

Merci d'utiliser le titre suivant quand vous citez ce document :

Daniau, S. et P. Bélanger (2008), « Synthèse des publications en langue française sur l'évaluation formative de la formation de base en milieu de travail », dans *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des adultes : pour de meilleures compétences de base*, Éditions OCDE.  
<http://dx.doi.org/10.1787/172252366268>



**L'enseignement, l'apprentissage  
et l'évaluation des adultes  
Pour de meilleures compétences  
de base**

**Synthèse  
des publications en  
langue française sur  
l'évaluation formative  
de la formation de base  
en milieu de travail**

**Stéphane Daniau et Paul Bélanger**

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement

Merci d'utiliser le titre suivant quand vous citez ce document :

Daniau, S. et P. Bélanger (2008), « Synthèse des publications en langue française sur l'évaluation formative de la formation de base en milieu de travail », dans *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des adultes : pour de meilleures compétences de base*, Éditions OCDE.

<http://dx.doi.org/10.1787/172252366268>

**L'ENSEIGNEMENT, L'APPRENTISSAGE ET  
L'ÉVALUATION DES ADULTES  
POUR DE MEILLEURES COMPÉTENCES DE BASE**

**Synthèse des publications en langue française sur l'évaluation  
formative de la formation de base en milieu de travail**

**Stéphane Daniau et Paul Bélanger**



## *Table des matières*

Résumé .....	5
<b>Introduction</b> .....	<b>5</b>
<b>Définitions et considérations socio-historiques</b> .....	<b>6</b>
De l'évaluation .....	6
L'évaluation formative .....	7
De l'alphabétisation.....	9
La formation de base.....	12
<b>De la rareté des publications francophones relatives à l'évaluation formative de la formation de base en milieu de travail</b> .....	<b>14</b>
<b>Portrait de l'évaluation formative de la formation de base en milieu de travail</b> .....	<b>18</b>
La formation de base en milieu de travail .....	18
L'évaluation formative dans la formation en milieu de travail .....	20
<b>Perspectives</b> .....	<b>22</b>
Alphabétisation et informatisation de la société.....	22
Évaluation formative et contrôle continu .....	23
L'éthique de l'évaluation .....	24
De l'alphabétisation.....	25
Participation des femmes à la formation de base .....	25
L'évaluation de la formation de base .....	26
<b>Conclusion</b> .....	<b>26</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>28</b>



## Résumé

Cette revue de littérature francophone, destinée à dresser un portrait de l'évaluation formative de la formation de base en milieu de travail, témoigne d'une quasi-absence, ou, du moins, d'un réel problème de diffusion et d'accessibilité, des documents relatifs explicitement à l'ensemble de ces termes. Une fois circonscrites les spécificités culturelles quant à l'usage des termes employés et les différentes définitions existantes, nous avons entrepris d'approfondir l'exploration de différentes problématiques voisines afin d'y déceler celles ayant le plus de points communs avec notre recherche. Il en ressort que : la formation de base en entreprise, souvent intégrée à des formations techniques, est une pratique marginale ou intégrée à la formation professionnelle et, de ce fait, difficilement cernable. L'évaluation formelle de ces formations se limite souvent à une mesure finale de la satisfaction ; l'évaluation informelle (pratique encore peu documentée mais répandue) peut se dérouler tout au long de la formation et même se prolonger au-delà ; l'évaluation formative, s'intéresse essentiellement à la formation initiale des jeunes, très rarement à l'alphabétisation des adultes. Par ailleurs, nous constatons, à la lecture des résultats obtenus, l'apparente inadéquation entre les objectifs politiques poursuivis et les moyens mis en œuvre ainsi que les risques inhérents à une informatisation croissante des parcours de formation de base.

## Introduction

L'objet de cette recension bibliographique est de dresser un portrait de la littérature francophone portant sur l'évaluation formative de la formation de base en milieu de travail. Pour ce faire, nous avons procédé, dans le temps imparti, à une exploration systématique des documents disponibles dans les divers centres documentaires montréalais et des ressources accessibles en ligne au sein de la francophonie. S'agissant d'une recension des écrits strictement francophones, ont été exclus de cette étude les textes rédigés dans d'autres langues, essentiellement en anglais, traduits puis présentés en français (cas de la majorité des documents proposés via les centres et sites relevant du gouvernement du Canada, de l'OCDE ou de l'UNESCO). Cependant, certains d'entre eux, plus récents et propres à nous renseigner sur l'évolution des pratiques au Canada (Campbell, 2006 ; Murray et autres, 2005), ont été consultés afin de vérifier l'actualité et la pertinence des données recueillies.

La demande de productivité accrue exigée par la compétition internationale accélère le passage vers des technologies plus avancées

réclamant des compétences plus élevées. En conséquence, la demande de formation de base n'a cessé d'évoluer. Le problème est particulièrement aigu au sein des employés moins qualifiés et dans les plus petites entreprises aux prises avec la compétition internationale (Lalande, 2003). Cette nécessité d'accroissement des qualifications techniques et des compétences de base au travail<sup>1</sup> est de plus en plus reconnue au Canada (Pagé et autres, 2004 ; Bélanger et autres, 2005 ; Bernèche, Perron et autres, 2006) et au niveau international (Grégoire et Demers, 2003 ; Charest et Roy, 2001). Cependant, la littérature francophone portant explicitement sur l'évaluation formative de ces activités est pratiquement inexistante. Aussi, du fait de cette absence de documentation relative au sujet de recherche, nous avons décidé de nous intéresser à l'effet formatif induit par l'évaluation des différentes dimensions de la formation de base en milieu de travail. Pour cette raison, notre revue de littérature s'attache à présenter en quoi certains travaux sur des pratiques d'évaluation non formatives, peuvent être interprétés comme tels, lorsque les principaux acteurs des formations tiennent compte des conclusions et des recommandations proposées par les évaluateurs pour modifier leurs pratiques.

En quoi la littérature sur l'évaluation formative dans la formation initiale peut être utile pour notre recherche ? Pourquoi y a-t-il si peu d'évaluation formative ? Quel lien peut-on faire entre la formation de base et ce type de formation sur le lieu de travail ? Autant de questions auxquelles nous tenterons d'apporter des réponses dans la suite de cet article. Après avoir défini les termes employés dans cette étude et présenté différents constats relatifs aux difficultés rencontrées lors de la collecte de données, une troisième section dresse un portrait de l'évaluation formative de la formation de base en milieu de travail, pour enfin présenter diverses recommandations et certaines perspectives de développement de ce champ de pratique à peine défriché.

## **Définitions et considérations socio-historiques**

### *De l'évaluation*

L'évaluation consiste à établir un jugement de valeur sur un objet à partir d'informations méthodiquement recueillies. Elle vise ensuite à prendre des mesures qui découlent de ce jugement afin d'améliorer ce qui a été évalué.

---

<sup>1</sup> Communication écrite et orale, mathématique de base, informatique, résolution de problèmes...

La pratique de l'évaluation en éducation s'est considérablement développée depuis l'introduction de l'école obligatoire qui a accompagné l'avènement de la société industrielle. Depuis cette première étape dans l'histoire de l'alphabétisation généralisée des nouvelles générations, la démarche étant alors prise en charge par l'État, le modèle de l'évaluation sommative s'est rapidement imposé. La disciplinarisation des savoirs a entraîné la multiplication des pratiques d'évaluation certificative et a renforcé une hiérarchie socioprofessionnelle basée sur les diplômes. C'est dans ce nouveau contexte que l'illettrisme ou l'analphabétisme fonctionnel d'une proportion importante des populations adultes allait devenir un enjeu de société.

Le passage progressif, à la suite du mouvement des « écoles nouvelles », d'une éducation transmissive axée sur les connaissances à une pédagogie active davantage centrée sur les apprenants interrogeait le bien-fondé des pratiques d'évaluations existantes ; cela a donné naissance, dans les années 20 à une science de l'évaluation pédagogique, tel que celle proposée par Peyron (Martin, 2002).

### *L'évaluation formative*

Près d'un demi-siècle plus tard, à la suite des travaux de Scriven (1967) portant sur la différenciation entre les évaluations formatives et sommatives, les défenseurs de la pédagogie différenciée ont entamé l'exploration systématique de cette pratique. Dès lors, l'évaluation sommative (finale et quantitative), considérée par certains comme inadaptée voire obsolète, a peu à peu intégré, avec l'appui des politiques, une dimension formative (continue et qualitative), plus à même de renseigner l'évaluateur ainsi que les preneurs de décision, d'une part, sur l'état d'avancement de la capitalisation des savoirs et les stratégies d'apprentissage à l'œuvre chez l'individu en formation, et d'autre part, sur l'efficacité des politiques et des programmes proposés. Initiée par des chercheurs s'intéressant plus particulièrement à l'approche différenciée des apprentissages, la littérature francophone portant sur l'évaluation formative en formation initiale s'est rapidement développée (Allal, Cardinet et Perrenoud, 1979 ; Abrecht, 1991), en Belgique (Roegiers, 1997 ; Gérard, 2004), au Québec (Scallon, 2000) ou en France (De Perreti, 1980 ; Vial et Bonniol, 1997). Ces auteurs, s'appuyant sur des situations pratiques tirées de leurs expériences dans le domaine scolaire, développent une vision commune de l'évaluation formative. Perrenoud (1988, p. 204) propose ainsi de « considérer comme formative toute pratique d'évaluation continue qui entend contribuer à améliorer les apprentissages en cours, quel qu'en soit le cadre et quelles que soient les possibilités et les tentatives concrètes d'individualisation de l'enseignement ».

