

*Sous la direction de* **Marthe Hurteau,**  
**Isabelle Bourgeois et Sylvain Houle**

# **L'évaluation de programme** **axée sur la rencontre** **des acteurs**

Une sagesse pratique









**L'évaluation de programme  
axée sur la rencontre  
des acteurs**

En couverture

### **Benjamin Chee Chee, artiste ojibwé (1944-1977)**

Né à Temagami, en Ontario, Chee Chee était un peintre autodidacte. Son père est mort quand il avait deux mois et il a perdu la trace de sa mère. Son ambition de la retrouver a fortement alimenté sa volonté de réussir en tant que peintre.

Il était un membre éminent de la deuxième génération des *Woodland painters*, un mouvement d'art indigène qui a démarré au début des années 1970 et qui est devenu depuis l'une des écoles d'art les plus importantes au Canada. Alors que la plupart des jeunes artistes de *Woodland* s'inscrivent dans la lignée du fondateur du mouvement, Norval Morrisseau, en illustrant mythes et légendes par des moyens narratifs directs et « primitifs », Chee Chee est fortement influencé par l'abstraction moderne. Il a recours à un style graphique plus économique, une réduction de la ligne et de l'image plus conforme au courant dominant de l'art moderne international.

Chee Chee meurt tragiquement à l'âge de 32 ans, à l'apogée de son succès tant comme artiste que graveur.

Membre de  
L'ASSOCIATION  
NATIONALE  
DES ÉDITEURS  
DE LIVRES

#### **Presses de l'Université du Québec**

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier  
bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2  
Téléphone : 418 657-4399 - Télécopieur : 418 657-2096  
Courriel : puq@puq.ca - Internet : www.puq.ca

#### *Diffusion / Distribution :*

- CANADA** Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand  
Boisbriand (Québec) J7H 1N7 - Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864
- FRANCE ET  
BELGIQUE** Sofédís, 11, rue Soufflot  
75005 Paris, France - Tél. : 01 53 10 25 25  
Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny  
77403 Lagny, France - Tél. : 0160 078299
- SUISSE** Servidis SA, chemin des Chalets 7  
1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse - Tél. : 022960.95.25

#### *Diffusion / Distribution (ouvrages anglophones) :*

Independent Publishers Group, 814 N. Franklin Street  
Chicago, IL 60610 - Tel. : (800) 888-4741



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée — le « photocopillage » — s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

# L'évaluation de programme axée sur la rencontre des acteurs

Une sagesse pratique



*Sous la direction de* **Marthe Hurteau,**  
**Isabelle Bourgeois et Sylvain Houle**



Presses de l'Université du Québec

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec  
et Bibliothèque et Archives Canada**

L'évaluation de programme axée sur la rencontre des acteurs: une sagesse pratique /  
sous la direction de Marthe Hurteau, Isabelle Bourgeois et Sylvain Houle.

Comprend des références bibliographiques.  
Publié en formats imprimé(s) et électronique(s).

ISBN 978-2-7605-5049-0

ISBN 978-2-7605-5050-6 (PDF)

ISBN 978-2-7605-5051-3 (EPUB)

1. Évaluation de programme. 2. Suivi et évaluation participatifs. I. Hurteau, Marthe, 1949-  
éditeur intellectuel. II. Bourgeois, Isabelle, éditeur intellectuel. III. Houle, Sylvain, 1970-  
éditeur intellectuel.

H62.H87 2018      300.72      C2018-942044-8  
C2018-942045-6

Financé par le  
gouvernement  
du Canada

Funded by the  
Government  
of Canada

**Canada**



Conseil des arts  
du Canada

Canada Council  
for the Arts

**SODEC**

**Québec**

*Révision*

**François Mireault**

*Correction d'épreuves*

**Anne-Marie Bilodeau**

*Conception graphique*

**Julie Rivard**

*Mise en page*

**Info 1000 Mots**

*Images de couverture*

**Spring Flight** © Succession de Benjamin Chee Chee, avec l'autorisation  
de Canadian Art Prints and Winn Devon Art Group Inc.

**Dépôt légal : 4<sup>e</sup> trimestre 2018**

- › Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- › Bibliothèque et Archives Canada

© 2018 – Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada

D5049-1 [01]

# Dédicace

---

Nous dédions ce livre à Ernie House pour sa contribution, mais surtout pour l'inspiration qu'il a su insuffler à la pratique évaluative.

Dans son poème intitulé «*Choruses from the Rock*», le poète américain T.S. Eliot semble avoir trouvé mieux que nous les mots pour traduire notre pensée :

*Where is the Life we have lost in living?*

*Where is the wisdom we have lost in knowledge?*

*Where is the knowledge we have lost in information?*

Ainsi, on peut parvenir à la sagesse pratique en décidant de vivre en pleine conscience et de faire appel à la pensée réflexive qui nous permet de revenir sur nos réussites et surtout sur nos échecs afin d'effectuer les apprentissages qui s'imposent. Mais surtout en portant une attention toute particulière aux grandes Vérités et aux Valeurs transcendantes.

Merci, Ernie!



# Table des matières

Dédicace.....	VII
Liste des figures et tableaux.....	XV
Liste des abréviations .....	XVII
Introduction /	
<b>S'inscrire dans la continuité</b> .....	1
<i>Sylvain Houle</i>	
D'où vient-on?.....	1
Où allons-nous?.....	3
Contributions .....	4
Première partie: «Fondements».....	4
Deuxième partie: Praxis de l'évaluation:	
contribution de «Phronesis» et «Technè» .....	5
Références bibliographiques .....	7
PARTIE 1 /	
<b>FONDEMENTS</b> .....	9
<hr/>	
Chapitre 1 /	
<b>La praxis et ses concepts intégrateurs</b> .....	11
<i>Marthe Hurteau</i>	
Praxis .....	13
Sagesse pratique .....	15
Pensée réflexive.....	17
Conclusion .....	21
Références bibliographiques .....	22

Chapitre 2 /	
<b>L'apport de la sagesse pratique</b> .....	25
<i>Ernest R. House</i>	
Sagesse pratique .....	25
Qui agit «sagement»?.....	27
Sagesse pratique au sein de l'évaluation .....	30
Références bibliographiques .....	34
Chapitre 3 /	
<b>L'apport des valeurs (« Télos ») au sein de la pratique évaluative</b> .....	35
<i>David Dwayne Williams et Marthe Hurteau</i>	
Concept de « valeur » .....	37
Valeurs au sein de la pratique évaluative .....	38
Méthodologie .....	40
Résultats .....	40
Nature des valeurs.....	41
Développement des valeurs.....	41
Effets des valeurs .....	44
Discussion .....	45
Conclusion .....	46
Références bibliographiques .....	47
Chapitre 4 /	
<b>Une synthèse portant sur les fondements</b> .....	49
<i>Marthe Hurteau et Sylvain Houle</i>	
Pensée réflexive au sein de la pratique évaluative .....	49
Sagesse pratique dans la pratique évaluative .....	51
« Télos » ou les valeurs au sein de la pratique évaluative .....	53
Intuition au sein de la pratique évaluative .....	54
Définir l'intuition .....	55
Intuition et pratique évaluative.....	56
Étude portant sur l'intuition .....	57
Conclusion .....	64
Références bibliographiques .....	66

## PARTIE 2 /

**PRAXIS DE L'ÉVALUATION****CONTRIBUTION DE « PHRONESIS » ET « TECHNÈ » ..... 69**

## Chapitre 5 /

**De la sagesse pratique à une pratique****empreinte de sagesse ..... 71***Arnold Love*

Ce que tout bon évaluateur devrait savoir ..... 72

Perspective à partir d'une pyramide ..... 73

Promenade en compagnie d'Aristote ..... 76

Sagesse pratique: un cadre de référence adapté  
à la pratique évaluative ..... 80

Cultiver la sagesse pratique ..... 86

Conclusion ..... 89

Références bibliographiques ..... 90

## Chapitre 6 /

**L'intervention auprès des parties prenantes:****le rôle et les responsabilités de l'évaluateur****à titre d'animateur ..... 93***Michael Quinn Patton*Contexte: mon expérience et ma perspective  
à titre d'animateur ..... 93

Rôle des animateurs ..... 94

Spécificité de l'animation en évaluation ..... 95

Animation favorisant l'utilisation des résultats  
de l'évaluation: être actif-réactif-interactif-adaptatif ..... 98

Scénarios de simplification de l'évaluation ..... 98

Variété dans les besoins d'animation ..... 102

Être actif-réactif-interactif-adaptatif ..... 103

Susciter des interactions de grande qualité  
entre les principaux utilisateurs de l'évaluation ..... 104Susciter l'intérêt et accroître la capacité d'engagement  
face à l'évaluation ..... 105Animation de l'évaluation axée sur les principes  
en se référant au guide ..... 105GUIDE: un cadre de référence pour l'animation  
axée sur les principes ..... 106

Présentation des critères ..... 108

Conclusion .....	110
Références bibliographiques .....	111
 Chapitre 7 /	
<b>Le croisement des approches évaluatives axées sur la participation et la culture .....</b>	<b>113</b>
<i>Jill Anne Chouinard et J. Bradley Cousins</i>	
Approches évaluatives adaptées à la culture .....	114
Approches participatives et collaboratives en évaluation.....	120
Recoupement entre les pratiques participatives/ collaboratives et adaptées à la culture: argumentation concernant leur utilisation .....	122
Réflexions concernant la validité .....	122
Compétence culturelle .....	123
Capacités locales, connaissances communautaires et responsabilisation.....	124
Lorsque la participation aux approches évaluatives adaptées à la culture pose problème .....	125
Réflexions en guise de conclusion .....	127
Références bibliographiques .....	128
 Chapitre 8 /	
<b>Le renforcement des capacités organisationnelles en évaluation: une démarche axée sur les parties prenantes .....</b>	<b>131</b>
<i>Isabelle Bourgeois et Anais Valiquette L'Heureux</i>	
Renforcement des capacités organisationnelles en évaluation: origine et définitions.....	131
Conceptualisations multiples du RCÉ et des capacités organisationnelles en évaluation .....	133
Modèle multidisciplinaire du RCÉ.....	134
Modèle intégré du RCÉ .....	134
Modèle et instrument de mesure danois des capacités organisationnelles en évaluation....	135
Modèle et instrument de mesure canadiens des capacités organisationnelles en évaluation....	136
Implication des parties prenantes au RCÉ .....	137
Évaluateurs.....	137
Questionnaires des programmes évalués et leurs équipes .....	138
Autres membres de l'organisation .....	138

Haute direction de l'organisme .....	139
Parties prenantes externes.....	139
Stratégies de RCÉ et implication des parties prenantes.....	140
Stratégies individuelles .....	140
Stratégies organisationnelles .....	142
Degrés d'engagement des parties prenantes au RCÉ .....	144
Conclusion .....	146
Références bibliographiques .....	147
Chapitre 9 /	
<b>L'évaluation d'un programme de formation continue diplômante: nœuds de tensions et conditions facilitantes pour favoriser la rencontre entre les partenaires .....</b>	
	149
<i>Lucie Mottier Lopez, Benoît Lenzen, Philippe Haerberli, Irene Rotondi et Mallory Schaub Geley</i>	
Présentation du programme DAS MDAS : contexte et mise en œuvre .....	152
Quand les évaluateurs ne communiquent pas leur évaluation directement aux partenaires concernés, mais font jouer d'autres lieux stratégiques de formation.....	155
Quand les évaluateurs tendent à détourner l'évaluation en faveur de ce qui a un sens pour eux.....	157
Quand il y a une incompréhension entre les partenaires des rôles de chacun dans l'évaluation, entre espaces protégés de dialogue et communications publiques .....	161
Une perspective conclusive: penser l'éthique de l'évaluation en termes (notamment) de figures de partage.....	163
Références bibliographiques .....	165
Chapitre 10 /	
<b>La recherche-action et l'évaluation de programmes: un espace créatif et participatif pour les parties prenantes!.....</b>	
	167
<i>Diane Dubeau, Annie Bérubé, Vicky Lafantaisie et Sylvain Coutu</i>	
Recherche-action, une posture qui teinte le rôle joué par les parties prenantes .....	169
Définitions de la recherche-action.....	170
Principes de la recherche-action .....	171
Recherche-action et évaluation de programmes.....	173

Défis de la recherche-action et de la participation des parties prenantes .....	176
Références bibliographiques .....	179
Chapitre 11 /	
<b>La traversée du funambule: l'engagement dans la neutralité .....</b>	<b>183</b>
<i>François Dumaine</i>	
Évaluation au gouvernement canadien.....	183
Incontournable jugement évaluatif .....	186
Contexte décisionnel entourant l'évaluation.....	187
Interdépendance entre les modèles et la pratique de l'évaluation .....	189
Que nous enseigne l'évaluation pratiquée au gouvernement fédéral? .....	192
Sur quelle branche l'évaluation fédérale juche-t-elle? ....	194
Évaluateur-conseiller.....	196
En conclusion: le dialogue nécessaire des acteurs.....	199
Références bibliographiques .....	200
Chapitre 12 /	
<b>Quand la rencontre entre les acteurs ne se produit pas .....</b>	<b>203</b>
<i>Marthe Hurteau</i>	
Méthodologie .....	206
Résultats .....	207
Témoignages d'évaluateurs .....	208
Comprendre le phénomène .....	211
Conditions gagnantes pour créer un climat de confiance et de collaboration.....	216
Mettre sur pied un groupe favorisant l'introspection des évaluateurs .....	220
Intervenir en cas de situation hostile.....	221
Conclusion .....	223
Références bibliographiques .....	224
<b>En guise de conclusion .....</b>	<b>227</b>
<i>Marthe Hurteau</i>	
Bibliographie générale .....	233
Notices biographiques .....	249

# Liste des figures et tableaux

## Figures

1/	Le positionnement de la praxis.....	12
2/	Processus favorisant une pratique éclairée et efficace ....	19
3/	Adaptation du modèle de Gibbs (1988) .....	19
4/	Synthèse des contributions .....	21
5/	Processus d'élaboration de l'intuition .....	61
6/	Processus d'utilisation de l'intuition.....	62
7/	Le développement d'une praxis de l'évaluation de programme .....	65
8/	La «Pyramide DIKW».....	74
9/	Position de la sagesse pratique au sein des vertus .....	78
10/	Le cadre de référence de la sagesse pratique appliquée à la pratique évaluative .....	81
11/	Présentation des critères décrivant SMART .....	107
12/	Présentation des critères de GUIDE.....	107

## Tableaux

1/	Comparaison entre les processus cognitifs.....	56
2/	Comparaison entre animation dans le cadre d'une évaluation et animation en général .....	96
3/	Responsabilités rattachées à l'animation en évaluation.....	101

4/	Cadre de référence conceptuel concernant l'enquête: la position de la culture dans l'évaluation .....	117
5/	Degrés d'engagement des parties prenantes au RCÉ .....	144
6/	Mise en œuvre du DAS MDAS et des démarches évaluatives impliquant les étudiants .....	154

# Liste des abréviations

<b>ACE</b>	Approches collaboratives en évaluation
<b>CP</b>	Comité de programme
<b>DAS MDAS</b>	Diplôme en enseignement des disciplines artistiques et sportives à l'école primaire
<b>DIP</b>	Département de l'instruction publique
<b>EEE</b>	Évaluation des enseignements par les étudiants
<b>GD</b>	Groupes de discussion
<b>RCÉ</b>	Renforcement des capacités organisationnelles en évaluation
<b>SCE</b>	Société canadienne d'évaluation
<b>SEA</b>	Soutien à l'enseignement et l'apprentissage (pôle SEA)
<b>UNIGE</b>	Université de Genève



## S'inscrire dans la continuité

*Sylvain Houle*

---

### **D'où vient-on ?**

«L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible» (Hurteau, Houle et Guillemette, 2012) avait pour but de présenter les travaux de recherche de Hurteau et Houle (2008), tout en les contextualisant par des contributions triées sur le volet. En effet, il nous était apparu que le concept de «crédibilité» était peu traité dans les écrits, alors qu'il s'avère essentiel pour la pratique évaluative. Grinnell (2009) attache deux conditions à l'obtention d'une conclusion crédible, soit démontrer sa validité scientifique ainsi que son acceptabilité de la part des parties prenantes. Toutefois, le test de la pratique semble démontrer qu'elles ne s'avèrent pas suffisantes à elles seules et surtout, que la seconde s'avère peu opérationnelle. Ainsi, dans le contexte d'une évaluation, comment rendre un jugement acceptable aux yeux des parties prenantes, c'est-à-dire qu'elles décident d'y croire ?

Nos travaux de recherche auront permis de dégager six principes favorisant la production d'un jugement crédible, soit : 1) les processus se déploient en synchronicité ; 2) la validité des données s'avère une condition essentielle, mais insuffisante ; 3) la nécessité de faire preuve de flexibilité et d'adaptabilité ; 4) le caractère essentiel et non linéaire de l'argumentation ; 5) l'inclusion des parties prenantes ; et 6) la contribution de compétences personnelles de la part de l'évaluateur qui vont bien au-delà de la méthodologie. Le protocole de recherche fut repris par un collègue américain et les résultats obtenus permirent de valider les nôtres, de confirmer leur transférabilité dans un autre contexte culturel

ainsi que d'effectuer un rapprochement avec les trois critères énoncés par House pour assurer la validité d'une démarche évaluative, soit la vérité («*truth*»), la présentation («*beauty*») et la justice sociale («*social justice*») (Hurteau et Williams, 2014).

Ainsi, le processus de «*crédibilisation*» du jugement transparait en filigrane tout au long de la démarche évaluative et sa cocréation est aussi subtile qu'efficace. C'est à travers la collecte de données et l'élaboration de l'argumentaire que la crédibilité du jugement se crée et ces opérations s'inscrivent dans un processus itératif duquel émerge peu à peu le jugement. Ainsi, les parties prenantes ont le temps de l'appivoiser et de l'accepter parce qu'elles auront participé activement à sa création.

Plusieurs constats émanent de cette étude: 1) l'élaboration d'un jugement crédible est le fruit d'un processus complexe qui doit être réalisé en coconstruction; en effet, il ne peut se résumer à une opération séquentielle où les parties prenantes attendent passivement que le produit de l'évaluateur soit terminé pour qu'elles se prononcent sur le jugement émis; 2) la codépendance des acteurs: chacun a besoin de l'autre pour atteindre les objectifs et leurs efforts mutuels dans toutes les phases de la démarche s'inscrivent au sein d'un travail collectif faisant évoluer conjointement la validité scientifique ainsi que l'acceptabilité du jugement émis; c'est la raison pour laquelle les parties prenantes occupent une place névralgique dans le processus de «*crédibilisation*» et elles doivent être envisagées davantage comme des partenaires que des clients; 3) l'évaluateur doit démontrer qu'il possède non seulement des compétences méthodologiques, mais aussi relationnelles pour assurer un climat à la fois harmonieux et productif.

C'est donc à cette rencontre entre ces acteurs que le présent livre s'intéresse. Elle est d'autant plus importante dans la mesure où les démarches évaluatives s'inscrivent au sein de contextes de plus en plus variés et de plus en plus complexes. Le même constat pourrait être dressé en ce qui concerne les acteurs. En somme, la mise en application des principes requis pour assurer la crédibilité du jugement s'avère un défi complexe surtout parce que les principes énoncés soulèvent plus de questionnements que de réponses et nous amènent au constat que nous manquons de balises.

## Où allons-nous?

Nous avons poursuivi notre réflexion depuis la publication du livre. L'importance de la coconstruction, de la collaboration et de la codépendance entre les acteurs est devenue une préoccupation, tout en constatant que plusieurs auteurs s'y sont attardés, et ce, depuis plusieurs années. L'importance aussi des qualités personnelles de la part de l'évaluateur a été prise en considération dans le cadre des référentiels de compétences développés par diverses associations nationales en évaluation. Cependant, la mise en relation entre les compétences personnelles rattachées aux référentiels et celles identifiées dans nos recherches antérieures nous a permis de constater que certaines étaient absentes, comme l'intuition professionnelle et la maturité (Marchand, 2012). De plus, la pensée réflexive est envisagée d'une façon limitée qui consiste à revenir sur ses expériences plutôt qu'à s'inscrire au sein d'une réelle démarche d'apprentissage. En visitant à nouveau nos données et en effectuant des lectures, comme le dernier livre d'House (2015) portant sur la sagesse pratique, nous avons été rassurés quant à la nécessité de pousser nos investigations dans cette voie. Le présent livre vise à rassembler divers points de vue ainsi que des résultats empiriques qui examinaient l'implication des parties prenantes dans la démarche évaluative sous toutes ses formes.

Finalement, précisons que ce livre s'adresse principalement à des évaluateurs chevronnés qui désirent faire avancer la discipline ainsi qu'à ceux qui doivent assurer le maintien de leur titre professionnel. Il peut très certainement intéresser les professeurs qui enseignent au sein de programmes universitaires en évaluation de programme. Ils sauront encadrer leurs étudiants afin qu'ils soient en mesure de tirer profit de sa lecture.

Il n'en demeure pas moins qu'il peut s'avérer une source de perfectionnement valable pour les évaluateurs qui prétendent au titre professionnel d'évaluateur qualifié (EQ) décerné par la Société canadienne d'évaluation (SCE) ainsi qu'à ceux qui détiennent ce titre et qui doivent démontrer leur participation à des activités de perfectionnement professionnel afin d'assurer le maintien de leurs compétences. Finalement, il est évident que sa lecture peut s'avérer intéressante pour tout évaluateur qui souhaite pousser sa réflexion au-delà de la dimension méthodologique qui, faut-il le préciser, est largement couverte par une multitude de documents.

## Contributions

Le livre se divise en deux parties: «Fondements» et «Praxis de l'évaluation: contribution de "Phronesis" et "Technè"».

### Première partie: «Fondements»

Celle-ci regroupe les textes de Marthe Hurteau sur la praxis, de Ernest R. House sur la sagesse pratique, de David Dwayne Williams et Marthe Hurteau sur les valeurs, et de Marthe Hurteau et Sylvain Houle qui effectuent une synthèse de l'ensemble des concepts abordés. Pourquoi avoir conçu cette partie? Elle s'avère essentielle dans le sens que la rencontre entre les acteurs pourrait être traitée sous plusieurs angles. Ainsi, ces textes mettent la table quant au fait que la rencontre ne peut être envisagée que sur le plan méthodologique et qu'elle requiert de la part principalement de l'évaluateur qui prend le rôle d'un chef d'orchestre, une réflexion qui permet de cerner la situation, de l'évaluer et de poser les bons gestes au bon moment, avec les personnes en place.

D'entrée de jeu, Marthe Hurteau (chapitre 1) nous présente une conception de la praxis. Amann (2017) lui procure un cadre conceptuel adapté à sa vision, lui permettant ainsi de nous présenter une praxis empreinte de sagesse pratique, de valeurs, le tout encadré par une pensée réflexive.

Par la suite, Ernest R. House (chapitre 2) développe le concept de «sagesse pratique». À l'aide d'une anecdote, il illustre ce concept avec brio, ce qui permet au lecteur de bien saisir son apport dans le cadre du processus d'évaluation.

Le concept de «valeur» («Télos») est explicité par David Dwayne Williams et Marthe Hurteau (chapitre 3). Les auteurs ont décidé de le traiter ici sous un angle particulier, soit celui des diverses sources d'influence dans sa conception chez l'évaluateur et de ses impacts sur sa pratique.

Dans le but de clore la partie sur les fondements, Marthe Hurteau et Sylvain Houle (chapitre 4) effectuent une synthèse qui permet de lier l'ensemble des concepts clés abordés dans cette première partie, soit les fondements. Ils nous étonnent aussi en introduisant la thématique de l'intuition dite «experte» ainsi que de sa contribution dans la démarche évaluative.

## **Deuxième partie : Praxis de l'évaluation : contribution de «Phronesis» et «Technè»**

Cette seconde partie du livre est orientée sur l'opérationnalisation des concepts présentés dans la première partie afin de guider l'action et de susciter une rencontre harmonieuse et productive entre les acteurs. Cette partie se divise en trois sections implicites. En effet, par leurs propos, les chapitres 5, 6, 7 et 8 effectuent une transition entre les fondements et la praxis en se référant à des approches, des méthodes et en démontrant leurs impacts sur la pratique évaluative et plus spécifiquement sur la rencontre entre les acteurs. Les chapitres 9, 10 et 11 pour leur part constituent des illustrations en faisant état d'expériences. Finalement, nous avons choisi de devancer une éventuelle critique voulant que la rencontre ne se produise pas toujours et le chapitre 12 aborde explicitement la thématique.

Le titre du chapitre d'Arnold Love (chapitre 5) assure une transition harmonieuse entre les deux parties du volume en démontrant la place essentielle que joue la sagesse pratique au sein de la démarche au moyen d'une mise en relation entre les concepts qui lui sont sous-jacents et les normes professionnelles encadrant la pratique évaluative. De plus, il nous fait bénéficier de sa vaste expérience en offrant des modalités pour développer cette sagesse pratique.

Michael Quinn Patton (chapitre 6) enchaîne en nous partageant son expérience comme animateur dans le cadre de sa pratique professionnelle. Il énonce le rôle de l'animateur, décrit les habiletés requises, identifie les responsabilités liées à l'animation et il présente un outil : «approche d'animation axée sur les principes».

Jill Anne Chouinard et J. Bradley Cousins (chapitre 7) pour leur part abordent la thématique du livre en l'inscrivant dans le courant des évaluations participatives et plus particulièrement celles adaptées à la culture. Ils nous sensibilisent aux avantages qu'offrent ces approches, tant sur le plan de la validité de la démarche évaluative, de la compétence culturelle que sur le plan des solutions disponibles.

Isabelle Bourgeois et Anaïs Valiquette L'Heureux (chapitre 8) identifient le rôle essentiel joué par les parties prenantes lors de la mise en œuvre de stratégies de renforcement des capacités organisationnelles en évaluation (RCÉ). Ces stratégies, qui ont pour but d'améliorer la qualité des évaluations produites ainsi que leur utilisation, mobilisent divers acteurs organisationnels. Les auteures présentent différents

modèles illustrant les capacités organisationnelles en évaluation et leur lien aux évaluateurs, gestionnaires des programmes, dirigeants et autres intervenants.

À partir d'une étude de cas portant sur un programme de formation continue, Lucie Mottier Lopez, Benoît Lenzen, Philippe Haeberli, Irene Rotondi et Mallory Schaub Geley (chapitre 9) nous présentent l'utilisation de l'évaluation des enseignements par les étudiants ainsi que différents acteurs. Leur analyse de trois nœuds de tensions entre les acteurs permet au lecteur d'induire les conditions favorisant un dialogue plus efficace entre les acteurs.

Diane Dubeau, Annie Bérubé, Vicky Lafantaisie et Sylvain Coutu (chapitre 10), quant à eux, démontrent la pertinence de la recherche-action au sein de la pratique évaluative à travers une expérience. De plus, ils n'hésitent pas à souligner le rôle primordial des parties prenantes dans une démarche évaluative prônant cette approche.

Pour clore le volet des études de cas, François Dumaine (chapitre 11) nous transporte dans l'univers du gouvernement fédéral canadien où la culture de l'évaluation de programmes est bien ancrée et pratiquée depuis plusieurs années. Grâce à son expérience professionnelle, il nous partage les leçons qu'il a pu tirer de la pratique évaluative dans cette organisation. Il développe les compétences relationnelles qui s'avèrent requises pour instaurer un dialogue entre l'évaluateur et les différentes parties prenantes.

Le dernier chapitre par Marthe Hurteau (chapitre 12) nous projette dans une tout autre dimension en abordant une thématique combien délicate, mais d'actualité, soit l'abus de pouvoir, c'est-à-dire « quand la rencontre entre les acteurs ne se produit pas ». L'apport majeur de ce chapitre se situe sur le plan de la formulation de conditions favorables visant l'établissement d'un meilleur climat de confiance et de collaboration.

Finalement, je conclus en saluant l'engagement de tous les auteurs, leur courage et leur détermination à nous avoir fourni une production autant de haut calibre qu'originale. Elle contribue à l'avancement de la discipline.

À vous les lecteurs, une très bonne lecture!

## Références bibliographiques

- AMANN, W. (2017). «This week has 9 hours», dans W. Amann et J. Goh (dir.), *Phronesis in Business Schools. Reflections on Teaching and Learning*, Charlotte, Information Age Publishing Inc., p. 3-20.
- GRINNELL, F. (2009). *Everyday Practice of Science. Where Intuition and Passion Meet Objectivity and Logic*, Oxford, University Press.
- HOUSE, E. R. (2015). *Evaluating: Values, Biases, and Practical Wisdom*, dans J. Greene et S. Donaldson (dir.), *Evaluation and Society*, Charlotte, Information Age Publishing Inc.
- HURTEAU, M. et S. HOULE (2008). *Mieux comprendre la méthodologie requise à la production d'un jugement crédible en évaluation de programme*, Recherche subventionnée par le Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).
- HURTEAU, M., S. HOULE et F. GUILLETTE (dir.) (2012). *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- HURTEAU, M. et D. D. WILLIAMS (2014). «Credible judgment: Combining truth, beauty, and justice», *New Direction for Evaluation*, n° 142, p. 45-56.
- MARCHAND, M.-P. (2012). «La contribution de l'évaluateur aux processus de production et de crédibilisation du jugement», dans M. Hurteau, S. Houle et F. Guillemette (dir.), *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 157-174.



PARTIE 1 /

# FONDEMENTS



# La praxis et ses concepts intégrateurs

Marthe Hurteau<sup>1</sup>

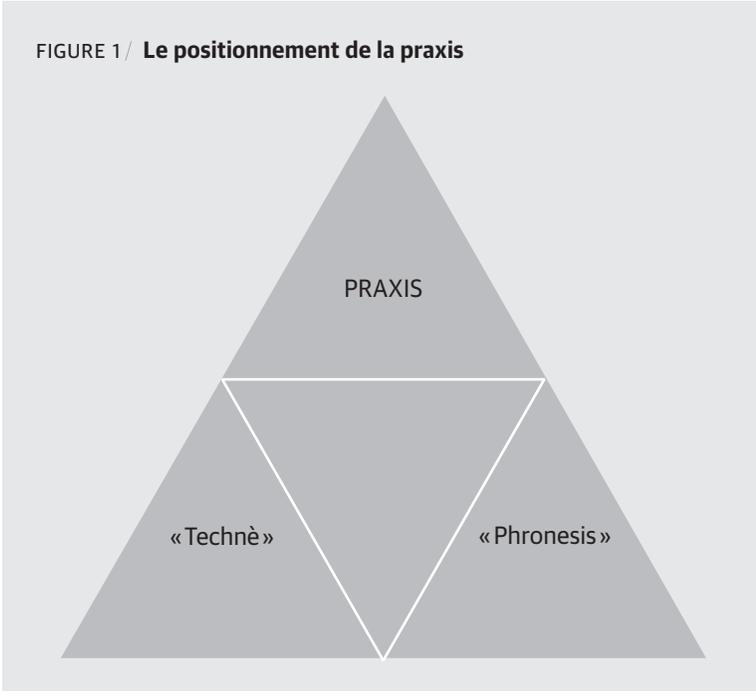
---

La langue anglaise établit une distinction entre les termes *practical* et *practice*, le premier s'appuyant sur la théorie pour stimuler une pratique critique réflexive, alors que le second constitue une application de la théorie et de la science à la vie quotidienne et à la mise en application de méthodes. Cependant, la langue française n'a pas instauré une telle distinction et le sens qu'elle attribue au terme *pratique* semble varier sensiblement d'un théoricien à l'autre. C'est dans cette perspective que j'ai décidé d'avoir recours au terme *praxis* parce qu'il m'apparaît s'associer au terme *practical* et ainsi refléter mon propos, soit une pratique qui se réfère à la théorie pour stimuler une critique réflexive. La conception de l'apprentissage d'Amann (2017) légitime mon choix en offrant une représentation qui s'appuie sur le constat de Millo et Schinckus (2016) voulant que plusieurs des concepts avancés par Aristote s'avèrent pertinents pour expliquer une activité d'apprentissage ou tout type d'intervention professionnelle mettant en relation des acteurs. Elle situe la praxis à mi-chemin entre la pensée réflexive et la pratique qui relève des faits et de l'action. De plus, elle met en relation la praxis avec «Phronesis» et «Technè» en les inscrivant en quelque sorte au sein d'un triangle, tel qu'illustré au moyen de la figure 1.

---

1 Avec la collaboration de Lucie Aussel, maître de conférences professeure à l'Université Toulouse - Jean Jaurès, et Lucie Mottier Lopez, professeure à l'Université de Genève.

FIGURE 1 / **Le positionnement de la praxis**



Dans ce contexte, « Technè » (ou « tekhnè » dont l'origine du mot grec est τέχνη) désigne la production ou la fabrication matérielle, l'action efficace alors que « Phronesis » (origine du mot grec: φρόνησις qui veut dire « sagesse pratique ») renvoie à une vertu intellectuelle, raisonnée et capable d'agir à l'égard des choses qui sont bonnes ou mauvaises pour l'homme. C'est ainsi que les philosophes grecs considèrent que, pour atteindre la « vraie sagesse », comparativement à la sagesse pratique, il faut ajouter l'intervention de « Sophia » (du grec σοφία) qui renvoie au comportement d'un individu alliant la conscience de soi et des autres, la tempérance, la prudence, la sincérité, le discernement et la justice, tout en s'appuyant sur un savoir raisonné.

C'est dans cette perspective que le présent chapitre aborde les notions de « praxis », de « sagesse pratique » (« Phronesis ») et de « pensée réflexive », compte tenu de leur apport. « Technè » peut sembler avoir été oubliée, mais tel n'est pas mon intention. En effet, je l'ai située au sein de la praxis afin de confirmer sa contribution. De plus, étant largement couverte par l'ensemble des écrits dans le domaine, elle sera traitée dans le cadre de la seconde partie du livre.

## Praxis

*Practice is what people do. For example, in the health professions, practice includes explaining the results of diagnostic tests to patients. When people use the related word « praxis », they usually mean a marriage of theory and practice. When theory thoughtfully informs practice, praxis is enacted.*

NG ET WRIGHT (2017, p. 784)

Le terme *praxis* a été introduit par le philosophe grec Aristote qui la définit comme la conduite d'une personne en tant que membre d'une société. Plus précisément, elle établit qui nous sommes en tant que membres de cette société ainsi que la façon dont nous gérons nos relations dans la vie de tous les jours et nos réflexions (ce que nous devrions faire, ce qu'il est désirable de faire dans certaines situations). Pour Taylor (1989, p. 204), la praxis constitue « une configuration stable d'activités partagées dont la forme est définie en un ensemble de choses à faire et à ne pas faire... Ces pratiques peuvent se retrouver à tous les niveaux de la vie humaine : famille, village, politique nationale, rituels des communautés religieuses, etc. ». Elle se reporte ainsi aux efforts déployés pour faire les bonnes choses et bien les faire dans les interactions avec les autres (McNeill, 1999 ; Taylor, 1989). Dunne (1993, p. 176) complète cette définition en incluant la dimension de la tradition :

*Type of human engagement that is embedded within a tradition of communally shared understandings and values, that remains vitally connected to people's life experience, that finds expression in their ordinary linguistic usage, and that, rather than being a means through which they achieve outcomes separate from themselves, is a kind of enactment through which they constitute themselves as person in a historical community.*

C'est ce qui fait dire à Pendlebury (1995) que la praxis va bien au-delà des gestes posés pour leur donner une signification. L'auteur la considère comme fluide, fluctuante, dynamique et se caractérisant par son altérabilité, son indétermination ainsi que sa spécificité. Il complète sa pensée en ajoutant qu'il lui apparaît plus facile de saisir ces caractéristiques en situant la praxis au sein des paradigmes scientifique et théorique ou pratique (voir la figure 1). En effet, le paradigme scientifique se préoccupe de la connaissance théorique et des méthodes qui garantissent les conclusions, alors que le paradigme théorique ou pratique

se préoccupe davantage des choix, des actions et des méthodes qui génèrent des conclusions appuyées par une argumentation. Toujours selon son point de vue, les évaluateurs qui s'inscrivent au sein du paradigme scientifique sont généralement des chercheurs en sciences sociales qui ont recours à leurs compétences méthodologiques pour déterminer l'efficacité d'une intervention. Cette perspective les amène à valoriser le recours à des études expérimentales ou comparatives ainsi qu'à des techniques sophistiquées de modélisation statistique dans le but de générer des informations scientifiquement valides afin que les résultats soient généralisables (Schwandt, 2005). Dans ce contexte, la praxis valorise « Technè » alors que « Phronesis » est quasiment, pour ne pas dire totalement, ignoré.

Cependant, comme le soulignent Lindbloom (1990) et Schwandt (2005), si ce genre de preuve scientifique peut s'avérer pertinent et utile dans certains cas, il apparaît dangereux de lui conférer une légitimité scientifique sur la seule base que les indicateurs retenus sont objectifs, sous-entendant qu'ils sont dépouillés du contexte social et de la réalité sur le terrain. Ces auteurs envisagent la praxis comme une compréhension pratique, matérielle et politique de la situation qui permet d'émettre des jugements prenant en considération les contextes sociaux, historiques et culturels spécifiques. Cette orientation est probablement partagée par plusieurs théoriciens qui envisagent la démarche évaluative comme certes génératrice d'information, mais aussi comme un processus de réflexion sur l'utilisation de ces résultats. Dans ce contexte, l'évaluateur se préoccupe de la réalité vécue par le programme et il considère les critères de validité, d'objectivité et de généralisation comme guidant la démarche plutôt que la gérant. Cette perspective l'amène à soupeser les preuves recueillies, à tenir compte des contradictions et des incohérences dans le raisonnement, à articuler les valeurs, à examiner les hypothèses, etc. C'est ce qui fait dire à House (2015, p. 90) que « *[it] is not about establishing rules and following them. It's about if, when, and how to apply the rules* ».

Sackett *et al.* (1996) illustrent ce propos en valorisant l'intégration des preuves et du jugement clinique dans le cadre d'une praxis de la médecine qui est locale, contingente et contextuelle. Ils résument leur point de vue ainsi : « *[I]ntegration of best research evidence with clinical expertise and patient values.* » (Sackett *et al.*, 2000, p. 1). Saugstad (2002) adhère à cette perspective en affirmant que la praxis ne peut être envisagée sans une contribution des participants qui met en jeu leurs habiletés adaptées à la pratique ainsi que leur discernement. De

cette combinaison émerge la saisie des détails pertinents et saillants d'une situation particulière ainsi que la compréhension des connaissances générales, des principes et des valeurs qui entrent en ligne de compte afin de décider ce qui doit être fait. Schwandt (2005) poursuit et considère que cette forme de praxis amène la personne à emprunter un chemin accidenté qui mobilise des valeurs, personnalités, preuves, informations, émotions, sensations, affects, ambiguïtés, contradictions, inconsistances interagissant simultanément, et ce, alors qu'elle essaie de faire la bonne chose et de bien la faire.

En résumé, si la praxis se définit comme notre conception de la pratique et qu'elle varie selon les paradigmes au sein desquels elle s'inscrit, il demeure que la praxis évaluative requiert une compréhension pratique, matérielle et politique de la situation afin d'émettre des jugements prenant en considération les contextes sociaux, historiques et culturels spécifiques. Et retenir une perspective exige la contribution de la sagesse pratique.

## Sagesse pratique

Comme le mentionne House (2015, p. 87),

*[a]nyone who has conducted an evaluation knows that there's the way you intended to do the study and then the way you actually did the study. Usually, something happens that throws you off course and forces you to think, «Now what? What do I do?» How well you handle disruptive events involves what some people call practical wisdom or practical knowledge. Being a good evaluator doesn't depend solely on plans and methods.*

Dans le cadre d'une conversation avec Thomas Schwandt (colloque annuel de l'American Evaluation Association, Washington, novembre 2017), je lui faisais part de mon intérêt pour le concept de «sagesse pratique» tel que présenté par Ernie House (2015). Il m'a alors mentionné que c'était lui, et non Ernie, qui avait introduit le concept de «sagesse pratique». Je rends à César ce qui appartient à César: c'est effectivement Schwandt (2001) qui a introduit ce concept, sous l'appellation de «réceptivité» (*responsiveness*) qu'il associe à une praxis flexible et soucieuse de produire un bon jugement et qu'il illustre au moyen du modèle «*responsive*» de Stake (1987, 2004). House (2015, p. 88), pour sa

part, définit la «sagesse pratique» comme «*doing the right thing in the special circumstances of performing the job*». Ainsi, les deux théoriciens se rapprochent du concept «Phronesis», soit une vertu intellectuelle, raisonnée et capable d'agir à l'égard des choses qui sont bonnes ou mauvaises pour l'homme. Cependant, j'ai tranché en faveur du terme *sagesse pratique* en me basant sur le fait qu'on le retrouve dans tous les écrits scientifiques, toutes disciplines confondues, ce qui n'est pas le cas pour le terme *réceptivité (responsiveness)*.

Aristote considère que la sagesse pratique est essentielle parce qu'elle alimente la praxis en dépassant la délibération pour se projeter dans l'action, comme illustrée au moyen de la figure 1. Plus récemment, Saugstad (2002) lui confère la capacité à discerner les particularités d'une situation et à comprendre les connaissances générales, les principes et les valeurs en jeu afin d'envisager les actions à entreprendre. Schwartz et Sharpe (2010) ont systématisé les caractéristiques qu'un professionnel doit présenter pour faire preuve de sagesse pratique, soit :

- 1 Comprendre le but poursuivi et accomplir les gestes qui contribuent à son atteinte.
- 2 Improviser, balancer des objectifs contradictoires et interpréter les règles à la lumière des particularités de chaque contexte.
- 3 Faire preuve de perspicacité en effectuant une lecture intelligente des contextes sociaux et en saisissant les nuances et des subtilités qui les distinguent.
- 4 Éclaircir les différentes perspectives adoptées par les personnes concernées, envisager la situation selon leurs points de vue et capter ce qu'elles ressentent (empathie).
- 5 Utiliser ses émotions pour comprendre ce qui se passe et poser un jugement éclairé (intuition bien éduquée).
- 6 Avoir acquis une expérience et une expertise dans son domaine, ce qui amène les auteurs à conclure qu'on apprend à être brave en accomplissant des gestes courageux, sous-entendant qu'on apprend aussi, et surtout, de ses erreurs.

Cela sous-entend qu'il n'y a pas une «*one-size-fits-all answers*» (House, 2015, p. 88).

De plus, le praticien doit se référer à «Télos», soit les valeurs sous-jacentes à l'action. «Télos» amène l'enseignant à enseigner et à inspirer, l'avocat à servir la justice ainsi qu'à fournir de bons services et le médecin à soigner et à faire preuve d'honnêteté et de compassion. «Télos» ne dit

pas quoi faire, mais il guide la personne afin qu'elle effectue les bons choix à l'éclairage des conséquences de ses actions. Il n'existe pas de règle pour gérer les actions, si ce n'est que la personne doit s'appuyer sur ses expériences passées et leurs conséquences afin d'extraire l'essentiel de la situation, d'envisager toutes les options, de les évaluer et ainsi de choisir. Dans un autre contexte, Sellman (2011, p. 38) a identifié les qualités requises pour «être une bonne infirmière» qu'il résume par «*doing good, being good, and acting for good*», sous-entendant que sa mise en application requiert une préparation théorique adéquate («*knowing what to do*»), une pratique adéquate («*knowing when to act*») ainsi que des valeurs («*being good*»).

En résumé, une personne empreinte de sagesse est en mesure de comprendre la raison d'être d'une activité et elle est animée par la volonté de poser les bons gestes pour atteindre le résultat souhaité; elle sait improviser, contrebalancer des objectifs conflictuels et interpréter les règles et les principes à la lumière des particularités de chaque contexte; elle fait preuve de perspicacité, sait comment décoder le contexte social et transcender les règles du blanc et noir afin de percevoir le gris dans une situation; elle fait preuve d'empathie en saisissant la perspective de l'autre, se mettant à sa place et comprenant ses émotions; elle sait faire de l'émotion une alliée de la raison pour alimenter adéquatement son jugement. Pour ce faire, elle doit être animée par des valeurs, être capable de s'appuyer sur une riche expérience qui lui servira pour alimenter sa «pensée réflexive» et ainsi encadrer sa pratique.

## **Pensée réflexive**

Pour Ghaye (2000, p. 7), la sagesse pratique ne peut être envisagée sans la pensée réflexive parce qu'elle «*offer us a way of trying to make sense of the uncertainty in our workplaces and the courage to work competently and ethically at the edge of order and chaos*». Stanovich (2011, p. 36) poursuit en la définissant comme

*the tendency to collect information before making up one's mind, the tendency to seek various points of view before coming to a conclusion, the disposition to think extensively about a problem before responding, the tendency to calibrate the degree of strength of one's opinion to the degrees of evidence available, the tendency to think*

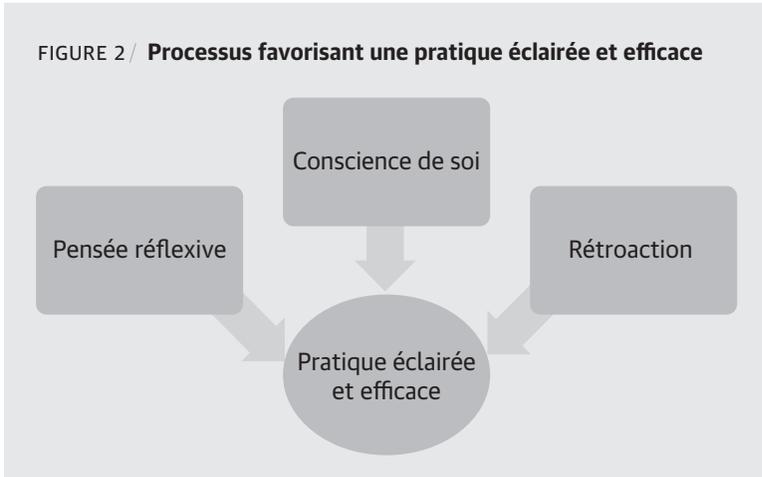
*about future consequences before taking action, the tendency to explicitly weigh pluses and minuses of situations before making a decision, and the tendency to seek nuance and avoid absolutism.*

C'est ce qui amène Ng et Wright (2017, p. 784) à se référer à la praxis comme une «*critical reflective practice, wherein the "critical" indicates the application of critical theory in the guidance of everyday action*». Finalement, pour Schwandt (2018, p. 134) le raisonnement évaluatif peut être associé à la pensée réflexive :

*Thus, «what should we do?» is a practical, situated, time - and place - bound question. Developing good answers to that question... a commitment to examining assumptions, values, and facts entailed in the questions: «What do we want to achieve / Where are we going?», «Who gains and who loses by our actions, and by which mechanisms of power?», «Is this development desirable?», «What, if anything, should we do about it?»*

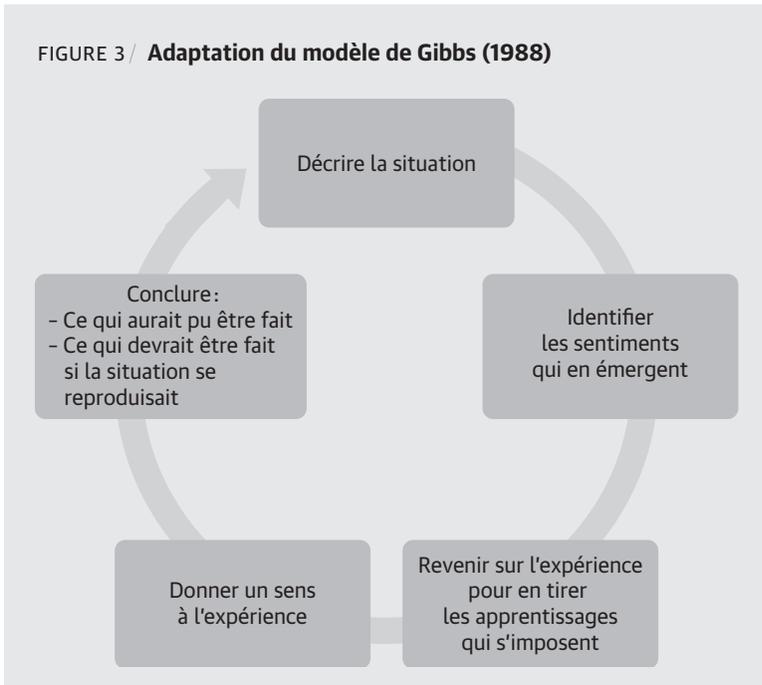
Nous remarquons que ce questionnement se rapproche de «Sophia», puisque celle-ci s'appuie sur un savoir raisonné. Les praticiens y ont recours occasionnellement de façon formelle et explicite ou continue, fluide et tactile. Dans tous les cas, elle renvoie à un processus d'apprentissage qui s'appuie sur l'expérience afin de suivre notre évolution en tant que personne et que professionnel, d'en tirer les apprentissages qui s'imposent et ultimement, d'améliorer sa pratique (Boyd et Fales, 1983; Jarvis, 1992; Mezirow, 1981). Schön (1987) enrichit ce concept en établissant une distinction entre la réflexion sur l'action (pensée après l'événement) et la réflexion en action (penser en faisant). Dans le cas de la réflexion sur l'action, le professionnel est conscient qu'il décrit, analyse et évalue sa pratique afin de mieux la comprendre et l'améliorer, alors que la réflexion en action amène le professionnel à examiner ses expériences au fur et à mesure qu'elles se déroulent ainsi que la réponse qu'il offre. Dans tous les cas, le professionnel effectue une synthèse de la réflexion, de la conscience de soi et de la pensée critique afin d'approfondir sa compréhension de la situation et ainsi de bonifier ses actions (Eby, 2000). Cette démarche favorise ainsi une pratique éclairée et efficace qui peut s'illustrer au moyen de la figure 2.

