ont fait l'objet d'un changement et, de connaissances et d'habiletés apprises. Ce qui n'inclut pas l'utilisation de cet apprentissage de retour au travail. Cette évaluation

---

questionnaires (cf. Swanson et Sleezer, 1987).

s'effectue donc à la fin du programme de formation comme pour le niveau de réaction.

Pour la mesure de l'apprentissage, ce dernier recommande ce qui suit:

- 1) de mesurer l'apprentissage de chaque participant afin de déterminer des résultats quantitatifs;
- 2) de s'assurer que l'apprentissage est dû au programme en utilisant une approche avant et après;
- 3) d'utiliser un groupe contrôle ne participant pas à la formation et de le comparer au groupe expérimental participant à la formation, lorsque les conditions s'y prêtent et les contraintes le permettent;
- 4) d'analyser les résultats à l'aide de méthodes statistiques lorsque les conditions s'y prêtent et les contraintes le permettent.

Il est donc plus difficile de suivre ces recommandations que celles au niveau des réactions. C'est ce qui explique du moins en partie la moins grande utilisation de ce type d'évaluation. Les instruments de mesure que Savoie<sup>19</sup> (1987, p. 177) suggère pour la mesure des connaissances acquises, sont le test papier-crayon<sup>20</sup> et l'étude de cas. Aussi, il suggère au niveau de l'acquisition d'habiletés entre autre, les instruments tels

---

<sup>19</sup> Savoie est plus spécifique que Kirkpatrick au niveau des instruments de mesure puisqu'il fait une distinction entre l'acquisition des connaissances, des habiletés et des attitudes.

<sup>20</sup> Le test papier-crayon est plus facile à administrer que l'étude de cas. Il y a le test objectif, le test de questions à développement et le test mixte incluant les deux types de questions objectives et à développement.

que l'observation, l'analyse de la performance immédiate, l'étude de cas, l'auto-évaluation et les tests standardisés. Il note aussi que ceux-ci doivent être élaborés par l'évaluateur selon les situations. Selon lui, la mesure se réalise par la technique de jeu de rôle et par la mise en situation. Pour ce qui est de la mesure des attitudes, il note que celle-ci «s'établit le plus souvent par des techniques semblables à celles utilisées pour la mesure des habiletés si ce n'est que les échelles<sup>21</sup> servant à la cotation sont un peu plus raffinées.»

## **ÉVALUATION DE TRANSFERT DES ACQUIS**

A ce niveau-ci, il s'agit de voir si les comportements des participants ont été modifiés dans le milieu de travail. L'évaluation servira à démontrer qu'il y a eu un transfert de l'apprentissage, tel que nous l'avons défini précédemment. Dans le premier chapitre, nous soulignons que les organisations n'évaluaient le transfert des acquis que dans de rares cas. Cette situation est paradoxale puisque ce qui intéresse les cadres hiérarchiques, en principe, c'est le résultat de la formation sur les lieux du travail. Il semble que les organisations aient des contraintes qui ne permettent pas d'effectuer ces études et que celles-ci sont difficiles à exécuter.

A ce stade-ci, la notion du client de l'évaluation est importante puisque si le client de l'évaluation est le cadre hiérarchique, le niveau de réaction et d'apprentissage dans la

---

<sup>21</sup> Par exemple les échelles de type Likert ou autres.

salle de cours ne suffira pas. Or il semble que les cadres hiérarchiques n'exigent pas ce type d'évaluation qui touche la dimension d'efficacité et des effets et répercussions du projet. Selon Kirkpatrick (dans Craig, 1987, p. 313), il y a cinq conditions qui favorisent le changement de comportement des participants à leur retour au travail. Ces conditions sont les suivantes:

- 1) le désir de changer;
- 2) le savoir-faire;
- 3) un climat de travail favorable;
- 4) un support lors de l'application des nouveaux comportements;
- 5) une récompense découlant du changement de comportement.

Ceci démontre le rôle important que doivent jouer les supérieurs immédiats dans le suivi à la formation. D'ailleurs, il recommande de procéder de la façon suivante:

- 1) d'évaluer systématiquement le rendement de l'employé au travail avant et après la formation;
- 2) d'impliquer l'employé, son supérieur, ses subordonnés et ses collègues dans l'évaluation du rendement;
- 3) d'analyser statistiquement les changements afin de voir s'ils sont reliés à la formation et afin de comparer le rendement avant et après;



- 4) d'effectuer l'évaluation trois mois ou plus après la formation afin de permettre aux participants de mettre en pratique les apprentissages;
- 5) d'utiliser un groupe contrôle.