Cependant, mieux cerner les spécificités de l'approche formative nécessite de tenir compte des autres pratiques d'évaluation existantes. Gérard (2004) distingue ainsi trois types complémentaires d'évaluation : l'évaluation d'orientation (prédictive : initiale), l'évaluation de régulation (formative : continue) et l'évaluation de validation (sommativité ou certificative : finale). La première, préalable à toute action de formation, s'intéresse aux potentialités de l'individu et aux risques d'échec qu'il encourt. La deuxième, qui intervient tout au long de l'action de formation, se penche sur les erreurs de l'apprenant afin de lui proposer une remédiation qui lui permettra de surmonter ses difficultés. La dernière, dont l'objectif est de prouver que l'élève maîtrise un certain nombre d'acquis afin de lui délivrer un certificat reconnu socialement, s'attache aux réussites de l'élève. La prise en compte de l'ensemble de ces pratiques d'évaluation renvoie à la notion d'évaluation qualitative (Froissard et Aballea, 1988). À cette série de pratiques, s'ajoute l'évaluation normative (sélective) qui vise à situer les individus les uns par rapport aux autres.

Si Roland Abrecht (1991, p. 55) précise que « la véritable évaluation formative commence au moment où l'on fait réfléchir l'apprenant sur les enjeux de ce qu'on lui propose », il existe d'autres formes d'évaluation qui privilégient, elles, l'appropriation par l'apprenant du processus d'évaluation. Il s'agit principalement des pratiques d'évaluation dites formatrices (Vial et Bonniol, 1997) ou participatives (Midy et autres, 1998 ; Gaudreau et Lacelle, 1999), mais aussi, dans une moindre mesure (approches encore essentiellement anglophones), collaboratives<sup>2</sup> ou coopératives, dans lesquelles les évaluateurs œuvrent de concert avec les intervenants sur des projets de recherche sociale. Ces approches, encore marginales dans leur diffusion mais prometteuses quant aux résultats obtenus, font appel de manière systématique aux pratiques de co-évaluation tout en encourageant la mise en place de procédures d'autoévaluation. L'apprenant, ainsi impliqué dans la pratique évaluative, devient le co-auteur de son émancipation dans une vision transformative de la relation d'apprentissage. L'évaluation formative est ainsi appelée à intégrer une dimension plus participative, en accordant une place prépondérante à la contribution et à la participation des sujets eux-mêmes et en prenant surtout en considération, à toutes les étapes du processus d'évaluation, leurs perceptions, leurs projets et leurs valeurs (Goffinet, 1989).

L'évaluation formative prend en compte, tout d'abord, la nature, la profondeur et l'étendue d'un problème, des besoins et des ressources

---

<sup>2</sup> Cousins, J.B., J.J. Donohue et G.A. Bloom, G.A. (1996), "Collaborative Evaluation in North America: Evaluators' Self-Reported Opinions, Practices and Consequences", *Evaluation Practice*, vol. 17(3), pp. 207-226.

nécessaires en vue d'établir des priorités et d'implanter ou améliorer un programme ou une action ponctuelle de formation. Par la suite, l'évaluation formative intègre les activités de planification ou de réalisation de l'action prévue tout en veillant à ce que les informations à recueillir et les outils de collecte de données soient déterminés par les questions auxquelles on veut répondre. Ces questions peuvent toucher les effets (recherchés ou non), l'efficacité (rapport coût/efficacité), le processus (si le programme implanté est conforme à celui prévu, s'il rejoint la clientèle prévue et si son déroulement réel est valable) ou la pertinence (vérification du bien-fondé des activités planifiées ou réalisées en fonction des objectifs ou de la mission de l'organisme). L'évaluation formative consiste alors en un suivi continu, émaillé de vérifications discrètes (au sens de discontinuité physique), du déroulement de l'ensemble de l'action ou du programme préalablement planifié. Elle vise à informer les différents interlocuteurs sur cette action afin qu'ils puissent intervenir et en modifier le cours, et que cette dernière réponde bien aux objectifs de départ. Elle peut prendre diverses formes (observation, co-évaluation, autoévaluation, ...) intervenir à différent moment du processus (contrôle continu, suivi à court, moyen ou long terme) et s'appliquer à différentes dimensions de l'action de formation (politiques, établissements, programmes, interventions, apprentissages).

### *De l'alphabétisation*

Les premières « opérations » d'alphabétisation des adultes, rendues nécessaires notamment par l'avènement de l'ère industrielle, l'expansion des procédés de communications (téléphone, télégramme, journaux, littérature) et la démocratisation progressive de la société, ont débuté au XIX<sup>e</sup>, dans le milieu de l'entreprise, au travers de la mobilisation du monde syndical ou mutualiste et dans les autres mouvements sociaux. Évidemment, l'introduction de l'école obligatoire avait commencé, au même moment, à universaliser la formation de base au sein des nouvelles générations (Verrette, 2002 ; Furet et Ouzouf, 1977). Dès lors, chaque pays industrialisé s'est évertué à développer une *Éducation nationale* propre à répondre à ses aspirations socio-culturelles (un pays, une langue, des règles communes), ses besoins économiques (relèvement du niveau général de qualifications de la population active) et ses objectifs politiques (formation citoyenne). L'usage de l'écrit, moyen devenu prédominant de conservation et la communication des savoirs, se sont bientôt répandus dans toutes les classes sociales, supplantant même la valeur de la parole donnée (contrats). La transmission des savoirs, domaine jusqu'alors réservés des Anciens, a progressivement été prise en charge par la société des Anonymes.

La prise en compte de l'ampleur du phénomène de l'analphabétisme/illettrisme dans nos sociétés actuelles est donc

relativement récente. En effet, jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, l'alphabétisation était considérée comme une problématique marginale qui pouvait être gérée, au niveau des citoyens, par les milieux communautaires et les mouvements liés à l'éducation populaire, comme *Peuple & Culture* en France, et, au sein des entreprises, par les mouvements syndicaux, et dans une moindre mesure, par les services de formation. Ces deux approches étaient de nature très différente. La première s'appuyait sur une vision émancipatrice de l'alphabétisation, tant pour le citoyen que pour les salariés. La seconde était motivée par une approche résolument adaptatrice de la main-d'œuvre à l'évolution constante et accélérée des conditions de travail. La normalisation accélérée des différentes branches professionnelles et la course au progrès technologique, dans un contexte de mondialisation des marchés, d'explosion des flux migratoires de main-d'œuvre et de compétition renforcée entre les entreprises, ont largement contribué à instaurer un climat d'urgence.

Passé le milieu du XX<sup>e</sup> siècle, la communauté internationale, s'intéresse de nouveau à l'œuvre d'alphabétisation des adultes. L'alphabétisation, qui désignait jusqu'alors l'incapacité stricte de lire ou d'écrire, est redéfinie de façon plus large par l'UNESCO qui, en 1958, déclare analphabète « toute personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé bref et simple de faits en rapport avec la vie quotidienne ». On assiste à une nouvelle prise en compte des individus adultes, qui, bien que partiellement scolarisés, n'arrivent pas à maîtriser suffisamment les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) et les contenus éducatifs fondamentaux dont ils ont besoin pour vivre et travailler dans une société en changement continu. Cette définition dynamique du niveau minimal exigé de qualifications de base est relativement récente dans l'histoire de nos sociétés. Le Québec, sensibilisé à la problématique de l'alphabétisation des adultes dès le rapport Parent<sup>3</sup> (1964), en fera une de ses priorités à la suite des conclusions de la Commission d'Enquête sur la Formation des Adultes (1982)<sup>4</sup>. En 1978, l'UNESCO, soucieuse de ne pas stigmatiser cette frange de la population, développe la notion plus large d'alphabétisation fonctionnelle, qui s'adresse à l'individu « incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire au bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer, en vue de son propre développement et de celui de sa communauté ». Dès lors, le niveau d'alphabétisation ne se mesure plus

---

<sup>3</sup> Le rapport Parent est accessible dans son intégralité sur le site de l'UQAC : [http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec\\_commission\\_parent/commission\\_parent.html](http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/commission_parent.html)

<sup>4</sup> 1982 : création du Centre de Documentation sur l'Éducation des Adultes et la Condition Féminine.

seulement à l'aune d'un parcours scolaire mais en fonction de compétences maîtrisées.

Suite à un rapport alarmant sur les illettrés (Espérandieu et autres, 1984) mettant en évidence les failles de l'École Républicaine, la France opte pour le terme d'illettrisme<sup>5</sup> qui s'applique aux personnes qui ont des connaissances de base en écriture et en lecture, acquises durant leur scolarité, mais pas suffisamment pour faire face à de nouvelles situations de la vie quotidienne ou professionnelle. Cette notion de l'illettrisme, définissant par la négative les sujets visés, sera critiquée au sein des pays francophones ; on mettra en question cette vision stigmatisante de l'œuvre d'alphabétisation (Lahire, 1999). Le terme de littératie, mis en avant par l'OCDE en 1994 lors de l'Enquête Internationale sur l'Alphabétisation des Adultes (EIAA), qui désigne l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités, obtiendra plus de succès, bien que critiquée en raison de son unidimensionnalité (Wickert, 1998). Les rapports de l'OCDE proposent une échelle d'évaluation des niveaux d'alphabétisation qui a, depuis lors, été adoptée par la majorité des pays. Composée de cinq niveaux<sup>6</sup>, elle s'applique à quatre domaines complémentaires : la compréhension de texte suivis, la compréhension de texte schématiques, la numératie et la résolution de problème.

La prise en compte par la communauté internationale (UNESCO puis OCDE) de l'alphabétisation des adultes dans les sociétés industrielles ne se fera qu'après la deuxième guerre mondiale. L'alphabétisation étant devenue un enjeu national, des moyens sont débloqués à cette fin. Néanmoins, comme l'ont constaté les différentes instances nationales et provinciales de la francophonie (ANLCI, 2004a ; Michel, 2006 ; Lalande, 2003 ; Bastyns, 2006), le problème est loin d'être résolu.