FIGURE 2 / **Processus favorisant une pratique éclairée et efficace**



Gibbs (1988) a élaboré un modèle réflexif pour le domaine des soins infirmiers qui peut aisément s'adapter à tout type d'intervention, comme le démontre la figure 3.

FIGURE 3 / **Adaptation du modèle de Gibbs (1988)**



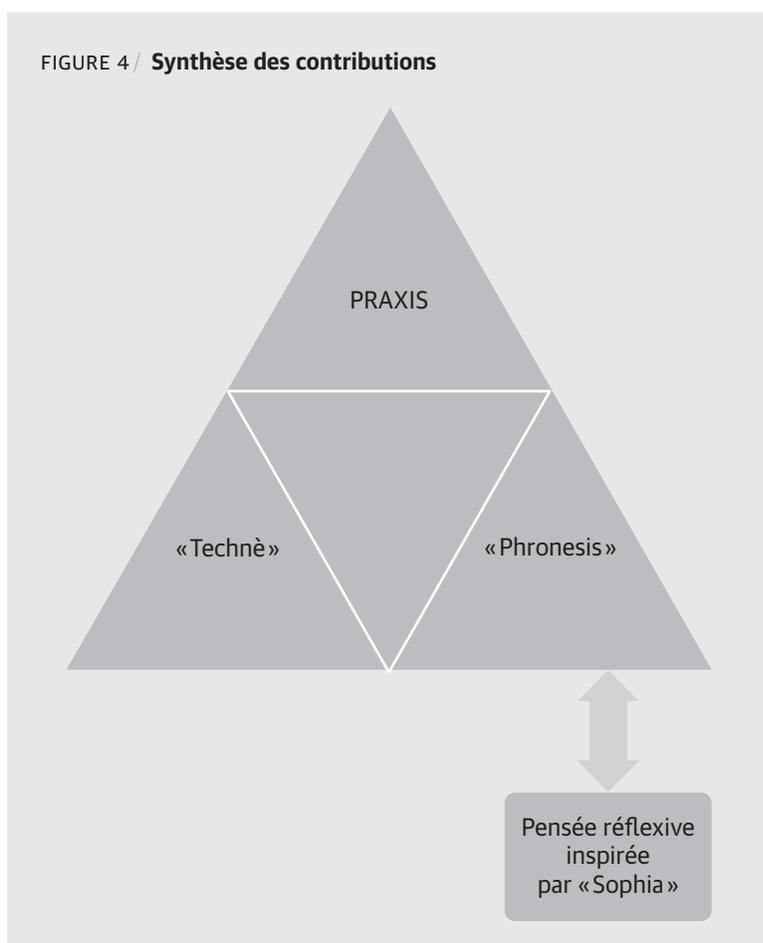
Alors que le modèle de Gibbs offre des questions de base utiles pour structurer la réflexion, d'autres modèles offrent une démarche plus étendue, plus critique, comme la typologie proposée par Jay et Johnson (2002). Elle suscite une réflexion descriptive et comparative en proposant des questions :

- 1 La réflexion descriptive permet-elle au praticien de décrire l'événement? (P. ex. Que se passe-t-il? Est-ce que ça marche et pour qui? Comment je me sens? Qu'est-ce que je ne comprends pas?)
- 2 La réflexion comparative permet-elle au praticien de recadrer l'événement pour approfondir la réflexion à la lumière d'opinions, de perspectives et de recherches alternatives? (P. ex. Comment les personnes qui sont directement ou indirectement concernées décrivent-elles et expliquent-elles ce qui se passe? Qu'est-ce que la recherche contribue à comprendre de l'événement? De quelle façon?)
- 3 La réflexion critique, pour sa part, permet-elle d'envisager l'événement selon une nouvelle perspective? (P. ex. Quelles sont les implications lorsqu'on le regarde à partir de ces perspectives alternatives? Étant donné ces diverses solutions de rechange, leurs implications, et ma propre morale et éthique, quelle est la meilleure option?)

Preskill et Torres (1999) établissent les conditions nécessaires pour que la pensée réflexive encadre une démarche évaluative, soit : l'engagement des parties prenantes dans un dialogue, le questionnement, l'identification et la clarification des valeurs, des croyances et des connaissances. Pour Torres et Preskill (2001), ces conditions assurent la mise en place d'un processus évaluatif plus significatif pour les parties prenantes, plus utile pour les décideurs et plus efficace au sein d'une organisation. Il demeure que le défi de taille concernant la pratique réflexive réside dans le fait qu'elle est aussi difficile à appliquer qu'à enseigner. Le rôle qu'elle est appelée à jouer dans la pratique évaluative apparaît de plus en plus évident et de plus en plus important. Comme le souligne Patton (2018, p. 20), « *the fundamental importance of critical thinking, reasoning, logic, warranted arguments, and telling a coherent, evidence-based story are all part of evaluation's history and are the precursors and pillars of what we now call evaluative thinking* ». Ce n'est pas par hasard qu'elle devient un concept pivot tant dans la révision du référentiel des compétences qui a été élaboré par la Société canadienne d'évaluation, que dans la révision de ses lignes directrices en éthique.

## Conclusion

Le développement du domaine au cours des dernières décennies a principalement mis l'accent sur les compétences méthodologiques de l'évaluateur et, dans ce sens, la proposition d'Amann (2017) a quelque chose de rafraîchissant en nous offrant une définition de la praxis qui est alimentée par «Technè» et «Phronesis». La pensée réflexive s'intègre très bien dans cette démarche, comme l'illustre la figure 4. L'apport des théoriciens de l'évaluation de programme m'a amenée à établir une interrelation entre ces concepts.



Dans ce contexte, certains des principes proposés par Hurteau *et al.* (2012) pour favoriser la production d'un jugement crédible s'avèrent pertinents, comme :

- 1 Faire preuve de flexibilité et d'adaptabilité.
- 2 L'évaluation constitue une expérience d'apprentissage qui inclut les parties prenantes.
- 3 Les compétences de l'évaluateur sont requises.

Si cette présentation avait pour but de contextualiser les contributions au sein du présent collectif, d'autres types de praxis existent et peuvent s'avérer valables.

## Références bibliographiques

- AMANN, W. (2017). «This week has 9 hours», dans W. Amann et J. Goh (dir.), *Phronesis in Business Schools. Reflections on Teaching and Learning*, Charlotte, Information Age Publishing Inc., p. 3-20.
- BOYD, E. M. et A. W. FALES (1983). «Reflective learning. Key to learning from experience», *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 23, n° 2, p. 99-117.
- DUNNE, J. (1993). *Back to the Rough Ground: «Phronesis» and «Techne» in Modern Philosophy and in Aristotle*, Notre Dame, University of Notre Dame Press.
- EBY, M. A. (2000). «Understanding professional development», dans A. Brechin, H. Brown et M. A. Eby (dir.), *Critical Practice in Health and Social Care*, London, Sage Publications.
- FINLAY, L. (2008). «Reflecting on "Reflective practice"», *The Open University, Practice-base Professional Learning Centre*, <[https://www.open.ac.uk/opencetl/sites/www.open.ac.uk/opencetl/files/files/ecms/web-content/Finlay-\(2008\)-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf](https://www.open.ac.uk/opencetl/sites/www.open.ac.uk/opencetl/files/files/ecms/web-content/Finlay-(2008)-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf)>, consulté le 4 juillet 2018.
- FOUCAULT, M. (1968). *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- GHAYE, T. (2000). «Into the reflective mode: Bridging the stagnant moat», *Reflective Practice*, vol. 1, n° 1, p. 5-9.
- GIBBS, G. (1988). *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*, Oxford, Further Education Unit, Oxford Polytechnic.
- HOUSE, E. R. (2015). *Evaluating: Values, Biases, and Practical Wisdom*, dans J. Greene et S. Donaldson (dir.), *Evaluation and Society*, Charlotte, Information Age Publishing Inc.
- HURTEAU, M., S. HOULE, M.-P. MARCHAND, P. NDINGA, F. GUILLEMETTE et M. SCHLEIFER (2012). «Les processus de production et de crédibilisation du jugement en évaluation», dans M. Hurteau, S. Houle et F. Guillemette (dir.), *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 77-100.
- JARVIS, P. (1992). «Reflective practice and nursing», *Nurse Education Today*, vol. 12, n° 3, p. 174-181.
- JAY, J. K. et K. L. JOHNSON (2002). «Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education», *Teaching and Teacher Education*, vol. 18, p. 73-85.

- LINDBLOOM, C. E. (1990). *Inquiry and Change*, New Haven, Yale University Press.
- MCNEILL, W. (1999). *The Glance of the Eye: Heidegger, Aristotle, and the Ends of Theory*, Albany, SUNY Press.
- MEZIROW, J. (1981). «A critical theory of adult learning and education», *Adult Education*, vol. 32, n° 1, p. 3-24.
- MILLO, Y. et C. SCHINCKUS (2016). «A nuanced perspective on episteme and techne in finance», *International Review of Financial Analysis*, vol. 8, n° 2, p. 46124-46130.
- NG, S. L. et S. R. WRIGHT (2017). «When I say... praxis», *Medical Education*, n° 51, p. 784-786.
- PATTON, M. Q. (2018). «A historical perspective on the evolution of evaluative thinking», *New Directions for Evaluation*, n° 158, p. 11-28.
- PENDLEBURY, S. (1995). «Reason and story in wise practice», dans H. McEvan et K. Egan (dir.), *Narrative in Teaching, Learning and Research*, New York, Teachers College Press, p. 50-65.
- PRESKILL, H. et R. T. TORRES (1999). *Evaluative Inquiry for Learning in Organizations*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- SACKETT, D. L., W. M. ROSENBERG, J. A. GRAY, R. B. HAYNES et W. S. RICHARDSON (1996). «Evidence-based medicine: What it is and what it isn't», *British Medical Journal*, vol. 312, n° 7023, p. 71-72.
- SACKETT, D. L., S. E. STRAUS, W. S. RICHARDSON, W. ROSENBERG et R. B. HAYNES (2000). *Evidence-Based Medicine: How to Practice and Teach EBM*, 2<sup>e</sup> édition, New York, Churchill Livingstone.
- SAUGSTAD, T. (2002). «Educational theory and practice in an aristotelian perspective», *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 46, n° 4, p. 373-390.
- SCHÖN, D. A. (1987). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.
- SCHWANDT, T. A. (2001). «Responsiveness and everyday life», *New Direction for Evaluation*, n° 92, p. 73-88.
- SCHWANDT, T. A. (2005). «The centrality of practice to evaluation», *American Journal of Evaluation*, vol. 26, n° 1, p. 95-105.
- SCHWANDT, T. A. (2018). «Evaluative thinking as a collaborative social practice: The case of boundary judgment making», *New Directions for Evaluation*, n° 158, p. 125-137.
- SCHWARTZ, B. et K. SHARPE (2010). *Practical Wisdom. The Right Way to Do the Right Thing*, New York, Penguin Group.
- SELLMAN, D. (2011). *What Make a Good Nurse: Why the Virtues are Important for Nurses*, London, Jessica Kinsley Publishers.
- STAKE, R. E. (1987). «Program evaluation, particularly responsive evaluation», dans G. F. Madaus, M. S. Scriven et D. L. Stufflebeam (dir.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Boston, Kluwer-Nijhoff, p. 287-310.
- STAKE, R. E. (2004). *Standards-Based and Responsive Evaluation*, Los Angeles, Sage Publications.
- STANOVICH, K. (2011). *Rationality and the Reflective Mind*, New York, Oxford.
- TAYLOR, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*, Cambridge, Harvard University Press.
- TORRES, R. T. et H. PRESKILL (2001). «Evaluation and organizational learning: Past, present and future», *American Journal of Evaluation*, vol. 22, n° 3, p. 387-395.



## L'apport de la sagesse pratique

*Ernest R. House*

---

Quiconque a piloté une évaluation sait pertinemment qu'il y a un écart entre ce qu'on avait planifié et ce qu'on est en mesure de réaliser. Des événements perturbateurs surgissent généralement en cours de route et ils déstabilisent la planification, obligeant ainsi l'évaluateur à envisager de nouvelles stratégies. L'efficacité de leur gestion requiert une connaissance pratique ou la sagesse pratique. Dans ce sens, ce que nous qualifions de bonne évaluation ne peut être tributaire que de la planification des activités et du choix des méthodes, elle doit pouvoir s'appuyer sur une connaissance pratique qui est elle-même acquise par l'expérience.

### **Sagesse pratique**

Le concept de «sagesse pratique» trouve son origine avec Aristote, qu'il avait conçu en observant œuvrer des forgerons, des charpentiers, des cordonniers, des pilotes de bateaux ainsi que d'autres types d'artisans athéniens. Ces ouvriers ne semblaient pas nécessairement se soumettre à des règles strictes, ce qui pouvait s'expliquer par la grande variété des matériaux utilisés ainsi que par la variété et la non-conformité des tâches devant être réalisées. Ainsi, de nouvelles demandes soulèvent de nouveaux problèmes. Par exemple, les tailleurs de pierre qui sculptaient des colonnes arrondies ont dû créer une règle flexible qui puisse mesurer des surfaces courbes à partir d'une règle raide et plate. Pour Aristote, la sagesse pratique consiste justement à poser des actions appropriées dans le cadre de contextes particuliers.

Dans leur livre *Practical Wisdom*, Schwartz et Sharpe (2010) effectuent une mise à jour du concept développé par Aristote en se basant sur un fait relaté par Luke, un concierge travaillant au sein d'un grand hôpital. Une des chambres sous sa responsabilité hébergeait un jeune patient plongé dans un profond coma à la suite d'une bataille dans un bar au cours de laquelle il avait été sérieusement blessé. Il n'avait pas repris connaissance depuis six mois et rien ne permettait d'espérer un changement de sa condition. Son père passait beaucoup de temps au chevet de son fils depuis son admission à l'hôpital. Un jour, Luke nettoie la chambre comme d'habitude pendant que le père était sorti fumer. À son retour, le père se met en colère et accuse Luke de ne pas avoir nettoyé la chambre adéquatement. Ce dernier se perd en vaines discussions avec le père, réalisant rapidement que cela s'avère peine perdue. Il décide plutôt de nettoyer la chambre à nouveau, sous le regard vigilant du père.

Schwartz et Sharpe considèrent que le comportement de Luke illustre ce que l'on entend par la sagesse pratique puisqu'il opte pour une solution qui met fin instantanément à la controverse. En effet, il aurait pu se rapporter à sa description de tâche et argumenter qu'il avait nettoyé la chambre selon les règles de l'art, mais il a plutôt pris en considération la profonde détresse émotionnelle du père. Non seulement la discussion se serait avérée peine perdue, mais le fait de nettoyer à nouveau la chambre a permis au père de se sentir utile vis-à-vis de son fils, et ce, même si ce dernier n'était pas en mesure de l'apprécier. Luke a accompli un geste humanitaire qui restera ignoré de tous. Il a agi avec sagesse.

La sagesse pratique consiste donc à accomplir le bon geste dans un contexte précis afin de mener à terme une tâche. Les pratiques professionnelles, incluant l'évaluation, devraient s'en inspirer. Que faire dans un contexte hostile? La réponse à cette question est étroitement liée à notre habileté à saisir la situation, à déterminer l'émotion qui s'avère appropriée, à établir ce qui doit être fait et à agir. Parmi les traits de caractère requis pour agir avec sagesse, citons l'autocontrôle et l'autoconnaissance qui favorisent le meilleur choix parmi divers scénarios qui entrent en conflit les uns avec les autres et qui présentent tous des options valables. Cela exige de replacer les jugements dans leur contexte.

Si on prend en considération tous les écrits émanant du domaine de l'évaluation de programme, ceux de Thomas Schwandt (2005) s'avèrent les plus révélateurs concernant la pratique professionnelle et la connaissance pratique. Il souligne le caractère central de la pratique évaluative

qui constitue une série de transactions complexes au sein desquelles le jugement professionnel est mis à l'épreuve, sans possibilité d'aller au-delà de ces interactions sociales :

Il apparaît évident aux enseignants, gestionnaires, travailleurs sociaux et prestataires de soins de santé qu'il n'y a pas de moyen d'éviter ces dilemmes au sein de leur pratique quotidienne. Nous nous situons constamment sur un « terrain accidenté » qui mobilise simultanément un lot de valeurs, de personnalités, de données, d'informations, d'émotions, d'affects, d'ambiguïtés, de contradictions, d'inconsistances, ainsi de suite, et ce, alors que nous tentons d'envisager la bonne solution et de la mettre en œuvre afin de mener à bien l'entreprise. (Schwandt, 2005, p. 99, traduction de l'auteur)

### **Qui agit « sagement » ?**

Schwartz et Sharpe considèrent qu'une personne empreinte d'une sagesse pratique :

- 1 est guidée par les objectifs généraux de la démarche ;
- 2 sait improviser, pondérer des objectifs conflictuels et interpréter les règles à la lumière des spécificités du contexte ;
- 3 possède une sensibilité qui lui permet d'interpréter le contexte social ;
- 4 est empathique, ce qui lui permet de comprendre le point de vue des personnes concernées, leur appréciation de la situation et les émotions qu'elles éprouvent à cet égard ;
- 5 a recours à ses propres émotions pour envisager des actions optimales et les communiquer aux autres acteurs présents ;
- 6 s'avère un professionnel aguerri, puisque la sagesse s'appuie sur une large expérience.

Luke ne limitait pas ses responsabilités au nettoyage de la chambre. Pour lui, il avait le devoir de cultiver la relation père-fils et d'en assurer la pérennité. Il envisageait la situation actuelle à la lumière des événements qui se sont produits ainsi que des émotions qu'ils génèrent chez le père. Il connaissait l'histoire de cette famille et la relatait respectueusement. De plus, il était tout à fait conscient que les assaillants de

son fils étaient Afro-Américains, tout comme lui. Il a pris en considération l'ensemble de ces informations pour envisager le scénario optimal afin de résoudre le conflit. Cette capacité à dresser un portrait de la situation résulte de ce qu'il est en tant que personne ainsi que de ses expériences antérieures.

Les capacités à dresser un portrait de la situation et à la replacer dans son contexte sont fondamentales à la maîtrise d'une morale pratique. À cela s'ajoute l'habileté d'avoir recours à des analogies et des métaphores pour s'inspirer adéquatement de ses expériences antérieures. Luke avait en tête les conséquences de ses actions dans des contextes similaires. Il se rappelait possiblement avoir argumenté avec quelqu'un dans un contexte où l'issue n'a pas été des plus heureuses. L'expérience se construit souvent à partir d'échecs. À cela s'ajoutent une pratique morale et de l'empathie afin d'envisager des solutions efficaces. Dans ce sens, Luke devait visualiser les pensées et les émotions du père et agir en conséquence.

Luke nous apparaît comme un être rempli de compassion et d'empathie, et je ne suis pas certain que j'aurais été en mesure d'en faire autant si j'avais dû faire face à une telle situation. Si je me fie à mon caractère, j'aurais été porté à argumenter avec le père, non pas parce que j'aurais été insensible à sa détresse, mais bien parce que je n'aurais pas toléré qu'on m'accuse injustement, et encore moins lorsque la personne est agressive. Il n'en demeure pas moins que je l'aurais probablement regretté par la suite et que j'aurais même pu éprouver du chagrin. Je suis moins animé par un sentiment de compassion comparativement à Luke et il m'apparaît évident que je n'aurais pas été en mesure d'avoir sa grandeur d'âme. Possiblement qu'il aurait pu en être autrement si j'avais vécu les mêmes expériences. Fait intéressant, plusieurs des concierges de cet hôpital considèrent qu'ils font partie de l'équipe des soignants.

La sagesse pratique consiste donc en cette capacité d'envisager l'effet produit par chacun des différents scénarios. Pour ce faire, l'empathie s'avère essentielle parce qu'elle permet de saisir ce que les autres pensent et ressentent. Il est aussi important d'écouter ses émotions parce qu'elles agissent souvent comme un dispositif d'alarme. Luke reconnaissait la colère du père et il savait que le nettoyage de la chambre ne constituait qu'un prétexte, sa réaction étant attribuable à cette horrible tragédie qui risquait de ne pas trouver une issue favorable. Luke devait aussi gérer habilement ses propres émotions. En effet, il a dû contrôler la colère qui montait en lui lorsque le père l'a interpellé injustement, et ce, afin de ne pas adopter une position défensive et réagir impulsivement.

Ainsi, la sagesse pratique ne consiste pas tant à mettre en œuvre des règles établies, mais bien à déterminer si on les applique, quand on les applique et comment on les applique. En effet, le contexte entourant une situation se situe toujours en zone grise, rien n'étant tout à fait noir ou blanc. De plus, conformément à leur nature, les règles ne prennent pas en considération certains traits de caractère comme la compassion, l'empathie, le courage, la patience et la bonté dans la prise de décision, alors qu'ils s'avèrent essentiels. Les livres et les professeurs nous aident à apprendre les règles, alors que ce sont l'expérience et la supervision de formateurs et de mentors qui nous permettent d'acquérir une sagesse pratique, et ce, si on est chanceux ! La pratique évaluative devrait s'inscrire dans ce créneau par une bonne compréhension des situations et le choix adéquat d'actions. En effet, la négligence d'un évaluateur peut avoir des conséquences négatives considérables.

Quelles sont les autres composantes de la sagesse pratique ? On retrouve des composantes cognitives qui incluent des concepts flous, des structures, des histoires, de la reconnaissance des formes et de la pensée intuitive. Par définition, les concepts flous demeurent vagues. Dans ce sens, le concept du « fruit » peut servir d'illustration au présent propos puisque certains fruits présentent l'ensemble des attributs du concept, alors que d'autres en possèdent très peu. Les humains disposent d'une grande capacité à gérer les concepts flous et c'est justement cet attribut qui leur permet de nuancer leurs jugements en fonction des contextes.

À titre d'illustration, si un juge et un jury arrivent à déterminer sans équivoque dans quelle mesure un acte perpétré constitue ou non un « vol à main armée », il n'en sera cependant pas de même pour établir la sentence parce qu'elle devra prendre en considération les détails de l'infraction ainsi que le contexte.

Selon les chercheurs, l'interprétation du contexte nous permet d'établir quand et comment avoir recours à des concepts flous comme « prendre en considération les perspectives des parties prenantes dans le cadre de l'évaluation ». Dans ce sens, il n'existe pas une règle absolue à cet effet si ce n'est que la sagesse pratique se bonifie avec l'expérience.

Le cadre de référence constitue une autre composante fondamentale de la sagesse pratique. Il nous permet d'établir les priorités, les critères de comparaison et il nous aide à déceler les aspects pertinents d'un contexte particulier. Tout être humain est en mesure de façonner un cadre de référence afin d'interpréter les événements. Ainsi, les professionnels de la santé privilégient un traitement qui offre une garantie

de succès à 90% comparativement à un autre qui présente un taux de mortalité de 10%. Le lecteur comprendra que nous le renvoyons à la même réalité et que seul le cadre de référence diffère. Dans cette perspective, un cadre de référence erroné risque de générer des biais et des distorsions, incluant les remous entourant les événements politiques. En aucun cas, il n'existe un cadre de référence totalement neutre pour interpréter les résultats et porter un jugement. Le défi réside dans le choix du bon. Ainsi, j'ai appris depuis longtemps que je dois être particulièrement vigilant dans le choix des mots que j'utilise pour décrire les réalisations dans mes rapports. Si les mots utilisés peuvent être interprétés négativement, nul doute que cela se produira.

Luke aurait pu choisir la description de sa tâche comme cadre de référence, ce qui l'aurait amené à faire savoir au père qu'il avait nettoyé la chambre selon les règles de l'art, et ce, en lui indiquant de quelle façon. Il aurait aussi pu envisager de protéger son emploi en se référant à son superviseur, mais le père aurait aussi pu se plaindre auprès de celui-ci et Luke aurait alors reçu un blâme. Luke a plutôt choisi d'envisager la situation en prenant comme cadre de référence le vécu actuel du père et du fils, ce qui l'a amené à agir charitablement. Ces histoires et narrations s'avèrent particulièrement efficaces pour nous aider à comprendre la vie ainsi que pour développer des cadres de référence qui s'appuient sur les valeurs, le tempérament et l'expérience.

Cette façon de penser requiert aussi la reconnaissance de modèles conceptuels. Les gens d'expérience développent une expertise pour réaliser certaines tâches ainsi que des modèles conceptuels, incluant leurs combinaisons. Cet apprentissage s'appuie sur l'expérience, incluant les expériences négatives, et il inclut l'observation des interactions et la prise de décision au sein de leur communauté. Naturellement, certaines décisions requièrent une délibération appréciable, particulièrement lorsqu'on est en présence de considérations morales qui entrent en conflit ou qui s'avèrent nébuleuses. Dans le cas de Luke, il a soupesé différents scénarios et il est possible qu'il ait été en mesure d'offrir une réponse rapide et adéquate en reconnaissant une situation bien connue.

## **Sagesse pratique au sein de l'évaluation**

Quelle place occupe la sagesse pratique au sein de l'évaluation? Elle se manifeste de différentes façons. J'illustre mon propos en relatant l'évaluation de l'implantation d'un programme bilingue dans le

district scolaire de Denver que j'ai réalisée à la fin des années 1990. Cette démarche s'inscrivait dans une perspective de *monitoring* (House, 2015). Plus précisément, le programme était hautement controversé et il avait fait la manchette des journaux à plusieurs reprises au cours des dernières années. Les plaignants s'étaient présentés en cour afin de négocier avec les autorités la mise en place d'un programme dont la langue d'enseignement serait adaptée pour prendre en considération les élèves ne parlant pas anglais, la plupart d'entre eux étant de récents immigrants latino-américains. Après toutes ces années de mésentente, les affrontements entre les parties s'étaient sérieusement envenimés.

Ma première rencontre avec l'administrateur du district scolaire de Denver fut pénible. Il voulait que j'intervienne à titre d'arbitre pour formaliser une nouvelle entente à l'amiable. En d'autres mots, je recueillerais de l'information selon mon bon jugement et je décréterais si le programme avait été implanté selon les règles de l'art. Il souhaitait que j'agisse comme si j'avais été mandaté par la cour afin, pour reprendre ses propres mots, de trancher définitivement sur ce qui se passait vraiment. Cependant, les enjeux politiques m'ont convaincu d'adopter une position plus conciliante et inclusive. En effet, l'expérience m'a appris qu'on obtient de meilleurs résultats à long terme si l'on écoute les parties, si l'on est empathique aux points de vue respectifs et si l'on prend en considération leurs préoccupations afin ultimement de trouver une solution. Par expérience, je sais aussi qu'on ne peut laisser l'environnement imposer l'agenda parce qu'on perd alors rapidement le contrôle du processus évaluatif. J'ai donc décidé d'opter pour une position équilibrée entre avoir recours à mon autorité et la partager avec les parties prenantes, posture qui facilite la formulation d'un jugement plus nuancé.

J'ai aussi décidé d'être transparent dans mes actions et de consacrer les efforts nécessaires afin de faciliter l'établissement d'un sentiment de confiance et de crédibilité entre les différentes parties. L'administrateur était persuadé que les membres de la communauté latino-américaine refuseraient catégoriquement de respecter ces conditions et qu'ils tenteraient même d'en tirer avantage. Tout à son honneur, je dois reconnaître qu'il a entériné mon approche, et ce, même s'il ne l'approuvait pas. J'étais loin d'être rassuré quant à l'issue de cette démarche et mes doutes se sont concrétisés si je prends en considération que les parties ne seront parvenues à entretenir des relations acceptables qu'après six ans d'interactions litigieuses.

J'ai planifié le monitoring des activités en ayant recours à la banque de données du district scolaire de Denver qui avait été développée par des consultants et qui venait d'être mise en place. Dans un premier temps, je comptais identifier les écoles problématiques à l'aide de l'information recueillie sur quelques indicateurs clés. J'aurais pu ainsi assigner à une équipe d'évaluateurs une école concernée afin de cerner les problèmes rencontrés. Cette démarche présentait l'avantage de concentrer les visites uniquement dans les écoles problématiques.

Malheureusement, les consultants ont rencontré plusieurs problèmes techniques lorsqu'ils ont procédé à la fusion des fichiers, ce qui a eu pour conséquence de rendre les données inutilisables. Ils ont assuré le district scolaire que le système serait fonctionnel sous peu et ce dernier a décidé de leur faire confiance. Cependant, je ne pouvais partager leur optimisme, conscient des obstacles que peut rencontrer l'implantation de toute nouvelle technologie. En effet, j'avais procédé au début des années 1970 à l'évaluation d'un des premiers systèmes d'enseignement et d'apprentissage assisté par ordinateur (PLATO) développé par l'Université d'Illinois. Ce système était rattaché aux terminaux informatiques des collèges communautaires de Chicago, qui étaient eux-mêmes rattachés aux ordinateurs centraux du campus d'Urbana. Certes les écrans tactiles constituaient une innovation technologique, mais aucun des ingénieurs chevronnés n'était en mesure de maintenir le système opérationnel pour toute la durée des cours. Ainsi, les enseignants ont testé le système à quelques reprises et ils l'ont abandonné après avoir vécu des échecs répétitifs. Par expérience, je savais donc que l'implantation d'un tel système rencontrerait inévitablement des retards importants et que l'exécution du mandat qui m'avait été confié ne pouvait souffrir un tel délai.

Que faire, sachant que le système ne serait fonctionnel que dans quelques années (ce qui se révéla être le cas)? Personne ne pourrait me blâmer d'attendre puisque je n'étais pas responsable de la mise en service du système. Cependant, les parties prenantes devaient savoir le plus tôt possible si ce programme controversé avait été implanté adéquatement ou non et un délai supplémentaire serait inacceptable à leurs yeux.

Nous aurions pu opter pour une enquête par questionnaires auprès des écoles, mais j'étais réticent à opter pour cette solution après m'être remémoré l'évaluation du programme pour enfants doués de l'Illinois. En effet, l'information générée par des milliers de questionnaires s'était avérée inutilisable. Les écoles secondaires de Chicago m'avaient

retourné les questionnaires dans un paquet, attachés par un ruban et ils avaient tous été remplis par la même écriture. Les résultats révélèrent que chaque école fournissait les services nécessaires aux enfants talentueux. Depuis cette expérience, j'hésite à avoir recours à ce type de méthode, surtout lorsque les répondants ont l'impression qu'ils ont quelque chose à perdre.

Une autre solution consistait à visiter toutes les écoles concernées par le programme sur une période de quelques années et à remplir une liste de contrôle qui consignerait de l'information concernant les principales caractéristiques du programme, ce qui représentait un travail imposant. Malgré le fait qu'elle s'avérait peu efficiente, cette option était la seule envisageable. Initialement, j'avais envisagé le recours à des indicateurs parce que je pensais qu'ils s'avéreraient plus crédibles que des visites de contrôle dans un climat politisé. Compte tenu des circonstances, l'information recueillie dans le cadre des visites pourrait éventuellement être validée par les indicateurs alors qu'il avait été prévu que cela serait le contraire. J'ai réussi à faire participer la majorité des parties prenantes à l'élaboration des listes de contrôle afin de renforcer la crédibilité de ma démarche. En fin de compte, la démarche s'est avérée relativement efficace, comme quoi une simple démarche peut s'avérer valide et utile si elle est gérée adéquatement.

Les tests de rendement scolaire posaient un autre problème. L'évaluation du programme s'appuyait en grande partie sur la comparaison du rendement des élèves qui présentaient des lacunes en anglais à l'entrée et à la sortie, soit lors de leur intégration dans le système régulier. Cette opération était réalisée par un grand nombre d'employés du district et je savais par expérience que cette procédure pouvait produire des résultats très valables. Cependant, ce ne fut pas le cas, les différents testeurs n'ayant reçu qu'une formation de base. Je n'avais pas osé soulever ce problème au point de départ, submergé par mes nombreuses activités.

J'ai attendu que des résultats atypiques ressortent et j'ai suggéré qu'ils puissent être attribuables à l'administration des tests. Comme les membres du district scolaire contestaient cette hypothèse, je leur ai suggéré de conduire leur propre étude, d'autant plus que je savais que l'assistant de l'administrateur était compétent en la matière. Leur étude a effectivement confirmé que la passation des tests était peu fiable. Le personnel du district ayant compris que l'évaluation du programme pourrait révéler son inefficacité, il a réduit le nombre de testeurs et il a pris en main leur formation.

Sans aucun doute, l'expérience que j'ai acquise dans le domaine à travers les années m'a permis de prévoir les problèmes et d'envisager des solutions. Mes nombreux mandats m'ont aussi permis de développer des habiletés pour mieux gérer les relations ainsi que mes interventions. Dans ce sens, la sagesse pratique requiert de bonnes valeurs, une bonne information et la capacité d'envisager la meilleure solution. Cela ne se réfère pas tant à la connaissance, mais bien à l'expérience que l'on acquiert avec la pratique (pour plus de connaissances sur la sagesse pratique et établir quand elle s'avère valide, vous pouvez vous référer à House, 2015).

## Références bibliographiques

- HOUSE, E. R. (2015). *Evaluating: Values, Biases, and Practical Wisdom*, dans J. Greene et S. Donaldson (dir.), *Evaluation and Society*, Charlotte, Information Age Publishing Inc.
- SCHWANDT, T. A. (2005). «The centrality of practice to evaluation», *American Journal of Evaluation*, vol. 26, n° 1, p. 95-105.
- SCHWARTZ, B. et K. SHARPE (2010). *Practical Wisdom. The Right Way to Do the Right Thing*, New York, Penguin Group.

## L'apport des valeurs («Télos») au sein de la pratique évaluative

*David Dwayne Williams et Marthe Hurteau*

It is far too involved a task to trace the roots of philosophic liberalism in this paper, but we can at least identify the principal members of its set of beliefs: the nature and role of expertise, the separation of questions of value from questions of fact, the instrumental power of reason, and the utilitarian view of value. This set of beliefs constitutes our current politics of evaluation meaning – it is the ground of our practice – and it provides the key to understanding why questions of method, not values and morals, occupy center stage in most contemporary writing about evaluation.

SCHWANDT (1989, p. 12)

---

Au cours des 40 dernières années, tant les théoriciens que les praticiens œuvrant dans le domaine de l'évaluation de programme ont déployé d'importants efforts afin de la faire reconnaître comme discipline à part entière. C'est peut-être ce qui explique le constat émis par Schwandt (1989) voulant que la pratique ait adopté une perspective instrumentale du savoir afin de régler des problèmes méthodologiques, reléguant ainsi d'autres composantes à l'arrière-plan, comme la moralité et les valeurs. Il n'en demeure pas moins que les évaluateurs «naviguent constamment sur un “terrain accidenté” où valeurs, personnalités, preuves, informations, sentiments, sensibilités, émotions, affects, ambiguïtés, contradictions, incohérences, ainsi de suite sont simultanément mobilisés afin de les aider à accomplir le bon geste et à bien le faire» (Schwandt, 2005, p. 99, traduction libre). Cela les amène à gérer les situations en s'appuyant sur des modèles, et même des archétypes, qui émanent de leur

éducation et de leur expérience, c'est-à-dire du « déjà vu ». Lincoln (1990) décrit cette réalité en référant à un construit social nécessairement teinté de valeurs individuelles. House (2015, p. 15) épouse le point de vue de ses collègues en affirmant que « *to some degree, personal values influence the work of all evaluators* » et il parfait son idée en remarquant que ces derniers interviennent avec ce qu'ils sont et non pas uniquement en appliquant des méthodes. Finalement, Patton complète cette idée en portant à notre attention que « *people probably hire evaluators to help them do evaluations because of their shared values more than their methods* » (cité par Williams, 2018, p. 142). En résumé, le choix de nos actions et de nos décisions paraît influencé par un ensemble diversifié et parfois mal balisé de préoccupations et de valeurs qui, dans tous les cas, peuvent être respectées ou ignorées (Forester, 1999). Crano (2009) pousse la réflexion en contestant la qualité de ces valeurs : Sont-elles adéquates ? Sont-elles les meilleures ? Et ce, par rapport à quel référentiel ? L'ensemble de ces questionnements ne trouvera probablement pas de réponse dans la définition qu'Aristote donne du concept « Têlos », soit un terme neutre, tirant son origine du grec ancien Τέλος (*telêô*) et signifiant « avoir des objectifs nobles et des idéaux qui sont imprégnés d'une morale pratique s'inscrivant dans la volonté de trouver une bonne solution ». Et qu'est-ce que cette morale pratique ? La Commission de l'éthique en science et en technologie (2013) la définit comme « un ensemble de valeurs et de principes qui permettent de différencier le bien du mal, le juste de l'injuste, l'acceptable de l'inacceptable, et auxquels il faudrait se conformer ». Pour Boltanski et Thévenot (1991), les valeurs ne revêtent pas un caractère universel et elles ont une signification et une importance différentes pour chaque personne. En effet, elles sont composées d'un amalgame d'héritage familial, d'acquis provenant de l'éducation et du milieu socioculturel.

Des théoriciens de l'évaluation ont tenté de mieux cerner ces valeurs. Ainsi, House et Howe (1999, p. 87) suggèrent que « *the goal of practices like evaluation should be a more just and democratic society* », sous-entendant qu'il faut donner une parole aux plus démunis et aux laissés-pour-compte de la société. Mark et Henry (2013) pour leur part considèrent que l'ensemble de la démarche évaluative devrait s'inscrire dans une perspective de valorisation sociale (*social betterment*).

Ainsi, la contribution des valeurs au sein de la pratique semble un fait de plus en plus reconnu, d'où l'importance pour l'ensemble des acteurs interpellés d'être conscients des valeurs qui les animent et qui guident leurs actions. Dans ce contexte, il devient nécessaire de comprendre

leurs origines et leur développement parce qu'ultimement, être empreint d'une morale pratique ne signifie pas uniquement être animé par des valeurs, mais bien en être conscient et être intègre vis-à-vis celles qui animent nos partenaires (Lather, 1990). Un aspect de la morale pratique d'un évaluateur consiste à se questionner si ses valeurs sont conciliables avec celles de son entourage et s'il doit remettre en question sa participation à une démarche évaluative parce qu'il y a un risque de confrontation. House (2015) reprend l'idée émise par Lather (1990) dans le cadre de son livre *Evaluating: Values, Biases, and Practical Wisdom*. Pour lui, les valeurs constituent les fondements de notre personnalité et par le fait même, de nos convictions, de nos actes et de l'élaboration d'une éthique personnelle. Elles peuvent conduire à une divergence de points de vue entre les gens et elles peuvent même s'avérer une source de désaccord ou de conflit. Houle, Hurteau et Marchand (2018) illustrent leur contribution à une éthique personnelle au moyen du témoignage d'un patrouilleur qui pourrait facilement être transposé dans le contexte de l'évaluation de programme.

En résumé, si «Télos» se définit comme le recours à une morale pratique qui elle-même est animée par des valeurs, il devient essentiel de saisir quelles sont ces valeurs, leur origine et leur développement. En effet, chacun de nous arrive avec son héritage, qui conditionne notre regard sur le monde. Comprendre d'où on vient nous permet de comprendre qui on est et où on s'en va. Qui plus est, cette compréhension devrait aussi favoriser une ouverture face aux points de vue des autres, l'amorce d'une certaine sagesse qui s'inscrit dans la volonté de trouver une bonne solution.

## **Concept de «valeur»**

Le terme *valeur* tire son origine du terme latin *valere* qui signifie «pouvoir, force et santé». «La justice, la loyauté, la générosité et la responsabilité individuelle sont des idéaux supérieurs auxquels on croit important d'obéir: ce sont des valeurs morales» (Commission de l'éthique en science et technologie, 2013). Elles s'inscrivent donc dans une perspective d'idéaux supérieurs, tel le bien commun, et non dans une vision personnelle (ce que chaque individu valorise).

Pour Scriven (1991), il existe deux types de valeurs, soit descriptives et prescriptives. Les valeurs descriptives identifient les éléments auxquels les gens accordent de l'importance, alors que les valeurs

prescriptives renvoient à ce que les gens devraient faire. Le parallèle peut être établi avec les critères d'une démarche évaluative qui sont établis par les parties prenantes ou qui prennent la forme de normes. Il faut préciser que nous référons aux valeurs descriptives dans le cadre du présent propos, ce qui nous amène à retenir la définition proposée par Rezsohazy (2006), soit ce que les hommes apprécient, estiment, désirent obtenir, recommandent, voire proposent comme idéal.

## Valeurs au sein de la pratique évaluative

Les valeurs exercent leur influence sous diverses formes en enchâssant les choix tant stratégiques que méthodologiques qui sont effectués dans le cadre de la démarche évaluative. Pour House et Howe (1999), il n'existe pas de dichotomie entre les faits et les valeurs puisque les deux s'inscrivent dans un continuum avec les faits à une extrémité et les valeurs à l'autre. Le milieu regroupe des énoncés intégrant les deux perspectives. À titre d'illustration du propos, quel jugement pourrait être porté sur le programme *Follow Through* qui a constitué le projet le plus important et le plus coûteux financé par le gouvernement fédéral des États-Unis jusqu'en 1995? Il devait fournir des services éducatifs, en santé et en services sociaux pour les enfants issus de milieux défavorisés, ainsi qu'à leurs familles, afin de favoriser l'amélioration des résultats scolaires et, par le fait même, du succès scolaire et de la poursuite des études. Si on se base uniquement sur les faits, le programme s'avère inefficace parce qu'il n'a pas eu l'effet escompté sur les résultats scolaires. Par contre, il a été à l'origine de l'émergence d'une relation de respect et de confiance entre la communauté et l'école. De plus, les parents se sont impliqués dans les décisions concernant leurs enfants (valeurs). Dans ce sens, il revêt une certaine efficacité. La position mitoyenne pourrait être de conclure qu'il n'a pas produit les effets escomptés, mais qu'il revêt une certaine valeur, compte tenu des effets non prévus et significatifs.

Alors que Gorry et Goodrich (1978) concluent que les méthodes devraient prendre en considération la diversité des valeurs, Schwandt (2002) suggère que tant les théories que la pratique évaluative doivent nécessairement traduire une certaine morale, un idéal politique qui illustre la façon dont les humains devraient vivre et en faire la promotion<sup>1</sup>.

---

1 «Evaluation theories and practices inevitably reflect and promote a particular moral - political ideal - of how human beings ought to live.» (Schwandt, 2002, p. 200)

Cet idéal se traduit par un engagement des différents acteurs dans les transactions afin de dégager une compréhension commune des événements et des valeurs communes. Christie (2003) en arrive à la même conclusion dans le cadre de son étude sur la relation entre la théorie et la pratique. Mertens (2009) pour sa part insiste sur le fait que les évaluateurs devraient réfléchir sur les valeurs qui les animent et sur l'effet de ces dernières sur leur pratique. Finalement, Greene (citée dans Fitzpatrick, Christie et Mark, 2009, p. 61) reconnaît l'interdépendance entre les valeurs et la méthodologie, et elle résume son point de vue de la façon suivante :

*We need to be able to reflect on how and why we react the way we do in our lives, what core beliefs and assumptions govern our actions... The more fully we can trace the meaning we ascribe to situations and the improvements we prefer to our particular experience, feelings, emotions, and talents, the more we will be able to legitimate the same in others.*

House (2015) consacre une partie de son livre à l'effet des traits de personnalité et des valeurs sur la pratique professionnelle, tout en reconnaissant que ses constats sont difficilement généralisables puisque tirés de son expérience en grande partie. Il illustre son propos en se rapportant aux importantes variations dans la façon dont les médecins exercent leur profession, et ce, tout en respectant des canons scientifiques. Cela l'amène à conclure que le même constat peut être fait en ce qui concerne les évaluateurs et que ce dernier s'inscrit dans la perspective adoptée par Schwandt (2005, p. 98) qui définit la sagesse pratique comme «*an ability to discern the salient particulars of a situation (to size up the situation) and to understand what general knowledge, principles, and values are involved in deciding what to do on a particular occasion*». Finalement, House (2015) reprend le même constat émis plus tôt par Boltanski et Thévenot (1991) voulant que le développement des valeurs s'associe à l'histoire personnelle, à l'éducation et aux expériences antérieures.

En résumé, il se dégage un consensus chez l'ensemble de ces théoriciens : l'évaluateur doit être conscient des valeurs qui l'animent afin de répondre adéquatement aux préoccupations et intérêts des parties prenantes qui sont également porteuses de valeurs. L'ensemble de ces considérations nous a servi de tremplin à la présente étude qui vise à réaliser une analyse secondaire en utilisant les comptes rendus

intégraux d'entretiens réalisés auprès d'évaluateurs de programme dans le but d'étudier l'origine et la contribution des valeurs dans le cadre de leur pratique professionnelle.

## **Méthodologie**

Williams a réalisé au cours des cinq dernières années une série d'entretiens auprès de plus d'une cinquantaine d'évaluateurs chevronnés (principalement aux États-Unis, mais aussi au Canada, en Israël, en Espagne, en Nouvelle-Zélande et en Angleterre) qui constituaient un bassin de praticiens et de théoriciens issus des milieux gouvernementaux et paragouvernementaux, universitaires ainsi que du secteur privé. À cette époque, Robert Stake l'avait encouragé à explorer les différentes tranches de leur vie afin de comprendre l'influence qu'elles auraient pu exercer sur leur pratique professionnelle. Ces entretiens prirent la forme d'un dialogue (Seidman, 2006) qui pouvait aborder des expériences remontant à l'enfance et de nature personnelle autant que professionnelle. Le but initial de cette démarche consistait à encourager les évaluateurs à effectuer d'éventuels rapprochements avec leurs propres expériences de vie et, ultimement, comment celles-ci avaient alimenté leur pratique.

Nous avons réalisé une analyse secondaire portant sur les 29 histoires de vie qui ont été retenues pour la plus récente publication (Williams, 2018). Les entretiens ont été revisités afin de dégager l'ensemble de l'information concernant les valeurs, leur développement et leurs effets sur la pratique. Nous invitons le lecteur qui serait intéressé à en savoir davantage sur cette démarche à consulter les deux publications dans *New Directions for Evaluation*, qui relatent en profondeur la démarche (Williams, 2016, 2018).