Les instruments servant à ce niveau sont principalement l'observation directe et indirecte de la performance au travail. Savoie (1987, p. 183) nous donne une série de techniques qui ont été inventoriées<sup>22</sup> dont les enquêtes d'activités, le journal de l'observateur, le journal personnel, les entrevues et questionnaires, etc. De plus, Kirkpatrick (dans Craig 1987, p. 315) souligne que les experts en formation ne sont peut-être pas aptes à effectuer ce type d'évaluation et qu'ils doivent, dans ce cas, faire appel à des experts en recherche et en psychologie industrielle.

## **L'ÉVALUATION DES RÉSULTATS**

Les objectifs du projet de formation peuvent être formulés en terme d'impact sur l'organisation. Il s'agit de retourner à la raison d'être du projet et aux éléments déclencheurs puisque la formation ne vise pas uniquement le changement de comportement des individus. En termes plus concrets, les objectifs du projet pourraient être formulés en terme de taux de roulement, de réduction de coût et de griefs, etc. c'est donc ces aspects qu'il faudra mesurer. Selon Kirkpatrick (1987) et Savoie (1987), ce

---

<sup>22</sup> Ces techniques et les procédures à suivre pour les mettre en oeuvre sont détaillées dans Savoie, 1987, p. 183.

niveau est celui dans la hiérarchie qui est le plus difficile à évaluer. L'une des plus grandes difficultés réside dans l'isolement des variables afin de déterminer si les changements de comportement sont les effets de la formation ou si d'autres facteurs ont contribué à ce changement. Selon Savoie (1987, p. 185):

Certaines recherches ont noté une réduction du roulement et du taux d'accidents à la suite de programme de perfectionnement. Par contre, on n'a pu établir que ces résultats dépendaient du programme de perfectionnement.

Selon Hamblin (cité par Savoie 1987), tel qu'on a pu le constater dans le tableau 2.9 précédent, il existe cinq niveaux. Les deux derniers niveaux de Hamblin sont les changements de l'organisation et l'atteinte des buts ultimes. Selon Savoie, (1987) «le niveau des buts ultimes réfère à l'approche coût-bénéfice où l'intérêt principal est de connaître l'impact financier global qu'a eu le programme de perfectionnement». Dans le présent travail, nous ne ferons pas cette distinction entre les niveaux de changements dans l'organisation et de l'atteinte des buts ultimes donc nous conservons les quatre niveaux de Kirkpatrick dont le dernier au niveau des résultats<sup>23</sup>.

Contrairement à ce qu'il a fait à d'autres niveaux, Kirkpatrick (dans Craig 1987, p. 316) ne donne pas de recommandations quant à la façon de procéder ni quant au contenu

---

<sup>23</sup> Le dernier niveau de Kirkpatrick se nomme critère final dans le tableau 2.9 (Savoie, 1987) alors que la Fédération des caisses populaires Desjardins de Montréal et de l'Ouest-du-Québec le nomme impacts organisationnels, nous avons choisi de parler de résultats.

d'une évaluation au niveau des résultats. Malgré cela, il donne un exemple de ce type d'évaluation dans laquelle les chercheurs avaient utilisé une mesure avant et après et l'entrevue et le questionnaire comme instruments d'évaluation. Il ne donne aucune piste de solution pour effectuer l'évaluation à ce niveau.

Quant à Savoie (1987, p. 186), il a développé une approche axée vers l'établissement d'objectifs et de critères pour mesurer l'atteinte des objectifs. Savoie (1987, p. 186) cite Morano (1975) qui dit que «Le critère découle nécessairement de l'objectif: l'objectif indique où nous voulons aller; la comparaison au critère nous indique si nous nous y sommes rendus». De plus, il indique que l'on doit répondre à cinq questions lors de la formulation adéquate d'un critère. Ces questions se retrouvent dans le tableau 2.12 qui suit.

Tableau 2.12 Questions pour la formulation adéquate d'un critère	
Le qui	L'apprenant ou l'organisation.
Le quoi	Qu'est-ce que l'apprenant ou l'organisation doit accomplir?
Le quand	Le moment où la performance doit être mesurée.
Le où	Les conditions dans lesquelles la performance doit avoir lieu.
Le comment	La façon dont la performance doit être accomplie.

L'auteur nous donne donc par la suite, un exemple de critères à chacun des cinq niveaux de la classification de Hamblin selon les objectifs définis. Enfin, il nous indique comment développer les devis d'évaluation et les instruments nécessaires pour mesurer l'atteinte

des objectifs selon les critères établis. A ce niveau le développement des instruments relève vraisemblablement de la recherche évaluative.