Ainsi, en France, l'ANLCI constate qu'il y a toujours entre 7 et 10 % des personnes qui, ayant été scolarisées en français, ne maîtrisent pas réellement la lecture et l'écriture. Pourtant le nombre de personnes suivant une formation de base pour corriger ce retard stagne autour de 50 000 par an. Cette disproportion, entre le nombre d'analphabètes et le nombre de formations suivies, se retrouve dans toute la francophonie. Si au Québec,

<sup>5</sup> Néologisme forgé en 1978 par les militants d'ATD-Quart Monde.

<sup>6</sup> *Niveau 1* : compétences très faibles ; *Niveau 2* : compréhension de textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes ; *Niveau 3* : minimum pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée ; *Niveaux 4 et 5* : maîtrise des compétences supérieures de traitement de l'information (Bernèche, Perron et autres, 2006).

tout comme en Suisse ou en Belgique, on note une légère augmentation du nombre de formations suivies, le pourcentage de la population en situation d'analphabétisme n'évolue guère. L'analphabétisme fonctionnel touche environ 10 % de ces populations (plusieurs millions d'individus), seules un très faible proportion de ces derniers s'engage dans des actions d'alphabétisation (quelques dizaines de milliers de personnes). Si le problème a bien été identifié, les mesures prises semblent bien loin d'être suffisantes.

Cependant, ces chiffres ne tiennent pas compte d'une autre réalité : celle déterminée par les critères de référence employés. En effet, ces derniers, de même que les définitions de l'alphabétisation, n'ont cessé d'évoluer, d'être peaufinés, tout en se référant à une définition toujours plus large des compétences de base. Aujourd'hui, il ne s'agit plus seulement de savoir lire ou compter mais aussi de développer des compétences dans bien d'autres domaines. La référence au niveau d'études dans plusieurs définitions, qui a longtemps contribué à cacher l'ampleur du phénomène, n'a pourtant, comme nous le rappelle Comeau (1996, p.52), plus vraiment de raison d'être :

*une étude menée par le creative Research Group de Toronto révèle que 54 % de la population alphabétisée (ayant au moins une 9<sup>e</sup> année) échoue aux tests utilisés par les chercheurs. Par contre 28 % des personnes ayant moins de cinq ans de scolarité réussissait les tests, ce que faisait aussi 47 % des personnes dont la scolarité variait entre une 5<sup>e</sup> et une 8<sup>e</sup> année.*

### **La formation de base**

On assiste depuis à un glissement progressif vers la notion de *formation de base*, mieux adaptée au cadre de la formation permanente des adultes. Comme le précise Jean Paul Hautecoeur (1996, p. 2) :

*La mouvance économique, la priorité accordée au travail et à l'emploi justifient l'emploi du terme formation plutôt que du terme alphabétisation, limité au domaine sociolinguistique (...). Le discours d'alphabétisation (literacy) est avant tout un discours de spécialistes, de politiciens, de groupes de pression, non assimilé par la masse des citoyens qu'il désigne.*

Les définitions proposées pour décrire la formation de base, nommée aussi formation aux compétences de base, bien que reprenant l'ensemble des notions présentées précédemment, sont sensiblement différentes selon les pays. Ainsi, en France, la formation de base vise l'apprentissage de six

grands domaines de savoirs fondamentaux nécessaires à la compréhension de l'environnement et à toute activité personnelle et professionnelle<sup>7</sup> :

- l'expression orale et la compréhension (écouter, parler) ;
- la communication écrite (lire, écrire) ;
- le calcul (maîtrise des quatre opérations) ;
- le raisonnement logique (classement, sériation, résolution de problèmes...) ;
- le repérage dans l'espace (lecture de plan, de cartes, orientation...) ;
- le repérage dans le temps (planifier, respecter des horaires, des délais...).

Cependant, dans les différents pays de la francophonie, la définition de la formation de base tend à intégrer les capacités à travailler en équipe, à utiliser le support informatique et à s'engager dans la formation continue ainsi qu'une dimension citoyenne qui consiste en la prise en compte de la nécessité de développer chez l'individu apprenant la capacité à exercer ses droits et ses devoirs de citoyen<sup>8</sup> (Michel, 2006 ; Bastyns et Stercq, 2002 ; Charest et Roy, 2001).

On l'a vu, les exigences de compétences de base n'ont cessé d'évoluer au cours des deux derniers siècles. Cette transformation est particulièrement significative dans le monde du travail en raison de la transformation des techniques de production et de l'introduction de nouvelles technologies. La numérisation généralisée des appareils de production et des postes de travail explique, en partie, la demande actuelle de formation de base au sein d'une partie non négligeable de la population active.

Comment se développent ces formations de base en milieu de travail ? L'importance donnée à son évaluation traduit probablement la priorité réelle qu'elle reçoit dans les différents milieux.

---

<sup>7</sup> Définition tirée du site du Centre Ressources Illettrisme Provence-Alpes-Côte-d'Azur – [http://www.illettrisme.org/components/com\\_repository\\_files/downloads/ill\\_entreprises\\_outils.pdf](http://www.illettrisme.org/components/com_repository_files/downloads/ill_entreprises_outils.pdf)

<sup>8</sup> « Les connaissances de base sont liées aux savoirs essentiels et comprennent des connaissances linguistiques (expression orale, lecture, écriture), l'aptitude en calcul élémentaire, l'aptitude en informatique de base, ainsi que les aptitudes à apprendre. S'ajoutent à ces savoirs de base la prise en compte de la connaissance des ressources locales, des us et coutumes du lieu et de son histoire, de l'exercice des droits et devoirs liés à l'exercice de la citoyenneté » (Michel, 2006a, p. 1).

## De la rareté des publications francophones relatives à l'évaluation formative de la formation de base en milieu de travail

Nous avons procédé à l'exploration systématique des différentes ressources documentaires existantes et accessibles portant sur l'évaluation formative de la formation de base en milieu de travail. Néanmoins, et à notre surprise, nous n'avons trouvé aucune documentation portant explicitement sur ce sujet. Après avoir consulté d'innombrables pages relatives, d'une part, à l'évaluation formative et, d'autre part, à la formation de base en entreprise, ainsi que plusieurs dizaines de bibliographies et autres bases de données spécialisées<sup>9</sup>, il a fallu se rendre à l'évidence : la documentation francophone accessible sur le web, relative exclusivement à l'évaluation formative de la formation de base en milieu de travail, est pratiquement inexistante. Du moins, elle s'intéresse plus volontiers à l'évaluation des politiques, des programmes ou des outils employés qu'aux apprenants et aux actions de formation réellement mises en œuvre. Les quelques rares

<sup>9</sup> Quelques bibliographies et bases de données accessibles sur Internet (15 mars 2007) :

### **Centres de documentation :**

Centre de Documentation sur l'Éducation des Adultes et la Condition Féminine (CDÉACF), <http://alpha.cdeacf.ca>

Université du Québec à Montréal (UQAM), <http://www.bibliotheques.uqam.ca>

Bibliothèque et Archives Nationales du Canada (BANQ), <http://recherche.banq.qc.ca/aosources/ecis.jsp>

### **Ressources en ligne :**

Bibliographie mondiale trilingue sur l'alphabétisation, <http://www.ahama.freesurf.fr>

Base de Données en Alphabétisation des Adultes (BDDA), <http://www.bdaa.ca/biblio>

Ressources Humaines et Développement Canada (RHDC), [http://www.rhdsc.gc.ca/fr/pip/daa/sna/Ressources/03\\_bibliomt.shtml](http://www.rhdsc.gc.ca/fr/pip/daa/sna/Ressources/03_bibliomt.shtml)

Institut Fédéral des Hautes Études en Formation Professionnelle, <http://www.bibliotheque.iffp-suisse.ch>

Centre de documentation en Alphabétisation de Bruxelles, <http://www.centredoc-alpha.be>

Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI), <http://www.formationdebase.net/bibliographie.php>

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente, <http://www.centre-info.fr>

Centre de ressources Illettrisme et Pédagogie : <http://www.php.ac-orleans-tours.fr/dafpic/script/IMG/pdf/forum.pdf>

Catalogue de l'illettrisme du Centre Départemental de Documentation Pédagogique (CDDP) de l'Ardèche, <http://www.ac-grenoble.fr/cddp07/illettrisme>

Centre Régional de Ressources Pédagogiques et de développement de la qualité de la formation (Bulletin thématique : illettrisme - Lille : C2RP, septembre 2002 - 70 p.), [http://www.c2rp.fr/upload/publication/Bulletin\\_thematique\\_Illettrisme\\_-\\_septembre\\_2002.doc](http://www.c2rp.fr/upload/publication/Bulletin_thematique_Illettrisme_-_septembre_2002.doc)

documents consultés dans les différents centres de documentation montréalais n'ont guère été plus satisfaisants.