## **Résultats**

Les résultats sont présentés sous la forme de trois grandes thématiques, soit la nature des valeurs, leur développement et leurs effets sur les réalisations. Si l'échantillon restreint de répondants ne nous permet pas de dégager un point de vue exhaustif, il demeure que les résultats peuvent être envisagés comme l'amorce d'une réflexion plus élargie. Finalement, notons que nous avons adopté le genre masculin de façon à uniformiser la présentation et à conserver l'anonymat des répondants.

## **Nature des valeurs**

L'ensemble des participants avouent d'emblée que les valeurs balisent leurs activités tant personnelles que professionnelles et elles sont de natures tant culturelles, religieuses, politiques que relevant de champs d'intérêt personnels (arts, musique, littérature).

Sans effectuer une énumération exhaustive et consensuelle de celles-ci, les participants soulignent l'importance de la confiance en soi et envers les autres; de l'attitude positive; de la curiosité intellectuelle; de l'approche sceptique quant aux divergences de point de vue, qui conduit à approfondir le questionnement; de l'équilibre entre la rationalité et l'intuition; et finalement, de la recherche d'une justice basée sur les preuves.

Finalement, environ un tiers de tous les évaluateurs interrogés mentionnent explicitement leur quête d'une justice sociale. Certains bénéficient même de l'autonomie et de l'indépendance requises pour l'intégrer dans leurs réponses à des appels d'offres. Un nombre plus restreint refusent même de piloter des évaluations qui n'ont pas au moins le souci d'aider ceux qu'ils croient avoir été injustement traités par leur communauté, les démunis de la société.

## **Développement des valeurs**

Leur développement s'alimente de plusieurs sources qui ne sont pas mutuellement exclusives, comme l'adhésion à des valeurs parentales par imitation, l'influence des pairs et des mentors, l'influence des valeurs communautaires et culturelles et de celles provenant des expériences personnelles.

### *Adhésion à des valeurs parentales par imitation*

Il ressort d'une façon presque unanime que l'intériorisation des valeurs familiales ne s'effectue pas dans le cadre d'un apprentissage formel, mais bien par une observation quotidienne des activités familiales et par leur analyse. Divers témoignages illustrent ce constat, pour ne mentionner que cet évaluateur qui a vu ses parents s'impliquer dans leur communauté tout au long de sa vie, chacun à leur façon: son père était banquier, tout en assumant la présidence d'un conseil scolaire, alors que sa mère était particulièrement généreuse dans ses actions envers les membres de la communauté. En observant ses parents prendre des décisions quant à l'allocation de leurs ressources et de leur temps, il en

est graduellement venu à l'évidence qu'il pouvait et même devait servir les autres. C'est dans ce sens que l'intégration des valeurs familiales l'a amené à envisager l'évaluation comme l'occasion de faire une différence dans la vie de personnes moins privilégiées. À maintes reprises, il s'est référé aux leçons de vie inspirées par ses parents, tout en insistant sur le fait qu'ils ne lui ont jamais prodigué un enseignement formel ou ne l'ont pas incité à suivre leur exemple. Un autre évaluateur a la conviction que la confiance que ses parents ont toujours manifestée à son égard l'a outillé pour faire des choix de carrière audacieux rendu à l'âge adulte. Pour lui, ce trait de personnalité et les compétences qui en découlent lui permettent de relever les défis propres à une grande variété d'évaluations, alors que d'autres collègues pourraient les juger trop menaçants. Finalement, un troisième évaluateur relate comment le fait d'avoir grandi durant la Grande Dépression lui a appris à apprécier la valeur des choses. En effet, ses parents l'emmenaient faire les achats et ils discutaient ensemble quels seraient les meilleurs choix pour dépenser le peu d'argent à leur disposition. Il a également compris l'importance que ses parents accordaient à l'évaluation systématique des différentes options afin de faire le choix le plus judicieux. Ce n'est que plusieurs années plus tard qu'il a compris le caractère déterminant de ses expériences de magasinage avec ses parents dans les choix qu'il effectue en matière de valeurs et de processus d'évaluation, conférant par le fait même un caractère idiosyncrasique à ses activités.

Pendant, ces apprentissages peuvent aussi s'effectuer par la négative. Ainsi, certains ont renié des gestes posés par leurs parents ou leurs principes et attitudes. En effet, ils les considéraient comme irrationnels, abusifs ou même immoraux et ils ont décidé d'adopter une position totalement opposée, dans leur vie tant personnelle que professionnelle. À titre d'exemple, cette mère qui portait des jugements intempestifs et non fondés sur des personnes de son entourage; ce père aux comportements colériques ou ces parents qui valorisaient des valeurs et des modèles prônés par des communautés religieuses.

### *Influence des pairs et des mentors*

Les pairs et les mentors peuvent exercer une influence significative en façonnant leurs valeurs.

De façon générale, les souvenirs des participants concernant leurs pairs sont mitigés. En effet, ils évoquent les railleries et les taquineries de leurs camarades de classe auxquelles ils ont été confrontés parce qu'ils étaient des immigrants ou qu'ils appartenaient à un groupe

religieux différent de la majorité. Par contre, ils notent aussi que ces comportements leur ont permis d'identifier des valeurs auxquelles ils ne voulaient pas souscrire et de graduellement adopter une attitude plus empathique envers les autres.

Cependant, ils gardent une impression très favorable de certains collègues d'études, surtout au niveau universitaire, ainsi que de collègues de travail. Plusieurs événements ont été déterminants, pour ne citer que leur participation à des manifestations étudiantes, leurs échanges sur l'évaluation et le choix des critères pertinents en fonction des domaines avec des collègues provenant de divers horizons disciplinaires et des coauteurs de publications. Finalement, des mentors, qui s'avèrent la plupart du temps des professeurs d'université, ou des écrits ont stimulé leur questionnement sur la place que pouvaient prendre les valeurs dans leur vie ainsi que sur l'influence qu'elles exercent sur leurs choix méthodologiques.

#### *Influence des valeurs communautaires et culturelles*

Les valeurs véhiculées par les communautés et les groupes culturels exercent souvent une influence au même titre que les mentors et les pairs, à la différence près qu'elles émanent de groupes et non d'individus.

Plusieurs témoignages vont dans ce sens, pour ne citer que cet évaluateur venant de l'Angleterre qui a dû changer radicalement ses pratiques lorsqu'il a été déplacé aux États-Unis pour piloter une série d'évaluations parce qu'il s'est vite rendu compte que la culture jouait un rôle important sur la façon dont les acteurs envisageaient les événements et y réagissaient. Cet autre évaluateur relate à quel point ses valeurs et son approche en évaluation ont été grandement influencées par les expériences vécues au sein de sa famille élargie, ses voisins et sa communauté d'origine. Il remercie d'ailleurs les membres de sa communauté d'avoir compris la perspective qui s'offrait à eux en encourageant son départ aux études parce que cela lui a permis de développer des compétences qu'il a mis à profit par la suite pour aider sa communauté et contribuer au développement des générations futures.

#### *Influence des expériences qui façonnent la personnalité*

Finalement, plusieurs participants affirment qu'une variété d'expériences personnelles ont contribué à forger leur personnalité et leurs valeurs par le fait même. À titre indicatif, un évaluateur a reconnu que le fait d'avoir été choyé dans la vie comparativement à la plupart de ses

clients lui a permis de comprendre qu'il était redevable envers ceux qui n'avaient pas eu les mêmes avantages dans la vie. Par contre, un évaluateur attribue son sentiment de méfiance au fait d'avoir été associé à de nombreuses expériences sociales menaçantes durant son enfance. Il en est venu à ne faire confiance qu'aux gens qui sont en mesure de corroborer leurs affirmations par des gestes.

En résumé, les expériences vécues servent d'assises dans le choix des valeurs et des activités évaluatives que les évaluateurs valorisent ainsi que de leur façon de gérer leurs relations avec les parties prenantes.

### **Effets des valeurs**

L'effet le plus significatif réside au niveau des choix méthodologiques. En effet, les évaluateurs interrogés confirment avoir intégré les valeurs dans leur façon de piloter les évaluations. Ainsi, un évaluateur qui évoluait dans un environnement fortement influencé par la recherche et les méthodes d'enquête rapporte avoir développé des valeurs plaçant en faveur de l'utilisation de méthodes plus humanistes, qualitatives et phénoménologiques. Un autre considère que les évaluateurs professionnels sont devenus des experts à tester la version préliminaire de leurs rapports avant de les rendre publics afin de s'assurer que les données recueillies, les conclusions et les recommandations formulées s'avèrent acceptables aux yeux de l'ensemble des parties prenantes. Un évaluateur avoue jouir du «luxue» de soumettre les thématiques fondamentales et non négociables qu'il prend systématiquement en considération dans le cadre des évaluations qu'il pilote. Il les expose clairement aux clients afin qu'ils puissent décider en toute connaissance de cause s'ils souhaitent lui accorder le mandat. Finalement, un pionnier dans le domaine constate avec plaisir que la méthode scientifique qui exerçait seule un contrôle sur la pratique de l'évaluation a été détrônée et qu'elle doit maintenant partager le terrain avec les valeurs et l'éthique. Et un autre de ses collègues estime que ses interventions sont optimales lorsqu'il peut faire intervenir l'observation, la réflexion et l'intuition, qui sont étroitement liées, pour optimiser sa compréhension des aspects révélateurs de l'objet de l'évaluation.

On comprend que plusieurs évaluateurs interrogés ont recours à leurs propres standards pour décider dans quels projets d'évaluation ils vont s'investir, selon la nature des valeurs en jeu. Ainsi, ils décident si ces dernières sont acceptables, consensuelles et valides,

tant rationnellement qu'émotivement, pour l'ensemble des parties prenantes; si elles sont socialement utiles et responsables, moralement défendables, tangibles et respectueuses de la culture.

En résumé, les valeurs sanctionnées par les évaluateurs prennent souvent racine dans leur éducation, par la rencontre avec des pairs, des mentors, des membres de leur communauté ainsi que par des expériences vécues, tant positives que négatives. Ils se forment ainsi un référentiel de valeurs axées sur le bien commun qui exerce un effet significatif sur leurs choix méthodologiques. Fait intéressant, plusieurs ont souligné qu'ils n'en avaient jamais pris conscience de façon aussi évidente avant l'entretien.

## Discussion

Les valeurs ne sont pas le fruit du hasard et elles produisent un effet significatif tant dans notre vie privée que dans nos activités professionnelles. Comme le soulignent Fitzpatrick *et al.* (2009, p. 66), «*as evaluators, we all recognize that our values influence the choices we make and the conclusions and interpretations that we reach in an evaluation*». Nous n'avons pu ignorer le fait que plusieurs d'entre elles renvoient aux travaux d'House (1980) qui les regroupe sous les trois critères de la vérité (*truth*), de la présentation (*beauty*) et de la justice sociale (*social justice*). Certains sont en mesure d'identifier les valeurs qui les animent et nous avons été en mesure de retracer les plus significatives, comme justice sociale, empathie, confiance en soi, générosité et désir de redonner aux autres générations.

Comment se développent-elles? En découvrant graduellement, au cours de leur vie, la conscience de ce qui est important et pertinent. Ils intègrent leurs expériences avec leurs parents, frères et sœurs, pairs, autres adultes ainsi qu'avec leur communauté d'appartenance pour développer leurs préférences, les critères et les normes sur lesquels ils s'appuieront pour choisir les méthodes d'évaluation et pour porter un jugement. Finalement, plusieurs des témoignages relatés rejoignent le constat émis par House (2015) voulant qu'on apprenne de nos expériences et plus particulièrement de nos échecs, et ce, si on a le courage de revisiter l'expérience et d'en tirer les apprentissages qui s'imposent.

Les participants explicitent comment ils y ont recours dans le cadre de leur pratique: elles les aident à décider s'ils acceptent un mandat ou non, à établir ce qui fait le consensus chez les parties prenantes et à

établir la méthodologie qui s'avère la plus pertinente dans le contexte. Fait intéressant, ils n'étaient pas conscients de l'effet significatif des valeurs, tant les leurs que celles des parties prenantes, avant l'entretien et c'est d'autant plus troublant que cela veut dire qu'ils n'ont pas été en mesure d'effectuer une rétroaction adéquate de leurs expériences et d'en tirer les apprentissages qui s'imposent. Cela est d'autant plus essentiel lorsque l'évaluateur ne partage pas les mêmes valeurs que les parties prenantes. Cela devrait lui permettre de décider s'il est capable de gérer adéquatement la situation ou s'il serait préférable de se retirer. Parfois, la situation décide pour lui parce que les tensions se sont développées, mais là encore, il serait intéressant que l'ensemble des acteurs sachent pourquoi.

Finalement, il ne faut pas oublier que la formation des évaluateurs professionnels a mis l'accent, et continue de le faire la plupart du temps, sur l'utilisation des méthodes issues des sciences sociales. On accorde peu d'attention à l'identification des valeurs qui nous animent ainsi que celles qui animent nos différents partenaires et encore moins à leur contribution à la démarche évaluative. Récemment, on les a associées à la sagesse pratique parce qu'elles contribuent à l'analyse requise de la situation ainsi qu'au choix de la meilleure stratégie, et ce, en fonction de l'environnement et des personnes en présence. Cette réflexion amène Williams (2018, p. 143-144) à noter que

*[w]e should educate potential evaluators and their clients to examine their own and other evaluators' and stakeholders' values and take them into account in their meta-evaluation efforts to reach the best evaluation agreements, conduct the best evaluation projects, and appropriately interpret evaluation findings. [Et de conclure que] we should also consider how we (evaluators) can conduct impartial, valid evaluation in contexts where we do not share the values of the client? How do we manage in our practice to monitor how our values impact on the evaluation and how do we value values different from our own?*

## **Conclusion**

La présente étude a permis d'identifier comment se développent les valeurs qui nous influencent. Elles émanent des rapports avec la famille, des pairs, des mentors, de la communauté et des expériences vécues,

tant positives que négatives. Cela nous permet d'intégrer un thème déjà abordé, soit la pensée réflexive parce qu'elle permet au professionnel de prendre conscience de ses valeurs, des valeurs des autres et ainsi d'ajuster les choix méthodologiques et ses interventions. Cette démarche épouse la perspective qu'Aristote donne au concept «Télos», soit «avoir des objectifs nobles et des idéaux qui sont imprégnés d'une morale pratique s'inscrivant dans la volonté de trouver une bonne solution». Les lecteurs intéressés à poursuivre leur lecture sur la présente thématique sont invités à consulter la récente publication de Williams (2018).

## Références bibliographiques

- ALKIN, M. C. (2013). *Evaluation Roots. A Wider Perspective of Theorists' Views and Influences*, 2<sup>e</sup> édition, Los Angeles, Sage Publications.
- BOLTANSKI, L. et L. THÉVENOT (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- CHRISTIE, C. A. (2003). «The practice-theory relationship in evaluation», *New Directions for Evaluation*, n° 157.
- COMMISSION EN SCIENCE ET EN TECHNOLOGIE (2013). «L'éthique et la morale, de quoi on parle?», Québec, Gouvernement du Québec, <<http://www.ethique.gouv.qc.ca/fr/ethique/quest-ce-que-lethique-et-la-morale-de-quoi-on-parle.html>>, consulté le 4 juillet 2018.
- CRANO, W. D. (2009). «Theory-driven evaluation and construct validity», dans S. I. Donaldson et M. Scriven (dir.), *Evaluating Social Programs and Problems. Visions for the New Millennium*, New York, Psychology Press, p. 145-157.
- FITZPATRICK, J., C. CHRISTIE et M. M. MARK (2009). *Evaluation in Action. Interviews with Expert Evaluators*, Los Angeles, Sage Publications.
- FORESTER, J. (1999). *The Deliberative Practitioner*, Cambridge, MIT Press.
- GORRY, G. A. et T. J. GOODRICH (1978). «On the role of values in program evaluation», *Evaluation Quarterly*, vol. 2, n° 4, p. 561-572.
- HOULE, S., M. HURTEAU et M.-P. MARCHAND (2018). «L'évaluateur et la sagesse pratique: vecteurs essentiels pour assurer la crédibilité de l'évaluation», *Revue canadienne en évaluation de programme*, vol. 25, n° 2, p. 83-101.
- HOUSE, E. R. (1980). *Evaluating with Validity*, Beverly Hills, Sage Publications.
- HOUSE, E. R. (2015). *Evaluating: Values, Biases, and Practical Wisdom*, dans J. Greene et S. Donaldson (dir.), *Evaluation and Society*, Charlotte, Information Age Publishing Inc.
- HOUSE, E. R. ET K. R. HOWE (1999). *Values in Evaluation and Social Research*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- LATHER, P. A. (1990). «Reinscribing otherwise: The play of values in the practices of the human sciences», dans E. G. Guba (dir.), *The Paradigm Dialog*, Newbury Park, Sage Publications, p. 315-332.

- LINCOLN, Y. S. (1990). «The making of a constructivist: A remembrance of transformations past», dans E. G. Guba (dir.), *The Paradigm Dialog*, Newbury Park, Sage Publications, p. 67-87.
- MARK, M. M. et G. T. HENRY (2013). «Multiple routes: Evaluation, assisted sensemaking, and pathways to betterment», dans M. C. Alkin (dir.), *Evaluation Roots. A Wider Perspective of Theorists' Views and Influences*, 2<sup>e</sup> édition, Los Angeles, Sage Publications, p. 144-156.
- MERTENS, D. M. (2009). «The inclusive view of evaluation: Visions for the new millennium», dans S. I. Donalson et M. Scriven (dir.), *Evaluating Programs and Problems. Visions for the New Millennium*, New York, Psychology Press, p. 91-107.
- REZSOHAZY, R. (2006). *Sociologie des valeurs*, Paris, Armand Colin.
- SCHWANDT, T. A. (1989). «Recapturing moral discourse in evaluation», *Educational Researcher*, vol. 18, n° 8, p. 11-16.
- SCHWANDT, T. A. (2002). *Evaluation Practice Reconsidered*, New York, Peter Lang.
- SCHWANDT, T. A. (2005). «The centrality of practice to evaluation», *American Journal of Evaluation*, vol. 26, n° 1, p. 95-105.
- SCRIVEN, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*, 4<sup>e</sup> édition, Newbury Park, Sage Publications.
- SEIDMAN, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*, 3<sup>e</sup> édition, New York, Teachers College Press.
- WILLIAMS, D. D. (2016). «Seven North American evaluation pioneers», *New Directions for Evaluation*, n° 150.
- WILLIAMS, D. D. (2018). «Twenty-nine evaluation lives», *New Directions for Evaluation*, n° 157.

## Une synthèse portant sur les fondements

*Marthe Hurteau et Sylvain Houle<sup>1</sup>*

---

Le premier chapitre de cette partie a permis de dresser le paysage du livre en présentant la notion de « praxis » comme concept intégrateur. Il aura permis d'introduire les différents concepts qui l'alimentent, soit la pensée réflexive, la sagesse pratique et « Télos » (valeurs) qui ont été approfondis dans les chapitres suivants. Dans le présent chapitre, nous souhaitons clore le portrait d'ensemble en présentant nos plus récentes études sur ces thématiques ainsi qu'introduire un concept qui a été absent jusqu'à présent, soit « l'intuition dite experte ». Elle n'a pas vraiment été traitée par les théoriciens de l'évaluation et ce n'est que tout récemment que House (2015) lui consacre un chapitre de son livre.

### **Pensée réflexive au sein de la pratique évaluative**

Le premier chapitre expose de quelle façon la pensée réflexive alimente significativement la praxis, pour ne mentionner que sa contribution dans l'expression de la sagesse pratique. Dans une certaine mesure, il nous semble que tant la pensée réflexive que la sagesse pratique étoffent le troisième principe assurant la crédibilité d'un jugement (Hurteau, Houle et Guillemette, 2012), soit faire preuve de flexibilité et d'adaptabilité. En effet, plusieurs participants de l'étude initiale de Hurteau et Houle (2008 ; pour ne mentionner que des médecins, infirmières,

---

1 Avec la collaboration de Lucie Aussel, maître de conférences professeure à l'Université Toulouse - Jean Jaurès et Lucie Mottier Lopez, professeure à l'Université de Genève.

premiers répondants, formateurs, administrateurs) soulignent la nécessité de constamment prendre en considération l'information qui émerge en cours de route afin de s'ajuster et ainsi d'effectuer les bons choix (réflexion en action et la réflexion sur l'action) et, ultimement, de prendre les bonnes décisions ou de porter le bon jugement. Ils considèrent aussi essentiel de se faire valider en cas de doute (qu'ils qualifient parfois de « petite voix intérieure » ou « une petite lumière ») et de revenir sur leurs succès, mais surtout leurs échecs, afin d'en tirer les apprentissages qui s'imposent. En effet, toujours selon leur point de vue, l'accumulation d'expériences ne sert à rien si on n'est pas en mesure d'en tirer des apprentissages et de grandir comme professionnels. Et cela s'effectue par une réflexion qui devrait être principalement alimentée par les échecs: Que s'est-il passé? Pourquoi cela s'est-il passé de cette façon? Qu'est-ce qui devrait être corrigé dans l'éventualité où la situation se présente à nouveau? La notion d'« introspection sur la pratique évaluative » proposée par Smith (2011) l'amène à tirer des conclusions très similaires. Et House (2015) envisage la pensée réflexive comme un ensemble d'habiletés supraévaluatives qui encouragent l'évaluateur à valider et contre-valider.

Finale­ment, l'étude de Rahmanian *et al.* (2015) a permis de recueillir un témoignage concernant la pensée réflexive qu'il nous apparaît pertinent de rapporter :

*[Q]uand je suis sorti de l'université [...] je pense qu'on pourrait dire que j'avais le petit côté cocky [arrogant] [...] J'avais une patronne qui était superbe et qui m'avait dit un moment donné: « écoute... fais attention parce que des fois on n'est même pas sûr que tu écoutes les gens autour de toi, ce que les gens disent » [...] Ça m'avait beaucoup frappé peut-être parce que je ne me voyais pas comme ça. J'avais beaucoup réfléchi à ça et j'étais vraiment très déterminé à devenir beaucoup plus capable d'écouter et très sensible à ce que les gens pouvaient penser autour de moi [...] En fait, c'est quelque chose qui après ça m'a énormément servi dans mon travail d'évaluateur parce qu'évidemment l'écoute, l'empathie, la compassion, toutes ces affaires-là c'est extrêmement important quand on fait de la collecte de données et de vraiment rendre les gens à l'aise donc ça pour moi c'est devenu ça la confiance.*

L'intérêt du témoignage réside dans le fait qu'il permet de comprendre que la pensée réflexive se développe si la personne est mise dans des conditions appropriées. Ce constat est particulièrement intéressant, et même encourageant, pour les formateurs et pour les professionnels qui ont la responsabilité d'encadrer des évaluateurs novices.

## Sagesse pratique dans la pratique évaluative

Personne n'a jamais tout à fait tort. Même une horloge arrêtée donne l'heure juste deux fois par jour.

Proverbe chinois

Pour House (2015, p. 88), la sagesse pratique consiste à «*doing the right thing in the special circumstances of performing the job. Professional practices, including evaluation, also require such choices*». Si, à première vue, le lecteur a pu avoir l'impression que la sagesse pratique est à la portée de tous, l'exposé préalable l'a très certainement rappelé à l'ordre: tel n'est pas le cas. En effet, tout geste ne peut être considéré comme empreint de sagesse pratique puisqu'il doit se conformer aux critères suivants:

- 1 Comprendre le but poursuivi et accomplir les gestes qui contribuent à sa réussite.
- 2 Improviser, balancer des objectifs contradictoires et interpréter les règles à la lumière des particularités de chaque contexte.
- 3 Faire preuve de perspicacité en effectuant une lecture intelligente des contextes sociaux et en saisissant les nuances et des subtilités qui les distinguent.
- 4 Élucider les différentes perspectives adoptées par les personnes concernées, envisager la situation selon leurs points de vue et capter ce que ressent une autre personne (empathie).
- 5 Utiliser ses émotions pour comprendre ce qui se passe et poser un jugement éclairé (intuition bien éduquée).
- 6 Avoir acquis une expérience dans son domaine (Schwartz et Sharpe, 2010).

Dans leur article, Houle, Hurteau et Marchand (2018) illustrent l'application de ces critères au moyen d'une étude de cas relatant l'expérience d'un patrouilleur qui a procédé à l'interception d'un véhicule. Il fait alors appel à son jugement discrétionnaire autorisé par la loi dans ce cas

pour régler la situation afin de ne pas créer un préjudice important à un homme qui ne le méritait pas. Cette illustration nous amène à soulever un autre aspect de la sagesse pratique : si tout geste n'est pas nécessairement empreint de sagesse, il ne doit pas pour autant constituer un exploit. Le témoignage de Luke que House relate dans son chapitre va dans le même sens que celui auquel nous venons de référer alors qu'il trouve une issue pour calmer le père d'un patient, qui est persuadé que la chambre n'a pas bien été nettoyée cette journée-là. Luke comprend le désarroi du père et il décide de tout simplement refaire le ménage de la chambre.

En ce qui concerne plus spécifiquement la pratique évaluative, certains témoignages recueillis pour les fins du traitement du dernier chapitre de cet ouvrage (« Quand la rencontre entre les acteurs ne se produit pas ») nous apparaissent illustrer le concept. En effet, des évaluateurs ont effectué une analyse de la situation et ils ont opté pour une stratégie qui avait certes des coûts humains et financiers importants pour eux, mais qui assurait la bonne marche des activités et une issue respectable dans un contexte hostile. Dans une certaine mesure, ils ont appliqué le proverbe *mieux vaut abandonner le chemin à un chien que d'être mordu en lui disputant le passage* (Andrew Carnegie), tout en tirant les apprentissages qui s'imposent. Nous invitons le lecteur qui voudrait en savoir plus sur le sujet à prendre connaissance de ce chapitre 12.

Les nombreux témoignages recueillis dans le cadre de nos recherches (Hurteau et Houle, 2008 ; Rahmanian *et al.*, 2015) permettent de comprendre que la sagesse pratique s'avère pertinente à toutes les phases d'une démarche évaluative, allant de la décision d'accepter ou non un mandat au choix des méthodes, au déroulement des activités, à la rédaction du rapport, jusqu'à son dépôt. Finalement, et ce constat est loin d'être négligeable, la sagesse pratique peut s'avérer particulièrement pertinente lors d'événements imprévisibles, anodins à première vue, mais dont la gestion s'avère déterminante pour assurer un dénouement optimal, auquel cas les conséquences pourraient être sérieuses. En effet, aux exemples cités au chapitre 12, s'ajoute l'exemple de Luke : il comprend rapidement que le père va s'acharner sur son cas et il trouve une issue raisonnable, nous pourrions même dire inattendue, alors que la situation avait le potentiel de dégénérer rapidement (père qui monte le ton, prise de bec entre les deux, père qui va se plaindre à la direction, etc.). Il a tout simplement refait le ménage de la chambre. Ainsi, l'issue d'un événement se résume parfois à peu de choses, alors que la marge de manœuvre est mince. Cela requiert de la part de l'intervenant qu'il

soit à l'affût des moindres indices et qu'il adopte la bonne attitude et pose les bons gestes, compte tenu des circonstances particulières et des personnes concernées. House (2015) relate le cas d'un litige auquel il a lui-même été confronté à titre d'évaluateur dans le cadre du dépôt d'un rapport. Il accepte la suggestion émise par le client parce qu'elle permet de sortir de l'impasse, sans pour autant compromettre l'intégrité de son rapport: simple geste et combien déterminant.

Il ressort des différentes illustrations que des valeurs sont sous-jacentes aux solutions proposées et c'est ce que nous aborderons dans le cadre du prochain point.

### **«Télos» ou les valeurs au sein de la pratique évaluative**

Rappelons-nous la définition d'Aristote, soit «avoir des objectifs nobles et des idéaux qui sont imprégnés d'une morale pratique s'inscrivant dans la volonté de trouver une bonne solution». «Télos» renvoie donc à des valeurs qui vont bien au-delà de considérations personnelles pour s'inscrire dans la foulée du bien commun (morale pratique) et, dans ce sens, il constitue un des fondements de la sagesse pratique. House (2015) s'appuie sur l'expérience de Luke pour illustrer la contribution des valeurs de façon incontestable. En effet, si ce dernier est responsable de la propreté des lieux, il se sent aussi - surtout - investi par la responsabilité d'assurer le bien-être des patients et de leurs familles. Reprenons le cas du patrouilleur cité antérieurement (Houle *et al.*, 2018). Son geste empreint de sagesse pratique a été alimenté par la considération suivante:

Je vais vous donner un principe que je me suis donné, les gens en général font très rarement affaire avec la police, donc j'essaie de donner une bonne image de mon métier. Je me fais un devoir d'essayer d'être professionnel, je vais essayer d'être poli, courtois, c'est certain que si j'ai à être directif parce que la situation le commande, je vais l'être, mais je me suis toujours donné comme directive de faire cela.

Dans le cadre du chapitre précédent du présent livre, Williams et Hurteau relatent le témoignage d'évaluateurs voulant qu'ils veuillent contribuer au bien-être des personnes concernées en leur offrant les meilleurs programmes et les meilleures politiques (bien commun,

justice sociale). Dans le cadre de son exposé à l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) (2016), François Dumaine se réfère à la justice sociale telle que présentée par House (1980) comme un concept intégrateur qui alimente les autres critères (vérité et beauté) et qui devrait toujours être au cœur de notre pratique professionnelle. Pour House (2015), les valeurs privilégiées par un individu tirent leur origine des expériences vécues au sein de sa famille, de la communauté et dans sa vie et là encore, le développement du chapitre de Williams et Hurteau va dans ce sens: les évaluateurs se forment un référentiel de valeurs qui exerce un effet significatif sur leur vie et plus précisément sur leur pratique professionnelle («Télos»).

## **Intuition au sein de la pratique évaluative**

Quand nous envisageons l'intuition, celle-ci consiste à «écouter cette petite voix intérieure» et elle peut s'illustrer au moyen de cet événement relaté par une infirmière travaillant à l'unité coronarienne: un matin, elle démarre sa journée en étant inquiète par l'état d'un patient sans pouvoir l'expliquer. Elle demande à un médecin d'aller le voir à plusieurs reprises durant la matinée, mais cela ne s'avère pas possible. Il trouve finalement le temps en après-midi et en entrant dans la chambre du patient, celui-ci fait un arrêt cardiaque.

Chance? Hasard? Intuition? Possiblement la dernière option: l'infirmière avait accumulé inconsciemment des indices qui sont associés à un arrêt cardiaque et ceux-ci étaient présents chez le patient. C'est ce que nous appelons «l'intuition experte», comparativement au «*gut*» ou «*gut feeling*» (Hayashi, 2001, p. 5). Schwartz et Sharpe (2010) renvoient à l'intuition bien éduquée lorsqu'elle inclut les émotions.

Comme souligné en introduction, nous n'avons pas introduit ce concept précédemment parce que, contrairement aux autres, il est quasiment absent de la littérature consacrée à la pratique évaluative (Marchand, 2012). Pourtant, les témoignages recueillis dans le cadre de notre étude (Hurteau et Houle, 2008) ont permis de mettre en évidence sa contribution significative dans la production d'un jugement crédible et c'est la raison pour laquelle nous avons décidé de l'approfondir dans le cadre de l'étude de Rahmanian *et al.* (2015). Le point qui suit effectue une brève présentation du concept et expose les résultats obtenus.

## Définir l'intuition

Pour Grinnell (2009, p. 55), «[q]uand Michel-Ange a contemplé le bloc de marbre, il a immédiatement su quel personnage s'y cachait» (traduction libre). Bargh et Chartrand (1999) ainsi que Stanovich et West (2000) associent l'intuition à un processus de traitement de l'information, basé sur la reconnaissance d'une situation, qui s'exécute rapidement, de façon automatique et sans effort. Pour Frantz (2003), Klein (2003) et Mattsson et Fast-Berglund (2016), l'intuition revêt les principales caractéristiques suivantes :

- 1 Présence d'une expérience et d'une expertise confirmées.
- 2 Construction d'un entrepôt d'expériences vécues qui favorisent l'élaboration de tendances (*patterns*).
- 3 Sentiment du déjà vu (petite voix intérieure).

Ainsi, l'intuition favorise dans une certaine mesure, une performance effective et efficace, particulièrement lors de situations complexes et urgentes (Kahneman, 2011; Klein, 2003). Deux conditions sont cependant requises : 1) un environnement suffisamment stable pour être prédictible ; 2) la personne est capable d'effectuer un apprentissage de ce type d'environnement (House, 2015).

Les processus cognitifs élaborés par Evans (2009) ainsi que par Kahneman (2011) permettent de mieux comprendre le fonctionnement de l'intuition en l'associant à une dualité de pensée, soit le conscient et l'inconscient. Le processus de type 1 (tableau 1) est associé à l'intuition proprement dite, c'est-à-dire que l'exécution est inconsciente, rapide et ne requiert que peu d'effort cognitif. Cependant, il ne peut être fonctionnel que dans le cadre d'une situation connue puisqu'il s'appuie sur les expériences antérieures. Le processus de type 2, quant à lui, est plus analytique et requiert par le fait même beaucoup plus d'attention. Contrairement au type 1, il est séquentiel, ce qui lui permet de traiter les éléments un à la fois, il est aussi lent, contrôlé et non automatique. Finalement, les deux systèmes peuvent fonctionner de façon autonome ou concomitante. Le tableau 1 établit une comparaison entre les deux processus afin d'en faciliter la compréhension.

TABLEAU 1 / Comparaison entre les processus cognitifs

Type 1 (intuitif)	Type 2 (analytique)
Rapide	Lent
Simultané	Séquentiel
Inconscient	Conscient
Contextualisé	Abstrait
Automatique	Contrôlé
Fondé sur des associations	Fondé sur des règles
Décisions basées sur l'expérience	Décisions basées sur les conséquences

Source: Traduit et adapté de Evans (2009).

Kahneman (2011) et Risen (2016) notent que les gens ont plutôt tendance à avoir recours au type 1, comparativement au processus de type 2, ce qui peut expliquer les biais en ce qui concerne le jugement émis. Cela dit, Grinnell (2009) confirme le rôle déterminant de l'intuition au sein de la recherche en science et plus particulièrement sa contribution pour différencier l'essence du superflu. De plus, plusieurs publications scientifiques étudient sa contribution au sein de pratiques professionnelles, pour ne citer que les soins de santé et la gestion.

### Intuition et pratique évaluative

Comme mentionné en introduction, certains théoriciens ont plus fait allusion au concept qu'ils ne l'ont étudié. Ainsi, Stake (1991, 2004) associe la production du jugement à une dimension tacite de la connaissance, de l'intuition, du domaine du ressenti, des appréhensions, des sympathies silencieuses, etc. Pour lui, cet amalgame assure une familiarité, une profondeur et une richesse à la compréhension du programme. Pour sa part, House (2015, 2016) se rapproche de l'intuition en décrivant le caractère évaluatif de la pensée humaine au moyen des processus de types 1 et 2 élaborés par Kahneman (2011). Le processus de type 1, qui est intuitif, assure le suivi («*monitoring evaluation*»), alors que le processus de type 2 évalue la réponse du précédent, ce qui amène House (2016) à conclure que «*evaluating is a natural thought process*» (p. 6-7). Cependant, ces systèmes ne protègent pas pour autant l'évaluateur de biais dont certains sont méthodologiques tels que le choix de critères trop restrictifs; l'établissement d'une preuve incomplète qui est attribuable à l'omission de données importantes, à la recherche de données confirmant ses impressions et l'omission de données qui les infirmeraient ainsi qu'au choix biaisé des sources d'information

(par exemple: n’obtenir que le point de vue du promoteur et du directeur du programme). D’autres biais renvoient à la personnalité de l’évaluateur, comme un excès de confiance. Nous ouvrons une parenthèse pour souligner que Hurteau et Houle (2008) ont effectivement constaté dans le cadre des témoignages recueillis les effets dévastateurs de ce trait de caractère sur les décisions prises et les jugements émis. House (2016) recense des causes de biais qui sont particulièrement dangereuses parce qu’inconscientes et dont ne sont pas protégés les évaluateurs. Celles-ci incluent des préjugés raciaux, de sexe et de genre, des positions politiques et des conflits d’intérêts. Finalement, Smith (2018, p. 85) conclut dans le cadre de la narration de l’histoire de sa vie (Williams, 2018) que

*Observations, reasonings, intuitions - these are not just elements that shaped my development as a person and an evaluator, they are not just the tools that might be used in conducting and studying evaluation, more importantly, they are also the constituent elements of each person’s development of what they value and how those values shape their understandings and actions.*

En résumé, et comme mentionné d’entrée de jeu, il se dégage un portrait mitigé quant à la place de l’intuition dans le cadre de la pratique professionnelle. En effet, il s’appuie plus sur des impressions, des observations que des données factuelles. Les témoignages recueillis dans le cadre d’une recherche antérieure (Hurteau et Houle, 2008) avaient permis d’envisager la contribution de l’intuition à la prise de décision, mais ils n’avaient pas permis de l’étudier d’une façon suffisante. L’étude de Rahmanian *et al.* (2015) qui s’inscrit dans un projet postdoctoral vise justement à rétablir la situation.

### **Étude portant sur l’intuition**

L’étude s’attarde à explorer la perception des évaluateurs concernant l’intuition de façon générale, à décrire comment elle se développe et à établir dans quelle mesure ils y ont recours dans leur vie tant privée que professionnelle.

Une enquête a été réalisée en ayant recours à des entretiens en personne. Un questionnaire a été construit à cette fin et validé. Les répondants ont été recrutés en ayant recours aux techniques

d'échantillonnage par volontaires et boule-de-neige<sup>2</sup>. Seize évaluateurs ont été recrutés, qui se répartissaient en huit novices (moins de deux ans d'expérience professionnelle) et en huit évaluateurs chevronnés (évaluateurs officiellement reconnus par leurs pairs pour leur contribution dans le domaine, leur expertise, les publications, etc.), et ce, dans le but de dégager la contribution respective de l'expérience et de l'expertise.

Après avoir obtenu le consentement des participants et leur avoir garanti tant la confidentialité que l'anonymat de leur témoignage, les entretiens ont été réalisés en personne, par Skype ou par téléphone, selon leurs disponibilités et la localisation des participants. Les entretiens furent systématiquement enregistrés et retranscrits sous la forme d'un compte rendu intégral. Par la suite, les informations furent analysées au moyen du logiciel NVivo.

Les résultats se regroupent dans les constats suivants. Ainsi:

- 1 Les novices rejettent systématiquement le recours à l'intuition dans le cadre de leur pratique parce qu'ils la considèrent comme étant «dangereuse». C'est ainsi qu'ils se concentrent volontairement sur la rigueur méthodologique afin d'assurer leur crédibilité professionnelle. Il est intéressant de constater que des évaluateurs chevronnés relatent avoir agi exactement de la même façon au début de leur carrière.
- 2 Les évaluateurs chevronnés reconnaissent y avoir recours régulièrement pour alimenter leur pratique. Ils la qualifient d'«intuition experte» parce qu'elle est acquise. L'extrait d'une entrevue permet d'en saisir toute l'ampleur:

*Ma première expérience personnelle m'a aidé à faire la distinction entre l'intuition ordinaire et ce qu'on appelle l'intuition experte. Quand j'étais au lycée, j'ai rencontré un étudiant qui est devenu l'un des plus grands maîtres internationaux des échecs [...] Dans nos conversations, il a souligné que ce qui semble intuitif a été façonné par l'analyse et le jugement. Il ne faisait pas que deviner [...] il a développé un système pour renforcer ce niveau d'intuition experte - basé sur l'analyse des parties d'échecs [...] J'ai commencé à faire des évaluations quand le terrain était en train de se former. Les*

---

2 Échantillon constitué à partir d'un petit nombre d'individus répondant aux caractéristiques voulues qui réfèrent ou suggèrent d'autres répondants par la suite.

*évaluations s'inspiraient d'une approche de « recherche appliquée » qui exigeait des méthodes hautement prescrites, principalement le recours à des schémas expérimentaux et quasi expérimentaux. En tant qu'évaluateur novice, je connaissais bien les aspects techniques de la recherche appliquée, acquise en grande partie aux études supérieures, mais je continuais de penser qu'il manquait beaucoup de choses lorsque la recherche appliquée était utilisée pour l'évaluation des programmes et des politiques. L'histoire a montré les limites de ces conceptions dans de nombreux contextes. Mon intuition m'a encouragé à rassembler des stratégies d'autres domaines (psychologie clinique et de groupe, comportement organisationnel et conception, affaires, recherche opérationnelle, planification stratégique) et à les appliquer comme un moyen d'améliorer la pratique de l'évaluation... J'ai tendance à voir l'intuition comme un processus presque instantané, virtuellement automatique et subconscient, qui interprète une situation en se référant à ma vaste expérience acquise dans le cadre de plusieurs évaluations ainsi que sur ma connaissance du domaine de l'évaluation [...]. Au cours de ma carrière, j'ai travaillé dur pour développer une « intuition experte » en effectuant de nombreuses évaluations et en réfléchissant sur le processus d'évaluation afin de développer un haut niveau d'expertise. Je pense que l'intuition et l'analyse systématique sont des attributs essentiels. L'expérience et la réflexion m'ont appris depuis longtemps que les évaluateurs et les parties prenantes sont sujets à porter des « conclusions hâtives », souvent en s'appuyant trop sur l'intuition ou à effectuer une analyse sans suivre un processus systématique d'évaluation... Bien que l'intuition (évaluateur, équipe d'évaluation, parties prenantes, bailleurs de fonds) puisse être une source majeure d'erreurs, elle est également cruciale pour identifier des lacunes, des incohérences et les problèmes pouvant [nuire] à la démarche et au rapport qui en découle [...]. L'intuition et l'analyse rationnelle sont complémentaires [...] Personnellement, l'intuition joue un rôle important dans ma pratique professionnelle... Souvent, les projets évalués sont « à enjeux élevés » et les gestionnaires et le personnel subissent un stress important. Bien que je suive une approche systématique, je peux aussi référer à [sic] mon expérience professionnelle et mes connaissances pour avoir recours à mon intuition parce que les interactions sont trop complexes pour avoir recours à quelque méthode heuristique [...] Comme je l'ai noté plus tôt, j'ai travaillé dur et je continue à travailler dur pour analyser et réfléchir sur chacune de mes expériences d'évaluation afin de construire une « intuition*

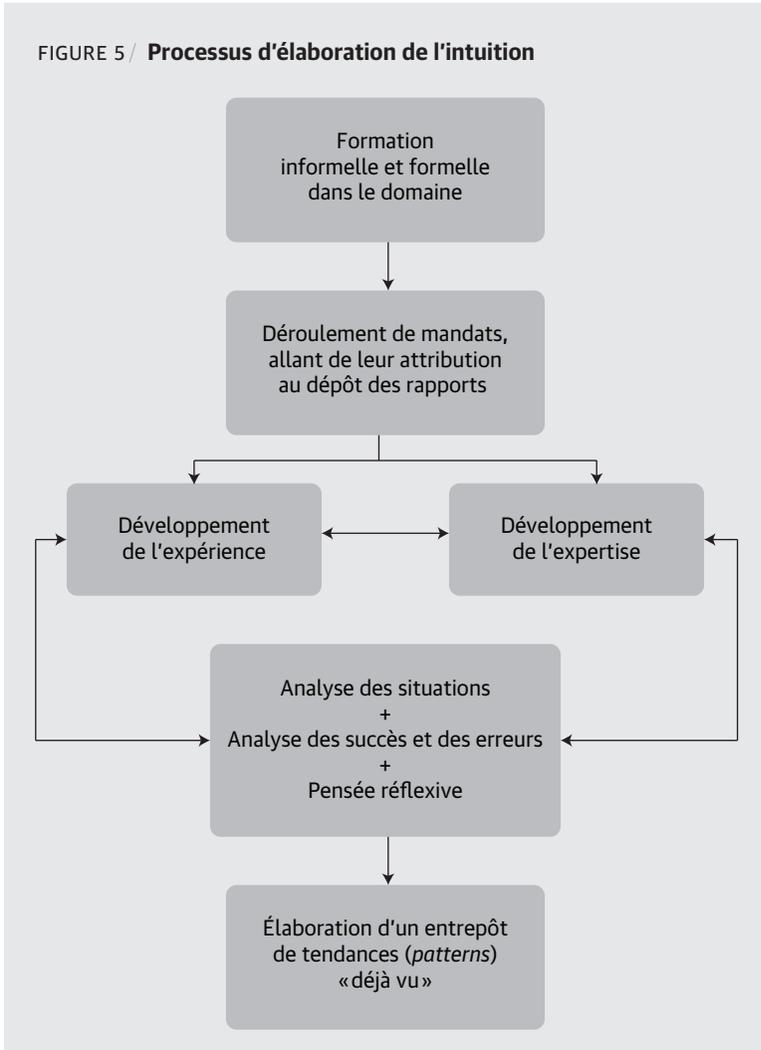
*experte» à laquelle je peux faire confiance. Néanmoins, autant que possible, je teste mes «intuitions» en les comparant aux opinions des autres et à l'analyse des données.*

Trois points essentiels ressortent de ce témoignage. Dans un premier temps, l'intuition experte se distingue effectivement de façon évidente du «*gut feeling*». Elle se développe grâce à un cheminement exigeant tel qu'en fait foi le témoignage relaté. Finalement, ce même témoignage nous permet de comprendre comment elle est utilisée par la suite. Nous allons maintenant traiter les points concernant son développement et son utilisation.

En ce qui concerne son développement, il apparaît que l'intuition requiert la présence d'une expérience ainsi que d'une expertise qui s'alimentent mutuellement. Si l'expérience se développe sur le terrain, l'expertise, pour sa part, exige une certaine formation, formelle ou non (modèles théoriques, approches, standards de pratique, méthodologie, etc.) afin d'encadrer cette expérience. Cependant, la plus grande contribution à son développement demeure celle de la pensée réflexive préalablement abordée parce qu'elle facilite l'analyse des succès et des échecs afin d'en tirer les apprentissages qui s'imposent, la réelle expertise et la réelle expérience se bâtissant sur ces considérations. Finalement, l'ensemble de ces apprentissages et constats contribuent activement à l'élaboration d'un vaste entrepôt de tendances (*patterns*) auxquelles l'évaluateur pourra éventuellement se reporter en temps opportun lorsqu'il sera confronté à une situation et cela se manifestera par une impression de «déjà vu». Il pourra ainsi à la vitesse de l'éclair dresser un portrait d'ensemble de la situation et envisager les décisions qui s'imposent.

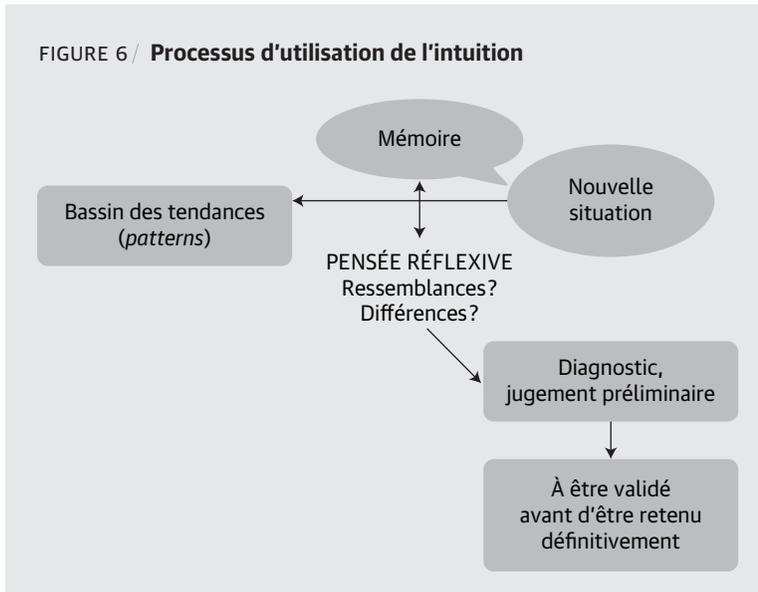
Il est important de préciser que cette démarche ne s'effectue pas toujours consciemment et le principe de «saturation» de l'entrepôt se manifeste probablement le jour où l'évaluateur n'a plus peur d'avoir recours à son intuition: il a suffisamment déjà vu. La figure 5 illustre le processus d'élaboration de l'intuition dans le cadre de la pratique évaluative.