Nous avons noté, que dans plusieurs articles certains auteurs (Brethower et Rummler, 1979, Hearn, 1988, Bushnell, 1990, Brinkerhoff, 1988, Bell et Kerr, 1987, Swanson et Sleezer, 1987) qui ne figurent pas dans le tableau 2.9 (voir plus haut) mais que l'on retrouve dans la littérature, font appel aux niveaux de Kirkpatrick, quoiqu'utilisant une terminologie différente, et/ou l'ayant adaptée au contexte. Nous ne reprendrons que les éléments intéressants de ces auteurs puisque leur apport n'est pas significatif dans le contexte de cette étude, sauf à quelques rares exceptions.

Nous concluons donc que surtout au niveau du transfert des acquis et de l'atteinte des résultats, il faut utiliser une approche, des instruments et des outils taillés sur mesure pour chaque projet de formation. Il est donc important de suivre un processus systématique qui permet d'effectuer l'évaluation en tenant compte des choix à faire tout au long du processus. Dans la prochaine section, nous verrons plus en détail le modèle de Phillips (1984) qui est axé sur le processus de l'évaluation tout en donnant des recommandations et des indications quant au contenu.

## 2.5 LA MÉTHODOLOGIE EN ÉVALUATION

Nous allons maintenant aborder brièvement certaines questions touchant la méthodologie, telles que les instruments et outils d'évaluation, les devis d'évaluation et la sélection des participants et les méthodes de collecte de données.

Phillips (1983, p. 64) définit un instrument d'évaluation comme étant:

«[...] is a data-gathering device administered at the appropriate stages [...] may come in a variety of forms and are usually divided into the following categories:

- questionnaires
- attitude surveys
- tests
- interviews
- observations
- performance records.»

L'auteur donne ensuite les caractéristiques de bons instruments au niveau de la validité et de la fiabilité. Dans le tableau 2.13 Phillips (1983, p. 92) compare les différents instruments les plus utilisés en évaluation.

Tableau 2.13 Comparison of Common Evaluation Instruments<sup>24</sup>

Instruments	Rn	Lg	Br	Rs	Advantages	Limitations
Questionnaire	x		x	x	Low cost Honesty increased Anonymity optional Respondent sets pace Variety of Options	May not collect accurate information On-job responding conditions uncontrolled Respondent sets pace Return rate rarely controllable
Attitude Survey	x		x	x	Standardization possible Quickly processed Easy to administer	Predetermined alternatives Response choices Reliance on norms may distort individual performance May not reflect true feelings
Written Test		x			Low purchase cost Readily scored Quickly processed Easily administered Wide sampling possible	May be threatening to participant Possible low relation to job performance Reliance on norms may distort individual performance Possible cultural bias
Performance Test		x	x		Reliability Simulation potential Objective based	Time consuming Simulation often difficult High development costs
Interview	x		x	x	Flexible Opportunity for clarification Depth possible Personal contact	High reactive effects High cost Face-to-face threat potential Labor-intensive Trained interviewers necessary
Observation	x		x		Non-threatening to participant Excellent way to measure behavior change	Possibly disruptive Reactive effect Unreliable Trained observers necessary
Performance Records			x	x	Reliability Objectivity Job-based Ease of review Minimal reactive effects	Lack of knowledge of criteria for keeping/discarding records Information system discrepancies Indirect nature of data Need for conversion to usable form Records prepared for other purposes Sometimes expensive to collect

<sup>24</sup> Le niveau de réaction équivaut à Rn, celui de l'apprentissage à Lg, celui du transfert des acquis à Br et celui des résultats à Rs.

Pour Savoie (1987), «le devis de recherche évaluative permet de vérifier si les changements désirés au niveau des apprentissages, des comportements au travail, des résultats organisationnels, ou de l'atteinte des objectifs ultimes se sont bien produits.»

En évaluation, on doit souvent procéder à comparer différents groupes quant à leurs performances avant la formation, avec d'autres groupes n'ayant pas reçu la formation ou par rapport aux autres participants potentiels. Dans les devis d'évaluation, on retrouve des groupes contrôle et des groupes expérimentaux. Le groupe contrôle ressemble le plus possible au groupe expérimental mais ne participe pas à la formation. Lorsque le devis d'évaluation nécessite le choix d'un échantillon, pour un groupe de participants, certaines considérations doivent être prise en ligne de compte. Les deux préoccupations majeures selon Phillips (1983), sont d'une part la taille de l'échantillon et sa composition. La sélection peut donc se faire de façon aléatoire par exemple bien que ce soit difficile de procéder ainsi dans les organisations.