Nous avons donc étendu nos recherches en tenant compte, autant que possible, des spécificités langagières des différents pays de la francophonie dans le choix des mots-clefs employés avec les principaux moteurs de recherche et dans diverses bases de données<sup>10</sup> : évaluation de formation, évaluation formative, analphabétisme, alphabétisation, illettrisme, littératie, numératie, compétences de base, formation de base, formation des adultes, permanente ou continue, milieu de travail, professionnel et entreprises... À défaut de disposer des moyens nécessaires pour prendre connaissance des nombreux documents non publiés dont disposent les différents centres de ressources dispersés dans la francophonie (bien souvent à emprunter ou à consulter sur place), nous devons reconnaître qu'une part non négligeable des contributions existantes relatives à ce domaine ont pu échappé à notre exploration, en raison de leur inaccessibilité. Cependant, cette recherche ne s'est pas révélée vaine. Elle a notamment permis de dégager les principales raisons de cette quasi-absence de documentation :

- Les études francophones portant sur l'évaluation formative dans le champ de la l'alphabétisation ou de la lutte contre l'illettrisme sont rares et ne s'intéressent pas directement aux interventions en entreprise mais plutôt à la formation des adultes (Michel et Maroun, 2006 ; Grégoire, 2005 ; Astolfi et Jorro, 2003 ; Goffinet, 1989).
- La formation de base en milieu de travail semble être une pratique marginale par rapport aux autres pratiques de formation continue. Au Québec, en 2002, elle représentait 4 % de l'ensemble des formations en entreprise (Lapierre et autres, 2005). Elle est généralement dispensée par des organismes communautaires, plus rarement par des organismes privés (Lalande, 2005) ou à l'interne, dans le cas des entreprises disposant d'un service de formation.
- Souvent intégrée à d'autres actions de formation continue, techniques ou qualifiantes (informatique, nouveau matériel, santé, sécurité...) dispensées par l'entreprise d'accueil, la formation de base devient indifférenciée et ne donne pas lieu à une évaluation spécifique.
- L'évaluation de la formation dans les entreprises est une pratique plutôt rare (Dunberry et Péchard, 2007). Les pratiques d'évaluation

---

<sup>10</sup> Principaux moteurs de recherche consultés : Google, Yahoo, Altavista, Voila, Nomade, Lycos, Exalead, Kartoo... Principales bases de données consultées : ERIC, Francis, Érudit...

demeurent généralement de type sommatif et se limitent à une simple compréhension du niveau de satisfaction des participants.

- La littérature francophone est nettement moins présente et donc moins accessible que celle d'origine anglophone<sup>11</sup>.

Par ailleurs, les travaux traitants de l'évaluation de la formation de base ne sont pas toujours destinés à être publiés. Les formateurs à l'interne en charge de l'évaluation de la formation ne disposent pas toujours du temps, de la volonté ni des moyens nécessaires pour relater et diffuser les résultats de l'évaluation de leurs actions. Lorsque c'est le cas, ces documents sont généralement destinés à circuler en interne. Il s'agit alors de rapports succincts ou encore de simples notes à destination des dirigeants ayant pour but de leur relater brièvement le déroulement de l'action de formation et d'apporter des précisions sur les résultats obtenus.

Cependant, lorsqu'il s'agit de formateurs provenant d'organismes externes, les rapports peuvent être nettement plus conséquents. Ces exposés prennent la forme d'un bilan complet de l'action de formation, soulignant les points forts et les points faibles de la démarche, retraçant les difficultés rencontrées ainsi que le bien-fondé de l'action entreprise (Julien, 2006 ; Forest, 1992). Malheureusement, une bonne part de ces informations destinées aux principaux responsables de l'entreprise d'accueil et de l'organisme pourvoyeur de la formation, considérées parfois comme confidentielles, sont vouées à rester à l'interne et demeurent inaccessibles aux personnes de l'extérieur. Néanmoins, il arrive que ces informations, si elles s'avèrent pertinentes et en phase avec les objectifs de communication de l'entreprise, soient divulguées lors, par exemple, d'une participation à des colloques ou à des séminaires spécialisés (Kopelman, 2005). Si le centre de formation fait partie du domaine public ou parapublic (commissions scolaires, regroupement d'organismes en alphabétisation, réseau d'association de lutte contre l'illettrisme...) et selon l'importance de l'étude, un exemplaire sera alors archivé sur place et d'autres copies parviendront, peut-être, aux centres de documentation spécialisés. Des communications dans des colloques pourront concourir à sa diffusion ; sa version numérique pourra être diffusée sur internet. Bref, seule une faible portion de cette documentation est accessible à distance. Il ne reste plus qu'à souhaiter qu'il s'agisse des plus pertinentes.

Les écrits des chercheurs, des spécialistes du secteur public ou parapublic et des cabinets de consultants, forment une troisième source

---

<sup>11</sup> Une étude de septembre 2004 portant sur les langues en usage sur Internet précisait que près de 36 % de la population mondiale en ligne était anglophone, pour moins de 4 % francophone, soit un rapport de près de 1 pour 10 (<http://global-reach.biz/globstats/index.php3>).

d'informations, nettement plus accessible et généralement bien détaillée. Ces documents sont élaborés afin de répondre aux demandes des organismes financeurs. Ils sont très rarement le fait d'initiatives personnelles ou collectives. Mais là encore, nulle trace d'une étude francophone portant exclusivement sur l'évaluation formative de la formation de base en milieu de travail. Les multiples rapports de recherche-action, monographies d'expérience, études à caractère psychosociologique et autres actes de colloques (Théorique : Huot et autres, 2001 ; Hauteceur, 1996 ; Ouellet, 2005 ; Leclercq, 2005...), publiés en réponse aux commandes des différents ministères, ne nous éclairent que partiellement sur l'étendue de ces pratiques. Les études de cas relatives (Pratique : Saysset, 2003 ; Boucheix, 2003 ; Pastor, 2005 ; Roche, 2005...), parfois de seconde main, ne comportent presque jamais de volet sur l'évaluation, et encore moins sur l'évaluation formative. À de rares exceptions (Michel et Maroun, 2006 ; Astolfi et Jorro, 2003), elles se limitent généralement à la présentation des résultats obtenus et non au processus de l'évaluation en lui-même. Les nombreux états des lieux accessibles (Statistique : Bernèche, Perron et autres, 2006 ; Michel, 2006 ; Bastyns et Stercq, 2003 ; ANLCI, 2004a...) ne s'intéressent qu'indirectement à l'évaluation des actions, si ce n'est d'un point de vue descriptif. Quant aux nombreux documents techniques créés par les différents organismes proposant des formations de base (Technique : GPLI, 1998 ; Patry et Gauthier, 1993 ; Vicher, 2005...), ils tendent à présenter un panel des outils existants ou développés par l'équipe de recherche, à en prouver la validité et à en exposer les applications possibles, sans toutefois apporter de réponses concrètes à notre problématique.

En Europe, en général, le financement de la formation de base en milieu de travail inclut rarement les ressources nécessaires à la production d'un rapport sur l'intervention réalisée. Les organismes de formation ne sont pas financés pour la conception encore moins pour la publication. Les quelques publications sont réalisées dans le cadre de financements européens (dispositifs propres à la Communauté européenne), parfois sur les fonds propres de l'organisme, le soutien de fondations ou parfois grâce à la collaboration avec le *Centre Ressources Illettrisme*<sup>12</sup>. Ce qui explique la rareté de certains écrits. Certes, les institutions gouvernementales finançant les opérations de formation de base en milieu de travail conditionnent souvent leurs subventions à la remise d'un rapport détaillé sur l'utilisation de leurs subsides dans l'action entreprise (Huot et autres, 2001 ; Bastyns et Stercq, 2002), mais ces rapport demeurent de nature sommative, sinon simplement administrative. Néanmoins, il arrive que la situation s'inverse et que les rédacteurs, avec ou non le soutien des organismes subventionnaires,

<sup>12</sup> Extrait d'un échange de courriel avec Roseline Combroux, responsable formation du CREPT Formation à Toulouse.

élaborent des documents leur permettant de négocier par la suite la mise en place de nouvelles politiques pour la formation de base (Midy et autres, 1998). Enfin, les écrits francophones portant sur l'évaluation formative de la formation de base en milieu de travail sont si rares que c'est à se demander s'il ne s'agit pas d'une caractéristique de l'évaluation formative que de ne pas être destinée à finir dans une publication. La nature même de l'évaluation formative (différenciée, régulatrice, transformatrice) n'explique-t-elle pas l'absence de littérature sur l'évaluation formative de la formation de base, et, plus particulièrement, comme nous le verrons maintenant, sur la formation de base en milieu de travail ?

## **Portrait de l'évaluation formative de la formation de base en milieu de travail**

### *La formation de base en milieu de travail*

La formation des adultes en entreprise, qu'on parle de formation permanente, continue ou tout au long de la vie, souffre d'un arrimage complexe entre les contenus d'apprentissage, les nécessités fonctionnelles de la production et les aspirations des individus. L'investissement dans la formation, tant en temps qu'en moyens, notamment dans les petites entreprises, ne va pas de soi (Lapierre et autres, 2005). Les résultats escomptés, en termes de gain de productivité et d'ajustement aux exigences professionnelles, ne correspondent pas toujours aux réalités d'une intervention, qui dépend, d'une part, de la qualité de la relation s'établissant entre le formateur et les apprenants, et d'autre part, des conditions négociées avec l'employeur en terme de disponibilité du personnel. Selon Julien (2006), l'implantation d'activités reliées à la formation de base se révèle être un outil efficace pour développer une culture de la formation continue en entreprise. Par ailleurs, s'il est indéniable que la formation de base en milieu de travail se développe (Durèche et Stercq, 2005 ; Bernèche, Perron et autres 2006), il est difficile, du fait qu'elle tende à se fondre dans les formations techniques, de discerner réellement l'ampleur de ce phénomène.

Les écrits recensés portent sur de multiples aspects et dimensions de la formation de base en entreprise. On trouve ainsi des écrits s'intéressant plus particulièrement aux représentations et aux attitudes des apprenants (Ouellet, 2005 ; El Hayek, 2000), à la professionnalisation des intervenants (Leclercq, 2005), aux variables explicatives de la motivation et de la participation (Lalande et Sayset, 2005), aux compétences de base au travail (Région Centre, 2004) ou encore des études locales sur les résistances à la mise sur pied d'activités de formation de base en entreprise (De Ferrari,

2005 ; Noël et Terrault, 1995). L'éventail des approches spécifiques semble sans limites.