FIGURE 5 / **Processus d'élaboration de l'intuition**



Une fois l'entrepôt disponible, cela ne veut pas nécessairement dire que les évaluateurs vont avoir recours à leur intuition. Ce constat trouve d'ailleurs sa confirmation dans le fait que des évaluateurs chevronnés - qui bénéficient probablement d'un entrepôt impressionnant - ont refusé de participer à la présente étude, jugeant qu'ils n'avaient rien à dire sur le sujet. Tous ne se sentent pas nécessairement à l'aise d'y avoir recours dans le cadre de leur pratique professionnelle et c'est correct.

Qu'en est-il maintenant des évaluateurs qui reconnaissent la contribution de l'intuition et qui y ont recours? Le processus d'utilisation de l'intuition s'illustre au moyen de la figure 6.



D'entrée de jeu, et comme a mentionné un des participants, «*l'intuition requiert nécessairement de la mémoire*». En effet, elle lui permet d'avoir accès à son entrepôt et à effectuer une mise en relation entre l'événement et les tendances enregistrées. Cette analyse s'effectue à vitesse grand V, de façon automatique et inconsciente (ce qui fait partie du déjà vu, ce qui est différent, etc.), ce qui peut donner à la personne l'impression qu'elle émerge de nulle part. Cette première opération lui permet de dégager un diagnostic préliminaire et elle fournit à l'évaluateur des antennes afin qu'il puisse capter des informations qui ne lui seraient pas apparues pertinentes au premier abord.

Il est important de mentionner que tous les participants questionnés affirment qu'ils ne peuvent surtout pas en rester là et qu'ils doivent valider leur impression. Ils sont formels: l'intuition les guide, mais «une intuition qui ne se confirme pas demeure une hypothèse». De plus, et cela est essentiel, ils sont vigilants afin de ne pas créer un biais qui consisterait à recueillir de l'information qui confirmerait leur hypothèse, conscients qu'ils devront justifier leur jugement, auquel cas leur crédibilité professionnelle pourrait être remise en question.

Stanovich (2011, p. 36), qui sous-divise le processus de type 2 en deux, propose de remédier à ces biais en ayant recours à la pensée réflexive qu'il définit comme

*the tendency to collect information before making up one's mind, the tendency to seek various points of view before coming to a conclusion, the disposition to think extensively about a problem before responding, the tendency to calibrate the degree of strength of one's opinion to the degrees of evidence available, the tendency to think about future consequences before taking action, the tendency to explicitly weigh pluses and minuses of situations before making a decision, and the tendency to seek nuance and avoid absolutism.*

House (2016, p. 10) appuie cette suggestion, ce qui l'amène à considérer la pensée réflexive comme une supraqualité évaluative et à conclure: «*As professional evaluators, we evaluate naturally and employ methods to minimize biases that distort findings. Another step forward would be to become more reflective about our biases, cognitive frames, and thinking processes.*» Ce constat va dans la ligne de pensée de participants à la présente étude qui mentionnent que: «*[O]n peut réellement se faire confiance lorsqu'on est capable de dire qu'on ne comprend pas, qu'on a besoin d'aide, qu'on a besoin de faire valider quelque chose.*» Et d'ajouter: «*[I]l faut avoir l'intelligence d'utiliser notre intuition avec discernement.*» Et un autre de conclure:

*Bien que je fasse confiance à mon propre jugement et à un processus d'évaluation solide, je sais aussi qu'une «intuition experte», même soigneusement développée, échoue dans des situations inconnues et qu'elle est sujette à «excès de confiance» et répond aux mauvaises questions d'évaluation. C'est pourquoi j'ai travaillé dur pour développer des stratégies pour évaluer le contexte d'évaluation, discipliner mes intuitions, et les vérifier avec d'autres sources et avec des données.*

Ainsi, les données recueillies devraient rassurer House (2015) puisque les évaluateurs reconnaissent la contribution significative de l'intuition, tout en étant parfaitement conscients des pièges liés à son utilisation. Finalement, nous concluons le présent point en mentionnant que Williams (2018, p. 134) note que 90% des 29 évaluateurs chevronnés

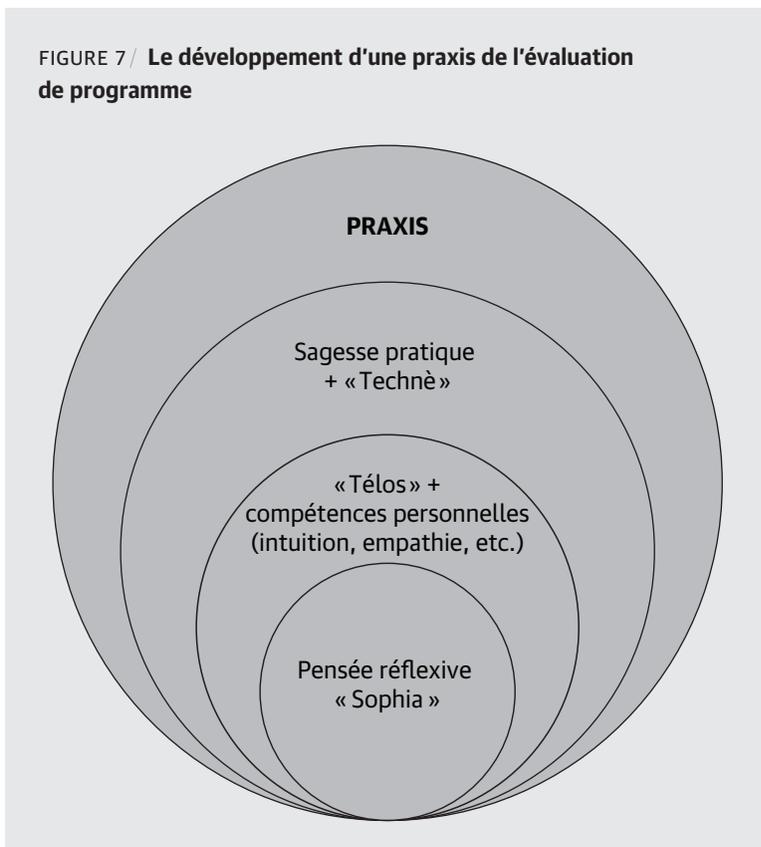
interviewés ont une « *balanced use of rationality with intuition* ». Une analyse plus exhaustive de cette thématique est en cours et les résultats feront l'objet d'un article (Hurteau, Rahmanian et Williams, à paraître).

## Conclusion

L'ensemble de la littérature dans le domaine au cours des 40 dernières années s'est principalement consacré à fournir des solutions à la complexité méthodologique sous-jacente à la réalisation d'une évaluation et aux embûches auxquelles est confronté l'évaluateur. Cependant, de plus en plus d'études récentes mettent en évidence d'autres types de contributions essentielles. Les différents chapitres composant le volet des fondements mettent en évidence la complexité d'une praxis adaptée à l'évaluation de programme. Nous offrons au lecteur « notre » conception, qui peut s'illustrer au moyen de la figure 7. Comme cela a été mentionné au point de départ, si nous n'avons pas développé la « Technè » jusqu'à présent, il n'en demeure pas moins qu'elle le sera dans le cadre de la seconde partie du livre.

Ainsi, la pensée réflexive, s'inspirant de « Sophia », constitue le cœur de la praxis, son âme en quelque sorte. Il n'est donc pas surprenant de constater qu'elle occupe une place significative au sein de la pratique évaluative en constituant une des compétences fondamentales du référentiel élaboré par la Société canadienne d'évaluation. Mais cette pensée réflexive ne prend tout son sens que si elle est peut s'alimenter au moyen de « Tèlos » et s'appuyer sur des compétences personnelles. La présence de ces qualités, ou vertus, favorise le développement d'une sagesse pratique qui exercera un effet indéniable sur « Technè », c'est-à-dire des choix méthodologiques ingénieux, adaptés au contexte et favorisant l'émergence d'un jugement crédible. Ce processus est d'autant plus important que Thomas Schwandt (2017) et Ernie House (2015) associent la sagesse pratique à l'éthique. Le parallèle est effectivement pertinent considérant que la sagesse pratique consiste à faire la bonne chose dans un contexte précis pour atteindre le résultat souhaité et que l'éthique pour sa part se définit comme « une réflexion argumentée en vue du bien-agir. Elle propose de s'interroger sur les valeurs morales et les principes moraux qui devraient orienter nos actions, dans différentes situations, dans le but d'agir conformément à ceux-ci » (Commission de l'éthique en science et en technologie, 2013).

FIGURE 7 / **Le développement d'une praxis de l'évaluation de programme**



Clairement, l'ensemble de ces qualités ne sont pas innées. Elles se développent grâce à de la persévérance et à de l'humilité. De plus, tout comme dans le cas du jugement crédible, nous constatons qu'elles sont à la fois un processus (comment elles se développent) et un résultat (comment elles sont utilisées).

Finalement, la complexité des contextes et des enjeux actuels requiert un tel outillage de la part des évaluateurs contemporains. N'oublions pas le constat de Williams (2018) qui rapporte les propos de Michael Quinn Patton : inconsciemment, les gens engagent des évaluateurs plus sur la base des valeurs qu'ils partagent que sur celle des méthodes déployées. Ce témoignage s'inscrit à merveille au sein de la présente thématique portant sur la rencontre des acteurs.

En guise de conclusion, nous cédon la parole à Williams (2018, p. 143):

[I]ntuition, emotion, rationality and other elements play parts in how we conduct evaluation. We ought to be aware of our own perceptions, interpretations, emotions, and deepest motivations and of ways we are allowing them to impact our evaluations in our personal lives as well as in our professional work. It is worth exploring what an appropriate balance might be among these elements in conducting evaluation and how this affects the «truth» status of findings in different political contexts.

## Références bibliographiques

- BARGH, J. A. et T. L. CHARTRAND (1999). «The unbearable automaticity of being», *American Psychologist*, vol. 54, n° 7, p. 462.
- COMMISSION DE L'ÉTHIQUE EN SCIENCE ET EN TECHNOLOGIE (2013). *Qu'est-ce que l'éthique?*, Québec, Gouvernement du Québec, <<http://www.ethique.gouv.qc.ca/fr/ethique.html>>, consulté le 4 juillet 2018.
- COMMISSION EN SCIENCE ET EN TECHNOLOGIE (2013). «L'éthique et la morale, de quoi on parle?», Québec, Gouvernement du Québec, <<http://www.ethique.gouv.qc.ca/fr/ethique/quest-ce-que-lethique/lethique-et-la-morale-de-quoi-on-parle.html>>, consulté le 4 juillet 2018.
- DUMAINE, F. (2016). «Contribution des parties prenantes: face à un oxymoron?», présentation donnée dans le cadre de l'ACFAS, *Points de rencontre*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 9-13 mai.
- EVANS, J. (2009). «How many dual-process theories do we need? One, two, or many?», dans J. Evans et K. Frankish (dir.), *In Two Minds: Dual Processes and Beyond*, Oxford, Oxford University Press, p. 33-54.
- FRANTZ, F. (2003). «Herbert Simon. Artificial intelligence as a framework for understanding intuition», *Journal of Economic Psychology*, vol. 24, n° 2, p. 265-277.
- GRINNELL, F. (2009). *Everyday Practice of Science. Where Intuition and Passion Meet Objectivity and Logic*, Oxford, University Press.
- HAYASHI, A. M. (2001). «When to trust your gut?», *Harvard Business Review*, n° février, p. 5-11.
- HOULE, S., M. HURTEAU et M.-P. MARCHAND (2018). «L'évaluateur et la sagesse pratique: vecteurs essentiels pour assurer la crédibilité de l'évaluation», *Revue canadienne en évaluation de programme*, vol. 25, n° 2, p. 83-101.
- HOUSE, E. R. (1980). *Evaluating with Validity*, Beverly Hills, Sage Publications.
- HOUSE, E. R. (2015). *Evaluating: Values, Biases, and Practical Wisdom*, dans J. Greene et S. Donaldson (dir.), *Evaluation and Society*, Charlotte, Information Age Publishing Inc.
- HOUSE, E. R. (2016). «Reducing biases in evaluation», présentation donnée dans le cadre du colloque annuel du New Mexico Evaluators, Albuquerque, NM, 15-16 novembre.
- HURTEAU, M. et S. HOULE (2008). *Mieux comprendre la méthodologie requise à la production d'un jugement crédible en évaluation de programme*, Recherche subventionnée par le Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

- HURTEAU, M., S. HOULE et F. GUILLEMETTE (dir.) (2012). *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- HURTEAU, M., J. RAHMANIAN et D. WILLIAMS (à paraître). «What place holds intuition in program evaluation practice?», *American Journal of Evaluation*.
- KAHNEMAN, D. (2011). *Thinking Fast and Slow*, New York, Farrar Strauss Giroux.
- KLEIN, G. (2003). *Intuition at Work*, New York, Doubleday.
- MARCHAND, M.-P. (2012). «La contribution de l'évaluateur aux processus de production et de crédibilisation du jugement», dans M. Hurteau, S. Houle et F. Guillemette (dir.), *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 157-174.
- MATTSSON, S. et A. FAST-BERGLUND (2016). «How to support intuition in complex assembly?», *Science Direct*, vol. 50, p. 624-628.
- RAHMANIAN, J., M. HURTEAU, S. HOULE et M.-P. MARCHAND (2015). «La contribution de l'intuition et de la maturité - pensée réflexive - au sein de la pratique évaluative», étude réalisée par J. Rahmanian dans le cadre du postdoctorat à l'Université du Québec à Montréal sous la supervision de M. Hurteau.
- RISEN, J. L. (2016). «Believing what we don't believe: Acquiescing to superstitious beliefs and other powerful intuitions», *Psychological Review*, n° 123, p. 183-207.
- SCHWANDT, T. A. (2017). «Professionalization, ethics, and fidelity to an evaluation ethos», *American Journal of Evaluation*, vol. 38, n° 4, p. 546-553.
- SCHWARTZ, B. et K. SHARPE (2010). *Practical Wisdom. The Right Way to Do The Right Thing*, New York, Penguin Group.
- SMITH, N. L. (2011). «Emergent, investigative evaluation: Theory, development, and use in evaluation practice», communication donnée dans le cadre du colloque annuel de l'American Evaluation Association, Anaheim, 4 novembre.
- SMITH, N. L. (2018). «Observation, intuition, and reasoning», *New Directions for Evaluation*, n° 157, p. 83-85.
- STAKE, R. E. (1991). «The teacher, standardized testing, and prospects of revolution», *The Phi Delta Kappan*, vol. 73, n° 3, p. 243-247.
- STAKE, R. E. (2004). *Standards-Based and Responsive Evaluation*, Los Angeles, Sage Publications.
- STANOVICH, K. (2011). *Rationality and the Reflective Mind*, New York, Oxford.
- STANOVICH, K. et R. F. WEST (2000). «Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate?», *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 23, n° 5, p. 645-665.
- WILLIAMS, D. D. (2016). «Seven North American evaluation pioneers», *New Directions for Evaluation*, n° 150.
- WILLIAMS, D. D. (2018). «Twenty-nine evaluation lives», *New Directions for Evaluation*, n° 157.



PARTIE 2 /

# **PRAXIS DE L'ÉVALUATION**

CONTRIBUTION DE « PHRONESIS » ET « TECHNÈ »



## **De la sagesse pratique à une pratique empreinte de sagesse**

*Arnold Love*

---

La pratique évaluative a connu une expansion fulgurante à travers le monde, ce qui amène les novices à s'interroger sur ce que les évaluateurs doivent faire afin de bien remplir les mandats qui leur sont confiés. Il apparaît évident pour House que les évaluateurs efficaces doivent être compétents sur les plans stratégique et technique, mais qu'ils doivent aussi avoir développé une certaine sagesse pratique.

En effet, une boussole fiable s'avère de plus en plus requise pour naviguer au sein du climat sociopolitique actuel étant donné que l'évaluateur se trouve confronté à une multitude de points de vue contradictoires sur la nature de la vérité, sur la ventilation des sanctions et sur la domination de puissants groupes d'intérêts. De plus, ce même climat favorise les opinions partisans au détriment de conclusions appuyées sur des preuves. Dans ce contexte, la sagesse pratique s'avère essentielle pour favoriser une rencontre harmonieuse entre les acteurs, régulariser le processus évaluatif et ainsi contribuer au succès de la démarche.

Or, le problème réside dans le fait que s'il existe une multitude d'écrits portant sur les approches et les méthodes devant être utilisées dans le cadre d'une évaluation de programme, ils sont à peu près inexistantes en ce qui concerne le recours à la sagesse pratique.

Le présent chapitre se concentre sur la sagesse pratique et il poursuit trois objectifs, soit : 1) décrire brièvement pourquoi la sagesse pratique constitue «la vertu fondamentale» pour les évaluateurs; 2) instaurer un cadre de référence qui associe la sagesse pratique aux connaissances et

aux compétences essentielles à la pratique évaluative; et 3) suggérer des modalités aux évaluateurs, qui s'avèrent aussi réalistes qu'applicables pour qu'ils soient en mesure de développer leur propre sagesse pratique.

## Ce que tout bon évaluateur devrait savoir

Non seulement l'évaluation de programme connaît-elle une expansion phénoménale à travers le monde, mais le *U.S. News & World Report* classe l'évaluateur de programme comme une « perle rare » qui se place très bien par rapport aux critères retenus pour établir les meilleures carrières, pour ne citer que le salaire médian, le prestige, la satisfaction au travail et des perspectives du marché de l'emploi (Nemko, 2008). De leur côté, les évaluateurs de programme mentionnent qu'ils éprouvent une grande satisfaction à exercer cette fonction parce qu'ils sont en mesure de fournir des éléments de réponse à des questions importantes, qu'ils interviennent au sein d'une grande variété de programmes et parce qu'ils jouent un rôle important dans l'amélioration de programmes, tout en assurant leur reddition de comptes. Ainsi, l'évaluation s'avère une profession attrayante et je note un flot continu de personnes talentueuses qui veulent devenir des évaluateurs. Pendant des décennies, j'ai développé et donné des cours d'introduction à l'évaluation de programme à de nombreux participants qui regroupaient autant des nouveaux évaluateurs à temps partiel dans les petites organisations que des chefs d'unités en évaluation au sein d'organismes gouvernementaux et des chercheurs chevronnés qui désiraient effectuer une transition de carrière pour épouser la pratique évaluative. La plupart d'entre eux avaient préalablement suivi une brève activité de formation ou encore ils avaient lu l'un des textes d'évaluation « au goût du jour » et tous en sont ressortis consternés parce qu'ils n'avaient pas trouvé de réponse à une question qui leur apparaissait fort simple: Que faut-il savoir pour bien faire son travail à titre d'évaluateur?

Ernie House, un évaluateur hautement respecté au sein de la communauté, fournit des éléments de réponse à cette question dans son livre *Evaluating: Values, Biases, and Practical Wisdom* (2015). Pour House, non seulement les évaluateurs doivent-ils être compétents sur les plans stratégique et technique, mais ils doivent aussi démontrer une certaine sagesse pratique. Celle-ci se définit comme la capacité de faire les bons choix, au bon moment, pour les bonnes raisons (Bradshaw, 2009). Il faut reconnaître qu'en aucun moment de l'histoire récente, la sagesse

pratique ne s'est avérée aussi essentielle que maintenant. En effet, il se dégage du contexte socioéconomique actuel un climat empreint de cynisme au sein duquel les évaluateurs sont perçus comme des facilitateurs potentiels «relatant la vérité véhiculée par le pouvoir» (*speaking the truth of power*), qui a une apparence de vérité grâce à une manœuvre de force et de manipulation, plutôt que d'être d'honnêtes démarcheurs «confrontant le pouvoir avec la vérité» (*speaking truth to power*).

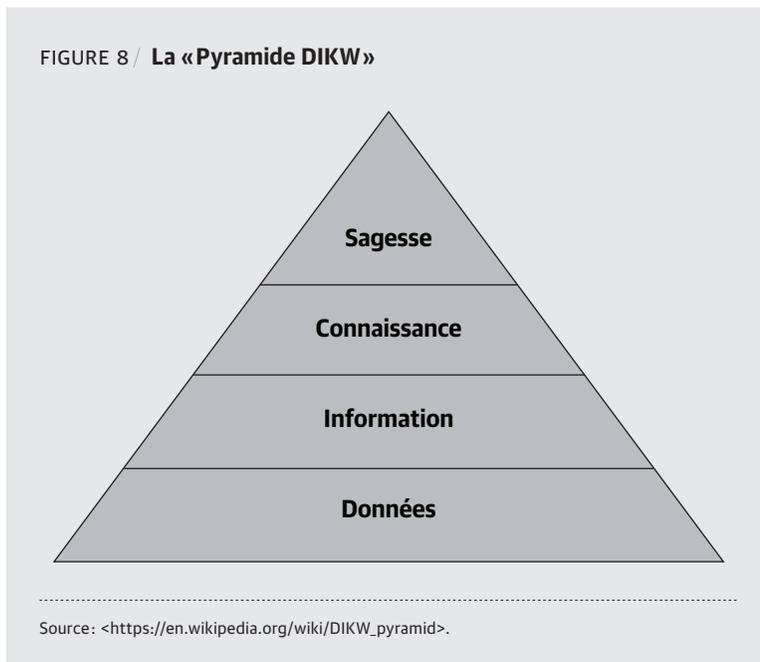
Quoiqu'il existe une impressionnante documentation sur les approches et les méthodes propres à l'évaluation, on sait très peu de choses sur la sagesse pratique. Le lecteur ne sera donc pas surpris de l'attention que je porte à ce concept qui sera traité en fonction des trois objectifs annoncés plus tôt, soit: 1) décrire brièvement pourquoi la sagesse pratique constitue «la vertu fondamentale» pour les évaluateurs; 2) instaurer un cadre de référence qui associe la sagesse pratique aux connaissances et aux compétences essentielles à la pratique évaluative; et 3) suggérer des modalités aux évaluateurs, qui s'avèrent aussi réalistes qu'applicables pour qu'ils soient en mesure de développer leur propre sagesse pratique.

Mon chapitre sera parsemé de commentaires qui constituent un condensé de mes «notes de terrain» qui ont été accumulées au cours de décennies d'expérience en évaluation. L'humoriste et journaliste culturel George Carlin plaisante sur le fait qu'au moment où vous découvrez le sens de votre vie, la vie se charge de le changer. Au début de ma carrière, j'ai découvert l'évaluation que j'envisageais comme un domaine dynamique en constant changement. Mes superviseurs de l'époque m'ont alors encouragé à prendre des notes détaillées sur le terrain et à les relire régulièrement. Cela s'est effectivement avéré un excellent moyen pour façonner et aiguiser ma sagesse pratique et je vous encourage à faire de même. Ma réflexion sur la sagesse pratique a également énormément bénéficié de mes discussions avec mes collègues et d'autres évaluateurs sur leurs pratiques dans le domaine. Bien sûr, toutes les imperfections qui sont survenues dans mon parcours ne peuvent que m'être attribuées.

## **Perspective à partir d'une pyramide**

On renvoie souvent à la «révolution de l'information» pour dénommer les innovations en matière d'information, de communication et de technologie qu'a connues le XXI<sup>e</sup> siècle, et ce, parce qu'elles ont eu un

réel impact sur le fonctionnement de l'économie et des organisations. La révolution de l'information a plus particulièrement provoqué une demande accrue d'informations pour améliorer la reddition de comptes, l'efficacité et l'efficience. À son tour, cette demande accrue a contribué à créer le «deuxième essor de l'évaluation» qui s'est traduit par une expansion majeure de la pratique évaluative ainsi que du nombre d'évaluateurs à travers le monde (Donaldson et Scriven, 2003). Alors que nous n'avons atteint que la moitié de cet essor, l'évaluation fut enchâssée dans la loi et elle est devenue une partie intégrante des organisations à travers l'ensemble des secteurs.



Qu'est-ce que tout cela a à voir avec la sagesse pratique? Un des principaux fondamentaux de la révolution de l'information réside dans la confirmation de l'existence d'une relation hiérarchique entre les données, l'information, la connaissance et la sagesse (Ackoff, 1989). La «Pyramide DIKW» (voir la figure 8) constitue la représentation graphique largement admise de la relation structurelle et fonctionnelle entre les éléments de la hiérarchie. Bien que la pyramide soit l'image la plus populaire, d'autres représentations hiérarchiques existent, telles une échelle ou une série d'étapes et elles s'avèrent tout aussi efficaces.

En résumé, il est important de retenir que les données constituent la fondation de la pyramide et que les niveaux supérieurs (information, connaissance, sagesse) émergent en une succession de niveaux ou d'étapes (Rowley, 2007).

Mais quelle relation existe-t-il entre les données et la sagesse pratique? Si la figure 8 indique que les données constituent la fondation de la pyramide et que la sagesse se situe au sommet, il semble tout à fait normal de se questionner sur la transformation que les données ont dû subir en cours de route pour accéder à la cime. En effet, celles-ci sont généralement considérées comme des faits ou des observations qui s'avèrent exacts parce qu'objectifs et vérifiables. Cependant, les faits comme tels n'ont aucune signification tant et aussi longtemps qu'ils ne sont pas mis en contexte et structurés. Ce processus permet de transformer les faits en information, ce qui leur confère une signification tout en rendant les données pertinentes et utiles. Ce n'est qu'après avoir, d'une part, été analysée et interprétée à la lumière de valeurs, de l'expérience et de la perspicacité, puis, d'autre part, qu'après avoir été replacée dans son contexte, que l'information se métamorphose alors en connaissance. Dans le modèle « DIKW », le concept de « connaissance » s'avère plutôt vague, allant d'une synthèse d'information à une compréhension de l'information à la lumière des compétences et de l'expérience jusqu'à des croyances qui sont subjectives, tout en étant en mesure de justifier la signification de l'information. Bien que la notion de « sagesse » dans la hiérarchie « DIKW » s'avère aussi imprécise, elle sous-entend souvent une intégration de la connaissance qui est cohérente avec des valeurs transcendantes telles que l'éthique et la morale.

Si les chercheurs sont d'avis que la relation entre les données, l'information et la connaissance est fondamentale, ils expriment cependant de sérieuses réserves quant au fait que celle-ci soit hiérarchique. Martin Frické (2009) appuie sa critique de la « Pyramide DIKW » sur le fait que ses fondements philosophiques renvoient à une conception naïve de l'opérationnalisme et de l'inductivisme. Et si on ajoute à cela des définitions lacunaires concernant l'information et la connaissance, les jugements qui s'appuient sur le modèle « DIKW » ne peuvent que déboucher sur les conclusions improbables ou douteuses.

Ainsi, le recours à la « Pyramide DIKW » s'avère problématique pour les évaluateurs qui souhaitent accéder à la sagesse pratique. Pour Frické ainsi que certains de ses collègues, le concept de « sagesse » sous-entend l'acquisition et l'application d'une vaste « connaissance pratique » et non pas simplement l'agrégation d'éléments assemblés dans un tout

à partir des niveaux inférieurs d'une hiérarchie. C'est ainsi que des érudits comme Frické ont mis en évidence les lacunes irrémédiables du modèle « DIKW » qui les amènent à revendiquer le retrait du concept de « sagesse » de la « Pyramide DIKW » puisque rien n'indique qu'elle émerge des niveaux inférieurs.

## **Promenade en compagnie d'Aristote**

Considérant les limites de la « Pyramide DIKW », quelle option s'offre à l'évaluateur qui souhaite se faire une tête concernant le rôle de la sagesse pratique adaptée à la pratique évaluative? En guise de réponse, Aristote vous offre de déambuler avec lui à travers l'Agora dans l'Athènes antique afin de vous expliquer comment il envisage la sagesse pratique.

Si vous ne le savez pas déjà, il est important de se rappeler qu'Aristote est considéré comme une figure de proue dans le monde de l'évaluation contemporaine. Et je détiens cette information de la bouche même de Joe Wholey que j'ai rencontré dans le cadre d'une conférence au début des années 1980 alors qu'il présentait le modèle logique aux évaluateurs tout en s'inspirant de son livre *Evaluation: Promise and Performance* (1979). Je tiens à préciser que j'avais une connaissance approfondie du contenu du livre au moment de notre rencontre et que j'avais appliqué le modèle logique à plusieurs reprises dans le cadre d'évaluations complexes. Au cours de notre conversation, je lui ai demandé quelle était l'origine du modèle logique et il m'a répondu qu'il émanait de la philosophie d'Aristote. Ainsi, Wholey s'est directement inspiré des deux ouvrages d'Aristote, soit *Physique* et *Métaphysique*, dans lesquels il présente les « quatre causes » (matérielles, formelles, efficacité et finales). Toujours selon Wholey, les intrants peuvent être associés aux causes matérielles telles que décrites par Aristote; les activités du programme (processus) quant à elles renvoient aux causes formelles, alors que les extrants sont plutôt associés aux causes de l'efficacité. Finalement, les résultats (effet) relèvent des causes finales. Tous les participants de mes cours ou de mes ateliers se montrent ravis lorsque j'associe les quatre causes à ma présentation du modèle logique. C'est pour eux une occasion unique de se familiariser avec la philosophie aristotélicienne sans pour autant devoir apprendre le grec classique.

Joe Wholey soulève un autre aspect fondamental de la pensée d'Aristote qui est digne de mention, compte tenu de son effet sur le modèle logique. Son importance est d'ailleurs telle qu'il constitue les

fondements de la gestion axée sur les résultats ainsi que des politiques d'évaluation des résultats au Canada. Ainsi, l'élaboration d'un modèle logique destiné à la conception d'une politique ou d'un programme s'effectue en débutant par les effets (causes finales) et non par des intrants (causes matérielles). Nous devrions tous le savoir, mais il n'en demeure pas moins que d'innombrables modèles logiques sont développés à partir des intrants. Non seulement cette erreur est-elle commune, mais elle déforme et corrompt l'orientation même du modèle logique. En d'autres termes, Wholey est clair sur ce point : tout comme la sagesse n'est pas simplement située au sommet de la «Pyramide DIKW», avec des données à la base en guise de fondation, les effets ne se situent pas au sommet d'une hiérarchie, avec les intrants comme fondation.

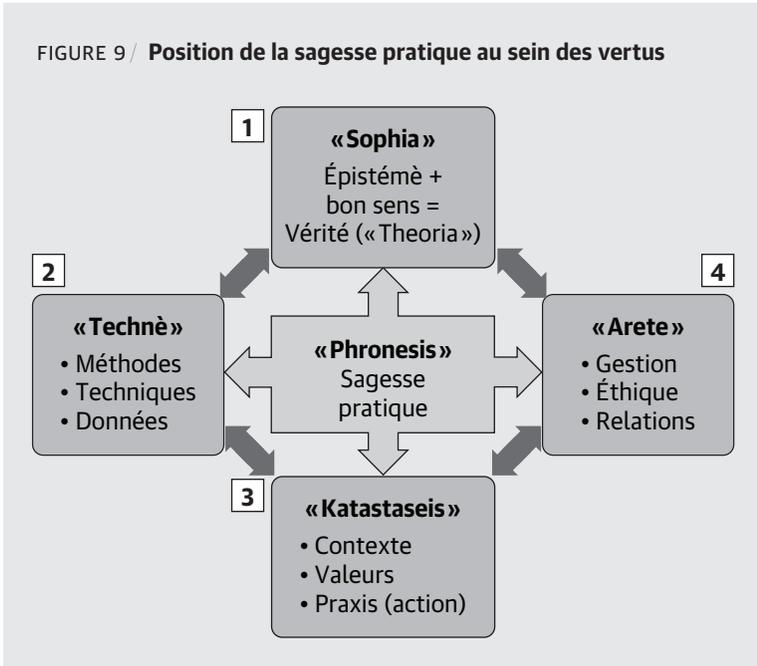
Il y a plusieurs années, alors que la documentation en évaluation effectuait le virage numérique, un organisme gouvernemental canadien m'a mandaté pour identifier les outils d'évaluation qui étaient le plus souvent téléchargés. Il s'est avéré que le modèle logique est arrivé bon premier. Ainsi, tant au Canada que partout dans le monde, le modèle logique s'avère incontournable lorsqu'on veut entreprendre une évaluation, et ce, qu'il soit intégré dans le processus même de l'évaluation ou qu'il soit envisagé comme un bien livrable en soi.

Considérant que la plupart des évaluateurs sont familiers avec le modèle logique, il devient ainsi plus facile d'explorer le lien qui existe entre la philosophie aristotélicienne et la sagesse pratique. Alors que nous déambulons toujours avec Aristote à travers l'Agora à la recherche de la sagesse pratique, je vous conseille de vous référer à la figure 9.

Aristote (1962) identifie trois types de vertus intellectuelles dans *Éthique à Nicomaque (Nicomachean Ethics)* qu'il nomme «Épistémè», «Technè» et «Phronesis». La figure 9 nous permet de situer rapidement où se situe son concept de «sagesse pratique».

L'encadré 1 situé au haut de la figure 9 illustre comment «Sophia» (Sagesse) émane de la combinaison entre Épistémè (Compréhension) et le bon sens (Nous). Épistémè, pour sa part, se réfère à la connaissance universelle ou scientifique et justifie l'action, le «pourquoi», soit quelque chose devant être fait. Combiné au bon sens, Épistémè conduit à la théorie éprouvée («Theoria»). L'intention d'Aristote consiste à présenter la théorie éprouvée comme celle qui conduit à des vérités universelles, tout comme les lois de l'attraction universelles de Newton qui découlent des trois lois du mouvement (motion).

FIGURE 9 / Position de la sagesse pratique au sein des vertus



L'encadré 2 de la figure présente «Technè» (Expertise) qui a recours à la connaissance pour réaliser ou faire quelque chose de concret et de précis. Contrairement à Épistémè, qui se concentre sur les vérités abstraites, théoriques et universelles, «Technè» se concentre sur l'application concrète et pratique de la connaissance dans le cadre d'un lieu ou d'un contexte précis. Les évaluateurs ont recours à «Technè» lorsqu'ils se réfèrent à la connaissance émanant du domaine pour recueillir des données et quand ils utilisent des méthodes et des outils toujours spécifiques à l'évaluation pour répondre aux besoins d'une situation unique en son genre.

On retrouve le concept de «Katastaseis» (Contexte) dans l'encadré 3 qui est situé en bas de la figure. Pour Aristote, les trois activités humaines fondamentales du monde actuel se résument dans la pensée rationnelle (Épistémè), l'expertise (Technè) et l'action (Praxis). Or, ces activités humaines se déroulent nécessairement dans un contexte précis (Katastaseis) et en épousent les valeurs. Toujours selon ce philosophe, les valeurs semblent orienter l'action dans un contexte précis («richesse du possible»), tout en établissant ses contraintes («rigueur du nécessaire»).

Dans ce sens, il faut reconnaître que le contexte constitue une des caractéristiques spécifiques à l'évaluation. Celle-ci ne se définit-elle pas comme de la recherche appliquée qui a lieu au sein d'un contexte précis? Il est donc crucial pour les évaluateurs de comprendre le contexte parce qu'il façonne tous les aspects de l'évaluation - depuis l'établissement des objectifs de la démarche, les parties prenantes clés, à la sélection des approches et des méthodes qui sont réalisables, jusqu'aux choix des modalités pour collecter les données et pour diffuser les résultats, toujours dans la perspective d'en maximiser l'utilisation et l'influence.

Le concept «Arete» (Excellence), quant à lui, a été développé par Aristote et il est présenté dans l'encadré 4, sur le côté droit de la figure. «Arete» contribuait activement à l'atteinte de l'excellence dans les affaires quotidiennes au sein de la démocratie grecque. Il y parvenait en accordant une attention particulière à l'éthique des affaires, à la justice et aux relations équitables entre les gens. Un parallèle peut être établi avec notre domaine alors que les évaluateurs doivent continuellement prendre en compte ces considérations pour négocier des contrats et planifier les opérations, pour gérer la bonne marche des opérations et pour interagir avec les acteurs. En effet, n'est-il pas convenu par les membres de notre communauté qu'une évaluation qui répond à des standards de haute qualité s'avère beaucoup plus efficace que la simple application de techniques propres au domaine, combien efficace puisse-t-elle être? Ainsi, une évaluation qui se veut excellente requiert de l'évaluateur qu'il assure une gestion continue et efficace des projets, qu'il démontre un comportement empreint d'éthique, qu'il se montre impartial dans la négociation et qu'il traite l'ensemble des acteurs de façon juste et équitable.

Le terme grec *Phronesis* se traduit habituellement par «sagesse pratique», ou par «prudence» du latin (Flyvbjerg, 2001). «Phronesis» (Sagesse pratique) est situé dans le centre de la figure 9 afin d'illustrer, d'une part, sa position de premier plan en tant que «Maître de la Vertu» et, d'autre part, sa fonction de régulation du système. Il est à noter que presque tous les cours d'initiation à l'évaluation débutent en établissant une distinction entre la recherche fondamentale et l'évaluation. Tant les manuels d'évaluation que les évaluateurs professionnels soulignent la différence fondamentale entre les deux démarches en ce qui concerne les visées. En effet, alors que la première est à la recherche de la découverte de vérités universelles, l'évaluation, pour sa part, met l'accent sur l'obtention d'informations pratiques et utiles pour des parties prenantes concernées.

Aristote, pour sa part, adopte une autre approche. Au lieu de souligner le caractère « pur » de la recherche comparativement à celui plus « appliqué » de l'évaluation, il reconnaît la valeur d'Épistémè (encadré 1) ainsi que de « Technè » (encadré 2) et a recours à la troisième vertu intellectuelle « Phronesis » pour combler le fossé apparent entre les deux. De même, il est crucial que les évaluateurs comprennent les valeurs en jeu ainsi que le contexte particulier d'une organisation ou d'une communauté (encadré 3) afin d'être en mesure de gérer adéquatement la démarche et d'agir de manière éthique, juste et équitable. C'est donc délibérément que « Phronesis » (Sagesse pratique) a été placé au centre de la figure 9 afin de refléter la conviction profonde d'Aristote voulant qu'il représente la vertu intellectuelle « maître d'œuvre » qui a le pouvoir d'actualiser toutes les autres vertus en les équilibrant.

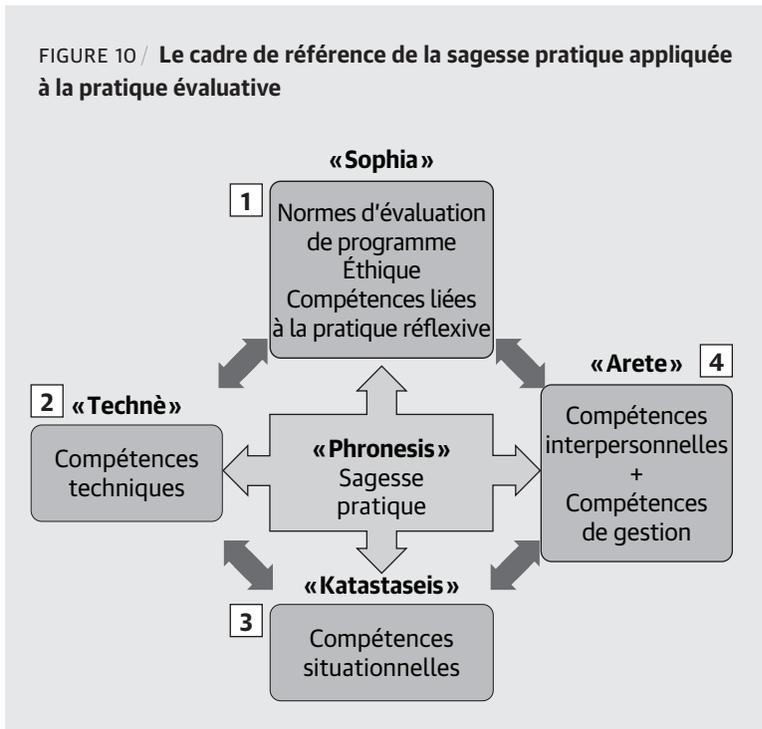
## **Sagesse pratique : un cadre de référence adapté à la pratique évaluative**

De quelle façon la sagesse pratique développée par Aristote offre-t-elle un cadre de référence pertinent pour la pratique évaluative? C'est ce que je me propose d'aborder dans cette section. À mon avis, le champ de pratique évaluative canadien a déjà mis en place la plupart des composantes clés requises. En effet, au cours des dix dernières années, la Société canadienne d'évaluation (SCE) a mis en place un programme de désignation professionnelle qui repose sur les trois piliers que constituent : 1) les normes d'évaluation de programme; 2) les lignes directrices portant sur la conduite éthique; et 3) un référentiel des compétences requises pour la pratique de l'évaluation au Canada (Maicher et Frank, 2015). Un examen approfondi du concept de « sagesse pratique » tel qu'élaboré par Aristote (figure 9) ainsi que le processus de désignation professionnelle permettent de constater l'alignement étroit entre eux. La figure 10, le cadre de référence de la sagesse pratique appliquée à la pratique évaluative, illustre l'intégration des compétences rattachées à la désignation professionnelle au sein de ce cadre de référence (figure 9).

L'encadré 1 de la figure 10 se réfère à « Sophia » (Sagesse) dans le modèle de la sagesse pratique mis de l'avant par Aristote. Ainsi, les normes d'évaluation des programmes (*Program Evaluation Standards*; Yarbrough *et al.*, 2011) et les lignes directrices sur la conduite éthique de la SCE (*Guidelines for Ethical Conduct*; *Canadian Evaluation Society*, 1996) remplissent cette fonction dans le cadre de la désignation

professionnelle implantée par la SCE. En effet, au même titre que «Sophia» nous indique la raison d'être d'une action, le «ce pourquoi» («why»), les normes d'évaluation des programmes et les lignes directrices éthiques de la SCE établissent les normes et les valeurs auxquelles on doit avoir recours pour guider toute saine pratique évaluative. De plus, alors que la sagesse pratique est fondée sur une science saine et le bon sens, ces mêmes normes et lignes directrices découlent d'une sagesse émanant d'une cinquantaine d'années de recherche et d'expérience qui, elles-mêmes, s'appuient sur la pratique professionnelle en évaluation.

FIGURE 10 / Le cadre de référence de la sagesse pratique appliquée à la pratique évaluative



Ma remarque est cependant valable pourvu que ces normes, et surtout les lignes directrices, évoluent avec le temps et s'adaptent aux profonds changements dont il a été question antérieurement dans le texte. En effet, le principal défi que doit affronter l'évaluateur réside dans le fait que la multitude des acteurs en jeu, dont les origines culturelles sont variées, risque d'exiger une redéfinition des termes de l'éthique.

Pour sa part, le référentiel des compétences (*Evaluation Competencies*) mis en place par la Société canadienne d'évaluation joue un rôle central au sein du programme de désignation professionnelle. En effet, ces compétences fournissent un ensemble cohérent de qualités professionnelles à la fois conceptuelles et pragmatiques pour guider la pratique de l'évaluation (Maicher et Frank, 2015). De plus, elles cernent les capacités et les dispositions requises de la part de l'évaluateur.

Dans la lignée de ce qui vient d'être mentionné, les autorités de la SCE ont senti le besoin de réviser ces compétences afin de les «mettre au goût du jour». Après plus de deux ans de travail d'un comité et de nombreuses consultations, la version est sur le point d'être finalisée.

Dans ce sens, l'encadré 1 inclut plus précisément le premier domaine du référentiel qui est relié à la pratique réflexive (*Reflective Practice*). Ce domaine, qui met l'accent sur les normes fondamentales et les valeurs sous-jacentes à la pratique évaluative, a été bonifié dans la nouvelle mouture, compte tenu justement de sa contribution à la régulation du processus évaluatif. Pour ne citer, à titre d'exemple, qu'un énoncé qui incite l'évaluateur à reconnaître et à prendre en considération les tensions entre les individus, la société et le bien-être environnemental au sein du programme. À ce titre, la pratique réflexive établit un pont entre, d'une part, les pratiques professionnelles de l'évaluateur et, d'autre part, les normes d'évaluation des programmes et les lignes directrices en matière d'éthique de la SCE. Dans ce sens, les compétences rattachées à ce domaine font appel à l'importance de reconnaître la contribution par tous les acteurs des cinq dimensions des normes, soit l'utilité, l'exactitude, la faisabilité, la propriété et la métaévaluation. Elles donnent aussi à penser que ces normes doivent être utilisées avec discernement.

L'encadré 2 remplace «Technè» (Expertise) par le second domaine du référentiel, soit les compétences techniques (*Technical Competencies*). Celui-ci détermine la connaissance technique spécialisée et les habiletés requises de la part des évaluateurs pour intervenir adéquatement. Ainsi, les compétences rattachées à ce domaine portent entre autres choses sur la conception de l'évaluation, la collecte de données, leur analyse et interprétation ainsi que sur la rédaction et le dépôt du rapport. Plus précisément, certaines compétences techniques renvoient à l'obligation de la part de l'évaluateur de clarifier le but et l'étendue de la démarche évaluative et de s'assurer qu'ils obtiennent l'aval des parties prenantes.

À ce stade de mon exposé, je pense important de réitérer la distinction entre les normes d'évaluation des programmes (*Standards*) et les compétences (*Competencies*). Prenons comme exemple la démarche de clarification de l'évaluation en consultant les principales parties prenantes. Pourquoi est-ce important? Si nous nous référons à la norme d'utilité (*Utility Standard*), elle stipule clairement que les évaluations devraient être bénéfiques en générant des informations pertinentes. Plus précisément, la norme d'utilité U5 (*Utility Standard U5*) stipule que, pour être utiles, les évaluations doivent produire des informations pertinentes qui sont en mesure d'intégrer les informations identifiées par les parties prenantes ainsi que celles qui ont émergé en cours de route, et ce, afin de répondre à leurs besoins. Pour leur part, certaines compétences rattachées au domaine technique (*Technical Competencies*) décrivent, entre autres choses, les habiletés qui devraient être présentes chez les évaluateurs et auxquelles ils devraient avoir recours afin de s'assurer que l'évaluation génère des informations pertinentes aux yeux des parties prenantes, telles que clarifier la nature et l'étendue des questions d'évaluation et en vérifier la justesse. En résumé, les normes d'évaluation des programmes (*Standards*) expliquent « pourquoi » (« *why* ») les évaluateurs doivent clarifier les objectifs des évaluations auprès des parties prenantes, alors que les compétences (*Competencies*) décrivent « comment » (« *how* ») ils peuvent y parvenir, et ce, en établissant les connaissances, les habiletés et les outils propres aux évaluateurs qui sont requis. Il est important de savoir que les normes (*Standards*), les lignes directrices éthiques (*Ethical Guidelines*) et les compétences (*Competencies*) constituent des directives génériques qui doivent être interprétées et appliquées par les évaluateurs selon le contexte précis de l'évaluation.

Le concept de « Katastaseis » (Contexte) proposé par Aristote dans l'encadré 3 s'apparente aux compétences situationnelles (*Situational Competencies*) élaborées par la SCE. Ce domaine de compétences nous rappelle que chaque évaluation se déroule dans un contexte qui lui est propre. Pour ce faire, l'évaluateur doit incorporer la compréhension des facteurs clés organisationnels, tels les besoins et les objectifs distinctifs de l'évaluation, les principales parties prenantes tant au sein de l'organisation qu'à l'extérieur, leur expérience antérieure en évaluation, les ressources disponibles et les contraintes ainsi que les divers auditoires concernés par l'évaluation. À titre d'illustration, la nouvelle mouture des compétences reliées à ce domaine encourage l'évaluateur à étudier et à prendre en considération les différents contextes; à respecter les

parties prenantes afin de créer un climat de confiance, et plus précisément leur capacité à participer à la démarche. Je ne peux taire l'inclusion du soutien à la réconciliation entre les peuples autochtones et non autochtones puisque cet ajout aura des répercussions évidentes sur notre façon d'envisager et de gérer la rencontre entre les acteurs.