Un autre aspect important du devis concerne la question à savoir administre-t-on un pré-test ou un post-test. Dans un devis d'évaluation, il s'agit de s'assurer de la validité interne c'est à dire que les changements observés sont causés par le programme. Savoie (1987, p. 191) donne les facteurs d'invalidité.

Le choix du devis d'évaluation est primordial et influencera la stratégie. On doit donc choisir le meilleur devis compte tenu des contraintes organisationnelles telles que les

objectifs mal définis, recours pratiquement impossible au groupe-contrôle, etc. (Savoie, 1987, p. 192). Dans le tableau 2.14 suivant, nous reprenons les devis que Phillips (1987, p. 101) a abordés.

Tableau 2.14 Evaluation Design	
1.	One-Shot Program Design
2.	Single Group, Pretest and Post-Test Design
3.	Single Group, Time Series Design
4.	Control Group Design
5.	Ideal Experimental Design
6.	Post-Test Only, Control Group Design

Selon l'auteur, les considérations pratiques et la nature du programme seront les facteurs qui guideront le choix du devis d'évaluation. Les méthodes de collecte de données qui s'offrent à l'évaluateur sont les suivantes (Phillips, 1983, p. 54):

- «\* Precourse and post-course examinations
- \* Participant feedback
- \* Participant follow-up
- \* Action plan audit
- \* Performance contracts
- \* Job Simulations.»

La conception d'instrument ne tient pas compte de la façon de l'utiliser ni s'il sera utilisé avec d'autres instruments. Les méthodes sont à un niveau plus pratique et déterminent l'utilisation des instruments. Par exemple, s'il s'agit d'un questionnaire, de quelle façon l'utilisera-t-on?



Il serait utile de catégoriser à ce point-ci, le type de données<sup>25</sup> selon qu'elles sont de nature qualitative ou quantitative. Le tableau 2.15 suivant nous donne les caractéristiques des deux types de données (Phillips, 1983, p. 127).

Tableau 2.15 Characteristics of hard and soft data	
Hard Data	Soft Data
Easy to measure and quantify	Difficult to measure or quantify directly
Relatively easy to assign dollar values	Difficult to assign dollar values
Objectively based	Subjectively based in many cases
A common measure of organizational performance	Less credible as a performance measurement
Very credible in the eyes of management	Usually behaviorally oriented

De plus, nous avons reproduit à l'annexe 2.5, une liste d'exemples de ces deux types de données tiré de Phillips (1983). Nous pouvons conclure que l'on peut utiliser une ou plusieurs de ces méthodes.

## 2.6 CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons d'abord défini quelques termes utilisés dans les domaines de la gestion et plus particulièrement de la gestion de projet et de la formation. Entre autre, nous avons représenté graphiquement une hiérarchie de programme et projet.

---

<sup>25</sup> Dans la littérature américaine, on utilise les termes "hard data" pour les données de nature quantitatives et "soft data" pour les données de nature qualitatives.

Ainsi le programme de formation est un extrait de notre projet de formation. Nous avons défini ce qu'est la gestion de projet, sa pertinence en formation et en évaluation. Ensuite nous avons vu en quoi certaines techniques et outils de gestion de projet tels que la MCL, le MIP et le MAP, sont utiles. Nous avons de plus précisé quel type d'évaluation nous intéresse soit l'évaluation «a posteriori» et en quoi l'évaluation et la recherche évaluative sont différentes. Enfin nous avons vu quelques modèles d'évaluation axés sur le processus et sur le contenu. Puis pour terminer nous avons abordé une question primordiale de contenu d'évaluation soit la méthodologie.

Nous croyons donc qu'à ce niveau l'utilisation des techniques de gestion de projet pourra servir aux responsables de l'évaluation des projets de formation. D'autant plus que cela permettra aux responsables de la formation de présenter au client de l'évaluation, les résultats dans un langage et dans des termes de gestion. Présentement c'est un reproche que l'on fait aux responsables de la formation. Ainsi nous aimerions terminer ce chapitre en soulignant qu'en fonction du client de l'évaluation les dimensions à évaluer seront différentes. Les responsables de la formation doivent comprendre qu'il n'en tient qu'à eux de démontrer les résultats et qu'il n'en tient qu'aux cadres hiérarchiques et à la haute direction d'exiger des évaluations qui tiennent compte de leurs préoccupations. Dans le prochain chapitre nous aborderons le modèle d'évaluation que nous proposons. Celui-ci est basé sur le recensement des écrits et des pratiques du présent chapitre.