Cependant, quelles que soient les approches adoptées et même lorsqu'il ne s'agit pas d'études portant spécifiquement sur ce thème, la plupart des auteurs mis à contribution dans cette recension, forts de leur expérience dans ce « secteur d'activité », exposent leurs perceptions ou leur évaluation quant aux principaux facteurs menant à la réussite des actions de formation de base en entreprise. Ces multiples recommandations s'adressent tant aux personnes chargées de la mise en place de dispositifs qu'aux principaux acteurs et décideurs des activités de formation de base. En voici quelques exemples :

- s'adapter au cas par cas, tant vis-à-vis des apprenants que des décideurs, dans la création d'outils ;
- faire participer les décideurs, les employés et le personnel d'encadrement à la mise en place du dispositif ;
- favoriser l'alternance travail-formation (activité formative) ;
- combiner l'apprentissage expérientiel à l'approche réflexive ;
- développer une action de sensibilisation comme préalable à l'action de formation de base (Huot et autres, 2001) ;
- mettre en place un accompagnement post-formation de base visant à établir des mesures d'impact (Parcours-formation, 2001) ;
- recourir à des entrevues collectives plutôt qu'à des questionnaires (Parcours-formation, 2001) ;
- mettre en œuvre un processus de négociation participative (Midy et autres, 1998) ;
- effectuer un accompagnement personnalisé incluant l'usage d'un port-folio (Astolfi et Jorro, 2003) ;
- ...

Par ailleurs, Hautecoeur (1996) pointe la divergence d'intérêt fondamentale qui existe entre les différents acteurs de la formation de base et la difficulté quasiment insurmontable qui consiste à vouloir les concilier. Est-il d'ailleurs possible de trouver un dispositif permettant de satisfaire à la fois les politiques (diminution du taux de chômage), les employeurs (adaptation de la main-d'œuvre), les citoyens (amélioration des conditions de vie), les formateurs (conscientisation et émancipation des individus), les

apprenants (insertion ou promotion socioprofessionnelle) et les chercheurs (transformation sociale) ?

### *L'évaluation formative dans la formation en milieu de travail*

Les quelques documents recensés portant explicitement sur l'évaluation formative de la formation des adultes traitent de l'évaluation de lois, de programmes ou d'organismes, de l'évaluation de la participation, de l'impact de la sensibilisation, de l'évolution des représentations et, exceptionnellement, de l'évaluation des apprentissages (Michel et Maroun, 2006 ; Astolfi et Jorro, 2003) Quant aux diverses études de cas consultées, seule celle présentée par Parcours-formation (2001) semble se référer à une approche similaire à celle de l'évaluation formative, nommée ici mesure d'impact. En réalité, il est rare que les actions de formation continue soient évaluées à l'aune des exigences de l'évaluation formative, plus difficile à mettre en place que l'évaluation sommative. Pour Goffinet (1989), l'évaluation formative est envisagée comme une démarche impliquante devant mener progressivement à plus d'autonomie, seule garante d'une efficacité dans le long terme de la formation. Barnabé et autres (1993) évoquent, quant à elles, l'importance de procéder successivement à une évaluation formative (continue) puis sommative des apprentissages (finale) afin d'établir si les objectifs ont bien été atteints. Pour ce faire, les auteurs préconisent l'utilisation par le salarié d'un Cahier de bord individualisé (processus d'auto-évaluation). Elles insistent aussi sur l'importance d'intégrer les apprenants au processus d'évaluation de la formation (contenu et déroulement).

L'évaluation des pratiques de formation de base tend à se concentrer essentiellement sur la mesure de l'efficacité (mesure des résultats obtenus) et non celle sur l'efficience (mesure des moyens mis en œuvre pour atteindre ces résultats) des programmes de formation par rapport aux objectifs définis par les organismes qui financent ces formations (ANLCI, 2004b). Le contenu des rapports d'évaluation tend donc à prendre une tournure essentiellement sommative visant à fournir des informations relatives au retour sur investissement. Bastyns et Stercq (2002, p. 110) résument assez bien cette situation en affirmant que :

*Les opérateurs sont évidemment tenus de présenter des rapports d'activité comportant une évaluation des actions pour lesquelles ils ont reçu des subsides, mais ces évaluations, principalement quantitatives et financières, correspondent davantage aux logiques et objectifs qui sous-tendent les différents dispositifs qu'à une appréciation de l'alphabétisation en tant que telle.*

Par ailleurs, Dunberry et Péchard (2007, p. 5) notent, à propos des pratiques d'évaluation de la formation en cours dans les entreprises performantes, à quel point il est important de faire la distinction entre l'évaluation formelle et l'évaluation informelle :

*L'évaluation consiste essentiellement à porter un jugement sur la valeur de l'objet à évaluer. Ce jugement peut s'appuyer sur des constats, des impressions ou des mesures. Il est donc possible d'évaluer sans mesurer (...) Jusqu'à maintenant, la littérature scientifique s'est surtout centrée sur les pratiques formelles d'évaluation de la formation. Néanmoins, notre recension des pratiques a permis de constater non seulement l'existence mais aussi l'importance des pratiques informelles qui dans bien des cas précèdent et suppléent à des pratiques formelles qui seraient trop complexes à mettre en place.*

Selon ces auteurs, les pratiques d'évaluation s'appuient généralement sur le modèle désormais classique de Kirkpatrick<sup>13</sup> (1959), dont elles ne développent rarement plus que le premier niveau d'évaluation, à savoir celui de la satisfaction des apprenants, au travers de la distribution d'un formulaire ou d'une discussion de groupe. Si l'évaluation finale portant sur les acquis (niveau 2), sous la forme de tests ou d'examen, est plus rare, l'évaluation du transfert des apprentissages (niveau 3), via l'observation des comportements en milieu de travail, est exceptionnelle. L'absence d'évaluation des effets de la formation sur le fonctionnement de l'entreprise s'explique par l'ampleur des moyens à mettre en œuvre et par la complexité des critères à mettre en place. Les auteurs complètent leur présentation en évoquant une dernière pratique, encore peu répandue, qui consiste en l'évaluation du rendement financier. Cette mesure ponctuelle du retour sur investissement est généralement réalisée dans le cas de dispositif de formations de grande ampleur (durée, stratégie, investissement).

On peut cependant regretter que ces différentes formes d'évaluation, qui mettent de côté la signification subjective de l'expérience de formation de base en milieu de travail, ne s'attachent pas plus à établir en quoi la formation aide l'apprenant à devenir plus autonome sur son poste ou dans son équipe de travail, et, plus généralement, à mieux piloter ses transitions professionnelles et non professionnelles. Il est en effet plus facile de vérifier

<sup>13</sup> Ce modèle présente quatre niveaux d'évaluation : 1. la satisfaction à l'égard de différents aspects de l'activité (formulaires) ; 2. les apprentissages en terme de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes en fonction des objectifs visés (test) ; 3. le transfert de ces apprentissages en terme de comportement sur le poste de travail (observations et entretiens) ; 4. l'impact de la formation sur l'entreprise (audits), Kirkpatrick, D. L. (1959), « Techniques for Evaluating Training Programs », *Journal of the American Society for Training and Development*, vol. 13(11), pp. 3-9.

l'assimilation, ou non, du contenu des formations proposées que d'en vérifier la pertinence dans l'action quotidienne. Et pourtant, il s'agit bien là d'une des priorités de la formation de base. On peut également regretter que le terme d'évaluation formative, tel qu'il est employé dans la littérature relative à la formation de base, se rapporte essentiellement à la notion de contrôle continu des apprentissages et non à la dimension émancipatrice décrite par les différents auteurs spécialistes de l'évaluation formative en formation initiale, comme on l'a noté au début de ce texte.

Nous avons aussi répertorié des rapports utilisant le terme « évaluation formative » dans le cadre de l'évaluation d'une loi déjà entrée en application (Lapierre et autres, 2002). Dans ce cas, il s'agit de fournir un rapport d'enquête s'appuyant sur des méthodes qualitatives et visant à présenter un état des lieux intermédiaire susceptible d'informer les décideurs politiques. Le terme formatif est ici employé à la fois pour décrire le fait qu'il s'agit d'évaluer une action en cours de réalisation et pour signifier que l'effet de ce rapport sur les destinataires est supposé formatif. En ce sens, de nombreuses situations, comme la participation ou l'alternance, pourraient être envisagées comme formatrices. Mais n'est-ce point là une marque de confusion, entretenue par le manque de littérature sur le sujet, entre le formatif et l'informatif ?

## Perspectives

### *Alphabétisation et informatisation de la société*

La problématique de l'alphabétisation est intimement liée au développement accéléré et généralisé d'une société laissant toujours plus de place aux moyens de communication écrite. Puisant ses sources dans l'invention de l'imprimerie (Gutenberg, milieu du XV<sup>e</sup> siècle), elle-même à l'origine d'une diffusion sans précédent des écrits de toutes sortes, qui ont à leur tour ouvert la voie à une accumulation inextinguible des savoirs, l'alphabétisation, au cours des siècles, s'est naturellement, ou peut-être socialement devrait-on dire, imposée comme une évidence, un droit et un devoir dans des sociétés de plus en plus lettrées. On souligne alors toutes sortes d'avantages à mettre en œuvre les mesures et les moyens nécessaires pour favoriser l'alphabétisation. Les États y voient un moyen de faciliter la communication, de promouvoir l'usage d'un langage commun et d'adapter les individus aux changements sociaux en cours. D'autres acteurs sociaux et culturels y voient une œuvre d'émancipation universelle susceptible de nourrir l'effort de démocratisation, appelant de leurs vœux, à l'inverse, une adaptation de la société aux individus. Cette confluence d'intérêts

divergents, observable dans l'ensemble du monde industrialisé, mène progressivement les politiques à faire de l'alphabétisation une priorité nationale, visant à doter la population des compétences de base permettant de participer à la société des savoirs en construction (Coulombe, 2002). Si leurs objectifs divergent (gain de productivité, d'une part, et émancipation citoyenne de l'autre), tous s'accordent cependant sur l'importance de développer la formation de base des adultes afin de rompre les distances et l'isolement des individus (Quenneville et Dionne, 2001).