Bien que le concept d'«Arete» d'Aristote soit habituellement défini par «Excellence», ce concept s'avère beaucoup trop complexe pour être réduit en un seul mot. Comme je l'ai mentionné antérieurement, «Arete» traduit la volonté consciente d'atteindre l'excellence dans les affaires de tous les jours en accordant une attention particulière à l'éthique, à la justice, aux relations équitables entre les personnes ainsi qu'à la saine gestion. Cette perspective est captée par deux domaines du référentiel de compétences de la SCE, soit les compétences interpersonnelles et managériales (*CES Competencies - Interpersonal Competencies and Management Competencies*). D'un côté, les compétences interpersonnelles favorisent l'établissement de relations harmonieuses entre les acteurs afin qu'ils soient en mesure de travailler ensemble à la poursuite d'un but commun. Elles font appel aux talents de l'évaluateur en termes d'empathie, de communication, de négociation, de résolution de conflits et de collaboration, pour ne citer que ceux-ci. Là encore, nous comprendrons que, dans le contexte actuel, ces compétences s'avèrent essentielles afin de susciter et de maintenir des relations harmonieuses entre les différentes parties prenantes. De plus, il faut préciser que plusieurs d'entre elles sont reconnues - comme la capacité de faire preuve de sagesse pratique -, mais le groupe de travail a concentré ses efforts pour cerner des compétences qui sont aisément observables, mesurables. Les compétences managériales, pour leur part, font plutôt appel au processus de gestion du projet, comme la planification, la coordination des ressources, le suivi et la supervision. Elles s'intéressent aussi à la gestion de situations problématiques et conflictuelles.

Comme je l'ai mentionné antérieurement, le concept de «Phronesis» (Sagesse pratique) a été placé au centre de la figure 10 afin de refléter la conviction profonde d'Aristote voulant qu'il représente la vertu intellectuelle «maître d'œuvre» qui a le pouvoir d'actualiser toutes les autres vertus en les équilibrant. Notre analyse des trois piliers servant de fondation au programme de désignation professionnelle de la SCE (les normes d'évaluation de programme, les lignes directrices portant sur la conduite éthique, et le référentiel des compétences requises pour

la pratique de l'évaluation au Canada), révèle également que la sagesse pratique, appelée à jouer un rôle unificateur, est totalement absente du schéma.

Ce constat nous amène à nous questionner sur la forme que prendrait la sagesse pratique si elle était adaptée à la pratique évaluative. Ainsi, nous l'avons préalablement définie comme la capacité de faire les bons choix, au bon moment, pour les bonnes raisons (Bradshaw, 2009). Ces actions requièrent de la part de l'évaluateur qu'il prenne en considération tant les normes d'évaluation des programmes et les lignes directrices éthiques de la SCE, que les besoins particuliers des parties prenantes en regard de l'évaluation. De ce fait, il sera plus en mesure d'envisager adéquatement la planification des opérations tout en maximisant l'utilisation des ressources disponibles; de mettre en œuvre les opérations de façon à assurer une qualité de l'information recueillie ainsi que l'efficacité dans la façon de rapporter les résultats, et ce, au bon moment. Depuis les années 1960, les évaluateurs décrivent l'évaluation comme une démarche permettant de «fournir la bonne information, au bon moment, de la bonne manière». Comme on est à même de le constater, cette définition se rapproche sensiblement du sens que Bradshaw donne au concept de «Phronesis» avancé par Aristote.

Flyvbjerg, pour sa part, décrit la sagesse pratique en des termes plus formels. En effet, il l'envisage comme insistant sur une connaissance pratique associée au contexte et sur la connaissance fondée sur une éthique pratique. Finalement, elle doit être axée sur la production de jugements de valeur (Flyvbjerg, 2001, 2006). La sagesse pratique prend ainsi la forme d'une combinaison de la pensée et du comportement qui est à la fois empreinte d'éthique et d'efficacité. Selon Flyvbjerg (2006), sa spécificité réside dans son intérêt marqué pour l'analyse et la mise en équilibre des valeurs, et ce, tout en considérant les autres éléments de l'enquête systématique. Schwartz (2011), pour sa part, fait remarquer que des professionnels, tels que les médecins et les avocats, décident rarement si quelque chose est «vrai» ou «faux». Leurs interventions consistent plutôt à décider comment équilibrer des valeurs divergentes dans une situation précise. Ainsi, dans l'éventualité où les résultats d'une évaluation se montrent négatifs, l'évaluateur devrait-il se montrer honnête, gentil ou les deux? La décision d'agir dans le «vrai monde» nécessite le recours à la sagesse pratique.

## Cultiver la sagesse pratique

Deux théoriciens de l'évaluation hautement respectés ont récemment publié des livres traitant de la sagesse pratique. Il s'agit d'Ernie House (2015), auteur de *Evaluating: Values, Biases, and Practical Wisdom*, et de Thomas Schwandt (2015), auteur de *Evaluation Foundations Revisited: Cultivating a Life of the Mind for Practice*. À mon avis, ces deux livres valent la peine d'être lus afin de mieux comprendre la place de la sagesse pratique au sein de l'évaluation. De plus, ils renferment des conseils judicieux pour les évaluateurs qui désireraient développer leur sagesse pratique. Alors qu'Ernie House suggère un perfectionnement en cours d'emploi, Schwandt souligne l'importance d'une formation universitaire générale à laquelle s'ajoute un perfectionnement technique portant spécifiquement sur l'évaluation. Cependant, comme l'a si bien relevé Archibald (2016), il devient important d'en savoir davantage sur la formation de base et le perfectionnement qui devraient être offerts aux évaluateurs afin qu'ils développent leur sagesse pratique, compte tenu de l'importance qu'elle revêt ainsi que la place déterminante qu'elle occupe au sein d'une pratique évaluative qui se veut efficace. Si je me fie à mon expérience et à mes recherches, j'aimerais faire quelques suggestions pour aider les évaluateurs à développer leur sagesse pratique, et ce, selon des modalités tant accessibles que réalistes. Tout d'abord, passons en revue nos objectifs d'apprentissage: quel type d'expertise désirez-vous développer? Ernie House (2015) l'explicite très bien dans son livre lorsqu'il mentionne que les évaluateurs chevronnés ont recours à une expertise clinique. House précise sa pensée en mentionnant que ces évaluateurs reconnaissent les tendances (*patterns*), perçoivent et cernent les situations, s'appuient sur leur intuition, délibèrent sur les actions envisageables, font preuve d'empathie, contrebalancent des objectifs contradictoires, improvisent, portent des jugements et ajustent leur réaction afin qu'elle soit appropriée au moment et aux circonstances. En bref, la sagesse pratique est « dépendante du contexte et elle opère dans une zone grise, contrairement à une position extrême et non nuancée - noir et blanc » (Astbury, 2016, p. 64).

Comment un évaluateur peut-il développer une expertise clinique qui analyse et alimente la sagesse pratique? Je suggère de commencer par une stratégie qui obtient un consensus universel. En effet, les experts s'entendent sur le fait que la sagesse pratique se développe en s'appuyant sur l'expérience, tout en tenant nécessairement compte du contexte. Ainsi, l'évaluateur peut développer sa sagesse pratique à

travers une combinaison d'émersion sur le terrain - ce que Schwandt et Dahler-Larsen (2006, p. 496) qualifient de «terrain accidenté» («*rough ground*») - et d'une pratique réfléchie ou «consciente». À mon avis, la pratique réflexive peut être stimulée par plusieurs moyens pratiques. Je vous ai déjà parlé de mon habitude à avoir recours à la prise de notes sur le terrain et ce moyen s'est avéré très efficace pour moi. À cela peut s'ajouter votre propre journal qui collige des observations, des réactions, des sentiments et des réflexions sur différents aspects de vos expériences sur le terrain. Le développement de la sagesse pratique s'avère progressif. En effet, il est essentiel d'avoir des traces écrites de vos expériences personnelles afin d'être en mesure de les réviser, de tester des hypothèses sur vos interventions à titre d'évaluateur et d'intégrer les leçons que vous en avez retirées.

Je suggère également aux évaluateurs d'identifier un large éventail de projets d'évaluation, si possible avec différents types de programmes, et au sein de leur propre organisation ou d'une variété d'organisations. Les programmes de collaboration et les évaluations impliquant des partenaires ou des évaluations parrainées par un consortium de bailleurs de fonds s'avèrent des occasions uniques pour expérimenter différents contextes d'évaluation et prendre connaissance des diverses stratégies auxquelles ont recours les intervenants, les gestionnaires, les employés et les évaluateurs pour s'adapter aux démarches évaluatives et faire face aux résultats qui s'en dégagent. Cette approche favorise le soutien professionnel et elle s'avère souvent une stratégie de base dans la formation de professionnels issus de domaines requérant des compétences cliniques.

Le mentorat ou l'accompagnement professionnel occupent aussi une place centrale dans la pratique professionnelle de nombreux domaines, tels que la médecine, le droit, l'éducation et la recherche scientifique. L'idéal consiste à avoir recours à un évaluateur chevronné en guise de mentor, mais comme cela n'est pas toujours possible, une solution de rechange consiste à former un groupe de pairs ou un groupe de travail constitué d'évaluateurs. Des collègues de travail peuvent faire office de pairs dans le cas d'évaluateurs internes. Ainsi, ces gens se rencontrent périodiquement pour assister à la présentation d'une évaluation par un des membres du groupe. Habituellement, on examine une évaluation récemment complétée - une démarche qui répond aux normes de la métaévaluation (*Meta-Evaluation Standards*) -, mais parfois un membre du groupe peut aussi présenter une situation problématique ou

encore inviter un évaluateur pour commenter le processus auquel on a eu recours dans le cadre de plusieurs évaluations et de quelle façon ce processus pourrait être amélioré.

Un rapide tour d'horizon de la littérature portant sur la sagesse pratique révèle que l'étude de cas constitue la méthode la plus couramment utilisée par diverses professions pour la développer. À titre d'exemple, les candidats des écoles de droit font leurs apprentissages au moyen d'un processus continu d'analyse logique et de questionnement contradictoire des cas qui leur sont présentés; les médecins et les chirurgiens effectuent des rondes au cours desquelles les étudiants, les pairs et les superviseurs leur posent des questions précises sur les diagnostics ainsi que leurs plans de traitement; selon le cas, les enseignants peuvent être observés, évalués et recevoir de la rétroaction sur leur performance. Ernie House a reçu beaucoup d'éloges pour avoir osé présenter dans le cadre de son livre de 2015 une variété d'expériences en évaluation et de scénarios. Dans son effort pour faire découvrir aux évaluateurs la sagesse pratique, il a eu recours à un métissage entre l'étude de cas et le roman mystère.

La mise en place d'une communauté de praticiens (*Community of Practice, CoP*) constitue une stratégie de plus en plus populaire. Généralement, ses membres œuvrent au sein d'un même secteur, comme les évaluateurs qui travaillent dans le secteur de l'éducation, ou œuvrent au sein d'une grande organisation, comme les évaluateurs employés par le gouvernement de l'Ontario, ou encore d'une société d'évaluation. Typiquement, la communauté de praticiens en ligne (*CoP*) assure un soutien en offrant des ressources et de la documentation qui s'avère fort pertinente. Dans la perspective du développement de la sagesse pratique, des groupes de discussion virtuels sont implantés et ceux-ci sont alimentés par les diverses expériences professionnelles de leurs membres afin d'assurer un large éventail de situations. Il y a plusieurs années, j'ai suggéré à un évaluateur en poste dans une communauté locale qui était confronté à un problème particulièrement difficile de le diffuser sur le forum de discussion d'une communauté de praticiens dont certains de ses membres étaient internationaux. En consultant le forum tôt le lendemain matin, il avait pu résoudre son problème grâce à la solution qu'un expert australien chevronné avait déposée sur le site de la communauté de praticiens. Problème résolu, apprentissage à en tirer - et tout cela alors que l'évaluateur dormait. Les communautés

de praticiens offrent maintenant une variété d'expériences d'apprentissage, allant du « déjeuner virtuel » (*Lunch and Learn*) à des webinaires et des ateliers qui approfondissent des thématiques d'actualité.

Diverses sociétés d'évaluation (par exemple la Société canadienne d'évaluation et ses sections, l'American Evaluation Association) ont de plus en plus tendance à présenter dans le cadre de leur conférence annuelle non seulement des modèles de réussite en matière d'évaluation (*success stories*), mais aussi des échecs. Ces présentations, en particulier celles concernant les échecs et les leçons de nature morale qu'on peut en tirer, s'avèrent souvent très efficaces pour renforcer la sagesse pratique au fil du temps. Elles permettent de plonger plus profondément dans le terrain accidenté (*rough ground*) et d'être confronté aux pièges propres à l'évaluation, ce qui est rarement le cas dans les autres types de présentation.

Enfin, à titre d'ultime suggestion, il s'avère que la lecture de livres tant de vulgarisation que des ouvrages scientifiques traitant de la sagesse pratique est une excellente stratégie. Le livre de Schwartz et Sharpe (2010), *Practical Wisdom: The Right Way to Do the Right Thing*, constitue une initiation très crédible. En plus de rendre le concept de « sagesse pratique » instauré par Aristote en vogue, il a suscité un vif intérêt chez le lecteur. Avec son livre *Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and How It Can Succeed Again* (2001), Bent Flyvbjerg offre une approche plus scientifique sur le sujet et son livre s'avère une amorce provocatrice traitant de l'importance de la sagesse pratique. Son plus récent livre *Real Social Science: Applied Phronesis* (Flyvbjerg, Landman et Shram, 2012) présente des études de cas très attendues qui traitent de la pratique des « sciences sociales phonétiques ».

## Conclusion

En guise de conclusion, j'espère que vous avez trouvé ce chapitre utile et j'espère surtout qu'il vous procurera le soutien nécessaire pour que vous envisagiez de développer votre propre sagesse pratique dans le cadre de votre pratique évaluative.

Des événements comme la dernière conférence annuelle de la SCE dont le thème central portait sur la cocréation et l'inclusion de partenaires comme les Premières Nations, l'évidence que le portrait de la société canadienne va changer au cours des prochaines années avec la venue et l'implantation d'arrivants de divers horizons, les

changements sociopolitiques évidents ainsi que les relations avec les nations: tout indique que l'évaluateur ne pourra plus se fier à ses compétences techniques. Elles demeurent essentielles, mais s'avèrent insuffisantes. Il va lui falloir devenir un « expert » des relations et réinventer ses pratiques chaque fois afin que la rencontre entre les partenaires s'effectue et que la cocréation soit possible. Dans ce contexte, les évaluateurs doivent avoir un coffre à outils bien garni.

Souvenez-vous que vous en apprendrez davantage sur la sagesse pratique par votre expérience dans le domaine, en prenant des notes sur le terrain et en discutant de ce qui a fonctionné et de ce qui devrait être amélioré tant avec vos clients qu'avec vos collègues. Cette démarche soulèvera nécessairement de nombreuses questions chez vous. En examinant attentivement les questions, en consultant des revues ainsi que les livres en évaluation, en expérimentant des solutions et en rejoignant les rangs d'une communauté de praticiens, vous augmenterez sensiblement le niveau de votre propre sagesse pratique et vous tirerez des apprentissages que vous pourrez partager plus largement par la suite lors de conférences virtuelles.

## Références bibliographiques

- ACKOFF, R. L. (1989). « From data to wisdom », *Journal of Applied Systems Analysis*, vol. 16, p. 3-9.
- ARCHIBALD, T. (2016). « Review of *Evaluation Foundations Revisited: Cultivating a Life of the Mind for Practice*, by Thomas Schwandt », *American Journal of Evaluation*, vol. 37, n° 3, p. 448-452.
- ARISTOTE (1962). *Nicomachean Ethics*, Indianapolis, Bobbs-Merrill.
- ASTBURY, B. (2016). « Reframing how evaluators think and act: New insights from Ernest House », *Evaluation*, vol. 22, n° 1, p. 58-71.
- BRADSHAW, J. (2009). *Reclaiming Virtue: How We Can Develop the Moral Intelligence to Do the Right Thing at the Right Time for the Right Reason*, New York, Random House.
- CANADIAN EVALUATION SOCIETY (1996). *CES Guidelines for Ethical Conduct*, Ottawa.
- DONALDSON, S. I. et M. SCRIVEN (dir.) (2003). *Evaluating Social Programs and Problems: Visions for the New Millennium*, New York, Psychology Press.
- FLYVBJERG, B. (2001). *Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and How it Can Succeed Again*, Cambridge, Cambridge University Press.
- FLYVBJERG, B. (2006). « Making organization research matter: Power, values and phronesis », dans S. R. Clegg, C. Hardy, T. B. Lawrence et W. R. Nord (dir.), *The Sage Handbook of Organization Studies*, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 370-387.
- FLYVBJERG, B., T. LANDMAN et S. SCHRAM (dir.) (2012). *Real Social Science: Applied Phronesis*, Cambridge, Cambridge University Press.

- FRICKÉ, M. (2009). «The knowledge pyramid: A critique of the DIKW hierarchy», *Journal of Information Science*, vol. 35, n° 2, p. 131-142.
- HOUSE, E. R. (2015). *Evaluating: Values, Biases, and Practical Wisdom*, dans J. Greene et S. Donaldson (dir.), *Evaluation and Society*, Charlotte, Information Age Publishing Inc.
- MAICHER, B. et C. FRANK (2015). «The development and initial validation of competencies and descriptors for Canadian evaluation practice», *Canadian Journal of Program Evaluation*, vol. 29, n° 3, p. 54-69.
- NEMKO, M. (2008). «Best-kept-secret career: Program evaluator», *U.S. News & World Report*, 11 décembre, <<http://money.usnews.com/money/careers/articles/2008/12/11/best-kept-secret-career-program-evaluator>>, consulté le 4 juillet 2018.
- ROWLEY, J. (2007). «The wisdom hierarchy: Representations of the DIKW hierarchy», *Journal of Information Science*, vol. 33, n° 2, p. 163-180.
- SCHWANDT, T. A. (2015). *Evaluation Foundations Revisited: Cultivating a Life of the Mind for Practice*, Stanford, Stanford University Press.
- SCHWANDT, T. A. et P. DAHLER-LARSEN (2006). «When evaluation meets the "Rough Ground" in communities», *Evaluation*, vol. 12, n° 12, p. 496-505.
- SCHWARTZ, B. (2011). «Practical wisdom in organizations», *Research in Organizational Behavior*, vol. 31, p. 3-23.
- SCHWARTZ, B. et K. SHARPE (2010). *Practical Wisdom: The Right Way to Do the Right Thing*, New York, Penguin Books.
- WHOLEY, J. (1979). *Evaluation: Promise and Performance*, Washington, The Urban Institute.
- YARBROUGH, D. B., L. M. SHULHA, R. K. HOPSON et F. A. CARUTHERS (2011). *The Program Evaluation Standards: A Guide for Evaluators and Evaluation Users*, 3<sup>e</sup> édition, Thousand Oaks, Sage Publications.

Le travail d'un animateur consiste à soutenir chaque personne afin de générer les meilleurs échanges possible.

Pour ce faire, l'animateur encourage une participation pleine et entière, favorise une compréhension mutuelle et cultive une responsabilité partagée.

(SAM KANER, 2014, p. xxvii, traduction libre)

# L'intervention auprès des parties prenantes<sup>1</sup>

Le rôle et les responsabilités de l'évaluateur à titre d'animateur

*Michael Quinn Patton*

---

## **Contexte : mon expérience et ma perspective à titre d'animateur**

Depuis 45 ans, l'animation a été au cœur de ma pratique à titre de consultant indépendant. J'interviens auprès de conseils d'administration ainsi que des cadres supérieurs d'organismes sans but lucratif, de fondations philanthropiques, de sociétés, de petites entreprises, d'organismes communautaires et d'initiatives nationales. Je revêts aussi le rôle d'animateur auprès de groupes gouvernementaux, des défenseurs de la société civile, des philanthropes d'impact social et des investisseurs. J'interviens au sein de projets multinationaux, d'agences internationales et de collaborations intersectorielles rassemblant des personnes qui sont issues des secteurs publics et privés ainsi que d'organisations non gouvernementales. Je facilite des rencontres de planification stratégique à huis clos, des initiatives pour la conception de programmes, des démarches de développement organisationnel et les séances de résolution de conflits. Mais mes interventions sont principalement canalisées sur le pilotage d'évaluations impliquant diverses parties prenantes. J'interviens auprès d'elles au niveau de toutes les dimensions de l'évaluation, c'est-à-dire de l'analyse de besoins jusqu'à la planification d'une démarche évaluative, à la collecte et à l'analyse des données et à l'interprétation des résultats permettant de générer des recommandations,

---

1 Certaines sections de ce chapitre sont déjà parues en anglais dans un texte du même auteur publié chez Sage Publications (Patton, 2018).

et ce, toujours dans une perspective collaborative. Certains mandats sont ponctuels, répondant à un objectif précis, telle une demi-journée afin de donner le coup d'envoi d'une évaluation organisationnelle et de mettre tout le monde sur le même pied tout en suscitant un certain enthousiasme quant aux retombées de cette activité. D'autres mandats concernent des rencontres de planification stratégique à huis clos s'étalant sur un à trois jours. Je facilite la démarche de planification opérationnelle annuelle avec les cadres supérieurs. Des mandats se résument à animer des interventions étalées sur une année, alors que d'autres englobent la vie du projet qui peut se poursuivre pendant trois à cinq ans. Quelques-uns constituent un processus à long terme ou continu. J'ai un petit nombre de clients avec lesquels j'ai travaillé pendant plus de 20 ans. En résumé, mon expérience comme animateur couvre un large éventail d'objectifs, de groupes, de durées et de défis. Plusieurs de mes collègues s'avèrent des animateurs chevronnés. Nous partageons des histoires vécues, nous prodiguons des conseils et nous tentons de comprendre pourquoi nos interventions s'avèrent autant des succès incroyables que des échecs retentissants. L'écriture de ce chapitre s'appuie sur mes expériences personnelles ainsi que sur les apprentissages découlant de mon côtoiement de mes collègues et de mes clients.

## **Rôle des animateurs**

Les animateurs guident des groupes dans des démarches qui, si elles s'avèrent efficaces, leur permettront d'accomplir les tâches qui leur ont été assignées, de générer les produits attendus et de parvenir aux résultats souhaités. Les animateurs apportent des connaissances et des compétences spécialisées pour aider les groupes à être productifs. Tant des collaborations que des groupes de travail stratégiques, comités, équipes, groupes communautaires, conseils d'administration et groupes de travail du personnel peuvent bénéficier de l'animation. Les animateurs guident l'exécution de planifications stratégiques, de négociations, de lacs-à-l'épaule, d'initiatives d'innovation, de démarches de résolution de problèmes, de processus de conception, d'exercices de communication et de mise en place de nouveaux partenariats. Il existe plusieurs types d'animateurs afin de répondre aux besoins spécifiques des différents types de groupe et de leurs visées. Les animateurs doivent avoir des connaissances et des compétences spécialisées afin d'être efficaces selon une diversité d'activités comme l'organisation communautaire, le développement organisationnel, l'efficacité des conseils

administratifs, le soutien aux efforts de collaboration, la planification stratégique, la compréhensibilité des enjeux interculturels et la mise en place de processus de délibération des politiques publiques, incluant la contribution et la participation citoyenne.

## **Spécificité de l'animation en évaluation**

Le prix à payer pour une mauvaise animation est important pour les évaluateurs: à notre insu, nous pouvons promouvoir nos priorités, oublier les besoins des participants, noyer la voix des parties prenantes, dissimuler les causes sous-jacentes et miner l'impact de notre travail...

L'animation constitue un sujet délicat. Est-ce une discipline? Une pratique? Est-ce une fonction naturelle pour les humains, tout comme marcher ou parler? Ou est-ce une compétence acquise? Un art? L'animation est tout ce qui précède: à la fois une compétence naturelle acquise, un art et une discipline. (Fierro, 2016, p. 31, traduction libre)

Le créneau de l'animation dans le domaine de l'évaluation combine des rôles et des responsabilités générales afin de s'adapter aux différents objets et contextes. L'animation soutient et bonifie la réflexion des participants. Je me considère à la fois comme un évaluateur et un animateur, ce qui me permet de contribuer à la démarche en mettant à la disposition des parties prenantes mes connaissances, mon expérience et mon expertise en évaluation. Le tableau 2 compare et met en opposition les rôles et responsabilités des animateurs en général avec ceux de l'animateur dans le cadre d'une évaluation. Celui-ci englobe les rôles et responsabilités de l'animateur en général, auxquels s'ajoutent une expertise en évaluation ainsi que l'encadrement du processus de groupe.

L'animateur dans le cadre d'une évaluation fait tout ce qu'un animateur fait en général en plus de fournir une connaissance dans le domaine, de l'expertise et une contribution significative au processus du travail en groupe.

TABLEAU 2 / Comparaison entre animation dans le cadre d'une évaluation et animation en général

Rôles et responsabilités	Animation en général	Animation dans le cadre d'une évaluation
1. Bâtit le respect mutuel entre les participants.	Rendre disponibles des exercices aux participants afin qu'ils apprennent à se connaître et à se valoriser mutuellement.	Rendre disponibles des exercices aux participants afin qu'ils apprennent à connaître leurs connaissances, expériences et responsabilités mutuelles.
2. Construire la confiance.	Créer un espace sécuritaire afin de valoriser des interactions authentiques.	Créer un espace sécuritaire afin de parler honnêtement des défis que présente l'évaluation.
3. Élaborer l'ordre du jour pour le travail du groupe, incluant l'identification des objectifs devant être poursuivis.	Concevoir un processus qui permettra au groupe de réaliser son travail et d'atteindre son but.	Concevoir une démarche qui aidera le groupe à piloter les participants à comprendre les objectifs, notamment en aidant et les résultats attendus. A titre d'exemple, produire des questions qui apparaissent prioritaires et la conception de la démarche.
4. Guider le groupe afin qu'il établisse les normes, standards et principes qui vont encadrer son travail.	Rendre disponible un dispositif qui assure l'adhésion du groupe à la façon dont il veut travailler.	Rendre disponible un dispositif qui assure l'adhésion du groupe à la façon dont il veut travailler, tout en tenant compte des principes directeurs et des normes encadrant la démarche évaluative.
5. Assurer une réelle participation de tous les participants.	Rendre disponibles des mécanismes qui permettent à tout le monde d'être entendu.	Rendre disponibles des mécanismes pour que les perspectives des différentes parties prenantes soient entendues et prises en considération.
6. S'assurer que le groupe poursuit et finalise les tâches qui lui ont été assignées.	Gérer le flux des activités afin d'atteindre les résultats prévus, dans le temps imparti.	Expliquer les attentes vis-à-vis de l'évaluation (comme l'identification des questions prioritaires ou la production d'une planification) et accompagner le groupe à travers la démarche afin d'obtenir les résultats attendus, dans le temps imparti.
7. Équilibrer les interactions dans le groupe avec la tâche à accomplir.	Favoriser à la fois la qualité des interactions et l'atteinte des résultats attendus, en fonction de la nature du groupe et des objectifs poursuivis.	Favoriser à la fois la qualité des interactions, le respect de la démarche et l'atteinte des résultats attendus en se référant au besoin à la pensée évaluative et au renforcement des capacités.

<b>Rôles et responsabilités</b>	<b>Animation en général</b>	<b>Animation dans le cadre d'une évaluation</b>
8. Aider à résoudre les conflits.	Déterminer les conflits qui peuvent entraver les progrès du groupe et rendre disponible une démarche de résolution de conflits.	Déterminer les conflits qui peuvent entraver les progrès du groupe et rendre disponible une démarche qui gère ou qui règle les conflits, tout en assurant la reconnaissance et le respect de la diversité des intérêts et des valeurs qui sont inhérents aux démarches intégrant diverses parties prenantes.
9. Aider le groupe à estimer ses progrès.	Fournir des occasions au groupe de vérifier ses progrès en fonction de ce qui avait été prévu à l'origine.	Enchâsser la démarche évaluative au sein du travail du groupe de façon à ce qu'il approfondisse sa pensée et sa capacité évaluatives en facilitant l'évaluation de ses propres progrès.
10. Effectuer des ajustements et des adaptations.	Apporter des modifications aux calendriers, exercices, horaires, activités et biens livrables en prenant en considération ce qui émerge en cours d'animation, les ajustements effectués et ce qu'il est possible de réaliser selon les échéances et les ressources disponibles.	Apporter des modifications aux calendriers, exercices, horaires, activités et biens livrables, en favorisant une amélioration de la qualité, de la crédibilité, de la pertinence et de l'utilisation de l'évaluation.

## **Animation favorisant l'utilisation des résultats de l'évaluation : être actif-réactif-interactif-adaptatif**

Le facteur interpersonnel est essentiel pour mener à bien une évaluation. Cela s'explique par le fait que la création, la gestion et la maîtrise de dynamiques interpersonnelles augmentent la probabilité d'interagir adéquatement avec les autres et de les impliquer de façon constructive dans les travaux liés à la réalisation d'une évaluation :

Autrement dit, les évaluateurs doivent interagir adéquatement avec des personnes, et plus particulièrement avec les utilisateurs de premier plan, et ce, dans le but que les évaluations produisent des résultats utiles. Cela exige de leur part qu'ils soient capables d'habilement susciter des dynamiques interpersonnelles constructives avec et entre les participants. (Stevahn et King, 2016, p. 68, traduction libre)

Les évaluateurs ont besoin de plus que de connaissances sur les méthodes et d'habiletés en recherche. En plus des habiletés requises pour réaliser des enquêtes, l'évaluateur doit maîtriser un ensemble de compétences essentielles qui inclut l'analyse de situation, la gestion de projet, l'intervention professionnelle, la pratique réflexive ainsi que des compétences en relations interpersonnelles (Stevahn *et al.*, 2005). La compétence en relation interpersonnelle englobe des techniques et des habiletés pour assurer une communication efficace avec les parties prenantes, l'assouplissement et la gestion des conflits, ainsi qu'une variété de techniques et d'habiletés visant une simplification d'éléments plus complexes. Cela signifie savoir comment travailler avec une variété de parties prenantes, dans une variété de situations.

### **Scénarios de simplification de l'évaluation**

Les animateurs en évaluation doivent avoir des habiletés sur les processus de groupe, la négociation, la résolution de conflits, la résolution de problèmes de groupe et la dynamique de prise de décision. Voici quelques exemples de situations illustrant le présent propos :

- 1 Les enseignants, les administrateurs scolaires, les parents et les fonctionnaires de l'État en éducation ne peuvent s'entendre si l'évaluation devait inclure des données portant sur le « climat de

l'école». Ils sont également en désaccord sur ce que l'on entend par « climat de l'école ». Ils doivent donc négocier ce que devrait inclure l'évaluation.

- 2 Les infirmières, les administrateurs cliniques, les médecins, les représentants de compagnies d'assurance et les fonctionnaires fédéraux en santé ont des points de vue assez différents sur l'importance devant être accordée à la prévention et sur la responsabilité du système de santé. Ils sont également en conflit concernant la façon de mesurer les résultats de la prévention. L'animation de l'évaluation requiert la mise en place de processus de résolution de conflits.
- 3 Le gestionnaire de programme d'une fondation philanthropique qui finance une initiative destinée aux personnes ayant une déficience intellectuelle est membre d'un groupe de travail sur l'évaluation qui inclut des organismes sans but lucratif, un organisme de défense des droits des personnes handicapées, un chercheur universitaire spécialisé dans les troubles du développement et un administrateur de l'État qui gère les services destinés aux personnes handicapées. Le chercheur propose une évaluation en ayant recours à une série d'essais aléatoires contrôlés. Les porte-parole insistent pour qu'on prenne en considération le choix du consommateur et ils s'opposent catégoriquement à l'évaluation. Les bénéficiaires, quant à eux, sont préoccupés par le fait que les objectifs adoptés par la fondation s'avèreront difficilement atteignables et ils souhaitent réduire les cibles se rapportant aux résultats. L'administrateur de l'État craint que ce dernier ne s'intéresse à l'initiative que si elle s'avère un succès et qu'il ne prévoie aucun financement futur. L'animation de l'évaluation consistera à trouver un terrain d'entente entre ces diverses perspectives afin de convenir d'une planification et de s'entendre sur les mesures devant être étudiées.
- 4 L'équipe de travail d'une évaluation d'une initiative communautaire environnementale importante doit être composée de militants écologistes, de constructeurs de maisons du secteur privé, du chef de cabinet du maire de la ville et d'une organisation de citoyens représentant la communauté concernée. Tous sont d'accord sur le fait que l'initiative est une bonne idée et qu'elle répond à un besoin criant. Cependant, ils se méfient l'un de l'autre, ayant traversé de longs épisodes d'antagonisme et ayant des priorités très différentes en ce qui concerne l'initiative. Pour

que la démarche ait une chance de réussir, les parties prenantes doivent s'entendre sur les impacts déterminants ainsi que sur ce qui constitue un succès ou un échec. Ils constituent en quelque sorte les questions d'évaluation afin que l'évaluateur puisse être en mesure de rompre les blocages tant politiques qu'interpersonnels et de catalyser un accord entre les parties pour que l'initiative aille de l'avant.

- 5 Une collaboration fédérale-nationale portant sur la réduction de la délinquance juvénile inclut l'équipe de gestion de données qui utilise différents systèmes d'information utilisant différents codes. Il s'ensuit que les différents systèmes de données municipaux, de comté, national et fédéral s'avèrent incompatibles. Or, chacun des acteurs exhibe un comportement territorial en ce qui concerne son propre système de données et chacun veut que l'autre change les formats et les indicateurs qu'il utilise afin qu'on soit en mesure de générer un système intégré qui prend en considération ses propres préférences. D'autres obstacles émergent en cours de route. Ainsi, alors que l'équipe d'évaluation conçoit une enquête destinée aux étudiants, certains membres veulent avoir recours à une échelle paire (pas de point médian), alors que d'autres insistent pour utiliser une échelle impaire. Il est difficile de partager ce qui constitue un débat technique d'une lutte de pouvoir ou d'un bon vieux conflit de personnalités. Dans tous les cas, il faut résoudre les différents problèmes afin d'aller de l'avant avec l'évaluation, et ce, sans pour autant compromettre sa crédibilité et son utilité.
- 6 Un comité législatif d'État veut procéder à l'évaluation de la politique qui concerne les femmes souhaitant subir un avortement. Elles doivent assister à une présentation éducative sur le développement du fœtus et attendre 48 heures avant de procéder à l'avortement. Afin que l'évaluation revête une certaine crédibilité aux yeux des membres des groupes militants en faveur de l'avortement ou qui s'y opposent, le groupe de travail de l'évaluation est composé de représentants des groupes opposés. C'est un euphémisme de dire que ces gens ne s'aiment pas ou ne se respectent pas. Cependant, leur responsabilité est de s'entendre sur les critères et sur la planification de l'évaluation afin que l'évaluation de la politique soit crédible et qu'elle garantisse que les résultats générés soient utiles sur le plan législatif.

- 7 Une initiative internationale concernant le VIH/SIDA en Afrique est sous la gouvernance d'une collaboration à laquelle prennent part des organisations non gouvernementales (ONG), deux grandes fondations philanthropiques, l'Organisation mondiale de la santé (OMS), les fonctionnaires responsables de la santé et des délégués communautaires en provenance des pays participants. Chacun arrive porteur du mandat de son organisation ainsi que des circonscriptions qu'il représente. Or, ces mandats diffèrent significativement et on ne peut donner le coup d'envoi de l'initiative tant et aussi longtemps que les différentes parties ne se sont pas entendues sur l'établissement du niveau de référence et des données l'étudiant, les cibles devant être atteintes et les indicateurs devant être utilisés dans le cadre de l'évaluation.
- 8 Un projet concernant le développement durable en agriculture en Asie a permis la mise sur pied d'un groupe de travail pour piloter son évaluation. Celui-ci comprend trois agriculteurs de petite échelle, un agent de vulgarisation agricole, un agronome, un géophysicien, un sélectionneur de cultures, un hydrologue, un spécialiste de la lutte antiparasitaire et un spécialiste des questions de genre.
- 9 Ils ont des points de vue et des définitions divergents sur ce que constitue la durabilité, et leurs priorités diffèrent sensiblement selon leurs domaines d'expertise. L'évaluation doit trouver un moyen d'intégrer ces points de vue divergents dans un cadre global de changement des systèmes.

Les évaluateurs expérimentés reconnaîtront ces types de scénarios, qui sont tous réels et qui pourraient facilement s'ajouter à la liste de leurs mandats. Ce sont précisément ces défis liés à la gestion de telles situations qui amènent de nombreux évaluateurs à planifier et à piloter l'évaluation sans faire participer les parties prenantes concernées. Pourquoi s'embêter? Pourquoi susciter tous ces problèmes en essayant d'obtenir un consensus pour ces diverses personnes? Pourquoi s'embêter, en effet? La réponse: afin d'assurer une plus grande crédibilité, l'adhésion des utilisateurs et leur compréhension de la démarche. Finalement, cela permet aussi d'assurer l'utilisation des résultats de l'évaluation.

## Variété dans les besoins d'animation

Certaines approches d'évaluation ne requièrent pas des compétences en animation de haut niveau, considérant que l'engagement avec les parties prenantes est minime. Par exemple, dans une évaluation sensible au contexte (*responsive evaluation*), l'évaluateur qui adopte cette perspective interroge divers représentants de la circonscription et divers intervenants pour faire ressortir les différents points de vue et préoccupations. Par la suite, l'évaluateur planifie l'évaluation qui, selon lui, répondra adéquatement aux préoccupations des intervenants. Les parties prenantes, quant à elles, s'avèrent plus des sources d'information essentielles et un auditoire de l'évaluation que de véritables partenaires dans la démarche évaluative. C'est à tout le moins une compréhension classique de cette approche (*responsive evaluation*). En revanche, les approches d'évaluation participatives et collaboratives exigent un partenariat entre l'évaluateur et ceux qui sont appelés à y contribuer. La mise en place d'un partenariat fonctionnel peut s'avérer difficile en raison de peurs sous-jacentes, de mauvaises expériences avec l'évaluation, d'une résistance face à la réalité et de normes culturelles qui sapent la franchise et le questionnement. Les tâches rattachées à la réalisation d'une évaluation sont déjà suffisamment complexes en tant que telles et on les complique encore plus lorsqu'on ajoute la mise en place d'un processus participatif. De plus, tous les évaluateurs n'ont pas nécessairement les compétences et le tempérament requis pour s'engager et faciliter une évaluation participative.

Traditionnellement, la formation des évaluateurs a surtout été axée sur le développement de compétences méthodologiques, ce qui sous-entendait que la crédibilité d'une évaluation était garantie par une rigueur méthodologique. Cependant, des données émanant d'études portant sur l'utilisation des évaluations (Patton, 2008) tendent à démontrer que ces critères méthodologiques (et donc la crédibilité de l'évaluation) sont influencés par des facteurs contextuels ainsi que par les caractéristiques de l'évaluateur. La manière dont une évaluation est en mesure d'épauler une participation significative des parties prenantes et des principaux utilisateurs aura un effet direct sur le regard que posent ces utilisateurs sur la crédibilité de l'évaluation et sur leur intention d'utiliser les résultats qui en émanent. Sur la base de cette prémisse fondamentale, il nous est possible d'avancer que l'animation augmente la crédibilité et l'utilisation de l'évaluation.

## Être actif-réactif-interactif-adaptatif

J'utilise l'expression *actif-réactif-interactif-adaptatif* pour décrire la nature des interactions entre l'évaluateur et les utilisateurs potentiels dans le cadre d'une consultation et d'une animation. Cette expression s'avère aussi descriptive que prescriptive. D'une part, elle décrit comment se déroule la prise de décision dans la réalité: agir, réagir, interagir et s'adapter. D'autre part, elle est prescriptive parce qu'elle sensibilise les animateurs en évaluation quant au fait qu'ils doivent être prêts à agir, à réagir, à interagir et à s'adapter de façon consciente et délibérée afin d'accroître l'efficacité de leur intervention auprès des parties prenantes et des utilisateurs d'évaluation éventuels. Cela exige de la polyvalence, de la flexibilité, de la créativité, un instinct politique et de la réactivité. Le tableau 3 présente les responsabilités qui découlent de chaque élément de ce quatuor de rôles.

TABLEAU 3 / Responsabilités rattachées à l'animation en évaluation

Responsabilités	Tâches et démarches
1. Être actif	Identifier et prendre connaissance des principaux utilisateurs potentiels Expliquer le but du groupe de travail Rester concentré sur l'objectif de la démarche Établir un ordre du jour Cerner les questions qui sont soulevées Mettre en place des exercices pour réaliser le travail de groupe Modéliser une pensée évaluative Faciliter la mise en place des normes de fonctionnement pour le groupe et des « règles d'engagement »
2. Être réactif	Concevoir un processus qui est approprié aux caractéristiques, expériences, intérêts et préoccupations des principaux utilisateurs prévus Avoir recours à un langage qui est révélateur et accessible Répondre aux questions et préoccupations qui sont soulevées Gérer les problèmes, conflits, dissidences et mécontentes Estimer la connaissance du groupe et ses habiletés afin de consolider les capacités nécessaires au pilotage d'une évaluation
3. Être interactif	Humaniser ses rapports avec les participants; développer une meilleure connaissance l'un de l'autre Construire une relation, de la confiance et un respect mutuel Susciter des échanges, dialogues, discussions et délibérations en fonction des besoins Se révéler tant un animateur qu'un évaluateur en mesure d'offrir au groupe l'expertise requise et appropriée Encourager les participants afin qu'ils assurent le suivi et l'évaluation des opérations et qu'ils identifient des marqueurs de progrès concernant les résultats souhaités

(suite)

TABLEAU 3 / Responsabilités rattachées à l'animation en évaluation (suite)

Responsabilités	Tâches et démarches
4. Être adaptatif	<p>Apporter les modifications requises au déroulement des opérations</p> <p>Reconfigurer l'allocation de temps au fur et à mesure que les activités se déroulent</p> <p>Introduire de nouvelles techniques et de nouveaux exercices pour faciliter le bon déroulement des opérations</p> <p>Aider des participants individuellement qui peuvent éprouver des difficultés avec certains aspects de la démarche ou avec des membres du groupe</p> <p>Surveiller le déroulement des activités et alternativement attirer l'attention, retenir, stimuler, donner de l'espace au groupe, recentrer le groupe sur la tâche, résoudre des problèmes, surmonter les entraves, garantir l'engagement de tous les participants et procurer un renforcement positif</p> <p>Adapter le déroulement des opérations pour s'assurer que les tâches prioritaires sont accomplies et que les résultats souhaités sont atteints à temps</p>

Les animateurs d'évaluation efficaces sont actifs-réactifs-interactifs-adaptatifs, ils n'imposent pas une conception de la démarche tirée d'un livre de recettes ou standardisée. Ils ne reproduisent pas systématiquement leurs actions. Ils sont véritablement plongés dans les défis que pose chaque nouveau contexte et répondent de façon authentique aux utilisateurs concernés par une nouvelle évaluation. Cela nécessite des compétences et des habiletés d'animation sensibles aux contextes et adaptées.

### Susciter des interactions de grande qualité entre les principaux utilisateurs de l'évaluation

Qualité, quantité et moment approprié des interactions avec les utilisateurs concernés sont d'une grande importance, tout en reconnaissant que la qualité s'avère prioritaire. En effet, de nombreuses interactions insignifiantes entre les évaluateurs et les utilisateurs peuvent s'avérer contre-productives et elles peuvent réduire l'intérêt des parties prenantes. Les animateurs de l'évaluation doivent être stratégiques et délicats lorsqu'ils requièrent la disponibilité et la participation de personnes ayant de nombreuses obligations. Ils doivent s'assurer qu'ils interagissent avec les bonnes personnes sur des questions pertinentes.

Des contacts peu pertinents ont peu d'effet, tout comme les interactions avec les mauvaises personnes (c'est-à-dire les personnes qui ne sont pas orientées vers l'utilisation). Ce constat remet en question la nature et la qualité des interactions entre les évaluateurs et

les décideurs. Selon mon expérience, la quantité des contacts directs peut parfois être réduite de façon considérable lorsqu'on fait appel aux bonnes personnes parce que les interactions sont de qualité.

### **Susciter l'intérêt et accroître la capacité d'engagement face à l'évaluation**

De façon générale, les animateurs doivent s'affairer à susciter et à maintenir l'intérêt des participants en ce qui a trait à l'utilisation des résultats. L'animation s'avère un atout indéniable dans l'accompagnement et le renforcement des capacités des participants associés à une démarche évaluative. En effet, ces derniers peuvent manifester peu d'intérêt pour la démarche évaluative, avoir vécu de mauvaises expériences ou ne pas avoir réfléchi aux avantages qu'elle offre. Même ceux qui sont enclins à la valoriser auront quand même besoin de soutien et d'encouragement pour devenir des utilisateurs efficaces.

Certaines parties prenantes entreprennent la démarche en disposant des antécédents et des expériences qui leur permettent de s'engager pleinement. D'autres auront besoin de formation et de soutien afin de comprendre les enjeux, d'effectuer des choix méthodologiques judicieux et d'interpréter adéquatement les résultats. Il s'agit d'un « apprentissage sur le tas » au sein duquel l'évaluateur revêt à la fois le rôle de formateur et celui d'animateur facilitant le processus de prise de décision. Cet apprentissage est souvent subtil et implicite, mais il peut aussi revêtir un caractère plus formel. Cependant, quelle que soit l'option retenue, il est nécessaire qu'il ait lieu afin d'optimiser les capacités des principaux utilisateurs visés et d'assurer leur efficacité. Certains volets de l'évaluation doivent faire l'objet d'un apprentissage qui peut être considéré comme un avantage pour les participants qui s'engagent dans une telle démarche. Je considère que chacune de ces séances s'avère une occasion de susciter leur engagement à mener à terme la démarche évaluative ainsi que de renforcer leurs compétences. Celles-ci sont utiles à la fois à l'évaluation en cours et aux éventuelles évaluations auxquelles ils participeront.

### **Animation de l'évaluation axée sur les principes en se référant au guide**

Dans mes activités de consultation, j'adopte une approche d'animation axée sur les principes. Le premier de ces principes est l'efficacité, ce qui renvoie à la façon de penser ou de se comporter concernant le résultat

souhaité (explicite ou implicite), et qui est basé sur des normes, valeurs, croyances, expériences et connaissances (Patton, 2017). Celui-ci se traduit par une animation efficace qui permet d'améliorer la pertinence, la compréhensibilité, la crédibilité et, finalement, l'utilisation ultime des résultats de l'évaluation. Le principe d'efficacité oriente les choix et la prise de décision, soutient l'établissement des priorités, inspire et encourage le développement continu et l'adaptation.

Les animations varient. Certaines sont planifiées, organisées et implantées graduellement par un ensemble d'étapes visant à obtenir des résultats précis comme la révision et la bonification de l'ébauche du modèle logique. D'autres animations sont plus mobilisatrices, ouvertes et se déroulent dans des environnements dynamiques et qui s'efforcent de répondre aux divers besoins de tous les participants, comme illustré dans les scénarios présentés précédemment. Le mantra commun à tous les animateurs s'énonce comme suit : *Une taille unique ne convient pas à tous*. Et dans ce sens, l'animation doit s'adapter autant aux participants qu'au contexte de l'évaluation.

Les démarches évaluatives varient selon les groupes, les résultats attendus varient selon les personnes concernées et cette diversité requiert une capacité de réaction. Elle génère une variété de réponses selon l'établissement de ce qui est approprié, possible et pertinent. Qu'est-ce qui guide l'adaptation dynamique du processus d'animation? Des principes et non des règles ou des procédures standardisées; pas plus des étapes prédéterminées, mais des principes.