Dans cette société globalisée à tendance individualiste, ce nouvel espace de communication que propose Internet conduit inexorablement à une intégration de l'informatisation dans les composantes de la formation de base. Le recours intensif à cette technologie, qui nécessite une formation permanente de l'individu aux exigences du langage machine et à l'évolution des différents périphériques existants, a donné naissance à une multiplicité de matériel d'évaluation accessible en ligne<sup>14</sup>, principalement sous forme de tests, à destination des apprenants en alphabétisation. En ce sens, la production de logiciels d'évaluation formative, tel que développés par le Groupe de Recherche en Évaluation Formative Informatisée<sup>15</sup> (GRÉFI), nécessite de s'interroger sur l'évolution des pratiques évaluatives. En effet, l'utilisation extensive de ce nouvel outil, susceptible de nourrir la curiosité des utilisateurs, peut tout autant servir l'émancipation que la manipulation des individus.

### *Évaluation formative et contrôle continu*

Dans ce contexte d'informatisation forcée de la société, le passage d'un mode d'évaluation finale à celui d'une évaluation continue des apprentissages, soutenu par les diverses politiques éducatives mises en place, soulève un certain nombre de questions. En effet, si l'évaluation formative est généralement perçue comme une approche qualitative et émancipatrice visant à l'autonomisation des apprenants ainsi qu'à l'amélioration des pratiques éducatives, des voix discordantes (Berthelot, 1999) s'élèvent pour pointer les risques inhérents à la généralisation de cette approche dans un contexte néo-libéral. D'une part, la privatisation latente de l'éducation des adultes, via notamment le développement accéléré d'un marché de la formation à distance, risque de conduire à un contrôle accru et informatisé d'individus désormais considérés en formation tout au long de leur vie (Gillery, 1998 ; De Sélys, 1998). D'autre part, l'ajustement des contenus de formation aux seuls besoins exprimés par les employeurs tend à

<sup>14</sup> Un rapide tour sur les différents moteurs de recherche en donne un bon aperçu.

<sup>15</sup> Site du GREFI, <http://pages.infinit.net/didactik/grefi2.htm>

relativiser la notion stratégique, dans cette économie réflexive, d'autonomisation des sujets. Cette dernière se dilue peu à peu dans l'idée d'une « nécessaire » amélioration de la capacité d'adaptation des apprenants en vue de leur insertion professionnelle dans le grand marché du capital humain (Guigou, 2006).

### *L'éthique de l'évaluation*

Aujourd'hui encore, s'affrontent régulièrement les défenseurs de la « Vieille École », pour qui l'évaluation sommative, mère de l'évaluation certificative (examen), est garante de l'égalité des chances pour les apprenants, et ceux de l'« École Nouvelle », qui privilégient un traitement qualitatif et différencié des apprentissages susceptible de les conduire vers l'autonomie. Dans la pratique, on peut se demander si l'évaluation formative de la formation de base en milieu de travail, souvent informelle, ne tend pas à faire référence à la notion de contrôle continu plus qu'à celle d'autonomisation.

Par, ailleurs, la généralisation des procédures d'orientation et de validation des acquis, préalable à l'insertion dans un parcours de formation, interroge, de ce fait, l'éthique des évaluateurs. Si le propre de l'évaluation est de fournir un aperçu, à un moment donné et valable pour une courte période de temps, de l'état des connaissances ou des compétences de l'apprenant, cette pratique pose aussi le problème de l'objectivité et de la subjectivité de l'acte d'évaluation (Bonniol et Vial, 1997). À ce propos, Jorro (2000) nous rappelle les principales tentations dont l'évaluateur doit apprendre à se méfier :

- l'effraction : trop de vérifications pour débusquer la faute à tout prix ;
- la collusion : valider une action qui mériterait des ajustements ;
- la déconstruction : proposer la refonte d'un système sans en voir les aspects positifs ;
- l'apologie : l'inverse du précédent ;
- le truisme : décrire l'existant sans rien promouvoir ;
- le prosélytisme : généraliser à outrance sans distinction de contexte ;
- la prophétie : maquiller l'absence de cohérence par des prédictions ;
- la trahison : ne pas respecter la confidentialité ;

- l'improvisation : faire preuve d'excès de confiance en sa bonne étoile.

### ***De l'alphabétisation***

Les individus dits analphabètes ressentent et comprennent différemment le monde dans lequel ils évoluent. Ils développent des formes de conceptualisations complémentaires et un imaginaire riche qui leur permettent de survivre dans cet univers fait par et pour les lettrés. Ils s'appuient sur leurs expériences pour forger leurs opinions. Raillés ou encore infantilisés, plus rarement admirés par leurs semblables, ces *allographes*, comme les nomme Ghislaine Blais (1995), déploient d'intenses efforts pour saisir le sens des signes auxquelles ils sont régulièrement et inévitablement confrontés, notamment lorsqu'ils souhaitent s'impliquer davantage dans la collectivité.

### ***Participation des femmes à la formation de base***

Qu'ils ou elles soient analphabètes ou illettré(e)s, les apprenant(e)s ont tout à gagner à s'investir dans des formations de base. Cependant, force est d'admettre qu'ils n'accèdent pas tous de la même façon à ces dispositifs (Doray et autres, 2004). Les inégalités sociales, en termes de représentativité, de salaires perçus ou de responsabilité exercée, se retrouvent dans l'accès aux formations. Ainsi, plus un individu est formé, plus il a de chance d'accéder à des formations. Ce qui laisse peu de place pour les formations de base.

Que ce soit au Québec (Roy et Coulombe, 2005), en France (UNESCO, 2000), en Belgique (Bastyns, 2005) ou en Suisse (Michel, 2006), les femmes tendent davantage à participer aux formations de base que les hommes. Et pourtant, les différents rapports soulèvent tous les difficultés particulières, du fait du sexisme ambiant, auxquelles elles sont confrontées en raison de la difficile conciliation travail, famille, formation (Tremblay, 2003). Afin de réduire ce problème d'inégalité (familles monoparentales, garde des enfants, tâches ménagères, inéquité salariale), les femmes interrogées dans l'enquête de Guibault-Lagagnière (1992, p.14) préconisent que :

*- la mise en place de ces modèles d'alphabétisation soit fondée sur les connaissances et les compétences acquises par l'expérience, sur leurs objectifs de femmes et de travailleuses et sur leur contexte culturel (...);*

*- les contenus des programmes d'alphabétisation renferment des éléments de développement personnel et abordent les aspects*

*sociaux et politiques qu'exige l'alphabétisation culturelle et critique.*

### ***L'évaluation de la formation de base***

L'objectif de l'alphabétisation, et donc de la formation de base, étant de retrouver l'estime de soi après le traumatisme de l'échec scolaire, et ce afin de reprendre le contrôle sur sa vie, Du Crest (1996) nous rappelle l'importance d'évaluer l'apprentissage et non l'individu. De ce fait, elle préconise d'associer les apprenants au processus d'évaluation et que l'évaluation formative des apprentissages se fasse tout au long de la formation, en multipliant les évaluations intermédiaires grâce à la mise en place d'une microgradation des apprentissages. Cependant, Lehouiller (1995) nous rappelle que la majorité des participants affirment ne pas se sentir compétents pour le faire et que, selon eux, cette opération relève du rôle et des responsabilités des représentants du monde de l'éducation. Ainsi, comme le précise Goffinet (1989, p. 21) :

*Quand on propose aux apprenants de participer à l'évaluation ils cherchent plus à deviner l'avis du formateur qu'à se forger leur propre opinion sur le travail qu'ils ont réalisé. Il est donc important, si on veut pratiquer l'évaluation formative, que toute la relation pédagogique soit orientée dans ce sens : que le formateur poursuive, au plan humain, des objectifs d'initiative, d'autonomie, de prise en charge par l'apprenant de son apprentissage, ... Ce n'est qu'à cette condition qu'on pourra réellement parler d'« évaluation formative ».*

## **Conclusion**

La littérature francophone traitant précisément de l'évaluation formative de la formation de base en milieu de travail est soit inexistante, soit inaccessible. Tout d'abord surpris par cette première conclusion, nous avons par la suite opté pour une recension des écrits relatifs à ces différents termes, tant par l'utilisation de synonymes culturels que par une extension aux domaines de recherche voisins. C'est ainsi que notre intérêt s'est porté, par exemple, d'une part sur la régulation continue de la formation aux compétences essentielles en entreprise et d'autre part sur les pratiques d'évaluation de la formation en milieu de travail ou encore sur les différentes formes d'évaluation formative relative à l'alphabétisation. Cette recension s'efforce donc de décrire différentes pratiques d'évaluation existantes, qui, à l'usage et rétroactivement, peuvent s'avérer parfois formatives.

On constate, dans la littérature francophone sur la formation de base en milieu de travail, quatre principaux genres d'études : les démonstrations du besoin de relever la qualification de base de la population active, les études sur la participation, les analyses sur la complexité culturelle des compétences de base et les travaux sur les stratégies d'apprentissage. À cela, il faut ajouter quatre principaux types d'approches : théorique (recherche-action), pratique (études de cas), technique (outils) et statistique (états des lieux). Par ailleurs, la formation de base peut être : offerte à l'interne ou par des organismes extérieurs ; intégrée ou non à la formation professionnelle ; formelle ou non formelle ; sujette à des évaluations formelles ou non formelles ; à court, moyen ou long terme ; proposée en alternance ou en continu ; etc. Quant à la littérature francophone sur l'évaluation formative, on constate qu'elle s'intéresse essentiellement à la formation initiale formelle, bien que les spécialistes de la formation permanente y fassent référence dans leurs écrits.