## **GUIDE: un cadre de référence pour l'animation axée sur les principes**

SMART est devenu un acronyme largement utilisé et mnémotechnique qui établit les critères requis pour une déclaration d'objectif de qualité. Ceux-ci sont présentés dans la figure 11.

Certains animateurs planifient et organisent le travail d'un groupe en se référant aux objectifs poursuivis par SMART. Ceux-ci s'avèrent particulièrement pertinents et utiles lorsque les tâches et les résultats souhaités sont assez concrets et spécifiques. Mais la plupart des scénarios présentés précédemment requièrent une personnalisation et une adaptation de l'animation.

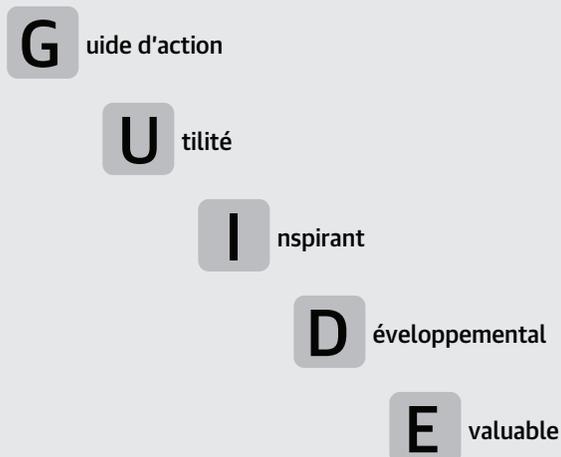
J'ai développé le cadre de référence GUIDE (figure 12) qui énonce le principe fondamental concernant l'efficacité et qui aide à l'identification et à l'élaboration des conseils et des techniques d'animation.

**GUIDE** est un acronyme et une mnémonique spécifiant les critères qui sous-tendent ce principe, à savoir: 1) guide l'action; 2) est utile; 3) est inspirant; 4) soutient le développement et l'adaptation continus; et 5) est évaluable (Patton, 2017).

FIGURE 11 / Présentation des critères décrivant SMART



FIGURE 12 / Présentation des critères de GUIDE



## **Présentation des critères**

Selon moi, l'animation d'une évaluation devrait être axée sur son utilisation. Cela se réfère au principe fondamental qui s'énonce comme suit : mettre l'accent sur l'utilisation, par et avec les utilisateurs concernés, pour les aspects à l'étude et tout au long de la démarche évaluative.

Chacun des critères est maintenant développé.

### *G pour: Guide d'action*

Un principe est prescriptif lorsqu'il fournit des conseils et une guidance concernant ce qu'il faut faire, comment penser, ce qu'il faut valoriser et comment agir pour être efficace. Il offre une direction. La formulation est impérative: «Faites ceci.»

Un guide d'action est suffisamment distinct pour se distinguer d'orientations contraires ou de solutions de rechange.

Le guide donne à penser l'opérationnalisation du principe d'évaluation axé sur l'utilisation en préconisant l'identification des utilisateurs prévus dès le départ et en facilitant l'établissement d'une démarche favorisant l'utilisation des résultats. Les principes autres et contraires sont les suivants: planifier une évaluation crédible aux yeux des chercheurs; envisager l'utilisation des résultats lorsque nous les avons en main; s'inquiéter du fait que la précision n'est pas retenue; proposer et articuler de possibles principes autres pour clarifier un principe particulier de la guidance.

### *U pour: Utilité*

L'utilité constitue un principe de haute qualité qui se réfère à la pertinence des choix et des décisions. Cela lui permet d'être exploitable, interprétable, réalisable et d'identifier la façon d'atteindre des résultats souhaités.

L'utilité est un principe qui s'applique à tout type d'évaluation. Il devrait être pris en considération dès le point de départ et ne jamais être abandonné. L'animateur devrait conforter cette pratique parce que sa contribution est indéniable, malgré le fait qu'elle n'est pas facilement applicable.

### *I pour: Inspirant*

Les principes sont fondés sur des valeurs, incorporant et exprimant des prémisses éthiques, ce qui les rend éloquentes. Ils articulent l'essentiel, tant sur la façon de procéder que le résultat souhaité. Cela devrait être source d'inspiration.

Le principe d'évaluation axé sur l'utilisation valorise cette démarche ainsi que sa posture à la fois éthique et pragmatique. Cela sous-entend que les évaluations devraient être pilotées pour être utiles et non pas pour des motifs de conformité ou d'habillage. Ce principe devrait animer tout évaluateur et c'est ce qui rend la démarche utile, éloquente et contribuant à résoudre les problèmes de société et à améliorer les vies. Se comporter autrement constitue un gaspillage qui n'est pas éthique. Pour les évaluateurs qui se soucient d'un monde meilleur, l'utilisation est le véhicule pour réaliser cette noble vision. Le principe devient une source d'inspiration tant pour la vision qu'il propose que pour l'assurance qu'il offre concernant l'éventuelle atteinte du résultat souhaité.

### *D pour: Développement*

La nature développementale d'un principe de haute qualité se réfère à son adaptabilité et à son applicabilité à divers contextes et au fil du temps. Un principe est donc à la fois critique au contexte et en mesure de s'adapter à des dynamiques dans le monde réel, offrant un moyen de naviguer dans la turbulence de la complexité et de l'incertitude. En étant en mesure de s'appliquer au fil du temps, il est durable (et non limité dans le temps), en appui au développement continu et à l'adaptation dans un monde en constante évolution.

Le principe d'évaluation axé sur l'utilisation s'applique à tout type de contexte dans lequel se déroule une évaluation. Il s'applique à tous les niveaux: local, régional, provincial, national et international. Il s'applique aussi à tout type d'intervention, d'initiative de changement, de politique ou de programme en matière tant de son élaboration que de son implantation. Il fournit des indications pour tout type d'utilisations prévues et s'applique aux différents objectifs (reddition de comptes, amélioration, analyse de la stratégie, jugements sommatifs du mérite et de la valeur, suivi ou production de connaissances).

### *E pour: Évaluable*

L'«évaluabilité» constitue un principe de haute qualité. Il devient donc essentiel de l'analyser afin de juger si elle a été effectivement prise en considération. Essentiellement, il est possible de déterminer si le fait de suivre le principe vous conduit là où vous voulez aller.

Le principe d'évaluation axé sur l'utilisation peut être évalué en effectuant un suivi auprès des utilisateurs prévus afin de déterminer si l'évaluation a été utilisée comme prévu et d'obtenir leur avis sur la mesure dans laquelle leur participation a réellement contribué dans ce sens. Il existe une importante documentation sur l'évaluation du principe d'évaluation axée sur l'utilisation (Patton, 2008, 2012).

## **Conclusion**

L'animation de l'évaluation constitue un créneau spécialisé au sein du domaine de l'animation en général. Les animateurs de l'évaluation mettent en application et adaptent leurs connaissances et leurs techniques selon les défis qui se présentent et les groupes de parties prenantes avec lesquels ils sont appelés à travailler. L'animation visant à améliorer la pertinence, la crédibilité, la signification et l'utilité des évaluations, l'animateur devrait se révéler actif-réactif-interactif-adaptatif.

Lorsque l'animation de l'évaluation s'avère efficace, les parties prenantes se sentent concernées par le processus, comprennent les forces et les faiblesses de l'évaluation et se sentent responsables des décisions clés. L'utilisation des résultats étant un gage de succès de la démarche évaluative, l'animateur facilite l'atteinte de cet objectif en travaillant étroitement avec les parties prenantes. Nous laissons le mot de la fin à Craig et Patricia Neal (2011) qui renchérissent sur cette idée. En effet, pour eux, l'engagement des parties prenantes s'avère un gage de succès dans la mesure où elles sont rassurées quant au fait que leur présence est vraiment souhaitée parce qu'en plus d'être pertinente, la mise en commun de leurs talents aura un effet positif sur l'issue de la démarche.

## Références bibliographiques

- FIERRO, R. S. (2016). «Evaluation and facilitation. Enhancing facilitation skills: Dancing with dynamic tensions», *New Directions for Evaluation*, n° 149, p. 31-42.
- KANER, S. (2014). *Facilitator's Guide to Participatory Decision-Making*, 3<sup>e</sup> édition, San Francisco, Jossey-Bass.
- NEAL, C. et P. NEAL (2011). *The Art of Convening*, Oakland, Berrett-Koehler.
- PATTON, M. Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation*, 4<sup>e</sup> édition, Thousand Oaks, Sage Publications.
- PATTON, M. Q. (2012). *Essentials of Utilization-Focused Evaluation*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- PATTON, M. Q. (2017). *Principles-Focused Evaluation: The GUIDE*, New York, Guilford.
- PATTON, M.Q. (2018). «Facilitating evaluation to enhance use», *Facilitating Evaluation: Principles in Practice*, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 27-41.
- STEVAHN, L. et J. KING (2016). «Evaluation and facilitation: Facilitating interactive evaluation practice: Engaging stakeholders constructively», *New Directions for Evaluation*, n° 149, p. 67-80.
- STEVAHN, L., J. A. KING, G. GHERE et J. MINNEMA (2005). «Establishing essential competencies for program evaluators», *American Journal of Evaluation*, vol. 26, n°1, p. 43-59.



## **Le croisement des approches évaluatives axées sur la participation et la culture**

*Jill Anne Chouinard et J. Bradley Cousins*

---

Au cours des dernières années, la réalisation d'évaluations de programme se déroulant dans divers contextes communautaires a favorisé l'émergence d'approches adaptées au contexte social et culturel des parties prenantes. Ces approches sont devenues de plus en plus pertinentes avec la multiplication des contextes interculturels sur le plan international (Hopson, 2003). Selon plusieurs auteurs, elles s'avèrent plus efficaces pour gérer les disparités croissantes et les contextes de plus en plus multiethniques, et pour envisager des solutions à l'apparente hausse de problèmes sociaux, économiques, politiques et environnementaux apparemment insolubles (Chouinard et Cousins, 2009; Hood, Hopson et Kirkhart, 2015). Par leur prise en compte des réalités culturelles, ces approches ont incité le développement de pratiques méthodologiques qui sont compatibles avec la culture, le contexte et les valeurs des communautés ciblées par les programmes à évaluer.

De récentes recherches portant sur la pratique donnent à penser que les démarches évaluatives adoptant cette orientation devraient être envisagées comme des stratégies visant à atténuer les tensions contextuelles, politiques et culturelles ainsi que d'éventuels malentendus. De plus, elles devraient prendre la forme d'une collaboration et d'un partenariat entre les évaluateurs et les membres de la communauté (Chouinard et Cousins, 2009; Chouinard et Hopson, 2016). Si la collaboration et le partenariat sont complexes, et encore plus dans des contextes multiraciaux et multiculturels, il n'en demeure pas moins qu'ils sont aussi porteurs de savoir. En effet, les écrits scientifiques

regorgent d'articles relatant des évaluations participatives ou collaboratives. Ils identifient une myriade de défis associés à la répartition des pouvoirs entre les parties prenantes et ils décrivent les difficultés inhérentes à l'instauration d'un contexte équitable qui inclut les groupes les plus marginalisés. Enfin, même si ces écrits font état des nombreux arguments en faveur de cette pratique (p. ex. le renforcement des capacités, l'obligation morale, la validation des préoccupations, l'apprentissage réciproque et la réponse aux besoins de la communauté), il demeure que des défis importants subsistent (Chouinard et Cousins, 2009).

Dans le cadre du présent chapitre, nous ferons le point sur la nature de la collaboration propre aux approches évaluatives adaptées à la culture en examinant plus précisément les chevauchements entre la théorie et la pratique ainsi que les tensions existantes entre les approches évaluatives collaboratives et celles adaptées à la culture. Nous débiterons par une description de ces deux types d'approches, tout en dégageant leurs caractéristiques essentielles, différences et similitudes. Par la suite, nous décrirons trois types de chevauchement entre ces deux approches pour conclure par une discussion sur les complexités théoriques et pratiques liées à l'utilisation d'approches collaboratives dans différents programmes et divers contextes.

## **Approches évaluatives adaptées à la culture**

Au cours des 20 dernières années, on assiste à une augmentation significative des approches évaluatives qui prennent en considération le contexte culturel dans lequel les évaluations ont lieu. Celles-ci englobent les évaluations interculturelles, multiculturelles, culturellement compétentes ou culturellement ancrées, chacune ayant ses propres histoires, racines politiques, raisonnements idéologiques et évaluatifs ainsi que ses propres horizons géographiques (Hood *et al.*, 2015). Ces approches ont évolué dans le temps : ainsi, en matière de terminologie, nous avons passé du terme *compétence culturelle* à celui d'*évaluation adaptée à la culture* (EAC) (*culturally responsive evaluation* [CRE]). Ce terme plus récent porte moins sur la compétence culturelle des évaluateurs (SenGupta, Hopson et Thompson-Robinson, 2004) que sur les pratiques évaluatives adaptées à la culture, les stratégies pratiques et certains cadres de référence particuliers (par exemple, Frierson, Hood et Hughes, 2002; Hood *et al.*, 2015; Hopson, 2009). Dans le cadre du présent chapitre, nous adoptons le terme *approches adaptées à la culture*

considérant qu'il est plus en mesure de capter l'ampleur des stratégies et des cadres de référence mis de l'avant ainsi que leur intention sous-jacente. Il atteste par le fait même le caractère essentiel de la culture et son inclusion au sein de la théorie et de la pratique évaluative.

Les approches adaptées à la culture respectent cette dernière ou le contexte d'un programme, tout en demeurant à l'affût des besoins spécifiques ainsi que des caractéristiques culturelles de leurs participants (Ryan, Chandler et Samuels, 2007). Ces approches ont pour assises les préoccupations politiques concernant la justice sociale et le renforcement des capacités (Frierson *et al.*, 2002). Comme le mentionne Hopson (2009, p. 431, traduction libre), «les dimensions démographiques, socio-politiques et contextuelles, les lieux, les perspectives et les caractéristiques de la question culturelle revêtent une importance fondamentale dans le cadre d'une évaluation adaptée à la culture (EAC)». Ainsi, si les approches adaptées à la culture portent une attention toute particulière aux facteurs contextuels et culturels émanant des descriptions démographiques des communautés et des programmes, elles s'intéressent avant tout à la diversité des valeurs et aux questions de pouvoir moins décriées, au racisme et aux préoccupations économiques, sociales et de genre qui contribuent à définir notre société (SenGupta *et al.*, 2004).

Nos travaux empiriques (Chouinard et Cousins, 2009; Chouinard et Milley, 2016) ont permis de cerner les composantes du contexte culturel qui explicitent le rôle de la culture dans l'évaluation ainsi que les multiples contextes politiques au sein desquels elle se déroule. Ces composantes revêtent des caractéristiques multicontextuelles, dynamiques et imbriquées les unes dans les autres et qui renferment également des volets épistémologiques, écologiques, méthodologiques, politiques, personnels, relationnels et institutionnels rattachés à la pratique culturelle. Brièvement, le volet «épistémologique» renvoie aux diverses approches permettant le développement de nouvelles connaissances en mettant en évidence les moyens et le déroulement de la cocréation à laquelle participent les évaluateurs et les parties prenantes. Cet aspect décrit aussi le rôle de l'évaluateur et sa position par rapport à une multiplicité de paradigmes qui rivalisent les uns avec les autres. Le volet «écologique» s'intéresse à l'interaction entre les climats culturel, historique et social au sein desquels évoluent un programme et son contexte culturel. Le volet «méthodologique» renvoie aux théories qui encadrent le programme et l'évaluation ainsi que le travail des évaluateurs en exerçant une influence sur la sélection des méthodes et des instruments afin de collecter et d'analyser les données et de générer

des résultats. Le volet «politique» identifie les multiples liens entre les évaluateurs et la sphère politique, tout en soulignant la contribution des perspectives idéologiques et les manipulations politiques dans la formation des politiques publiques, dans les relations que nous développons et dans l'identification et le choix de nos approches méthodologiques. Le volet «personnel» décrit les qualités plus subjectives qui informent les évaluateurs et guident leur travail. Le volet «relationnel» permet de se conscientiser à la contribution des relations interpersonnelles qui se développent lors d'une évaluation et ainsi, à privilégier les approches collaboratives et constructivistes. Finalement, le volet «institutionnel» fait référence aux paramètres imposés au programme et à l'évaluation (et par conséquent aux relations entre les évaluateurs et les parties prenantes) par les commanditaires du programme ou les organismes subventionnaires.

Le tableau 4 fournit un cadre conceptuel pour une enquête qui pousserait plus loin les sept volets de la pratique culturelle au moyen de questions portant sur la pratique évaluative adaptée à la culture et ses implications méthodologiques. Nous considérons que ces sept volets, les questions de réflexion et les implications méthodologiques jettent un éclairage sur les contours, les formes, les paramètres et les dynamiques d'une pratique adaptée à la culture.

**TABLEAU 4 / Cadre de référence conceptuel concernant l'enquête : la position de la culture dans l'évaluation**

Aspects de la pratique culturelle	Questions clés guidant l'analyse	Effets méthodologiques
<p><i>Épistémologique</i>                      Approches liées à la construction de la connaissance                      Point de vue du monde occidental/local/paradigmes indigènes                      Rôle de l'évaluateur/sa position                      Cadre de référence de la représentation et de la signification</p>	<p>Quelles sortes de connaissances sont priorisées?                      Quelles sortes sont dominantes? Lesquelles sont exclues?                      Quels points de vue, quelles parties prenantes influencent la conception et l'analyse de l'évaluation?                      Quels points de vue, quelles parties prenantes sont exclus?                      Quel rôle l'évaluateur joue-t-il au cours de l'évaluation?                      Dans quelle mesure l'évaluateur est-il impliqué dans le processus?</p>	<p>Sélection des parties prenantes (qui participe/est exclu)                      Sélection de l'évaluateur (membre de la communauté ou non)                      Réflexion sur le rôle multiforme de l'évaluateur (enseignant, animateur, résolution de conflits, conteur)                      Compréhension des paradigmes (positivisme, constructivisme, etc.)                      Être conscient des discours influents qui forment la signification, les normes et les valeurs du groupe                      Reconnaissance de l'expertise locale et des connaissances des parties prenantes</p>
<p><i>Écologique</i>                      Compréhension claire de la culture et du contexte                      Histoire et culture de la communauté                      Éléments sociaux, historiques et économiques plus larges qui peuvent avoir une influence                      Besoins informationnels du programme/des agents locaux</p>	<p>Quels sont les antécédents historiques de la communauté visée par le programme?                      Dans quelle mesure l'historique, la culture et les antécédents de la communauté peuvent-ils informer la conception de l'évaluation, ainsi que la démarche et ses conséquences?                      Comment les réalités sociales, historiques et économiques de la communauté sont-elles prises en compte dans l'évaluation?                      Comment les besoins informationnels des acteurs locaux sont-ils présentés dans l'évaluation? Comment l'évaluation permet-elle de répondre aux questions locales et externes?</p>	<p>Identifier les limites de la communauté visée par le programme (modèle écologique)                      Mieux connaître la communauté et y passer du temps                      Comprendre les influences historiques et culturelles                      Comprendre les règles de comportement (p. ex. qui peut s'exprimer)                      Identifier les besoins spécifiques du programme et de la communauté                      Identifier les éléments culturels plus saillants et ceux qui le sont moins (inférences); varier selon le programme                      Considérer les membres de la communauté en tant qu'experts qui détiennent les connaissances locales</p>

(suite)

TABLEAU 4 / Cadre de référence conceptuel concernant l'enquête : la position de la culture dans l'évaluation (suite)

Aspects de la pratique culturelle	Questions clés guidant l'analyse	Effets méthodologiques
<p><i>Méthodologique</i></p> <p>Éventail d'approches philosophiques</p> <p>Validité/critères multiculturels pour la qualité des données</p> <p>Niveaux d'inclusion/exclusion et expression</p> <p>Élaboration des méthodes et instruments de mesure</p> <p>Adaptations au contexte local et équivalences culturelles</p>	<p>Dans quelle mesure les méthodes reflètent-elles la culture locale? Reflètent-elles les besoins divers de la population?</p> <p>Quels points de vue sont représentés, par qui et comment?</p> <p>Quels points de vue sont exclus? Quels représentants de la communauté participent à l'évaluation?</p> <p>Quels facteurs ont été considérés lors de la formation de l'équipe d'évaluation?</p> <p>Qui est chargé de l'interprétation, de la rédaction et de l'utilisation des résultats?</p> <p>Quel langage est utilisé/traduit dans les documents propres à l'évaluation?</p> <p>La validité est-elle définie selon les éléments culturels et locaux?</p>	<p>Utilisation d'approches collaboratives améliore la qualité des données et accroît leur validité/fiabilité, de façon à bien intégrer les réalités de la communauté</p> <p>Connaître la communauté augmente la validité des résultats</p> <p>Emploi d'une seule approche n'est pas avisé: il faut considérer plusieurs méthodes</p> <p>Développer un processus transparent pour favoriser l'inclusion</p> <p>Reconnaître que les approches méthodologiques communément employées peuvent être inadaptées à certains contextes culturels</p> <p>Identifier les méthodes et les outils les plus adaptés au contexte</p> <p>Démontrer de la flexibilité en posant des gestes qui ne sont pas perçus comme étant adaptés à notre culture</p> <p>Respecter la culture et le contexte dans toutes les étapes d'une démarche évaluative (élaboration des questions et des outils, collecte de données, analyse et élaboration du rapport)</p> <p>Identifier les enjeux liés à la race, au pouvoir, aux iniquités, à la diversité et à la culture lors de rencontres, dans les courriels, et lors de conversations</p>
<p><i>Politique</i></p> <p>Pouvoir et privilège</p> <p>Diversité de valeurs et paradigmes dominants</p> <p>Normes du discours de représentation</p> <p>Conflit/uniformité des politiques et objectifs</p>	<p>Quelles manifestations de pouvoir peuvent être observées dans la démarche évaluative?</p> <p>Qui détient le pouvoir? Qui n'en détient pas?</p> <p>Quelles valeurs sont dominantes?</p> <p>Dans quelle mesure l'évaluation est-elle fondée sur des critères externes de responsabilité?</p> <p>Comment les enjeux de pouvoir et de privilège informment-ils la conception et le processus d'évaluation?</p> <p>Pourquoi réalise-t-on une évaluation (p. ex., responsabilité, apprentissage, justice sociale)?</p>	<p>Considérer les liens entre évaluation, valeurs, politiques publiques et la politique</p> <p>Reconnaître les priorités contradictoires et les inégalités en matière de pouvoir et de privilège parmi les parties prenantes, commanditaires et évaluateurs</p> <p>Reconnaître les systèmes de connaissance dominants</p> <p>Approches évaluatives visent l'équité, l'accès et la justice sociale</p> <p>Créer un espace où les parties prenantes peuvent dialoguer plus aisément</p>

Aspects de la pratique culturelle	Questions clés guidant l'analyse	Effets méthodologiques
<p><i>Personnel</i></p> <p>Réflexion « critique » et conscience de soi</p> <p>Valeurs et biais personnels</p> <p>Ouverture et apprentissage</p> <p>Culture et environnement social du chercheur</p>	<p>Des similarités/différences culturelles existent-elles?</p> <p>Dans quelle mesure les évaluateurs sont-ils conscients de leur propre statut culturel et de leurs valeurs?</p> <p>Comment leur position informe-t-elle leur travail et leur compréhension du contexte et de l'approche?</p> <p>Dans quelle mesure sont-ils ouverts à en apprendre davantage au sujet du contexte culturel?</p> <p>De quelles manières leur réflexion et leur conscientisation influencent-elles leur approche évaluative?</p>	<p>Réfléchir aux normes culturelles, croyances personnelles, à l'identité, aux biais, valeurs et privilèges de l'évaluateur</p> <p>Ouverture à l'apprentissage</p> <p>Humble, avoir l'esprit ouvert, ne pas avoir de préjugés</p> <p>Identifier la position culturelle de l'évaluateur</p>
<p><i>Relationnel</i></p> <p>Identité situationnelle (membre ou non de la communauté)</p> <p>Coconstructions des connaissances</p> <p>Relations interpersonnelles et compréhension</p> <p>Temps vécu au sein de la communauté</p>	<p>Combien de temps passe-t-on à développer de bonnes relations avec les membres de la communauté et les autres parties prenantes?</p> <p>Comment les connaissances sont-elles mises en contexte et construites au cours de la démarche évaluative?</p> <p>Combien de temps passe-t-on dans la communauté afin de familiariser avec ses normes, valeurs et coutumes?</p>	<p>Noter l'hétérogénéité et la variation qui existe au sein des groupes</p> <p>Faire attention aux dichotomies simples faisant référence aux membres/non-membres d'une communauté</p> <p>Inviter un traducteur ou interprète culturel pour créer un pont entre l'évaluateur ou la communauté</p> <p>Passer du temps avec le groupe afin de développer des relations positives dans la communauté</p> <p>Ne pas avoir de préjugés par rapport aux individus et aux groupes</p>
<p><i>Institutionnel</i></p> <p>Politiques et objectifs politiques</p> <p>Objectif/raison d'être de l'évaluation</p> <p>Besoins informationnels et besoins du programme</p> <p>Normes et idéologies professionnelles</p>	<p>Quelles politiques publiques ou quels objectifs politiques orientent la pratique?</p> <p>Quelles orientations sont à l'origine du choix de l'approche évaluative?</p> <p>Comment les besoins de la communauté et ceux du commanditaire sont-ils intégrés au plan?</p> <p>Combien de temps et de ressources sont disponibles pour réaliser l'évaluation? Est-il possible d'y consacrer des ressources spécifiques?</p> <p>Quelles normes et idéologies professionnelles orientent la pratique? Comment ces normes se comparent-elles aux pratiques locales?</p>	<p>Trouver un équilibre entre les besoins et priorités de la communauté et ceux des commanditaires</p> <p>Eclairer l'objectif de la recherche et sa pertinence pour toutes les parties prenantes</p> <p>Trouver un équilibre entre les besoins de la communauté et la nécessité de fournir un rapport basé sur les données probantes</p> <p>Reconnaître qu'un travail collaboratif prend du temps</p> <p>Reconnaître l'existence de racisme et de discrimination institutionnels et politiques</p>

## Approches participatives et collaboratives en évaluation

De nombreuses approches et méthodes associées aux approches participatives ou collaboratives en évaluation ont émergé au cours des trois dernières décennies (par exemple, l'évaluation transformative, la technique de changement la plus significative, la recherche-action participative, le suivi et l'évaluation participatifs, et l'évaluation axée sur les parties prenantes). Ces approches privilégient divers éléments justificatifs, contextuels, programmatiques et politiques (Cousins et Chouinard, 2012). Certains utilisent le terme générique *approches collaboratives en évaluation* (ACE) pour englober toutes ces approches (Cousins, Whitmore et Shulha, 2013). Dans le cadre actuel, nous utilisons ACE et évaluation participative de façon interchangeable puisque cette dernière couvre une intention à la fois pratique et transformatrice.

L'engagement des parties prenantes (quoiqu'à des degrés divers) au sein de la démarche évaluative constitue le point commun entre toutes ces approches, passant du rôle de pourvoyeurs d'information à celui de partenaires et de collaborateurs actifs dans la coproduction des connaissances évaluatives. La clé du succès d'un tel partenariat réside dans le fait que tant les évaluateurs que les parties prenantes y apportent une contribution importante. Les évaluateurs détiennent les connaissances et compétences requises pour entreprendre une démarche évaluative, ainsi que des méthodes d'évaluation et des normes professionnelles. Quant aux parties prenantes, leur connaissance du programme faisant l'objet de l'évaluation ainsi que de son contexte communautaire leur permet de contribuer significativement à la démarche. Daigneault et Jacob (2012) proposent une typologie des parties prenantes selon leur lien de proximité au programme évalué (c'est-à-dire : les décideurs, concepteurs et gestionnaires du programme; les responsables de la mise en œuvre du programme; les bénéficiaires directs et indirects ainsi que ceux qui sont négativement affectés par le programme; et la société civile et les citoyens). Cette typologie évoque aussi le degré d'implication de certains groupes ainsi que leur importance à la démarche évaluative. Le processus participatif fluctue également considérablement en fonction de l'envergure et de l'étendue de la participation des parties prenantes, de la diversité au sein même de leur groupe (par exemple, des gestionnaires de programme aux bénéficiaires du programme) et du niveau de contrôle exercé par les évaluateurs sur le processus (Cousins et Whitmore, 1998; Daigneault et Jacob, 2012). Ainsi, la compréhension et l'interprétation qu'on alloue à la participation varient sensiblement

selon le contexte du programme et de la communauté, les parties prenantes concernées, le but de l'évaluation, les intérêts du client ainsi que la posture et les valeurs de l'évaluateur.

Cousins et Whitmore (1998) ont identifié deux principaux courants d'évaluation participative selon l'adhésion aux objectifs et aux intentions pragmatiques, politiques et philosophiques. L'un de ces courants renvoie à l'évaluation participative pratique (EP-P) (*Practical participatory evaluation [P-PE]*), qui est axée sur la résolution de problèmes concernant le programme et l'utilisation optimale des résultats émanant de l'évaluation (Ayers, 1987; Cousins et Earl, 1995). L'autre courant renvoie à l'évaluation participative transformative (EP-T) (*Transformative participatory evaluation [T-PE]*), qui découle de motifs politiques et émancipateurs et qui a recours au processus d'enquête comme levier pour engendrer un changement social. Si à première vue, on constate le chevauchement entre ces deux courants participatifs, il faut aussi noter l'existence de différences significatives entre les deux, et ce, tant en ce qui concerne leurs fondements historiques qu'en ce qui a trait à leur raison d'être et à la mesure dans laquelle ils font participer les parties prenantes au processus évaluatif. En effet, l'évaluation participative pratique (EP-P) s'appuie sur des observations empiriques selon lesquelles les résultats de l'évaluation sont plus susceptibles d'être utilisés si les parties prenantes s'investissent dans le processus d'évaluation et coproduisent la connaissance (Cousins et Earl, 1995; Patton, 1997). Si la participation peut être envisagée comme une solution pragmatique destinée à améliorer la pertinence, l'appropriation et l'utilisation des processus évaluatifs et des résultats (Cousins et Whitmore, 1998; Smits et Champagne, 2008), il ne faut pas pour autant oublier ses racines politiques (renforcement des capacités) et philosophiques (compréhension plus approfondie du programme et de sa complexité contextuelle). L'évaluation participative transformative (EP-T), quant à elle, est issue en grande partie des travaux de pionniers comme Paulo Freire, Karl Marx, Antonio Gramsci et Jürgen Habermas dans les domaines du développement communautaire et du développement international (Brisolara, 1998; Cousins et Whitmore, 1998). Ce courant de pensée adopte une perspective politique qui envisage la participation comme un moyen de promouvoir la justice sociale et d'habiliter ceux qui ont été traditionnellement exclus du processus de changement social. La participation est ainsi envisagée comme un processus émancipateur et libérateur qui remet significativement en question le *statu quo* en déterminant qui crée et qui contrôle la production et l'utilisation

du savoir (Cousins et Whitmore, 1998; Mertens, 2008). L'évaluation participative transformative (EP-T) bénéficie également d'arguments pragmatiques (résolution de problèmes) et philosophiques (épistémologiques) qui corroborent ses intentions. Ainsi, s'il existe des différences significatives entre les deux approches en termes de raisonnement, il demeure que toutes les deux adhèrent à une argumentation épistémologique qui s'appuie sur des notions constructivistes sociales portant sur l'importance du contexte et l'inclusion de divers participants dans la coconstruction du savoir. Les défis que doit relever la pratique adaptée à la culture portent précisément sur l'épistémologie.

### **Recoupement entre les pratiques participatives/collaboratives et adaptées à la culture: argumentation concernant leur utilisation**

Les approches participatives qui s'inscrivent dans le cadre d'une évaluation adaptée à la culture devraient être en mesure de gérer un environnement interculturel, et ce, malgré sa complexité (King, Nielson et Colby, 2004). Elles devraient aussi être en mesure de générer une énergie plus inclusive et habilitante (Askew, Beverly et Jay, 2012; Endo, Joh et Cao Yu, 2003; Nguyen, Kagawa-Singer et Kar, 2003). Si l'approche participative doit faire face à de nombreux défis, il n'en demeure pas moins que son utilisation dans des contextes multiethniques et multiculturels offre trois atouts majeurs, à savoir: 1) elle augmente la validité et la pertinence des résultats de la recherche; 2) elle consolide la compétence culturelle des évaluateurs; et 3) elle contribue au renforcement des capacités locales, du savoir communautaire ainsi que de l'habilitation. Nous abordons ces trois aspects dans les points suivants.

#### **Réflexions concernant la validité**

De prime abord, il faut souligner que toute réflexion concernant la validité en évaluation, et plus particulièrement les évaluations adaptées à la culture, permet de jeter un éclairage sur les interactions entre la culture, le contexte et les résultats du programme. Et il en est de même pour tout malentendu qui pourrait menacer la validité de la démarche évaluative ainsi que des résultats qui en découlent (Nelson-Barber *et al.*, 2005) et conduire à une distorsion de la réalité (Madison, 1992). Pour Nelson-Barber *et al.* (2005, p. 75, traduction libre), « le manque de prise de conscience des différences culturelles peut générer des hypothèses

erronées concernant l'implantation du programme et ses résultats. Il s'avère crucial de comprendre ce que signifie "lieu" dans cette équation». Dans des environnements culturels diversifiés, la qualité des données recueillies dans le cadre d'une recherche ainsi que la validité des résultats générés peuvent aisément être améliorées si on suscite la collaboration entre les évaluateurs et les parties prenantes (Jackson et Kassam, 1998). Celle-ci peut aussi prévenir la dépersonnalisation de la culture et permettre l'identification des différences importantes qui existent entre les membres d'un groupe (Novins, King et Son Stone, 2004). Le contrôle de ces deux biais évite une distorsion des données et améliore par le fait même la validité interne des résultats.

Kirkhart (1995) explore la notion de « validité multiculturelle », un construit conçu afin d'estimer l'exactitude, l'intégrité et la pertinence de notre compréhension des contextes transculturels. En plus de corroborer la véracité des liens établis entre les interprétations évaluatives et le contexte culturel, Kirkhart (1995) postule que ce construit multiculturel est tangible en matière des cinq composantes propres à une évaluation interculturelle, soit théorique, méthodologique, interpersonnelle, axée sur les conséquences et expérientielle. En d'autres mots, c'est en rattachant la notion de « validité multiculturelle » à la théorie de l'évaluation, aux principes de la mesure, au savoir, aux résultats, aux relations avec les parties prenantes et aux perspectives des évaluateurs que l'on peut ainsi plus facilement cerner la « véracité » des données et des résultats au sein d'une communauté culturelle et d'une construction de sens entre les évaluateurs et les parties prenantes. Cette conception élargie de la validité selon Kirkhart (2005) peut nous aider à résoudre les problèmes de pouvoir et de privilège, puisque la validité elle-même devient ce qu'on pourrait appeler un « gardien de ce qui est considéré comme une contribution légitime concernant nos connaissances sur la pratique » (p. 33, traduction libre).

### **Compétence culturelle**

Un autre avantage associé aux approches collaboratives dans divers environnements culturels qui se dégage des écrits est celui du dialogue qu'elles suscitent entre les évaluateurs et les parties prenantes. Il suscite la réflexion personnelle critique des évaluateurs sur leurs propres valeurs et hypothèses (Willing, Helitzer et Thompson, 2006). Les approches collaboratives favorisent aussi l'acquisition pour les évaluateurs d'une plus grande connaissance culturelle de la communauté, l'établissement

de relations avec cette communauté locale et la réflexion commune sur les pratiques méthodologiques (LaFrance, 2004). Ainsi, les évaluateurs se situent plus facilement au cœur de leur démarche évaluative lorsqu'ils acquièrent une plus grande connaissance de la communauté ainsi que du contexte culturel et historique dans lequel se trouve le programme à l'étude. Nguyen *et al.* (2003) décrivent cette compréhension accrue de la communauté locale et du contexte culturel comme une «relation d'apprentissage réciproque», au sein de laquelle les évaluateurs et les parties prenantes coconstruisent le savoir et prennent des décisions conjointes portant sur les résultats et l'effet du programme.

Hopson (2003) fournit cinq principes de base de la compétence culturelle pour les évaluateurs, qui aident à cerner leurs rôles, soit : 1) une conscience de notre origine sociale et ethnique ; 2) la reconnaissance des déséquilibres systémiques de pouvoir ; 3) la compréhension des enjeux liés à la diversité ; 4) la reconnaissance que la culture fait partie du contexte local, et se retrouve dans les définitions de l'évaluation et dans les connaissances produites par la démarche évaluative ; 5) la capacité d'intégrer les connaissances et les expériences de diverses communautés culturelles.

Ces principes soulignent le rôle *actif* que l'évaluateur joue dans des environnements interculturels, rôle qui devient encore plus important dans des contextes multiraciaux et multiculturels.

### **Capacités locales, connaissances communautaires et responsabilisation**

Il existe un troisième avantage concernant l'utilisation d'une approche participative dans des contextes culturellement diversifiés. Celui-ci renvoie à la conception que la participation permet aux parties prenantes concernées d'améliorer leurs connaissances et leurs capacités en évaluation, et ainsi, d'utiliser leur savoir et leurs expériences pour concevoir des solutions aux problèmes locaux (Davis et Reid, 1999 ; LaFrance, 2004 ; Nelson-Barber *et al.*, 2005 ; Potvin *et al.*, 2003). L'un des objectifs particuliers du renforcement des capacités en contexte multiculturel consiste à habiliter les individus et les communautés pour qu'ils cessent d'être «les composantes inanimées de la vision d'autrui» (Potvin *et al.*, 2003, p. 1301). Les processus collaboratifs, selon Robertson, Jorgensen et Garrow (2004, p. 514), «visent à informer les gens afin d'approfondir

leur connaissance du système à l'origine de leurs frustrations et qui leur fait souvent défaut, et d'utiliser cette information afin de créer un changement».

L'implication des parties prenantes à un processus collaboratif est aussi associée à l'habilitation des individus et des communautés (Cousins et Whitmore, 1998 ; Fisher et Ball, 2005 ; Minkler et Wallerstein, 2003). Les parties prenantes qui participent au choix des questions d'évaluation et des objectifs poursuivis par l'évaluation, ainsi qu'à la collecte et à l'analyse des données, s'approprient l'évaluation et les connaissances qu'elle leur permet de produire. Ce processus est généralement considéré comme étant habilitant (LaFrance, 2004).

### **Lorsque la participation aux approches évaluatives adaptées à la culture pose problème**

Si les approches collaboratives dans les contextes multiculturels permettent d'accroître la validité des données recueillies, la coconstruction des savoirs et de la signification entre des parties prenantes de milieux différents, il n'en demeure pas moins qu'elles sont cependant parfois contestées. Ultimement, l'évaluation vise à produire des connaissances ; ces connaissances constituent un extrait qui est lui-même situé dans un contexte culturel particulier (Hopson, 2001 ; LaFrance, 2004 ; Scheurich et Young, 2002). Or, la production des connaissances n'est pas une activité dépourvue de sens, considérant qu'elle reflète certaines valeurs et idéologies politiques, et, par le fait même, elle ne peut pas être traitée de façon isolée. Nous construisons et coconstruisons les connaissances dans un tableau composé de pratiques et de symboles partagés (Schwandt, 2000). Dans les milieux où règne la diversité culturelle, on retrouve l'idée selon laquelle le savoir est une construction culturelle dominée par le «biais communautariste», qui est défini par Gordon, Miller et Rollock (1990, p. 15) comme «la tendance que nous avons à traiter notre propre communauté comme le centre de l'univers et le cadre conceptuel qui définit toutes nos pensées». Dans ce tableau historique et culturel, la notion de «validité» est donc plus politique et elle soulève par le fait même des questions quant au pouvoir et au privilège (Kirkhart, 2005). Ainsi, qui détermine la signification des phénomènes ? Qui écoute-t-on ? Qui possède les connaissances ? Et bien que la validité et la coconstruction des connaissances constituent un appui philosophique pour les approches collaboratives en évaluation, il n'est pas possible de présumer des réponses à de telles questions.

On explique souvent le choix d'une approche participative adaptée à la culture en se référant à des considérations politiques, où l'objectif est celui de l'émancipation, de l'habilitation et de la justice sociale. Endo et ses collaborateurs (2003, p. 9) précisent que les approches collaboratives «ne sont pas nécessairement adaptées à la culture si elles ne cherchent pas à intégrer la culture et la justice sociale de manière délibérée». L'une des questions les plus difficiles à aborder est celle du pouvoir et de la politique, surtout dans les communautés qui ont été laissées-pour-compte ou exploitées. House et Howe (2000) précisent justement que l'une des menaces les plus importantes à l'inclusion véritable de toutes les parties prenantes est le déséquilibre dans les relations de pouvoir. Même si les approches collaboratives peuvent créer un climat plus inclusif et participatif qui aide à mitiger ces relations inéquitables, le seul fait d'inviter tous les intervenants à contribuer ne suffit pas à la tâche. Comme Schick (2002, p. 646) le précise,

[L]e pouvoir, plutôt que les principes de la logique et des données probantes, interdit à certains groupes (les femmes et les membres de groupes raciaux considérés «marginiaux») la légitimité qui leur appartient. Il leur confère plutôt une interprétation inéquivoque des processus et structures retrouvés dans la société générale.

Ainsi, il est nécessaire, comme plusieurs l'ont déjà proposé, d'exposer de façon lucide les différences dans les relations de pouvoir, et de comprendre la relation qui existe entre le pouvoir et la participation dans un contexte d'évaluation (Gregory, 2000; Nelson-Barber *et al.*, 2005; Wallerstein et Duran, 2003).

Dans la même veine, il n'est pas suffisant de compter uniquement sur la méthodologie, par exemple, telle qu'identifiée dans les mandats d'évaluation ou encore sur les ententes menant à la participation des parties prenantes, si l'on cherche à promouvoir une plus grande justice sociale et l'habilitation (Gregory, 2000). Cela est particulièrement vrai si on considère les conditions sociales, culturelles et politiques des programmes. Schick (2002, p. 647) précise davantage qu'il «est naïf de croire qu'un passé d'exclusion peut être surmonté en permettant à certains individus victimes des structures existantes de participer».

Les évaluateurs eux-mêmes doivent dès lors renforcer leurs compétences culturelles et réfléchir non seulement au programme et aux individus concernés, mais aussi aux systèmes culturels dont ils font

partie. Le choix d'une approche participative, qui permet un « apprentissage réciproque », devient essentiel, et appuie la construction et la coconstruction de connaissances et leur interprétation en fonction de paramètres politiques, sociaux et culturels.

La complexité des relations entre plusieurs parties prenantes issues de contextes culturels divers et les évaluateurs nous permet de mieux saisir les trois éléments justificatifs d'une approche participative ou collaborative présentés plus haut, surtout lorsque les avantages d'une telle approche en contexte interculturel sont pris en considération. La raison d'être principale des ACE est politique et renvoie à l'habilitation des parties prenantes. Cependant, il est important de comprendre que les relations de pouvoir demeurent un obstacle important à la participation authentique. La coconstruction des connaissances ne peut avoir lieu que lorsque les relations de pouvoir ont été prises en considération et réglées adéquatement.

## **Réflexions en guise de conclusion**

Notre réflexion au sujet de la participation et de la collaboration dans des contextes d'évaluation où la diversité culturelle règne nous amène à soulever des questions concernant les relations qui existent entre les évaluateurs et les diverses parties prenantes ainsi que sur la coconstruction de connaissances dans des contextes où des inégalités culturelles et des relations de pouvoir inévitables existent toujours. Une approche évaluative axée sur la participation dans ce type de contexte ne nous permet pas de modifier les systèmes sociaux, économiques, politiques et culturels qui perdurent dans notre société et qui contribuent aux iniquités sociales. Cependant, nous reconnaissons qu'il est essentiel de mieux comprendre les liens et relations entre les évaluateurs et les parties prenantes afin de percevoir leur caractère dynamique, continu et toujours en développement (Emirbayer, 1997). Nous reconnaissons aussi la nécessité d'accepter les différences qui nous caractérisent et notre pluralité, et de les percevoir en tant que levier lors d'une évaluation, plutôt que de chercher à les surmonter grâce au consensus forcé ou par l'entremise de changements sociaux profonds. La reconnaissance des liens qui nous unissent ainsi que de nos différences nous permet de négocier sans ignorer les frontières culturelles qui nous séparent (Ross, 2003), et, nous l'espérons, d'apprendre à accueillir la diversité dans laquelle nous vivons.

## Références bibliographiques

- ASKEW, K., M. G. BEVERLY et M. JAY (2012). «Aligning collaborative and culturally responsive evaluation approaches», *Evaluation and Program Planning*, vol. 35, n° 4, p. 552-557.
- AYERS, T. D. (1987). «Stakeholders as partners in evaluation: A stakeholder-collaborative approach», *Evaluation and Program Planning*, vol. 10, p. 263-271.
- BRISOLARA, S. (1998). «The history of participatory evaluation and current debates in the field», *New Directions in Evaluation*, n° 80, p. 25-41.
- CHOUINARD, J. A. et J. B. COUSINS (2009). «A review and synthesis of current research on cross-cultural evaluation», *American Journal of Evaluation*, vol. 30, n° 4, p. 457-494.
- CHOUINARD, J. A. et R. HOPSON (2016). «Toward a more critical exploration of culture in international development evaluation», *Canadian Journal of Program Evaluation*, vol. 30, n° 3, p. 248-276.
- CHOUINARD, J. A. et P. V. MILLEY (2016). «Mapping the spatial properties of participatory practice: A discussion of context in evaluation», *Evaluation and Program Planning*, vol. 54, p. 1-10.
- COUSINS, J. B. et J. CHOUINARD (2012). *Participatory Evaluation up Close: A Review and Integration of Research-Based Knowledge*, Charlotte, Information Age Press.
- COUSINS, J. B. et L. M. EARL (1995). *Participatory Evaluation in Education: Studies in Evaluation Use and Organizational Learning*, Washington, Falmer Press.
- COUSINS, J. B. et E. WHITMORE (1998). «Framing participatory evaluation», *New Directions for Evaluation*, n° 80.
- COUSINS, J. B., E. WHITMORE et L. M. SHULHA (2013). «Arguments for a common set of principles for collaborative inquiry in evaluation», *American Journal of Evaluation*, vol. 34, n° 1, p. 7-22.
- DAIGNEAULT, P.-M. et S. JACOB (2012). «Conceptualiser et mesurer la participation à l'évaluation», dans V. Ridde et C. Dagenais, *Approches et pratiques en évaluation de programmes*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 234-254.
- DAVIS, S. M. et R. REID (1999). «Practicing participatory research in American Indian communities», *American Journal of Clinical Nutrition*, vol. 69, n° 4, p. 755S-759S.
- EMIRBAYER, M. (1997). «Manifesto for a relational sociology», *American Journal of Sociology*, vol. 103, n° 2, p. 281-317.
- ENDO, T., T. JOH et H. CAO YU (2003). *Voices from the Field: Health and Evaluation Leaders on Multicultural Evaluation*, Oakland, Social Policy Research Associates, The California Endowment.
- FISHER, P. A. et T. J. BALL (2005). «Balancing empiricism and local cultural knowledge in the design of prevention research», *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine*, vol. 82, n° 2, Supplement 3, p. iii44-iii55.
- FRIERSON, H. T., S. HOOD et G. B. HUGHES (2002). «Strategies that address culturally responsive evaluation», dans J. Frechtling (dir.), *The 2002 User-Friendly Handbook for Project Evaluation*, Arlington, National Science Foundation, p. 63-73.
- GORDON, E. W., F. MILLER et D. ROLLOCK (1990). «Coping with communicentric bias in knowledge production in the social sciences», *Educational Researcher*, vol. 19, n° 2, p. 14-19.
- GREGORY, A. (2000). «Problematizing participation: A critical review of approaches to participation in evaluation theory», *Evaluation*, vol. 6, n° 2, p. 179-199.