L'évaluation des actions de formation devient une nécessité. Les organisations (entreprise, administration, association,...) ne peuvent se contenter de « former pour former » et encore moins se limiter à faire des prestations sans organiser, tout au long du processus de formation, des circuits continus de rétroaction pour améliorer l'intervention tout au long de son déroulement. Pourtant, dans la plupart des organisations, les opérations d'évaluation des actions de formation sont rares. L'évaluation des actions se limite alors à un rapide coup d'œil d'un gestionnaire ou du formateur sur les résultats obtenus, sans fournir de données pouvant informer les décisions futures. On est encore bien loin des pratiques d'évaluation formative !

Si l'évaluation formative formelle des formations de base formelles en milieu de travail semble inexistante, du moins au travers de la littérature collectée, il est toutefois probable que certaines évaluations, non formelles celles-là, de ces actions revêtent quelques caractéristiques de l'évaluation formative, réduite alors à son sens restreint de contrôle continu. Pourtant, l'évaluation formative, bien employée (ne se limitant pas à un contrôle continu des connaissances), pourrait contribuer à améliorer les formations proposées, tant du point de vue des participants que pour les décideurs que pour les formateurs. Cependant, comme le précisait S. Wagner (1997)<sup>16</sup>, dans son document de présentation d'une recherche-action en cours sur l'alphabétisation :

*le contenu même des programmes d'alphabétisation laisse souvent plus de place au développement de l'« employabilité » (attitudes positives par rapport au travail, techniques de recherche d'emploi,*

<sup>16</sup> Wagner, S. (1997), *Alphabétiser et s'alphabétiser en français au Canada*, Recherche-Action en cours - alphabétisation et emploi, accessible au <http://www.unites.uqam.ca/lreaa/educadult8.html>

*etc.) qu'à l'alphabétisation proprement dite ; et cela, pour des raisons d'économie (offrir des formations courtes, peu coûteuses).*

Bien que la formation de base, telle que définie dans les différents pays de la Francophonie, mette en avant une approche plus globale de l'alphabétisation, visant à une autonomisation progressive du sujet, dans les faits, lorsqu'elle se déroule en milieu de travail, on en sait encore peu de choses, ni de son impact, ni des démarches introduites pour en assurer une bonification continue.

La majorité des adultes qui éprouvent des difficultés à lire, écrire ou compter, ont un mauvais souvenir, parfois traumatisant, de la fonction de jugement remplie par l'évaluation dans le système scolaire lors de leur formation scolaire initiale. L'évaluation formative aurait alors pour intérêt de modifier le rapport des apprenants à la vérification de leurs apprentissages, en leur permettant de se réapproprier le processus. Cette co-évaluation participative, susceptible de mener à l'autoévaluation, pourrait devenir un support à la construction du sujet et, ainsi, un facteur de durabilité et de pertinence des apprentissages et de rendement des investissements en ce domaine.

## **Bibliographie**

*Note : l'accessibilité en ligne des références citées a été vérifiée le 20 mars 2007.*

Abrecht, R. (1991), *L'évaluation formative : une analyse critique*, De Boeck Université, Bruxelles.

Allal, L., J. Cardinet et P. Perrenoud (éd.) (1979), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter Lange, Berne.

ANLCI. (2004a), *La lutte contre l'illettrisme dans les régions – Repères 2002/2003*, Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI), Lyon.

ANLCI (2004b), *L'évaluation des bas niveaux de compétence à l'écrit*, article présenté au Colloque scientifique international de l'ANLCI, Lyon, 5, 6 et 7 novembre 2003.

Astolfi, J.-P. et A. Jorro (2003), *Une démarche d'évaluation des apprentissages en AFB*, Centre Ressources Illettrisme Haute-Normandie, Rouen.

- Barnabé, G., A. Bergeron et J. Labbé-Poitras (1993), *L'alphabétisation des travailleuses et des travailleurs : guide andragogique*, Commission scolaire des Chutes-de-la-Chaudière, Québec.
- Bastyns, C. et C. Stercq (2003), *La place de l'alphabétisation dans les dispositifs d'éducation et de formation des adultes : État des lieux de l'alphabétisation en Communauté française Wallonie-Bruxelles 2002*, Lire et Écrire et Ministère de la Communauté française, Bruxelles.
- Bernèche, F., B. Perron, É. Gagnon, M. Robitaille, M. Boucher, H. Desrosiers et autres (2006), *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir - rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)*, Institut de la statistique du Québec, Québec.
- Berthelot, B. (1999), A propos de l'émission « Le cartable de Big Brother », <http://www.r-lecole.freesurf.fr/marchand/BigBro.html>
- Blais, H. (éd.) (1995), *Analphabète ou allographe ? : pour une vision renouvelée de l'analphabétisme et de l'alphabétisation*, Logiques, Montréal.
- Bonniol, J.-J. et M. Vial (éd.) (1997), *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*, De Boeck Université, Bruxelles.
- Boucheix, J.-M. (2003), « Simulation et compréhension de documents techniques : le cas de la formation des grutiers », *Le Travail Humain*, vol. 66(3), pp. 255-282.
- Caillé, C., L. Doiron et F. Hotte (1999), « Développement des compétences de base : un modèle d'intervention », dans M. Ebrahimi (éd.), *Éducation et démocratie : entre individu et société* (pp. 135-145), Isabelle Quentin Éditeur et Fondation québécoise pour l'alphabétisation, Montréal, pp. 135-145.
- Campbell (2006), *L'évaluation des étudiants dans le domaine de l'éducation de base des adultes : portrait du Canada*, Centre for Education and Work (CEW), Winnipeg.
- Charest, D. et S. Roy (2001), *Tirer profit des expériences internationales*, Ministère de l'éducation, Québec.
- Comeau, Y. (1996), *Alpha en milieu de travail : étude de l'expérience du Centre d'Alphabétisation de Prescott (CAP) avec des travailleurs franco-ontariens*, Centre d'apprentissage et de perfectionnement CAP, en collaboration avec l'Université Laval, Prescott (Ontario).
- Coulombe, I. (2002), *La formation à distance en alphabétisation : état de la situation*, Ministère de l'éducation, Direction de la formation générale des adultes, Québec.

- Crépeau, L. (1999), « Compétences de base et réorganisation du travail : la stratégie développée chez Alstom », dans M. Ebrahimi (éd.), *Éducation et démocratie : entre individu et société*, Montréal Isabelle Quentin Éditeur et Fondation québécoise pour l’alphabétisation, pp. 105-116.
- De Ferrari, M. (2005), *Développer la formation linguistique au titre de la formation professionnelle continue en entreprise*, Comité de Liaison pour la Promotion des migrants et des publics en difficulté d’insertion, Paris.
- Deman, B. (2002), *Sur l’illettrisme en entreprise*, Conseil Économique et Sociale Centre, Orléans.
- De Peretti, A. (1980), *Recueil d’instrument et de processus d’évaluation formative*, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris.
- De Peretti, A., J. Boniface et J.-A. Legrand (1998), *Encyclopédie de l’évaluation en formation et en éducation*, ESF éditeur, Paris.
- Dion, F. et S. Prescott (1992), *Outil d’accueil et d’évaluation en alphabétisation*, Commission des écoles catholiques de Montréal, Montréal.
- Doray, P., P. Bélanger et M. Levesque (2004), « La participation des femmes à la formation des adultes : une situation en changement ? », *Les adultes en formation: les logiques de la situation*, Ministère de l’Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille & CIRDEP-UQAM, Montréal, vol. 7, pp. 77.
- Du Crest, F. (1996), *Stratégies d’accueil, de suivi, de planification et de mesure pour une évaluation efficace en alphabétisation : un guide, des outils – module d’auto-perfectionnement*, Table de concertation en alphabétisation de Montréal, Montréal.
- Duchène, C. et C. Stercq (2005), *Recherche-action sur la place et la participation effective des populations d’origine belge aux formations d’alphabétisation en Région bruxelloise – Première partie : L’état des lieux et le point de vue des associations*, Lire et Ecrire, Bruxelles.
- Dunberry, A. (2006), *Analyse des pratiques d’évaluation de la formation et de son rendement dans des entreprises performantes*, CIRDEP-UQAM, Montréal.
- Dunberry, A. et C. Péchard (2007), *L’évaluation de la formation dans l’entreprise – État de la question et perspectives*, UQAM/CIRDEP, Montréal.

- Duplain, L. et J. Bisson (1995), *Formation de base en milieu de travail : rapport final de la recherche-action : étude du milieu au Port de Montréal*, Syndicat des débardeurs (SCFP/section locale 375) & Centre DÉBAT (Association), Montréal.
- El Hayek (éd.), C. (2000), *Illettrisme et monde du travail*, GPLI, Paris.
- Espérandieu, V., J.-P. Bénichou et A. Lion (1984), *Des illettrés en France*, La Documentation Française, Paris.
- Forest, D. (1992), *Recherche sur l'alphabétisation liée à l'emploi : rapport-synthèse*, Table régionale de concertation en alphabétisation Laurentides-Lanaudière, Saint-Eustache (Québec).
- Froissard, C. et F. Aballea (1988), *L'évaluation qualitative : une approche appliquée à la formation*, Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, ADEP Éditions, Noisy-le-grand.
- Furet, F. et J. Ouzouf (1977), *Lire et écrire : l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Éditions de Minuit, Paris, vol. 1.
- Gaudreau, L. et N. Lacelle (1999), *Manuel d'évaluation participative et négociée : 4 cahiers*, ARPÉOC-UQAM, Montréal.
- Gérard, F.-M. (2004), « Tout dépend de ce qu'on veut évaluer », [http://www.bief.be/enseignement/publication/Evaluer\\_tout\\_depends.pdf](http://www.bief.be/enseignement/publication/Evaluer_tout_depends.pdf)
- Gillery, F. (1998), « Le cartable de Big Brother », dans *Les Films à Lou*, France.
- Goffinet, S.-A. (1989), *Pratiquer l'évaluation formative dans un cours d'alphabétisation*, Commission Évaluation Lire et Écrire, Bruxelles.
- GPLI (1998), *Entreprises et lutte contre l'illettrisme : favoriser la formation des premiers niveaux de qualification : repère pour le conseil et l'action*, GPLI, Paris.
- Grégoire, R. et M. Demers (2003), *La validation de la formation de base chez les adultes : quatre expériences majeures en dehors du Québec - étude réalisée par Réginald Grégoire inc.*, Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQFP), Sainte-Foy Québec.
- Groupe Régional Centre (2005), *Formation aux écrits professionnels*, article présenté au Forum permanent des pratiques – Rencontre internationale du 5-7 avril 2005, Lyon.
- Groupe Régional Pays de Loire (2005), « Illettrisme et monde du travail », article présenté au Forum permanent des pratiques – Rencontre internationale du 5-7 avril 2005, Lyon.

- Guibault-Laganière, G. (1992), *Pour les femmes francophones, l'alphabétisation en milieu de travail ? : Rapport d'enquête*, Réseau national d'action éducation femmes (RNAÉF), Ottawa (Ontario).
- Guigou, J. (2006), « Retouche pour une histoire de l'évaluation », [http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/article.php3?id\\_article=395](http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/article.php3?id_article=395)
- Hautecoeur, J.-P. (1991), *La recherche-action en alphabétisation*, Développement des Ressources Humaines Canada, Ottawa.
- Hautecoeur, J.-P. (éd.) (1996), *Alpha 96 : formation de base et travail*, Ministère de l'Éducation du Québec et Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, Québec.
- Huot, F., G. Guérard, G.R. Chartier, M.F. Lancette, M. Bournival et N. Leblanc (2001), *L'alphabétisation, qu'est-ce que ça donne... ? : une incursion dans le monde des entreprises*, Un Mondalire, Montréal.
- Jorro, A. (2000), « Évaluation de la formation des dispositifs et des actions de formation », dans *Unité 1 : Ingénierie de la formation – Tome III : Une démarche, des pratiques*, Centre National d'Éducation à Distance, Poitiers, p. 126.
- Julien, J.-D. (2006), *Les commissions scolaires et la formation de base en entreprise – des actions qui portent des fruits*, Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TREAQFP), Montréal.
- Kopelman, L. (2005), « Projet Evoluance Danone », article présenté à la conférence « La maîtrise de la langue française en milieu professionnel : quels enjeux pour les salariés et les entreprises ? », Paris, 8 juin.
- Lahire, B. (1999), *L'invention de « l'illettrisme »*, Éditions La Découverte, Paris.
- Lalande, D. (2003), *Estimation du nombre de personnes analphabètes en emploi au Québec à partir des données sur la scolarité*, Ministère de l'Emploi, de la Solidarité Sociale et de la Famille, Québec.
- Lalande, D. et V. SAYSSET (2005), *La formation de base des personnes sans emploi – L'expérience des organismes de formation et des comités sectoriels*, Ministère de l'Emploi, de la Solidarité Sociale et de la Famille, Québec.
- Lapierre, G., A. Labonté et H. Tétreault (2005), *L'évaluation formative de la Loi facilitant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi du 1 %) – Rapport d'enquête auprès des employés*, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, Québec.

- Leclercq, V. (2005), *Pour l'accès de tous à la lecture, à l'écriture et aux compétences de base*, Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI), Lyon.
- Lefebvre, S. (1993), *Recherche sur l'alphabétisation ou le développement des compétences de base en milieu de travail*, Commission scolaire des Découvreurs, Société québécoise de développement de la main-d'œuvre, Régions de Québec, de la Chaudière-Appalaches et du Nord-du-Québec, Québec.
- Lehouillier, L. (1995), *Appréciation par des enseignantes et des représentants du monde du travail d'une expérimentation de pratiques éducatives partenariales en alphabétisation*, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Lire et Écrire (2006), *Enquête 2004-05 sur l'alphabétisation des adultes en communauté française de Belgique – Analyse synthétique des principaux résultats statistiques*, Lire et Écrire, Bruxelles.
- Martin, J. (2002), « Aux origines de la « science des examens » (1920-1940). Histoire de l'éducation », dans Bruno Belhoste (dir.), *L'examen. Évaluer, sélectionner, certifier XVIe-XXe siècles*, Vol. 94, pp. 177-199.
- Michel, B. (2006), *Lutte contre l'illettrisme, formation de base des adultes et formation de leurs formateurs en Suisse romande : état des lieux*, Fondation pour le développement de l'éducation permanente (FDEP), Genève.
- Michel, B. et A. Maroun (2006), *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des adultes*, Annexe 2: Études de cas – France, Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI), Paris.
- Midy, F., C. Vanier et M. Grant (1998) ; *Guide d'évaluation participative et de négociation : 4 fascicules*, ARPÉOC-UQAM, Montréal.
- Murray, T.S., Y. Clermont et M. Binkley (2005), *Mesurer la littératie et les compétences des adultes : des nouveaux cadres d'évaluation*, Ministère de l'Industrie et Statistiques Canada, Ottawa.
- Ouellet, C. (2005), *Pratiques et représentations de la formation chez des travailleurs ayant suivi une formation en compétences de base*, UQAM, Montréal.
- Pagé, C., C. Bérubé, C. Lémelin et C. Saint-Pierre (2004), *Cap sur l'apprentissage tout au long de la vie*, Ministère de l'éducation, Québec.

- Paquay, L. (1992), « Pour un ancrage des pratiques d'évaluation formative dans les pratiques de formation », dans D. Laveault (éd.), *Les pratiques d'évaluation en éducation*, Édition de l'ADMEE, Montréal, pp. 17-22.
- Paradis, M.-F. et F. Otis (1994), *Développement des compétences de base : guide d'élaboration des tests de vérification des compétences de base en milieu de travail*, Commission scolaire des Découvreurs & Société québécoise de développement de la main-d'œuvre, Québec.
- Parcours-Formation (2001), *Mesure de l'impact de la formation de base dans l'industrie des plastiques*, Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, Saint-Hyacinthe.
- Pastor, J. (2005), « Dix ans de fonctionnement d'un atelier permanent interentreprises en faveur de salariés en situation d'illettrisme », article présenté au Forum permanent des pratiques – Rencontre internationale du 5-7 avril, Lyon.
- Patry, J. et G. Gauthier (1993), *Le processus d'apprentissage fonctionnel ou le PAF en long et en large – Description du processus, indices comportementaux pour observer les compétences préalables rattachées au processus et exercices pour les développer*, Ministère de l'Éducation, Montréal.
- Perrenoud, P. (1988), « La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue », *Évaluer l'évaluation*, INRAP, Dijon, pp. 203-210.
- Quenneville, S. et A. Dionne (2001), *L'impact des nouvelles technologies sur les pratiques d'un groupe populaire en alphabétisation : résumé et points saillants du rapport de recherche*, Centre de lecture et d'écriture (CLÉ-Montréal), Montréal.
- Réginald Grégoire Inc. (2005), *L'évaluation et la validation de la formation commune de base chez les adultes : un recueil d'idées et de pratiques*, Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TREAFPQ), Sainte-Foy (Qc).
- Région Centre (2004), « Actes de la journée : Deuxièmes rencontres régionales », article présenté à la conférence « Compétences de base et monde du travail : les clés pour comprendre et agir en région centre », Orléans, 4 novembre.
- Roberge, P. et V. Saysset (2003), *Les personnes en emploi et les entreprises face à l'alphabétisation*, Ministère de l'Emploi, de la Solidarité Sociale et de la Famille, Québec.

- Roche, P. (2005), « Une action nationale de lutte contre l'illettrisme : l'expérimentation ECLOR » (Rapport final : Net. Doc. 17), Centre d'Étude et de Recherche sur les Qualifications (CEREQ), Marseille.
- Roegiers, X. (1997), *Analyser une action d'éducation ou de formation*, De Boeck Université, Bruxelles.
- Roy, S. et I. Coulombe (2005), *État de la formation de base des adultes au Québec*, Ministère de l'éducation, du loisirs et du sport, Québec.
- Saysset, V. (2003), *Recension d'expériences réussies de formation de base en milieu de travail, au Québec, ailleurs au Canada et sur la scène internationale*, Ministère de l'Emploi, de la Solidarité Sociale et de la Famille, Québec.
- Scallon, G. (2000), *L'évaluation formative – Pratiques pédagogiques*, Éditions du Renouveau pédagogique, Ville Saint-Laurent.
- Sély, G.D. (1998), « Un rêve fou des technocrates et des industriels : L'école, grand marché du XXI<sup>e</sup> siècle », *Monde diplomatique*, pp. 14-15.
- Tremblay, D.-G. (2003), *Conciliation emploi-famille et temps de travail : de nouveaux enjeux sociétaux – Les résultats d'une enquête dans plusieurs secteurs économiques*, UQAM-TELUQ, Montréal.
- UNESCO (2000), L'évaluation de l'éducation pour tous à l'an 2000 : Rapport de la France, [http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/france/rapport\\_1\\_2.html](http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/france/rapport_1_2.html)
- Verrette, M. (2002), *L'Alphabétisation au Québec, 1660-1900 : En marche vers la modernité culturelle*, Les éditions du Septentrion, Sillery (Qc).
- Vicher, A. (2005), Référentiels et outils d'évaluation des compétences de base, *Les travaux de l'agence*, <http://www.anlci.gouv.fr/html/index.htm?actualites.htm~centre>
- Wikert, R. (1998), *No single measure : a survey of Australian adult literacy*, Commonwealth of Australia, Sydney.