- HOOD, S., R. K. HOPSON et K. E. KIRKHART (2015). «Culturally responsive evaluation: Theory, practice, and future implications», dans K. A. Newcomer, H. P. Hatry et J. S. Wholey (dir.), *Handbook of Practical Program Evaluation*, 4<sup>e</sup> édition, Hoboken, Jossey-Bass, p. 281-317.
- HOPSON, R. (2001). «Global and local conversations on culture, diversity, and social justice in evaluation: Issues to consider in a 9/11 era», *American Journal of Evaluation*, vol. 22, n° 3, p. 375-380.
- HOPSON, R. (2003). *Overview of Multicultural and Culturally Competent Program Evaluation: Issues, Challenges and Opportunities*, Oakland, Social Policy Research Associates, The California Endowment.
- HOPSON, R. (2009). «Reclaiming knowledge at the margins: Culturally responsive evaluation in the current evaluation moment», dans K. Ryan et J. B. Cousins (dir.), *The SAGE International Handbook of Educational Evaluation*, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 429-446.
- HOUSE, E. R. et K. R. HOWE (2000). «Deliberative democratic evaluation», dans K. E. Ryan et L. DeStefano (dir.), *Evaluation as a Democratic Process: Promoting Inclusion, Dialogue, and Deliberation*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 3-12.
- JACKSON, E. T. et Y. KASSAM (1998). *Knowledge Shared: Participatory Evaluation in Development Cooperation*, West Hartford, Kumarian Press Inc.
- KING, J. A., J. E. NIELSON et J. COLBY (2004). «Lessons for culturally competent evaluation from the study of a multicultural initiative», *New Directions for Evaluation*, n° 102, p. 67-79.
- KIRKHART, K. E. (1995). «Seeking multicultural validity: A postcard from the road», *Evaluation Practice*, vol. 16, n° 1, p. 1-12.
- KIRKHART, K. E. (2005). «Through a cultural lens: Reflections on validity and theory in evaluation», dans S. Hood, R. Hopson et H. Frierson (dir.), *The Role of Culture and Cultural Context: A Mandate for Inclusion, the Discovery of Truth, and Understanding in Evaluative Theory and Practice*, Greenwich, Information Age Publishing, p. 21-39.
- LAFRANCE, J. (2004). «Culturally competent evaluation in Indian country», *New Directions for Evaluation*, n° 102, p. 39-50.
- MADISON, A.-M. (1992). «Primary inclusion of culturally diverse minority program participants in the evaluation process», *New Directions for Evaluation*, n° 53.
- MERTENS, D. M. (2008). «Stakeholder representation in culturally complex communities: Insights from the transformative paradigm», dans N. L. Smith et P. R. Brandon (dir.), *Fundamental Issues in Evaluation*, The Guilford Press, p. 41-60.
- MINKLER, M. et N. WALLERSTEIN (2003). «Introduction to community based participatory research», dans M. Minkler et N. Wallerstein (dir.), *Community Based Participatory Research*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 3-26.
- NELSON-BARBER, S., J. LAFRANCE, E. TRUMBULL et S. ABURTO (2005). «Promoting culturally reliable and valid evaluation practice», dans S. Hood, R. Hopson et H. Frierson (dir.), *The Role of Culture and Cultural Context: A Mandate for Inclusion, the Discovery of Truth, and Understanding in Evaluative Theory and Practice*, Greenwich, Information Age Publishing, p. 61-85.
- NGUYEN, T.-U., M. KAGAWA-SINGER et S. KAR (2003). *Multicultural Health Evaluation: Literature Review and Critique*, Oakland, Social Policy Research Associates, The California Endowment.

- NOVINS, D. K., M. KING et L. SON STONE (2004). «Developing a plan for measuring outcomes in model systems of care for American Indian and Alaska Native children and youth», *American Indian and Alaska Native Mental Health Research, The Journal of the National Centre*, vol. 11, n° 2, p. 88-98.
- PATTON, M. Q. (1997). *Utilization-Focused Evaluation: The New Century Text*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- POTVIN, L., M. CARGO, A. M. MCCOMBER, T. DELORMIER et A. C. MACAULAY (2003). «Implementing participatory intervention and research in communities: Lessons from the Kahnawake schools diabetes prevention project in Canada», *Social Science & Medicine*, vol. 56, p. 1295-1305.
- ROBERTSON, P., M. JORGENSEN et C. GARROW (2004). «Indigenizing evaluation research», *American Indian Quarterly*, vol. 28, n° 3-4, p. 499-526.
- ROSS, H. (2003). «Rethinking human vulnerability, security, and connection through relational theorizing», dans W. Nelles (dir.), *Comparative Education, Terrorism, and Human Security*, New York, Palgrave Macmillan.
- RYAN, K. E., M. CHANDLER et M. SAMUELS (2007). «What should school-based evaluation look like?», *Studies in Educational Evaluation*, vol. 33, p. 197-212.
- SCHEURICH, J. J. et M. D. YOUNG (2002). «Coloring epistemology: Are our research epistemologies racially biased?», dans J. J. Scheurich (dir.), *Anti-Racist Scholarship: An Advocacy*, Albany, State University of New York Press, p. 51-73.
- SCHICK, R. S. (2002). «When the subject is difference: Conditions of voice in policy-oriented qualitative research», *Qualitative Inquiry*, vol. 8, n° 5, p. 632-651.
- SCHWANDT, T. A. (2000). «Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics and social constructivism», dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The Handbook of Qualitative Research*, 2<sup>e</sup> édition, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 189-213.
- SENGUPTA, S., R. HOPSON et M. THOMPSON-ROBINSON (2004). «Cultural competence in evaluation: An overview», *New Directions for Evaluation*, n° 102, p. 5-19.
- SMITS, P. A. et F. CHAMPAGNE (2008). «An assessment of the theoretical underpinnings of practical participatory evaluation», *American Journal of Evaluation*, vol. 29, n° 4, p. 427-442.
- WALLERSTEIN, N. et B. DURAN (2003). «The conceptual, historical, and practical roots of community-based participatory research and related participatory traditions», dans M. Minkler et N. Wallerstein (dir.), *Community Based Participatory Research*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 27-52.
- WILLGING, C. E., D. HELITZER et J. THOMPSON (2006). «"Sharing wisdom": Lessons learned during the development of a diabetes prevention program for urban American Indian women», *Evaluation and Program Planning*, vol. 29, p. 130-140.

# **Le renforcement des capacités organisationnelles en évaluation**

Une démarche axée sur les parties prenantes

*Isabelle Bourgeois et Anaïs Valiquette L'Heureux*

---

Le renforcement des capacités organisationnelles en évaluation (RCÉ) intéresse les chercheurs et praticiens depuis une quinzaine d'années. Il renvoie aux stratégies organisationnelles visant l'amélioration de la pratique évaluative ainsi qu'à l'utilisation systématique des résultats d'évaluation. Les capacités organisationnelles en évaluation comprennent à la fois les capacités individuelles (c'est-à-dire les compétences techniques et interpersonnelles de l'évaluateur ainsi que les connaissances des gestionnaires et autres membres de l'organisation en matière d'évaluation) et les systèmes, structures et outils organisationnels qui servent à la production et à l'utilisation des évaluations. Ce chapitre porte sur l'implication des parties prenantes au renforcement des capacités organisationnelles en évaluation. Il présente les fondements conceptuels et théoriques du RCÉ et identifie les rôles de divers acteurs dans la sélection et la mise en œuvre de stratégies visant à renforcer les capacités en évaluation des organismes publics.

## **Renforcement des capacités organisationnelles en évaluation : origine et définitions**

Les études portant sur les capacités organisationnelles en évaluation s'inscrivent dans un courant plus large concernant l'utilisation des résultats d'évaluation et l'amélioration continue des pratiques. Ces travaux visent surtout à augmenter la pertinence, la qualité et l'utilisation des évaluations (Coryn *et al.*, 2017). Bien que l'évaluation soit

une pratique institutionnalisée dans les administrations publiques occidentales depuis une quarantaine d'années, la contribution réelle de l'évaluation de programmes à la gestion des organisations et à la prise de décisions est toujours difficile à cerner (Jacob, 2006; Marceau, 2007). On reproche notamment aux évaluations de ne pas répondre aux besoins informationnels des dirigeants et de ne pas servir à éclairer leurs processus décisionnels (Bourgeois et Whynot, 2018; Savoie, 2015; Shepherd, 2012).

La recherche portant sur le RCÉ vise donc à soutenir l'intégration de l'évaluation dans les pratiques professionnelles et s'intéresse à ses déterminants individuels et organisationnels (Cousins *et al.*, 2004; Labin *et al.*, 2012; Stockdill, Baizerman et Compton, 2002; Suarez-Balcazar et Taylor-Ritzler, 2014). Le RCÉ se définit comme «une stratégie intentionnelle d'amélioration des compétences, structures et systèmes nécessaires à la production d'évaluations de haute qualité et de leur utilisation continue» (Stockdill *et al.*, 2002, p. 14, traduction libre). Dans le même ordre d'idées, Labin et ses collègues (2012, p. 308, traduction libre) définissent le RCÉ comme «un processus entrepris de façon délibérée afin d'augmenter la motivation, les compétences, le savoir individuels de même que d'améliorer la capacité d'une organisation ou d'un groupe à réaliser et à utiliser l'évaluation».

Parmi ces définitions, nous retenons quelques aspects essentiels: en premier lieu, le RCÉ doit être «intentionnel», c'est-à-dire qu'il doit être réfléchi et mis en œuvre de manière stratégique. Il vise à la fois «l'individu et l'organisation», afin de soutenir la production des évaluations et leur utilisation. Il ne s'agit donc pas tout simplement de former des évaluateurs, mais bien d'outiller tous les membres de l'organisation afin d'y instaurer une culture évaluative. En d'autres mots, le RCÉ vise «la pratique soutenue de l'évaluation - où les membres de l'organisation posent constamment des questions pertinentes, colligent, analysent et interprètent des données et appliquent les résultats de l'évaluation pour orienter la prise de décision et l'action» (Preskill et Boyle, 2008, p. 444, traduction libre). Ainsi, le RCÉ soutient l'apprentissage organisationnel continu.

## Conceptualisations multiples du RCÉ et des capacités organisationnelles en évaluation

Plusieurs cadres conceptuels définissent les capacités organisationnelles en évaluation nécessaires à la production et à l'utilisation d'évaluations rigoureuses et utiles. En général, les capacités organisationnelles en évaluation se réfèrent aux éléments suivants: 1) les connaissances, attitudes et compétences techniques des évaluateurs; 2) la disponibilité de données administratives et de performance; 3) les politiques et procédures encadrant la pratique évaluative; 4) les ressources et outils technologiques nécessaires à la production d'évaluations; et 5) le leadership organisationnel en matière d'évaluation (Edwards *et al.*, 2017; Labin *et al.*, 2012; Nielsen, Lemire et Skov, 2011; Preskill et Boyle, 2008). On pourrait également ajouter à cette liste les nombreux enjeux politiques retrouvés dans les organisations du secteur public, et qui peuvent contribuer ou nuire à la production d'évaluations de qualité et leur utilisation.

Au départ, les écrits publiés sur le RCÉ présentaient des études de cas organisationnelles, qui décrivaient une initiative de RCÉ ainsi que ses effets immédiats dans un organisme en particulier. Depuis quelques années, les écrits présentent des travaux empiriques menés auprès de plusieurs organismes et visent à établir des modèles de RCÉ qui peuvent être appliqués à l'ensemble des organismes publics. Ces cadres ou modèles analytiques décrivent les dynamiques par lesquelles une culture d'évaluation et d'apprentissage peut être instituée au sein des organisations (Bourgeois et Cousins, 2013; Labin *et al.*, 2012; Nielsen *et al.*, 2011; Preskill et Boyle, 2008; Taylor-Ritzler *et al.*, 2013). Pour ce faire, certains modèles décrivent les dimensions spécifiques des capacités en évaluation, tandis que d'autres modèles identifient plutôt les stratégies qui permettent aux organisations de les renforcer. Les modèles les plus souvent retrouvés dans les écrits feront l'objet d'une brève exploration dans cette section afin de décrire en quoi ils consistent. Nous identifierons ensuite leurs éléments communs à la section suivante.

Il est essentiel de noter que les quatre modèles recensés ici partagent tous certains éléments, tout en présentant une vision distincte du RCÉ. Les modèles de Preskill et Boyle (2008) et de Labin *et al.* (2012) décrivent plutôt le RCÉ en tant qu'intervention organisationnelle de

renforcement, tandis que le modèle de Nielsen *et al.* (2011) et celui de Bourgeois et Cousins (2013) s'intéressent plutôt aux capacités comme telles et ils tentent de les définir et de les mesurer.

### **Modèle multidisciplinaire du RCÉ**

Le modèle multidisciplinaire du RCÉ, élaboré par Preskill et Boyle (2008), décrit à la fois la mise en œuvre d'une stratégie de renforcement des capacités ainsi que les stratégies elles-mêmes (par exemple, la formation, la participation à l'évaluation, les communautés de praticiens et les outils technologiques), et les résultats organisationnels du RCÉ, comme l'existence de processus, pratiques, politiques et ressources nécessaires à la pratique continue et durable de l'évaluation. Le modèle identifie également un mécanisme de transfert des connaissances à l'ensemble de l'organisation, essentiel au développement de stratégies efficaces et durables. Le modèle identifie les facteurs contribuant au transfert des connaissances, dont le leadership, la culture organisationnelle et les mécanismes de communication employés dans l'organisation. Les auteures du modèle le présentent en une progression d'étapes distinctes mais interreliées, qui commence par l'identification du besoin de renforcer les capacités organisationnelles en évaluation, se poursuit par le développement et la mise en œuvre d'une initiative ou stratégie de renforcement, et l'identification des résultats de l'initiative en matière de capacité d'apprentissage de l'organisation et d'une pratique évaluative durable.

### **Modèle intégré du RCÉ**

Ce modèle est fondé sur une revue systématique de la littérature par Labin et ses collaborateurs (2012). Il présente le RCÉ en tant qu'intervention, à l'aide d'un cadre logique en trois parties. La première section du cadre logique se réfère à la raison d'être des activités de renforcement des capacités en évaluation. Trois facteurs importants, selon les auteurs, peuvent influencer le succès d'une stratégie de RCÉ : la motivation, les attentes et la présence d'objectifs précis par rapport au RCÉ. Les auteurs notent qu'une analyse des besoins est nécessaire à la sélection d'une stratégie de RCÉ, afin de cibler les éléments les plus problématiques. Les caractéristiques de l'organisation doivent aussi être prises en considération lors du choix de la stratégie. Les attitudes par rapport à l'évaluation, la disponibilité de ressources pour implanter la stratégie de RCÉ, l'expertise interne en évaluation, le leadership et la culture

organisationnelle font partie de ces attributs contextuels influents. La deuxième section du modèle identifie les stratégies de RCÉ et la manière dont elles seront mises en œuvre dans l'organisation (par exemple, des rencontres, téléconférences, communications électroniques). Ces stratégies peuvent viser la modification de comportements individuels ou organisationnels. Les auteurs identifient aussi certaines variables pouvant altérer l'atteinte des objectifs du RCÉ. Par exemple, des variables liées au contexte organisationnel et au dosage des interventions de RCÉ peuvent influencer les résultats obtenus et exiger certains ajustements aux stratégies déployées. Finalement, la troisième section du modèle porte sur les résultats du RCÉ, c'est-à-dire les capacités en évaluation comme telles. Ces résultats peuvent être d'ordre individuel ou organisationnel. En matière de résultats organisationnels, on retrouve, par exemple, l'existence de politiques, de pratiques et de processus liés à la production et à l'utilisation des évaluations, le leadership nécessaire au changement organisationnel, la culture organisationnelle qui soutient ou nuit à la production et l'utilisation des évaluations, et l'intégration de l'évaluation dans les processus décisionnels de l'organisation.

### **Modèle et instrument de mesure danois des capacités organisationnelles en évaluation**

Ce modèle a été développé par Nielsen *et al.* (2011) dans le cadre d'une enquête auprès des gouvernements municipaux du Danemark au sujet de leurs capacités organisationnelles en évaluation. Le modèle danois soutient que l'évaluation est l'un des moyens employés par l'organisation dans sa prise de décisions. La présence de mécanismes formels de production et d'utilisation des évaluations reflète, selon les auteurs, l'intention de l'organisation par rapport à l'évaluation. Ce modèle est divisé en deux grandes sections : l'offre et la demande. Du côté de l'offre, on retrouve des dimensions portant sur les compétences individuelles et techniques en évaluation, tandis que du côté de la demande, on retrouve des dimensions portant sur les objectifs de l'évaluation, son utilisation, et les structures et processus nécessaires à son utilisation. Les résultats de l'enquête menée lors de la validation du modèle permettent de conclure que ses composantes décrivent adéquatement la capacité organisationnelle en évaluation; cependant, les auteurs identifient aussi certaines composantes qui ne font pas actuellement partie de leur modèle, mais qui auraient pu apporter un éclairage important, comme le leadership, le rôle d'un champion organisationnel en matière d'évaluation, et la gestion interne des processus d'évaluation.

## **Modèle et instrument de mesure canadiens des capacités organisationnelles en évaluation**

Le modèle de Bourgeois et Cousins (2013) est basé sur les résultats d'une étude menée auprès de ministères et d'agences du gouvernement fédéral canadien. Il ne tente pas de décrire les processus et conditions associés à la mise en œuvre de stratégies de RCÉ; à l'instar du modèle de Nielsen *et al.* (2011), il décrit plutôt les capacités en évaluation d'une organisation telles qu'elles se manifestent concrètement. Les capacités retenues dans le modèle sont organisées selon deux composantes principales. La première composante porte sur les capacités à *produire* des évaluations de qualité et comporte trois dimensions: 1) les ressources humaines: cette dimension comprend, entre autres, les compétences techniques et interpersonnelles des évaluateurs et le leadership en matière d'évaluation dans l'organisation; 2) les ressources organisationnelles, telles que la disponibilité des ressources financières pour mener les évaluations et les systèmes nécessaires à la collecte et à l'analyse des données; et 3) la planification et la mise en œuvre des activités d'évaluation, par exemple le développement d'un plan d'évaluation pluriannuel ainsi que les procédures et politiques qui encadrent la pratique évaluative. La seconde composante porte sur les capacités à *utiliser* les évaluations et leurs résultats, et comporte également trois dimensions: 4) les compétences organisationnelles en évaluation: cette dimension renvoie aux connaissances des gestionnaires et autres membres de l'organisation au sujet de l'évaluation; 5) la prise de décisions: cette dimension renvoie aux processus organisationnels qui favorisent l'utilisation de l'évaluation pour la prise de décision; et 6) l'apprentissage organisationnel: cette dimension renvoie à l'utilisation instrumentale et conceptuelle de l'évaluation, qui vise l'application de ses résultats afin d'améliorer les programmes, ainsi qu'à l'utilisation du processus, qui renvoie au développement d'une culture organisationnelle axée sur l'apprentissage et la collecte de données empiriques. Au total, le modèle affiche 19 éléments, qui sont ensuite décrits à quatre niveaux: capacité faible, en développement, intermédiaire, et exemplaire. Ces descriptifs permettent de capter les caractéristiques, actions et changements qui peuvent être constatés dans l'organisation. Le modèle sert de base conceptuelle à un outil de mesure des capacités organisationnelles en évaluation, qui sert au diagnostic organisationnel et permet l'identification de lacunes pouvant faire l'objet d'une stratégie de RCÉ (Bourgeois *et al.*, 2013). Cet outil a été employé, entre autres, pour mesurer la capacité organisationnelle de centres de santé publique en Ontario (Bourgeois *et al.*, 2016).

## Implication des parties prenantes au RCÉ

L'un des éléments retrouvés dans tous les modèles recensés est le rôle important que jouent les parties prenantes ciblées par le RCÉ. Cette section reprend donc les éléments principaux des quatre modèles en précisant les acteurs qui y jouent un rôle important.

### Évaluateurs

Les évaluateurs sont au cœur des activités de renforcement des capacités organisationnelles en évaluation. En fait, la majorité des stratégies et capacités individuelles avancées par les quatre modèles portent sur l'amélioration des connaissances, des attitudes et des compétences techniques et interpersonnelles des évaluateurs internes de l'organisation<sup>1</sup>. En ce sens, les évaluateurs jouent deux rôles: en premier lieu, ils doivent assurer le renforcement des capacités organisationnelles en évaluation de leur organisation. Par exemple, les modèles de Preskill et Boyle (2008), de Labin et ses collaborateurs (2012) et de Bourgeois et Cousins (2013) mettent en évidence les responsabilités des évaluateurs vis-à-vis la diffusion d'informations concernant l'évaluation dans leur organisation. Les évaluateurs ont donc la responsabilité de réfléchir aux capacités organisationnelles en évaluation qui existent et de développer des stratégies visant leur renforcement. En second lieu, les évaluateurs bénéficient de certaines stratégies de renforcement. Le modèle de Nielsen *et al.* (2011) ainsi que celui de Bourgeois et Cousins (2013) font allusion à la formation, à l'expérience et aux compétences des évaluateurs. De telles compétences peuvent être acquises grâce à un programme d'enseignement formel ou dans le cadre d'un stage de travail ou d'un emploi (Preskill et Boyle, 2008). Par compétences techniques, on entend les compétences associées à la planification et à la réalisation d'une évaluation (par exemple, la gestion de projets d'évaluation, le développement d'un cadre d'évaluation, l'analyse de données). Les compétences interpersonnelles portent plutôt sur les habiletés de l'évaluateur à communiquer, à négocier et à résoudre les conflits qui peuvent survenir au cours d'une évaluation. Ainsi, le développement ou l'amélioration des compétences techniques et interpersonnelles

---

1 En raison du rôle important joué par les évaluateurs internes, c'est-à-dire dont les tâches principales sont liées à l'évaluation des programmes de leur organisation, les modèles de RCÉ font majoritairement référence aux organisations publiques qui ont une fonction d'évaluation ou de mesure du rendement. Les évaluateurs externes peuvent, cependant, influencer les capacités organisationnelles en évaluation de leurs clients et peuvent être embauchés précisément pour le faire.

des évaluateurs font souvent partie des stratégies de RCÉ des organisations, puisqu'elles sont essentielles à la production (et à l'utilisation éventuelle) des évaluations.

### **Gestionnaires des programmes évalués et leurs équipes**

Les quatre modèles ciblent également les gestionnaires des programmes évalués et leur personnel, et ce, pour deux raisons : premièrement, le succès d'une évaluation dépend souvent de leur collaboration, et deuxièmement, parce qu'ils constituent habituellement les utilisateurs principaux des rapports d'évaluation. Le modèle de Preskill et Boyle (2008) met en relief l'importance des équipes de programme dans la mise en œuvre d'une stratégie de RCÉ en tissant un lien entre les connaissances et compétences des gestionnaires en matière d'évaluation et l'application des résultats des évaluations, la communication des résultats à l'ensemble de l'organisation et le développement d'une culture organisationnelle axée sur l'apprentissage continu. Le modèle de Bourgeois et Cousins (2013) précise le rôle important joué par ce groupe de parties prenantes dans l'élaboration de cadres logiques pour les programmes, dans l'identification de questions d'évaluation pertinentes et dans la mise en œuvre des recommandations à la suite d'une évaluation. La qualité de la participation des gestionnaires des programmes et de leurs équipes est déterminée en grande partie par l'étendue de leur implication ainsi que par la sensibilisation et la formation des membres de l'organisation en matière d'évaluation.

### **Autres membres de l'organisation**

Dans le même ordre d'idées, les autres membres de l'organisation (par exemple, les services généraux, comme les directions des ressources humaines, de la planification, ou de la mesure de la performance) doivent aussi comprendre en quoi consiste l'évaluation et ce qu'elle peut apporter à l'organisation. Ces équipes fournissent des avis, conseils et données en appui à l'évaluation de programmes. La qualité de leurs interventions dans des dossiers liés à l'évaluation dépend donc de leur connaissance de l'évaluation et des méthodes de recherche sociale (Nielsen *et al.*, 2011). Par exemple, les directions des ressources humaines peuvent contribuer plus efficacement à la dotation en personnel en évaluation si elles comprennent en quoi consistent les activités principales des évaluateurs; les directions de la planification peuvent intégrer les résultats d'évaluation à la planification de nouvelles interventions ou de

nouveaux programmes ; et les directions de la mesure de la performance peuvent fournir des données plus utiles si elles connaissent et peuvent prévoir les besoins des évaluateurs. Toutes ces interventions contribuent alors à la production d'évaluations de qualité et à leur utilisation à diverses fins dans l'organisation (Bourgeois et Cousins, 2013).

### **Haute direction de l'organisme**

Tous les modèles recensés convergent en ce qui concerne le caractère primordial du rôle joué par la haute direction d'une organisation en matière d'évaluation. En effet, le leadership organisationnel est cité par les quatre modèles comme l'un des éléments essentiels au RCÉ. Les dirigeants organisationnels créent une demande en exigeant des données et des informations issues de l'évaluation, sur lesquelles ils se basent ensuite pour prendre des décisions. Ces décisions peuvent être instrumentales, c'est-à-dire qu'elles appliquent directement les résultats et recommandations d'une évaluation, ou encore être d'ordre plus stratégique, où les évaluations influencent les décisions prises à l'échelle de l'organisation, par exemple lors d'un exercice de réduction budgétaire ou de réaffectation des fonds.

Les dirigeants ont aussi la responsabilité de fournir les ressources humaines et financières nécessaires à la fonction d'évaluation. Ils déterminent, avec l'appui des évaluateurs, l'ampleur des ressources, et le type de systèmes et de structures qui appuieront la pratique évaluative dans l'organisation. En effet, la pérennité de l'évaluation repose à la fois sur la stabilité budgétaire de la fonction ainsi que sur la collecte de données de performance dont les évaluateurs se serviront dans leur travail.

### **Parties prenantes externes**

Finalement, d'autres parties prenantes externes peuvent aussi influencer les capacités en évaluation. Les associations professionnelles, les bailleurs de fonds et d'autres individus et organisations travaillent souvent de concert avec les évaluateurs internes afin de fournir des services et conseils en matière d'évaluation, ou créent à leur tour une demande pour des rapports d'évaluation qui influencent éventuellement la mise en œuvre de stratégies de RCÉ (Preskill et Boyle, 2008).

## Stratégies de RCÉ et implication des parties prenantes

Plusieurs stratégies et interventions ont été conceptualisées et mises en œuvre en vue de renforcer les capacités organisationnelles en évaluation. Parmi les stratégies d'ordre individuel indiquées par les modèles recensés ici, notons la formation ou le perfectionnement des évaluateurs, des gestionnaires de programmes et de leurs équipes, par l'entremise de diverses modalités, telles que les communautés de praticiens ou les ressources électroniques. Les stratégies organisationnelles comprennent toutes les interventions qui ciblent les structures et systèmes organisationnels, tels que l'élaboration d'une politique organisationnelle sur l'évaluation, la mise en place de systèmes automatisés de collecte de données, ou encore des outils permettant l'intégration des résultats d'évaluation dans les processus décisionnels de l'organisation, ou encore de tenir compte de l'environnement politique dans lequel l'organisation évolue et comment cet environnement influence la démarche évaluative et ses résultats. Nous reprenons dans cette section certaines des stratégies les plus communément citées dans les modèles et écrits sur le RCÉ, et les examinons à la lumière des parties prenantes qui y seront impliquées. Par contre, avant d'identifier et de mettre en œuvre l'une des stratégies présentées ci-dessous, il est essentiel de procéder à un diagnostic des capacités actuelles de l'organisation afin que les stratégies retenues aient un maximum d'effet sur les individus et l'organisation. En d'autres mots, une analyse des besoins est nécessaire afin de cibler certaines lacunes et de sélectionner la stratégie la plus appropriée. Pour ce faire, il est possible d'avoir recours à un instrument de diagnostic validé qui permet d'identifier, en répondant à des questions précises, les capacités organisationnelles en évaluation à plusieurs niveaux (par exemple, les outils de Nielsen *et al.*, 2011 ou de Bourgeois et Cousins, 2013). Il est aussi possible de réaliser ce diagnostic lors de consultations plus informelles avec les parties prenantes visées.

### Stratégies individuelles

Cinq stratégies individuelles ont été retenues afin de permettre aux organisations intéressées de renforcer leurs capacités en évaluation :

- 1 Dotation : cette stratégie vise à mettre en place une équipe d'évaluation solide et compétente. Elle est souvent sélectionnée par les organisations ayant des capacités faibles ou inexistantes. Il s'agit donc, dans ce cas, d'établir les postes vacants ou essentiels à la

production d'évaluations et de les doter. Pour ce faire, la direction doit premièrement cerner les compétences actuelles des membres de l'équipe, ainsi que leurs expériences préalables en évaluation et ensuite préparer un plan de dotation qui permettrait de répondre aux besoins de l'équipe. Un plan de succession peut aussi être développé afin d'assurer que les départs potentiels n'auront pas un impact négatif sur la conduite des projets d'évaluation.

- 2 Formations techniques et interpersonnelles : plusieurs stratégies relevées des modèles et cadres de RCÉ portent sur la formation des évaluateurs déjà en poste. Ces stratégies, tels les ateliers de formation, le mentorat et les cours universitaires, visent l'apprentissage de méthodes de collecte de données, par exemple, ou encore d'analyse et de préparation des rapports d'évaluation. Certaines stratégies peuvent aussi tirer profit des compétences existantes au sein de l'équipe, en créant des communautés de praticiens pour les évaluateurs. Les communautés de praticiens permettent de structurer un processus d'apprentissage de groupe en ciblant certaines connaissances ou compétences particulières et en profitant des expériences de tous les membres du groupe. Dans certains cas, d'autres parties prenantes que les évaluateurs peuvent être invitées à participer aux activités de formation ; cette façon de procéder a l'avantage d'intégrer les équipes et de diffuser les informations à plusieurs membres de l'organisation au même moment.
- 3 Création d'un réseau externe : le réseautage peut s'avérer une stratégie individuelle importante pour certains évaluateurs. La création d'un réseau professionnel permet de consulter des parties prenantes externes sur certains aspects d'une évaluation, par exemple, ou d'obtenir des renseignements au sujet de l'évaluation qui ne sont pas disponibles dans l'organisation. Les associations professionnelles d'évaluateurs peuvent jouer un rôle important en matière de création de ces réseaux, en facilitant les échanges entre évaluateurs provenant de plusieurs organisations différentes.
- 4 Formation des cadres : les cadres peuvent aussi bénéficier d'une formation individuelle en évaluation. Cependant, il ne s'agit pas de leur fournir la même formation que celle offerte aux évaluateurs. Il s'agit plutôt de leur fournir une base de connaissances générales sur l'évaluation, afin qu'ils puissent ensuite l'intégrer à leurs processus décisionnels. Cette formation peut être offerte aux gestionnaires des programmes ainsi qu'aux membres des

instances organisationnelles et peut porter, par exemple, sur les méthodes employées par les évaluateurs pour recueillir et analyser les données, sur la gestion par résultats et sur le rôle des données probantes dans la prise de décisions organisationnelles.

- 5 Partager les connaissances issues de l'évaluation : plusieurs stratégies visent la diffusion des résultats d'évaluation dans toute l'organisation, afin d'en faire la promotion et de permettre aux autres membres de l'organisation de s'approprier les recommandations et le plan d'action qui suit. Les évaluateurs ont plusieurs outils à leur disposition pour ce faire : demander la parole lors des rencontres des directions de programmes afin de faire le point sur une évaluation en cours ; préparer des documents d'initiation à l'évaluation qui donnent une vue d'ensemble de la démarche évaluative et de l'implication souhaitée des parties prenantes ; encourager les gestionnaires et employés à participer aux comités consultatifs mis sur pied pour appuyer une démarche évaluative ; inviter les gestionnaires et les employés à contribuer aux activités de collecte et d'analyse de données ; encourager les membres de l'organisation à fournir une rétroaction au sujet d'une démarche évaluative.

### **Stratégies organisationnelles**

En plus des stratégies individuelles qui favorisent le développement de compétences spécifiques, des stratégies organisationnelles peuvent aussi être lancées afin de mieux structurer et appuyer les démarches évaluatives et les individus qui les mettent en œuvre. Six stratégies organisationnelles ont été retenues :

- 1 Développer un budget et un plan d'action pour la fonction d'évaluation : cette stratégie, comme son nom l'implique, vise à organiser les activités évaluatives de l'organisation et à obtenir les ressources nécessaires à leur réalisation. Pour ce faire, la direction de l'évaluation doit élaborer un plan d'action qui identifie les programmes qui seront évalués pendant une période de temps prédéfinie (par exemple, trois ou quatre ans) en priorisant les programmes d'intérêt pour la haute direction. Un budget peut accompagner ce plan d'action et devrait identifier les ressources financières et humaines pour la réalisation des activités prévues au plan, ainsi que les outils dont auront besoin les évaluateurs.

- 2 Favoriser la production de données de performance: les données administratives recueillies par le programme pendant sa mise en œuvre, ou données de performance, peuvent grandement alimenter les évaluations de programmes en fournissant des informations relatives aux extrants et aux résultats immédiats des programmes. La présence de ces données, si elles sont suffisantes et de bonne qualité, peut réduire la charge de travail des évaluateurs, qui pourront investir davantage de temps à la collecte d'autres données primaires. Puisque les données de rendement sont habituellement recueillies et analysées par les programmes, une stratégie de renforcement vise à mettre en place un système de collecte dans toute l'organisation, ainsi que la formation des employés qui auront à s'en servir. Cela exige donc la collaboration des équipes de programmes et de leurs gestionnaires.
- 3 Instruments et outils organisationnels: plusieurs stratégies proposées dans les écrits portent sur la conceptualisation d'instruments visant à institutionnaliser la pratique évaluative dans l'organisation. Par exemple, l'adoption de politiques ou de procédures qui identifient clairement les rôles joués par diverses parties prenantes dans la démarche évaluative peut servir à démystifier l'évaluation et à assurer la participation d'acteurs récalcitrants. De tels instruments permettent aussi aux évaluateurs d'assurer la qualité de leurs rapports en respectant les normes organisationnelles établies.
- 4 Création de comités organisationnels: la création de comités consultatifs est l'une des stratégies à privilégier afin d'assurer l'utilisation des résultats d'évaluation. Les comités de pilotage des évaluations, par exemple, permettent à plusieurs acteurs organisationnels (par exemple la gestion du programme évalué) de participer à la démarche évaluative et d'offrir appui et conseils aux évaluateurs. Cette stratégie permet également de coordonner les activités d'évaluation à l'échelle de l'organisation, ce qui a pour effet de réduire les efforts consentis à certaines activités et de faciliter la communication entre les directions.
- 5 Développer des cadres logiques ou théories du changement pour tous les programmes: afin de conscientiser les membres de l'organisation, et surtout les gestionnaires de programmes à la gestion par résultats, les évaluateurs peuvent développer des cadres logiques pour tous les programmes de l'organisation. Cette

activité devrait être réalisée conjointement avec les équipes de programmes, qui possèdent l'expertise nécessaire à l'articulation claire des éléments du cadre logique.

- 6 Intégrer l'évaluation aux processus décisionnels: les stratégies permettant d'intégrer l'évaluation et ses résultats aux processus décisionnels, comprennent, entre autres, la participation des évaluateurs aux rencontres du comité exécutif, les conseils aux gestionnaires de programme en matière de mesure de la performance, et l'identification de «champions» organisationnels de l'évaluation, qui ont pour objectif de soutenir les évaluateurs dans leur travail et d'assurer l'utilisation des résultats d'évaluation dans toutes les sphères organisationnelles.

## Degrés d'engagement des parties prenantes au RCÉ

Afin de synthétiser les stratégies recensées dans la section précédente, nous présentons ici un modèle d'engagement des parties prenantes au RCÉ, qui tient compte de leurs besoins et de leurs rôles dans l'organisation. Le tableau 5 résume les éléments principaux du modèle.

TABLEAU 5 / Degrés d'engagement des parties prenantes au RCÉ

Niveaux	Parties prenantes				
	Parties prenantes externes	Autres membres de l'organisation	Haute direction	Gestionnaires des programmes et équipes	Évaluateurs
Informer	X	X	X	X	X
Consulter		X	X	X	X
Impliquer		X	X	X	X
Collaborer			X		X
Déléguer					X

Source: Inspiré de l'Association internationale pour la participation publique, 2015.

Ce modèle a l'avantage d'être simple et de présenter l'engagement selon une échelle continue. À la lecture de ce tableau, nous pouvons constater que le degré d'engagement des parties prenantes au RCÉ correspond généralement au nombre de niveaux auquel participe un individu. Cette implication varie donc en fonction de la proximité de la partie prenante à la gestion des programmes et aux activités d'évaluation en général.

Le premier niveau du modèle - informer - vise à fournir aux parties prenantes toute l'information nécessaire pour les aider à comprendre l'évaluation ainsi que ses résultats et recommandations. Il s'applique donc aux parties prenantes externes comme les bailleurs de fonds ou agences centrales du gouvernement, aux autres membres de l'organisation, à la haute direction et aux gestionnaires des programmes et équipes. Parmi les stratégies de RCÉ présentées à la section précédente, retenons ici la formation des cadres, le partage des connaissances issues de l'évaluation et la création de réseaux externes; ces stratégies contribuent à faire connaître l'évaluation dans l'organisation et dans certains organismes connexes.

Le second niveau - consulter - vise à obtenir la rétroaction des parties prenantes sur les activités de RCÉ prévues afin de mieux cibler les besoins individuels et organisationnels. Dans la majorité des administrations publiques, ce niveau implique surtout la haute direction et les gestionnaires des programmes évalués, bien que dans certains cas, les autres membres de l'organisation pourraient également être sondés. Les stratégies de RCÉ qui s'appliquent à ce niveau sont la création de comités consultatifs et l'élaboration de cadres logiques ou de théories du changement pour les programmes.

Le troisième niveau - impliquer - vise à travailler avec les parties prenantes pour s'assurer que leurs préoccupations et leurs attentes sont bien comprises et intégrées au choix des stratégies de RCÉ et leur mise en œuvre. Comme au niveau précédent, la haute direction et les gestionnaires des programmes évalués seraient particulièrement visés ici, ainsi que les autres membres de l'organisation au besoin. Ce niveau rejoint les stratégies individuelles comme la dotation et les formations techniques et interpersonnelles, ainsi que l'attribution d'un budget et le développement d'un plan d'action qui visent la durabilité de l'action évaluative dans l'organisation (stratégies organisationnelles).

Le quatrième niveau - collaborer - renvoie à un partenariat avec les parties prenantes à toutes les étapes du RCÉ. Il serait surtout réservé à la haute direction, qui doit être impliquée directement lors de la sélection et de la mise en œuvre des stratégies de RCÉ. Il peut aussi, cependant, impliquer les gestionnaires des programmes et d'autres intervenants organisationnels qui seraient appelés à contribuer, par exemple, à la collecte de données de performance, à l'élaboration de politiques organisationnelles qui appuient l'évaluation, et à l'intégration des résultats

d'évaluation aux processus décisionnels de l'organisation. Toutes ces stratégies exigent une forte volonté ainsi que la collaboration des parties prenantes organisationnelles.

Finalement, le cinquième niveau - déléguer - vise à confier aux parties prenantes les stratégies de RCÉ sélectionnées. Puisque les évaluateurs détiennent les connaissances et compétences nécessaires à la mise en œuvre des stratégies de RCÉ, nous leur réservons exclusivement ce niveau d'engagement. Toutes les stratégies présentées à la section précédente pourraient, en principe, faire l'objet d'une délégation, selon les caractéristiques et le contexte de l'organisation.

Il est important de noter que la colonne se référant aux évaluateurs au sein du tableau 5 est sélectionnée à tous les niveaux d'engagement. Comme décrit plus haut, les évaluateurs jouent deux rôles dans l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies de RCÉ: ils sont à la fois les spécialistes responsables de l'analyse des besoins et du développement de stratégies, ainsi que bénéficiaires de certaines stratégies. Ainsi, ils doivent être informés, consultés, impliqués lorsqu'ils sont bénéficiaires et ils doivent aussi collaborer et être directement responsables des stratégies qui s'appliquent aux autres parties prenantes.

## **Conclusion**

Ce chapitre présente une vision holistique de l'implication des parties prenantes à l'évaluation en mettant l'accent sur la dynamique entourant le renforcement des capacités organisationnelles en évaluation. Selon cette approche, certaines parties prenantes, tels les évaluateurs, les gestionnaires des programmes, la haute direction, les autres membres de l'organisation et les groupes externes, doivent être considérées en tant que participants à diverses activités visant à institutionnaliser l'évaluation au sein de l'organisation. D'une part, quatre modèles ont été recensés afin d'en dégager les aspects les plus importants du RCÉ et d'offrir une synthèse des capacités elles-mêmes: 1) le rôle double joué par les évaluateurs en matière de RCÉ; 2) les compétences individuelles nécessaires à la production de l'évaluation, telles les compétences techniques et interpersonnelles des évaluateurs; et 3) les compétences organisationnelles, telles les ressources, les systèmes et les structures qui appuient la production d'évaluations de qualité, ainsi que l'intégration des résultats d'évaluation à la prise de décisions. D'autre part, plusieurs stratégies individuelles et organisationnelles ont été proposées afin

de renforcer les capacités en évaluation; ces stratégies impliquent toutes certains groupes de parties prenantes, soit en tant qu'appuis, ressources ou participants actifs. Finalement, le degré d'engagement des parties prenantes dans les stratégies et interventions de RCÉ a été analysé grâce au modèle proposé par l'Association internationale pour la participation publique. Cette analyse permet de mieux apprécier le rôle joué par chacun des groupes de parties prenantes et de tirer profit des compétences et intérêts qui existent dans l'organisation pour susciter un engagement envers l'institutionnalisation de la fonction d'évaluation et envers l'apprentissage organisationnel.

## Références bibliographiques

- ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA PARTICIPATION PUBLIQUE (2015). *Spectrum: degré d'engagement du public*, <<https://iap2canada.ca/resources/FR/Documents/AIP2Canada-Brochure-FINAL-2016.pdf>>, consulté le 4 juillet 2018.
- BOURGOIS, I. et J. B. COUSINS (2013). «Understanding dimensions of organizational evaluation capacity», *American Journal of Evaluation*, vol. 34, n° 3, p. 299-319.
- BOURGOIS, I., L. SIMMONS, N. HOTTE et R. OSSENI (2016). «Measuring evaluation capacity in Ontario public health units», *Canadian Journal of Program Evaluation*, vol. 31, n° 2, p. 165-183.
- BOURGOIS, I., E. TOEWS, J. WHYNOT et M. K. LAMARCHE (2013). «Measuring organizational evaluation capacity in the Canadian federal government», *Revue canadienne d'évaluation de programme*, vol. 28, n° 2, p. 1-19.
- BOURGOIS, I. et J. WHYNOT (2018). «Strategic evaluation utilization in the Canadian federal government», *Revue canadienne d'évaluation de programme*, vol. 33, n° 3, p. 327-346.
- CORYN, C. L., L. N. WILSON, C. D. WESTINE, K. A. HOBSON, S. OZEKI, E. L. FIEKOWSKY, G. D. GREENMAN et D. C. SCHRÖTER (2017). «A decade of research on evaluation: A systematic review of research on evaluation published between 2005 and 2014», *American Journal of Evaluation*, vol. 38, n° 3, p. 329-347.
- COUSINS, J. B., S. C. GOH, S. CLARK et L. E. LEE (2004). «Integrating evaluative inquiry into the organizational culture: A review and synthesis of the knowledge base», *Canadian Journal of Program Evaluation*, vol. 19, n° 2, p. 99-141.
- EDWARDS, B., B. STICKNEY, A. MILAT, D. CAMPBELL et S. THACKWAY (2017). «Building research and evaluation capacity in population health: the NSW Health approach», *Health Promotion Journal of Australia*, vol. 27, n° 3, p. 264-267.
- JACOB, S. (2006). «Trente ans d'évaluation de programme au Canada: l'institutionnalisation interne en quête de qualité», *Revue française d'administration publique*, vol. 119, n° 3, p. 515-532.
- LABIN, S. N., J. L. DUFFY, D. C. MEYERS, A. WANDERSMAN et C. A. LESESNE (2012). «A research synthesis of the evaluation capacity building literature», *American Journal of Evaluation*, vol. 33, n° 3, p. 307-338.

- MARCEAU, R. (2007). «L'expérience québécoise des trente dernières années en évaluation», dans S. Jacob, F. Varone et J. Genard (dir.), *L'évaluation des politiques au niveau régional*, Bruxelles, Peter Lang.
- NIELSEN, S. B., S. LEMIRE et M. SKOV (2011). «Measuring evaluation capacity. Results and implications of a Danish study», *American Journal of Evaluation*, vol. 32, n° 3, p. 324-344.
- PRESKILL, H. et S. BOYLE (2008). «A multidisciplinary model of evaluation capacity building», *American Journal of Evaluation*, vol. 29, n° 4, p. 443-459.
- SAVOIE, D. J. (2015). «La fonction publique canadienne a perdu ses repères», *Administration publique du Canada*, vol. 58, n° 2, p. 205-226.
- SHEPHERD, R. P. (2012). «In search of a balanced Canadian federal evaluation function: Getting to relevance», *Canadian Journal of Program Evaluation*, vol. 26, n° 2, p. 1-45.
- STOCKDILL, S. H., M. BAIZERMAN et D. W. COMPTON (2002). «Toward a definition of the ECB process: A conversation with the ECB literature», *New Directions for Evaluation*, n° 93, p. 7-26.
- SUAREZ-BALCAZAR, Y. et T. TAYLOR-RITZLER (2014). «Moving from science to practice in evaluation capacity building», *American Journal of Evaluation*, vol. 35, n° 1, p. 95-99.
- TAYLOR-RITZLER, T., Y. SUAREZ-BALCAZAR, E. GARCIA-IRIARTE, D. B. HENRY et F. E. BALCAZAR (2013). «Understanding and measuring evaluation capacity: A model and instrument validation study», *American Journal of Evaluation*, vol. 34, n° 2, p. 190-206.

# L'évaluation d'un programme de formation continue diplômante

Nœuds de tensions et conditions facilitantes pour favoriser la rencontre entre les partenaires

*Lucie Mottier Lopez, Benoît Lenzen, Philippe Haerberli, Irene Rotondi et Mallory Schaub Geley*

---

Aujourd'hui, l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) et l'évaluation des programmes de formation font pleinement partie des démarches mobilisées par les universités pour améliorer l'enseignement universitaire. Younès (2015) considère que le « tournant du partage » est désormais indispensable pour débureaucratiser l'EEE, en faveur de démarches collectives entre les acteurs concernés, de mises en commun, de construction de significations partagées, d'actions conjointes. De telles démarches entraînent cependant un certain nombre de défis. Concernant l'EEE, la littérature francophone spécialisée (p. ex. Bernard, 2011; Bernard, Postiaux et Salcin, 2000; Berthiaume *et al.*, 2011; Mottier Lopez *et al.*, 2018; Romainville et Coggi, 2009; Younès, 2009, 2015) pointe régulièrement les tensions existantes entre une visée formative de développement pédagogique et une visée de contrôle institutionnel. Quant à l'évaluation des programmes de formation, Love (1993, p. 1) insiste sur la différence à faire entre une évaluation interne qui désigne « *the process of using staff members to evaluate programs or problems of direct relevance to an organization's managers* » et une évaluation externe réalisée par des personnes qui ne sont pas responsables du programme. Dans le cas d'une évaluation interne, celle-ci se met au service du pilotage du programme à des fins d'ajustements continus. Différentes sources d'informations sont alors susceptibles d'alimenter ce pilotage. Les résultats de l'EEE peuvent en faire partie, mais sous certaines conditions. Quand il s'agit en effet de combiner une évaluation interne de programme et des résultats de l'EEE qui, quant à eux, visent

à fournir en premier lieu une rétroaction à chaque enseignant concerné (et non pas à un comité de pilotage), des précautions sont à prendre afin d'assurer des collaborations fructueuses visant à entraîner des changements véritables dans le programme de formation. Pour McKeachie (1997), une attention toute particulière doit être portée au principe de validité de conséquence, c'est-à-dire à l'usage effectif que les acteurs font des résultats et de leurs conséquences au regard des buts poursuivis par l'évaluation.

Dans le cadre de cet ouvrage qui s'intéresse à l'évaluation de programmes axée sur la rencontre des acteurs, notre propos sera d'examiner un cas particulier qui précisément tente d'exploiter les résultats de l'EEE non seulement à des fins d'amélioration des enseignements, mais également pour contribuer (avec d'autres démarches) à la régulation plus globale du programme. Le cas concerne un programme de formation continue à l'Université de Genève (UNIGE), qui débouche sur l'obtention d'un diplôme en enseignement des disciplines artistiques et sportives à l'école primaire (DAS MDAS). Nous avons retenu ce cas en raison des nombreuses transactions qui ont été nécessaires entre les partenaires afin de répondre aux différentes attentes associées au programme. L'EEE est apparue alors comme une démarche importante de crédibilité (Hurteau, Houle et Guillemette, 2012) auprès des partenaires responsables de la gestion et de la régulation du programme. Des espaces de rencontre ont dû être aménagés et des procédures nouvelles ont dû être pensées, afin de dépasser des tensions susceptibles d'être contre-productives. Ce faisant, une gestion plus démocratique du programme a été instaurée, conjointement à une approche plus participative de l'évaluation des enseignements et du programme. C'est ce que nous tenterons de donner à voir dans ce chapitre.

Le cas qui nous intéresse a été étudié à partir d'entretiens semi-structurés menés avec différents acteurs concernés par le programme (présentés sous l'angle des « enjeux de reconnaissance » dans Mottier Lopez *et al.*, 2018<sup>1</sup>), ainsi que de rapports issus de groupes de discussion réalisés avec des étudiants, et des extraits de compte rendu du comité de programme. Il est important de préciser que

---

1 Ces acteurs sont un formateur scolaire, une coordinatrice pédagogique, le directeur du programme, la directrice de l'Institut universitaire, un cadre du Département de l'instruction publique, deux collaboratrices appartenant à des services rattachés au rectorat de l'Université de Genève. Nous renvoyons le lecteur à cette publication pour des précisions méthodologiques et une présentation des résultats de l'analyse de ces entretiens.

les coauteurs de l'article occupent des responsabilités diverses par rapport au programme concerné et aux stratégies d'évaluation. Un des coauteurs est le directeur du programme depuis sa création en 2013; il intervient également comme formateur. Une autre est responsable du pôle de soutien à l'enseignement et l'apprentissage (pôle SEA) de la division de la formation et des étudiants de l'UNIGE. Ce pôle a, entre autres, la responsabilité de l'opérationnalisation des évaluations (EEE et évaluations de programmes) voulues par l'Université pour toutes les facultés et tous les instituts universitaires. Deux autres coauteurs sont les conseillers pédagogiques du pôle SEA qui ont réalisé les groupes de discussion. Ils n'interviennent pas dans le programme de formation. Enfin, la première coauteure est chercheuse dans le domaine de l'évaluation en éducation et est impliquée dans l'évaluation des enseignements de sa faculté. Elle a la responsabilité d'une unité de formation dans le programme concerné.

À partir des matériaux recueillis et afin d'objectiver le cas pour l'écriture de ce chapitre, les coauteurs se sont rencontrés deux fois dans le but de cerner les principaux nœuds de tensions autour de l'évaluation, ainsi que les démarches et conditions facilitantes qui ont été pensées pour tenter de les dépasser. Des notes ont été prises et les échanges ont été enregistrés. Ces derniers ont fait l'objet d'une transcription partielle. C'est donc à partir de ce matériel et d'une analyse de son contenu que le cas a été élaboré. Sa validité repose sur la triangulation (au sens de Denzin, 1978) des différents regards apportés par les coauteurs qui, comme on l'a vu, ont des fonctions et responsabilités différentes par rapport au programme et aux démarches évaluatives mises en œuvre.

Combiner les regards de plusieurs acteurs lors d'une évaluation n'est toutefois pas exempt de contradictions. Pour ce chapitre, nous avons retenu plus spécialement trois nœuds de tensions qui impliquent les étudiants-évaluateurs dans leur rapport aux différents partenaires de la formation. Nous les avons formulés de la façon suivante:

- 1 Quand les évaluateurs ne communiquent pas leur évaluation directement aux partenaires concernés, mais font jouer d'autres lieux stratégiques de formation.
- 2 Quand les évaluateurs tendent à détourner l'évaluation en faveur de ce qui a un sens pour eux.
- 3 Quand il y a une incompréhension entre les partenaires des rôles de chacun dans l'évaluation, entre espaces protégés de dialogue et communications publiques.

Chacun de ces nœuds est lié au développement du programme et aux ajustements décidés au fur et à mesure de ses différentes éditions. La section ci-dessous commence par exposer le contexte de ce programme et la temporalité des nœuds de tensions qui nous intéressent. Puis, ceux-ci sont présentés successivement, en indiquant également les pistes et les conditions facilitantes qui ont été envisagées par le comité de programme, mais qui peuvent à leur tour produire de nouvelles tensions et de nouveaux ajustements. La conclusion du chapitre reprend les principaux éléments en les discutant au regard de figures de partage (Younès, 2015) susceptibles d'être en jeu dans une approche éthique de l'évaluation (Lenoir, 2016; Rey, 2012).

## **Présentation du programme DAS MDAS: contexte et mise en œuvre**

Dans le canton de Genève, l'enseignement des disciplines artistiques et sportives (musique, rythmique, arts visuels et éducation physique) à l'école primaire est sous la responsabilité partagée de maîtres spécialistes de ces disciplines et de maîtres généralistes responsables de la classe. Jusqu'à récemment, le Département de l'instruction publique (DIP) recrutait les maîtres spécialistes issus de hautes écoles d'arts ou d'instituts universitaires en sciences du sport, puis il prenait lui-même en charge leur formation pédagogique/professionnelle en emploi. Cette formation en interne n'étant plus reconnue par les instances intercantionales de la Suisse, le DIP a alors mandaté l'Institut universitaire de formation des enseignants de l'UNIGE pour mettre en place une formation continue diplômante destinée aux maîtres spécialistes recrutés chaque année. Cette formation continue en cours d'emploi est obligatoire. L'obtention du diplôme conditionne la stabilisation de la personne qui, pendant le temps des études, est en période probatoire. Les enjeux pour l'employabilité sont donc forts et pèsent évidemment sur l'évaluation du programme et des enseignements dispensés.

L'élaboration de ce programme de formation a été réalisée en plusieurs étapes, impliquant simultanément ou successivement différents partenaires. Après quelques ajustements, afin de garantir la possibilité de suivre cette formation parallèlement à un emploi à 70% maximum<sup>2</sup>, il

---

2 Ce taux d'engagement maximal de 70% ne s'applique que durant la période probatoire durant laquelle les maîtres spécialistes suivent le DAS MDAS. Dès l'obtention de leur diplôme de formation continue, ces derniers sont susceptibles d'être nommés et peuvent demander un taux d'engagement supérieur.

en a résulté un diplôme de formation continue en disciplines artistiques et sportives de l'enseignement primaire (DAS MDAS) de 40 crédits *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS) sur une durée de trois semestres. Ce programme respecte les principes suivants : 1) une part importante du programme est consacrée à la formation pratique (stages et séminaires d'analyse et de régulation des pratiques) ; 2) une partie des enseignements dans les didactiques respectives est mutualisée avec les futurs maîtres généralistes du primaire ou spécialistes du secondaire ; 3) des enseignements en sciences de l'éducation visent à favoriser une culture commune servant de socle au processus de professionnalisation ; 4) l'articulation entre maîtres généralistes et spécialistes est traitée dans un dispositif *ad hoc*.

Un groupe de pilotage a supervisé la mise en œuvre du programme et ses premières éditions. Ce comité était initialement composé des concepteurs du programme, de représentants du DIP et de l'association professionnelle. Il a évolué vers un véritable comité de programme (CP) constitué du directeur et de deux enseignants du programme, d'un cadre du DIP, d'un représentant de l'association professionnelle et d'un représentant étudiant par édition en cours<sup>3</sup>.

Afin de situer les trois nœuds de tensions discutés dans ce chapitre, le tableau 6 présente les différentes éditions de ce DAS MDAS et les caractéristiques principales de l'EEE et de l'implication des étudiants dans différents espaces de rencontre.

Les éléments présentés dans le tableau sont développés dans les pages suivantes. Pour chaque «nœud», nous commençons par décrire les faits et les tensions observées, puis les pistes d'amélioration mises en œuvre par le programme au fur et à mesure de ses éditions. Chaque partie se termine par des considérations plus générales à propos des conditions susceptibles de faciliter la rencontre et le dialogue entre les différents partenaires impliqués dans l'évaluation.

---

3 Pour faciliter la lecture, nous parlerons de comité de programme (CP) dans la suite du texte, sans établir de distinction chronologique entre comité de pilotage et comité de programme.

**TABLEAU 6 / Mise en œuvre du DAS MDAS et des démarches évaluatives impliquant les étudiants**

<p><b>Première édition: 2013-2015</b>  Évaluation informelle des enseignements par les étudiants  Constats: remontée des informations au CP par le terrain  Décision du CP d'instituer l'EEE et de l'outiller  Utilisation du questionnaire standard de l'UNIGE pour l'EEE des formations continues diplômantes</p>	<p><i>Nœud 1</i>: quand les évaluateurs ne communiquent pas leur évaluation directement aux partenaires concernés, mais font jouer d'autres lieux stratégiques de formation  <i>Piste</i>: Formaliser et outiller l'évaluation dans un cadre réglementaire commun et reconnu</p>
<p><b>Deuxième édition: 2014-2016</b>  Premières utilisations du questionnaire standard (EEE)  Constats: le questionnaire standard n'est pas toujours adapté au nombre d'étudiants ou au format de certains enseignements du programme  Décision du CP d'adapter l'EEE en faveur de <i>groupes de discussion</i> (GD) lorsque le questionnaire standard n'est pas adapté</p>	
<p><b>Troisième édition: 2015-2017</b>  À la fin de chaque semestre, réalisation d'un GD mené par deux conseillers pédagogiques du pôle SEA  Les GD concernent l'ensemble des enseignements du semestre  Constats: les étudiants tendent à aborder des thématiques non pédagogiques, mais plutôt organisationnelles et socioinstitutionnelles  Les GD apparaissent être des dispositifs complémentaires à d'autres formes d'évaluation à conserver  Décision du CP d'intégrer un représentant étudiant par édition en cours dans le CP  Décision d'organiser d'autres espaces de dialogue pour aborder les questions pédagogiques directement avec les enseignants</p>	<p><i>Nœud 2</i>: quand les évaluateurs tendent à détourner l'évaluation en faveur de ce qui a un sens pour eux  <i>Pistes</i>: 1. Aménager des espaces différents de dialogue en fonction des dimensions à évaluer; 2. Triangler des démarches formelles et informelles visant des régulations de 1<sup>er</sup> et de 2<sup>e</sup> niveaux</p>
<p><b>Quatrième édition: 2016-2018</b>  Expérimentation des nouveaux espaces de dialogue et démarches complémentaires</p>	<p><i>Nœud 3</i>: quand il y a une incompréhension entre les partenaires des rôles de chacun dans l'évaluation, entre espaces protégés de dialogue et communications publiques  <i>Pistes</i>: 1. Expliciter le cadre éthique de l'évaluation et de son usage; 2. Travailler sur les « figures de partage »</p>

## **Quand les évaluateurs ne communiquent pas leur évaluation directement aux partenaires concernés, mais font jouer d'autres lieux stratégiques de formation**

Lors de la première édition du programme (2013-2015), aucune démarche formelle d'EEE n'avait été envisagée par le CP. Bien évidemment, des échanges entre les étudiants et les formateurs académiques et du terrain pouvaient avoir lieu, mais sans que des résultats formalisés soient attendus ou transmis à une instance particulière.

À l'occasion des réunions du CP, il est apparu, d'une part, que les étudiants avaient transmis des rétroactions négatives sur les enseignements du programme, non pas aux enseignants académiques concernés, mais aux partenaires du terrain, à savoir les formateurs de terrain, les coordinateurs pédagogiques<sup>4</sup>, voire même aux ressources humaines du DIP et à l'association professionnelle. Rappelons que l'obtention du diplôme conditionne l'engagement des enseignants-étudiants par le DIP qui, de son côté, procède également à une évaluation de leurs compétences par les coordinateurs pédagogiques pendant la période probatoire. Les enjeux sont donc forts pour les étudiants et une de leurs attentes (ainsi que de certains partenaires du terrain) est que les enseignements du programme répondent directement à des besoins concrets dans les classes. Les étudiants mécontents ont joué certaines oppositions entre les différents lieux de formation, jugeant notamment que la formation académique dispensée n'était pas suffisamment proche du terrain. Une remontée de cette rétroaction au CP a donc été effectuée par le représentant du DIP ou de l'association professionnelle, mettant le directeur et les représentants du programme dans une situation inconfortable (voir Mottier Lopez *et al.*, 2018, pour davantage de détails). Ceux-ci ne connaissaient en effet pas la teneur des évaluations à propos de leur propre programme, et face au mandataire et aux partenaires du terrain, ils se sont sentis perçus comme n'étant pas pleinement coresponsables de la qualité de la formation dispensée et des régulations à envisager. D'autre part, les rétroactions fournies par les étudiants ont été vues par eux comme peu fiables, car produites dans des conditions insuffisamment contrôlées.

---

4 Le coordinateur pédagogique est employé par le DIP; il est indépendant de l'Institut de formation universitaire. Sa mission consiste notamment à accompagner et à évaluer le développement des compétences des enseignants et il contribue à la formation de ceux-ci. À ce propos: <[https://www.ge.ch/legislation/rsg/ff/s/rsg\\_C1\\_10p21.html](https://www.ge.ch/legislation/rsg/ff/s/rsg_C1_10p21.html)>, consulté le 4 juillet 2018.

Aussi, face à cette situation jugée problématique, le CP a décidé pour la cohorte suivante d'étudiants (2014-2016) de mettre en place une démarche formelle d'EEE, en lien avec une directive de l'UNIGE nouvellement édictée en 2014 rendant obligatoire cette évaluation pour tous les programmes universitaires de formation continue diplômante (toutes facultés confondues). Dans la directive, les objectifs annoncés à propos de cette EEE portent sur les dimensions pédagogiques, mais également organisationnelles. Notamment:

- 1 Pointer les forces et faiblesses des enseignements; mettre en évidence des enseignements de qualité et les valoriser ou détecter des situations d'enseignement problématiques et y remédier; déterminer le soutien à fournir aux membres du corps enseignant pour favoriser le développement de leurs compétences en matière d'enseignement.
- 2 Guider la gestion et le pilotage interne aux programmes en matière d'enseignement (organisation des filières et des programmes, orientations en fonction des capacités d'enseignement de chacun, choix des méthodes d'enseignement ou d'évaluation, etc.)<sup>5</sup>.
- 3 De ce premier nœud de tensions, on retiendra que les pistes privilégiées ont été plutôt d'ordres technique et réglementaire, à savoir:
  - › outiller l'EEE quand les résultats produits par celle-ci visent à être exploités pour piloter le programme<sup>6</sup>;
  - › s'appuyer sur un cadre légal (nouvellement instauré) qui relève d'un cadre institutionnel plus large que le programme lui-même;
  - › utiliser un outil d'évaluation standard qui permet de contrôler le recueil d'informations auprès des étudiants sur des critères explicites de qualité de l'enseignement et qui ont pu faire l'objet de discussion entre les partenaires;

---

5 Extrait de la directive sur l'EEE à l'UNIGE: <<https://memento.unige.ch/doc/0006>>, consulté le 4 juillet 2018. Cette EEE était déjà effective pour les programmes de base (baccalauréats, certificats complémentaires, maîtrises). En 2014, la nouveauté était de rendre cette évaluation également obligatoire pour les formations continues diplômantes.

6 On notera que ce n'est pas forcément le cas de tous les programmes, certains ne s'appuyant pas sur les résultats de l'EEE pour leur gestion et régulation.

- › et dont les résultats font l'objet de rapports formels produits par un service *ad hoc* de l'Université, destinés à chaque enseignant concerné, ainsi qu'au directeur du programme qui rend les informations anonymes pour en faire des objets de discussion au CP.

En termes de conditions facilitantes, on relèvera que la mise en œuvre de cette évaluation formelle, aidée par des partenaires non directement impliqués dans le programme en ce qui concerne son opérationnalisation (élaboration du questionnaire, gestion de la passation, rédaction des rapports), n'a pas répondu uniquement à une injonction institutionnelle nouvelle, mais elle a eu un sens par rapport à une situation problématique vécue. Autrement dit, elle a répondu à une demande sociale des parties prenantes. Instituer l'EEE a représenté un moyen d'explicitier les attentes du programme, de débattre des objectifs de formation qui ne sont pas seulement de répondre aux besoins du terrain, mais aussi d'offrir une formation académique, de construire du langage commun entre les différents représentants siégeant au CP. D'une évaluation informelle (voire clandestine) des étudiants qui n'était pas adressée aux partenaires directement concernés, mais à des acteurs susceptibles d'être dans un rapport d'opposition au programme, l'institutionnalisation de l'EEE au regard d'un cadre réglementaire reconnu par tous a permis la création de collaborations nouvelles entre les partenaires, notamment avec l'idée d'envisager une mutualisation des informations provenant des différents lieux de formation à des fins de pilotage et d'ajustements.

### **Quand les évaluateurs tendent à détourner l'évaluation en faveur de ce qui a un sens pour eux**

Après les premières utilisations du questionnaire standard, il s'est avéré que ce dernier n'était pas toujours pleinement adéquat en raison de l'effectif d'étudiants parfois peu élevé des cohortes, et également en raison du fait que certains enseignements sont partagés avec d'autres programmes<sup>7</sup> qui ont leurs propres questionnaires (en formation de base - baccalauréats, maîtrises - et non pas en formation continue diplômante). Pour la troisième édition du programme (2015-2017, voir tableau 6), le CP a alors pris la décision, conseillé par le pôle SEA, de remplacer le questionnaire standard par des «groupes de discussion» (GD)

---

7 Liés aux principes 2) et 3) énoncés plus haut dans la présentation du programme et de son contexte.

réalisés à la fin de chaque semestre. Par rapport au questionnaire standard qui concerne chaque enseignement séparément, les GD portent sur l'ensemble des enseignements du semestre écoulé. Le questionnaire utilisé dans le cadre de l'évaluation institutionnelle des programmes, adapté aux spécificités du DAS MDAS, a alors été utilisé en tant que guide d'entretien. Comme indiqué dans l'introduction de ce chapitre, ce sont deux conseillers pédagogiques du pôle SEA, indépendants du programme, qui ont mené les GD. Puis, ils ont rédigé un rapport à la suite de chaque GD, qui a été transmis au directeur du programme, sous forme de synthèse réunissant les points principaux émergeant des échanges et les pistes d'amélioration suggérées par les étudiants.

Grâce à la dimension interactive et ouverte du questionnement permis par le GD, il est apparu que les étudiants ont largement utilisé cette modalité pour aborder d'autres thèmes que ceux qui avaient été prévus dans le guide d'entretien. Cet espace de dialogue a d'abord été utilisé comme une sorte de « caisse de résonance pour des plaintes » liées essentiellement à l'obligation de la formation continue, à la charge de travail, aux décalages entre les temporalités de la formation et de l'entrée dans le métier, à un certain manque perçu de reconnaissance des formations antérieures suivies, à des enseignements universitaires vus comme n'étant pas suffisamment professionnalisants, concrets, et dont les objectifs ont été jugés peu clairs. Globalement, ce sont des enjeux essentiellement organisationnels et socioinstitutionnels qui ont été abordés par les étudiants, malgré des relances sur les dimensions pédagogiques à évaluer. À la fin de chaque GD, un travail interactif a été réalisé avec les étudiants pour qu'ils formulent et priorisent des propositions destinées à figurer dans le rapport. Cette façon de clore le GD<sup>8</sup> vise à montrer que celui-ci n'est pas seulement un espace de discussion à des fins d'évaluation dialogique, mais qu'il représente également « une force de proposition ». La difficulté rencontrée avec les étudiants du DAS MDAS a été que la plupart des problèmes identifiés et qui, selon eux, nécessitaient des propositions de changement ne pouvaient pas être résolus sur un plan pédagogique.

Rétrospectivement, les conseillers pédagogiques ont dit avoir été impressionnés par la qualité de la réflexion critique des étudiants. Mais ils ont été surpris par ce qu'ils ont d'abord vécu comme une sorte de « détournement » des thématiques du GD « qui se sont brouillées » et du

---

8 Qui est une pratique habituelle des conseillers pédagogiques quand ils réalisent un GD, quel que soit le programme.

questionnement que le GD était censé permettre, et dont ils devaient ensuite rendre compte. Ainsi, il s'est avéré que la position externe des conseillers pédagogiques a représenté un atout pour permettre une parole plus libre des étudiants qui ont pu s'exprimer sur des aspects du programme qui avaient tout spécialement un sens pour eux. Cependant, d'une évaluation des enseignements, le GD s'est transformé en une modalité de rétroaction sur les conditions plus globales du programme à propos de sa structure, de ses contraintes, des enjeux de reconnaissance de la formation et de sa visée de professionnalisation notamment.

Au regard de ces constats, des pistes ont été envisagées par le CP pour prioriser les objets à évaluer et mieux cibler les rétroactions des étudiants, nécessitant alors des dispositifs complémentaires à concevoir (mais sans être trop lourds non plus):

- 1 Intégrer des représentants étudiants dans le CP, afin qu'ils soient sensibilisés aux différentes contraintes qui pèsent sur le programme (p. ex. budget, mutualisation de certains enseignements avec d'autres programmes, reconnaissance intercantonale de la formation) et ainsi mieux comprendre et participer à certains choix stratégiques.
- 2 En fin de semestre ou d'année, continuer à encourager<sup>9</sup> l'évaluation des enseignements par les étudiants sur le plan pédagogique, au regard de leurs besoins de formation et des conditions d'apprentissage offertes: par le questionnaire standard (quand l'effectif de la cohorte le permet) ou par des GD dont le contrat de communication doit être explicite.
- 3 En cours de semestre et de façon régulière, instaurer des moments de discussion réunissant des étudiants intéressés et quelques enseignants dont les cours sont au cœur de la spécificité du programme. Le but est ici de permettre des échanges informels et souples, sans production d'un rapport, qui visent à envisager conjointement des aménagements avant la fin de l'enseignement.

Par rapport à ce deuxième nœud de tensions, en matière de conditions facilitantes, nous retiendrons que la position externe des conseillers pédagogiques et les espaces de dialogue offerts par les GD ont permis d'identifier les objets de préoccupation des étudiants, susceptibles de s'éloigner des thématiques prédéfinies par un outil d'évaluation fermé et standard, tel un questionnaire (bien que ce dernier comporte toujours

---

9 Encourager et non pas imposer, car l'EEE fonctionne avec le volontariat des étudiants.

des rubriques ouvertes). Le fait de reconnaître et de différencier les objets en jeu, notamment entre les dimensions pédagogiques et les dimensions organisationnelles/socioinstitutionnelles du programme, apparaît important afin de créer des démarches distinctes et complémentaires, et de permettre un véritable dialogue entre les partenaires. Car tant que les plans se confondent, ou que l'un prend le dessus sur l'autre, le risque est de rester sur un « dialogue de sourds » ou sur « une liste de plaintes » difficilement solubles. Une dialectique semble nécessaire à trouver entre des partenaires externes (non directement impliqués dans le programme) et des partenaires internes, mais également entre le formel (débouchant notamment sur des rapports d'évaluation) et l'informel (en faveur d'échanges et de rétroactions directement adressés aux premiers partenaires concernés). Cet informel est ici vu comme légitime par l'ensemble des partenaires et non clandestin comme dans le nœud de tensions précédent. Il fait partie des stratégies d'évaluation encouragées par le programme. Des régulations de premier niveau et de deuxième niveau peuvent ainsi être mises en œuvre (Allal et Schwartz, 1996) : pour les premières, elles profitent directement aux étudiants qui s'expriment à travers leurs évaluations, et pour les deuxièmes, elles sont planifiées pour les cohortes d'étudiants futures dans une visée proactive. Triangler différentes démarches d'évaluation formelles et informelles et combiner ces deux niveaux de régulation dans une approche systémique est susceptible d'entraîner une amélioration de la qualité des enseignements et du programme à long terme. Dans cette perspective, les espaces de rencontre sont pluriels et ils offrent des possibilités de relations variées entre les acteurs (parfois évalués, parfois évaluateurs), certainement favorables à une reconfiguration des pouvoirs en jeu dans l'évaluation en faveur d'une approche plus démocratique.

Dans cette section, nous avons pointé des conditions facilitantes qui relèvent essentiellement de démarches et espaces de dialogue à combiner, dont il faut clarifier les lieux, les objets, les formats, les partenaires impliqués, les temporalités. Le dernier nœud de tensions que nous aborderons introduit un registre différent, et peut-être plus sensible, puisqu'il relève du rôle et des postures des personnes au sein même des lieux de rencontre entre elles.

## **Quand il y a une incompréhension entre les partenaires des rôles de chacun dans l'évaluation, entre espaces protégés de dialogue et communications publiques**

Ce troisième nœud de tensions fait état de deux situations, la première concerne la façon dont les étudiants ont reçu le rapport faisant suite au premier GD, et la deuxième concerne leurs premières interventions dans le CP. Puis nous élargissons le propos à l'ensemble des partenaires impliqués dans l'évaluation.

À la suite du premier GD, les étudiants ont pris connaissance du rapport rédigé par les conseillers pédagogiques et ont eu l'occasion de donner leur point de vue lors du GD suivant. Ils ont considéré que la façon de présenter les contenus était trop «édulcorée» par rapport aux propos tenus, que les éléments incriminés n'étaient pas suffisamment ciblés. Initialement, ils pensaient que ce qu'ils avaient énoncé oralement devait être écrit précisément, sans reformulations diplomatiques. Ils se sont donc montrés perplexes quant au contenu rapporté et à son impact auprès du CP et des enseignants concernés. Surtout, ils se sont dits déçus de ne pas voir figurer une prise de position de la part des conseillers pédagogiques par rapport aux dysfonctionnements dont ils avaient fait état. Dans leur représentation, le fait que les conseillers pédagogiques fassent partie d'un service rattaché au rectorat donne du poids à une prise de position de leur part, et c'est ce que les étudiants auraient souhaité qu'ils expriment dans le rapport. Pour les conseillers pédagogiques, par contre, il est important d'être perçus comme indépendants non seulement du programme, mais également du rectorat, car leur fonction est avant tout d'accompagner l'EEE et de soutenir si besoin la régulation pédagogique des enseignements. Dans la démarche par GD plus particulièrement, leur rôle est de créer un espace de dialogue et de convivialité pour recueillir des informations authentiques, puis les mettre en forme et les transmettre aux instances qui, elles, ont le pouvoir de la décision. Cette différenciation des rôles dans l'évaluation n'avait pas été comprise par les étudiants.

Lors des premières interventions des représentants étudiants au CP, il est apparu que ce qui n'avait pas été détaillé dans les rapports des GD a alors été repris dans cet autre espace de rencontre, sans les précautions prises par les conseillers pédagogiques et par le directeur de programme pour rendre ces éléments «communicables» à l'extérieur. On voit dans cet exemple à quel point le fait d'intégrer des partenaires (quels qu'ils soient), dans des espaces pluriels d'échanges qui ont des

fonctions stratégiques différentes, nécessite la clarification des rôles des uns et des autres, notamment quand les évaluations se déroulent dans différents lieux entre le recueil d'informations, le traitement de celles-ci, la diffusion et l'exploitation des résultats. Une clarification de la fonction et du contrat propres à chaque instance est également nécessaire. On notera que ces clarifications (voire négociations dans une conception de l'évaluation négociée, Cardinet, 1990) ne concernent pas que les étudiants (pour qui c'est un rôle nouveau dans le cas que nous avons rapporté<sup>10</sup>), mais l'ensemble des partenaires impliqués. Pourtant, si ce type d'implication des partenaires et la subséquente clarification des rôles pouvaient (faussement) sembler devoir aller de soi, on peut penser qu'elles impliquent peut-être plus difficilement de partager un cadre éthique de l'évaluation (p. ex. Lenoir, 2016). Car comme le rappelle Rey (2012, p. 108) dans son texte sur la culture de l'évaluation, « la préoccupation éthique oblige à rappeler que toute saisie de la réalité procède d'un point de vue lui-même commandé par des choix de valeurs » et il n'y a pas de consensus absolus sur les valeurs. Aucun règlement, aucune procédure, aucune sophistication technologique ne devrait exempter la réflexion critique individuelle et collective: Quelles sont les valeurs qui guident l'évaluation et la rendent légitime aux yeux des différents partenaires? L'évaluation est-elle vue comme un outil de pouvoir sur autrui ou comme se mettant au service de l'amélioration pour tous du système éducatif? Quels sont alors les résultats que l'on peut énoncer, transmettre ou reformuler (au sens de « traduire » d'Akrich, Callon et Latour, 2006) en fonction des destinataires? Quels sont les contenus qui relèvent de la sphère « privée » de l'évaluation dialogique entre interactants et quels sont les contenus qui peuvent et demandent à être connus et diffusés à d'autres instances, dans d'autres lieux, au regard d'autres enjeux politiques, etc.? Quels seront les impacts sur autrui des décisions et actions entreprises? On comprendra que ce questionnement fait écho à une tension entre les espaces de dialogue entre partenaires, qui se veulent ouverts, protégés, construits sur la confiance réciproque, dans lesquels les « choses » peuvent être dites entre les partenaires en présence, et une communication à l'extérieur afin de rendre publiques les informations qui doivent légitimement l'être pour pouvoir agir sur d'autres plans, tout en considérant la nécessaire crédibilité des

---

10 En effet, les conditions des différents programmes de formation continue diplômante à l'UNIGE sont différentes de cas en cas. Par exemple, certains ont intégré un représentant des étudiants dans le CP dès leur création.

jugements formulés, et leurs conséquences sur autrui (Hurteau *et al.*, 2012): qu'est-ce qui peut être dit, qu'est-ce qui ne peut pas l'être, au nom de quoi?

### **Une perspective conclusive: penser l'éthique de l'évaluation en termes (notamment) de figures de partage**

En nous appuyant sur l'objectivation de la mise en œuvre d'un nouveau programme de formation continue diplômante, en enseignement des disciplines artistiques et sportives à l'école primaire, nous avons dégagé quelques nœuds de tensions liés notamment à l'implication des étudiants dans des démarches d'EEE, exploitées également à des fins d'évaluation interne par le comité de pilotage du programme.

Nous concluons avec ce que Younès (2015) appelle les «figures de partage» qui, à ses yeux, sont indispensables à construire pour envisager une évaluation qui s'inscrit dans des démarches collectives et de mises en commun. Dans le cadre de l'EEE, l'auteure distingue plusieurs «figures»:

- 1 Celle du partage des responsabilités dans le processus de mise en œuvre de l'évaluation.
- 2 Celle du partage de la construction des critères de qualité de l'enseignement avec les enseignants, avec les étudiants.
- 3 Celle du partage des points de vue entre partenaires, celle du partage de l'analyse et des décisions consécutives.

On retrouve dans cette énumération les traits qui caractérisent la méthode et la rationalité de l'évaluation. Comme observé par Rey (2012, p. 101), «opérationnaliser l'évaluation pour la rendre plus éthique» n'est pas critiquable. Mais il faut que tout choix technique et méthodologique reste ouvert au débat, à la controverse, à la recherche de sens.

Notre étude de cas a dégagé quelques conditions qui ont semblé favoriser le dépassement de situations problématiques dans la perspective d'un meilleur dialogue entre les différents partenaires impliqués. Dans le premier nœud de tensions, nous avons souligné l'importance pour les partenaires d'inscrire l'EEE dans un cadre réglementaire reconnu à un niveau institutionnel qui dépasse le seul programme en question, c'est-à-dire qui concerne l'ensemble des programmes de formation continue diplômante de l'Université. L'existence d'outils standards,

proposés par une instance externe au programme (mais interne à l'Université), a permis aux partenaires d'envisager des collaborations autour de l'évaluation afin de dépasser des pratiques évaluatives informelles, et en quelque sorte clandestines, peu propices à l'explicitation et au débat à propos des objectifs du programme et des attentes légitimes sur le plan de la qualité (qu'il s'agissait de définir) des enseignements. Dans le deuxième nœud de tensions, nous avons insisté sur l'intérêt d'envisager une triangulation de différentes démarches évaluatives, formelles et informelles, permettant des régulations de premier niveau (destinées à la cohorte d'étudiants qui évaluent) et de deuxième niveau (pour les cohortes suivantes dans une visée proactive). En matière de conditions facilitantes, l'existence d'espaces pluriels de rencontre, impliquant des configurations différentes de partenaires, aux responsabilités distinctes, apparaît une piste pour permettre des reconfigurations dynamiques de relation entre les évalués et les évaluateurs, tout en prenant bien garde à définir le jeu de l'évaluation (au sens d'Hadji, 1989) et les objets sur lesquels elle porte. Enfin, dans le troisième nœud de tensions, nous avons insisté sur l'importance de clarifier les rôles et les postures des uns et des autres dans les différents espaces de rencontre, susceptibles de changer d'un espace à l'autre (ce qui peut se dire par exemple dans un *groupe de discussion* ne peut plus être dit de la même façon dans un comité de programme et face au mandataire employeur). Cela nous a amenés alors sur le terrain de l'éthique de l'évaluation.

En effet, comme développé par Rey (2012), si l'encadrement de l'évaluation par des structures réglementaires et opérationnelles est important, tout comme une réflexion de fond sur la technicité des procédures à des fins d'objectivité, on ne peut se passer d'une interrogation sur les valeurs et sur les conséquences de l'implication des acteurs et de ce qu'ils font. Dans la culture de l'évaluation actuelle et sa « technologisation » accrue, un risque selon Rey (2012, p. 108) est que « les acteurs ne sont plus saisis comme interlocuteurs, mais comme éléments de dispositifs dont on analyse le fonctionnement », et ce, dans un seul rapport d'extériorité « objectivante ». Les nœuds de tensions que nous avons soulevés expriment une volonté des acteurs d'être considérés comme des sujets en tant que tels, capables de se situer et de contribuer à l'évaluation dans un rapport intersubjectif produisant des effets sur soi et sur autrui (Younès, 2015; Younès, Sasse et Darj, 2016). Sur un plan éthique, cela demande alors d'assumer la responsabilité de ses propres actes et de ce qu'ils peuvent produire sur autrui (Rey, 2012). Dans une perspective de rencontre entre des acteurs dans des situations d'évaluation à forts

enjeux, une des figures de partage, en tant que forme caractéristique d'expressions «qui fixe en même temps un commun partagé et des parts exclusives» (Rancière, 2000, cité par Younès, 2015, p. 80), relève de l'indispensable débat sur les responsabilités individuelles et collectives au regard de valeurs visant à inscrire l'évaluation d'abord et avant tout dans une «éthique de l'action, de la communication et de la relation» (Lenoir, 2016). Un enjeu, qui souvent n'est pas des moindres dans des fonctionnements institutionnels qui fréquemment sont saturés par trop de missions, est d'aménager de réels espaces-temps pour que ces figures de partage puissent effectivement se construire et devenir tout à la fois des moyens et des fins en vue (au sens de Dewey, 2011) pour l'évaluation.

## Références bibliographiques

- AKRICH, M., M. CALLON et B. LATOUR (dir.) (2006). *Sociologie de la traduction: textes fondateurs*, Paris, Presses des Mines ParisTech.
- ALLAL, L. et G. SCHWARTZ (1996). «Quelle place pour l'évaluation formative dans l'enseignement au cycle d'orientation?», *CO-Informations (DIP Genève)*, vol. 178, p. 5-8.
- BERNARD, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur?*, Bruxelles, DeBoeck.
- BERNARD, H., N. POSTIAUX et A. SALCIN (2000). «Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, n° 3, p. 625-650.
- BERTHIAUME, D., J. LANARÈS, C. JACQMOT, L. WINER et J.-M. ROCHAT (2011). «L'évaluation des enseignements par les étudiant-e-s comme dispositif de développement pédagogique des enseignant-e-s universitaires», *Recherche et Formation*, vol. 67, p. 53-72.
- CARDINET, J. (1990). «Évaluation interne, externe ou négociée?», dans *Hommage à Jean Cardinet*, Fribourg, Delval, p. 139-156.
- DENZIN, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, New York, McGraw-Hill.
- DEWEY, J. (2011). *La formation des valeurs*, Paris, La Découverte.
- HADJI, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*, Paris, ESF.
- HURTEAU, M., S. HOULE et F. GUILLEMETTE (dir.) (2012). *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LENOIR, H. (2016). «Pour une éthique de l'évaluation», <<http://www.hugueslenoir.fr/pour-une-ethique-de-levaluation/>>, consulté le 4 juillet 2018.
- LOVE, A. J. (1993). «Internal evaluation: An essential tool for human services organizations», *Canadian Journal of Program Evaluation*, vol. 8, n° 2, p 1-15.
- MCKEACHIE, W. J. (1997). «Student ratings: The validity of use», *American Psychologist*, vol. 52, p. 1218-1225.
- MOTTIER LOPEZ, L., B. LENZEN, F. LEUTENEGGER et C. RONVEAUX (2018). «Évaluation des enseignements de formations continues diplômantes: enjeux de reconnaissance et de collaboration entre les parties prenantes», *Phronesis*, vol. 7, n°1, p. 59-78.

- REY, B. (2012). «Culture de l'évaluation et exigences éthiques», *Education, Sciences et Society*, vol. 2, n° 2, p. 97-108.
- ROMAINVILLE, M. et C. COGGI (2009). «Conclusions», dans M. Romainville et C. Coggi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*, Bruxelles, De Boeck, p. 255-266.
- YOUNÈS, N. (2009). «L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement», dans M. Romainville et C. Coggi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*, Bruxelles, De Boeck, p. 191-211.
- YOUNÈS, N. (2015). «L'évaluation de l'enseignement par les étudiants: le tournant du partage», *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, vol. 1, n° 1, p. 79-90.
- YOUNÈS, N., M. SASSE et J. M. DARJ (2016). «L'enjeu de la subjectivation dans les pratiques d'évaluation à l'école élémentaire», dans L. Mottier Lopez et W. Tessaro (dir.), *Les processus de jugement dans les pratiques d'évaluation des apprentissages*, Berne, Peter Lang, p. 149-168.

## **La recherche-action et l'évaluation de programmes**

Un espace créatif et participatif pour les parties prenantes!

*Diane Dubeau, Annie Bérubé, Vicky Lafantaisie et Sylvain Coutu*

Dans le monde de la recherche en sciences humaines, les chercheurs nourrissent souvent l'idée qu'une fois qu'ils ont trouvé la solution aux problèmes et qu'ils l'auront partagée avec les praticiens œuvrant dans le monde réel, ceux-ci n'auront alors qu'à l'appliquer pour changer la situation jugée problématique. Pourtant l'expérience nous démontre qu'il existe toujours un fossé entre les chercheurs et ceux qui sont impliqués dans le feu de l'action. Devant ce constat, la recherche-action se veut une alternative à la recherche traditionnelle [...] (en se donnant) comme objectif d'influencer directement le monde de la pratique.

DOLBEC (2003, p. 505)

---

De façon stimulante, on assiste au cours des dernières décennies au développement d'une véritable culture évaluative des pratiques qui favorise un rapprochement entre les milieux de la pratique et de la recherche (Alkin, 2011). De nombreux facteurs ont contribué à ce rapprochement progressif tels que le contexte économique qui incite à bien justifier les coûts investis, les orientations plus récentes des organismes subventionnaires de la recherche qui encouragent les partenariats avec les milieux de la pratique afin d'optimiser l'utilisation des résultats et l'apport de fondations privées qui financent actuellement l'intervention en allouant un budget spécifique à l'évaluation. Il s'agit là d'un contexte favorable à l'évaluation qui se conjugue à une volonté et aux préoccupations réelles des principaux acteurs concernés de poser un regard critique, réflexif sur leur action. Ce contexte contribue à une

évolution marquée des connaissances dans le domaine de l'évaluation de programmes de manière à mieux répondre aux besoins variés exprimés par les milieux (Fitzpatrick, Sanders et Worthen, 2011). Le nombre croissant de références rapportées dans les bases de données informatiques témoigne de cette évolution des travaux publiés en ce domaine. Il en va de même pour l'augmentation du nombre de revues spécialisées qui sont spécifiquement consacrées à cette thématique. La documentation recensée fait état d'une diversification des approches et des méthodes en évaluation qui dépasse les modèles plus classiques et traditionnels centrés sur l'évaluation de l'efficacité, de l'efficience ou des impacts (Alkin et Christie, 2004; Contandriopoulos et Brousselle, 2012). On reconnaît ainsi davantage la pertinence des évaluations d'implantation et de mise en œuvre afin de mieux comprendre les processus de production des effets observés (Damschroder et Hagedorn, 2011). De même, afin d'optimiser l'utilisation et l'appropriation d'une démarche évaluative qui se veut souvent coûteuse en ce qui concerne le temps et l'argent, on encourage une participation des diverses parties prenantes (*stakeholders*) concernées (Cousins et Chouinard, 2012). Les défis sont toutefois de taille pour que cette participation soit active de la part des différents acteurs concernés (Hurteau, Houle et Marchand, 2012). La sélection des parties prenantes, la dynamique relationnelle entre ces parties, les conditions structurelles qui balisent la démarche collective sont autant d'éléments qui affectent la participation de chacun. Certains paradigmes en évaluation de programmes, qui valorisent cette participation, tels que les évaluations collaboratives, d'«*empowerment*», ou celles centrées sur l'utilisation, contribuent à mieux connaître les critères qui guident la sélection de ces parties prenantes (p. ex. pertinence, disponibilité, diversité), mais encore trop peu est connu sur les conditions gagnantes d'une participation optimale des acteurs. L'accent trop souvent mis sur les différences existant entre les domaines de l'évaluation et de la recherche (Mathison, 2008) a malheureusement eu pour effet de limiter l'attention accordée à leur espace commun et à leur contribution potentielle au domaine de l'autre. Pourtant, tout comme il en est dans le domaine de l'évaluation, il existe plusieurs paradigmes en recherche. L'un de ceux-ci, la recherche-action, adopte une approche qui nous apparaît particulièrement pertinente. Le chapitre présente ainsi, dans un premier temps, une brève description de l'approche et de ses spécificités. Par la suite, les liens plus étroits pouvant être établis entre cette approche de recherche et l'évaluation de programmes seront

abordés. En tout dernier lieu, un regard sera porté sur les défis posés pour une participation active et optimale des parties prenantes dans ce type de recherche.

## **Recherche-action, une posture qui teinte le rôle joué par les parties prenantes**

Dans le domaine de la recherche dont le but premier est l'avancement des connaissances, différents paradigmes peuvent être adoptés. Les approches plus classiques et expérimentales s'inscrivent dans un paradigme hypothético-déductif qui prône le contrôle maximal des variables et l'objectivité du chercheur. Des approches plus qualitatives de recherche, ancrées dans un paradigme inductif, visent, quant à elles, à mieux décrire des phénomènes nouveaux, peu analysés à ce jour. Certaines recherches qualifiées d'«appliquées» s'intéressent de façon plus spécifique aux enjeux et aux savoirs issus de la pratique. Le souci de rapprocher la recherche aux réalités et aux préoccupations des milieux de la pratique n'est pas nouveau. Dans un souci d'humaniser les sciences, les travaux de Lewin (1946) dans le domaine de la psychologie sociale marquent la sortie des laboratoires de recherche comme lieu de production des savoirs pour aller directement vers les gens dans leur propre milieu de vie pour mieux comprendre leur réalité. Pour cet auteur, considéré comme le père de la recherche-action, c'est en apportant des changements à une situation problématique donnée que l'on peut mieux la comprendre et identifier les règles qui la gouvernent. La recherche-action se veut un terrain fertile qui se développe également en Europe dans les domaines de l'éducation et des sciences sociales (Barbier, 1996; Desroche, 1991). Au fil des ans, cet engouement pour la recherche-action se déclinera sous des terminologies variées qui, malheureusement, auront pour conséquence de rendre ce concept ambigu et imprécis, aux contours difficiles à délimiter. Parmi ces terminologies, on retrouve, entre autres, la recherche appliquée, la recherche participative, la recherche collaborative et la recherche en partenariat. La recherche-action sera également qualifiée de «recherche-action émancipatrice» (Anadón et Savoie-Zajc, 2007), «recherche-action intégrale et systématique» - RAIS (Morin, 2011) ou de «recherche-action collaborative» (Bourassa, Bélair et Chevalier, 2007). Malgré leurs distinctions parfois fines, elles ont en commun l'avancement des connaissances sur des enjeux de pratique et elles insistent toutes sur la nécessité de s'allier avec différents partenaires

(gestionnaire, intervenant, bailleur de fonds, clientèle, etc.) pour mieux en comprendre les réalités. L'engagement attendu de ces partenaires pourra ainsi se traduire par une intensité variant d'une simple présence en tant qu'observateur à une réelle collaboration entre les différents acteurs concernés (Morrisette, 2013). Cette intensité étant souvent reconnue comme l'un des déterminants d'une appropriation des résultats et, donc, d'un plus grand potentiel de changement (Fetterman et Wandersman, 2005). L'objectif de ce chapitre n'est pas de décrire les distinctions ou les spécificités propres aux différentes terminologies utilisées dans les écrits recensés, mais bien de mieux cerner en quoi la recherche-action peut être vue comme un terreau fertile en regard de l'évaluation de pratiques ou de programmes et de l'engagement des diverses parties prenantes associées à cette évaluation.

### **Définitions de la recherche-action**

Parmi les nombreuses définitions qui sont proposées dans la documentation consultée, nous retenons celle de Lavoie et de ses collègues (1996, p. 41) qui regroupe les principaux éléments des diverses définitions recensées :

La recherche-action est une approche de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent avoir comme but le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution de problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée. La recherche-action doit avoir pour origine des besoins sociaux réels, être menée en milieu naturel de vie, mettre à contribution tous les participants à tous les niveaux, être flexible, établir une communication systématique entre les participants et s'autoévaluer tout au long du processus. Elle est à caractère empirique et elle est en lien avec le vécu. Elle a un design novateur et une forme de gestion collective où le chercheur est aussi un acteur et où l'acteur est aussi un chercheur.

Selon cette définition, la recherche-action est plus qu'une méthode de recherche, elle est vue comme une posture épistémologique qui influencera le rôle et la nature de l'engagement du chercheur. Le terme *recherche-action* traduit, d'une part, une logique de recherche qui se

traduit par une démarche rigoureuse, ordonnée et systématique de collectes de données selon un processus en boucle qui ne se veut pas linéaire. Elle traduit également, d'autre part, une logique d'action qui implique l'apport d'une solution jugée la plus pertinente à une situation problématique donnée, souvent jugée complexe. Au-delà de ces deux logiques, il y a toute la signification accordée au trait d'union qui les unit et qui représente ainsi pour plusieurs les mouvements nécessaires des différents acteurs (du chercheur vers le terrain, du praticien vers la recherche) dans un va-et-vient continu. Cette vision témoigne du caractère dynamique de ce type de recherche qui se veut également plus imprévisible au regard des résultats que les recherches plus classiques s'inscrivant dans un paradigme hypothético-déductif (Boutanquoi, 2012).

De façon intéressante, la définition retenue met de l'avant la notion de « changement » qui est au cœur de la recherche-action (Morin, 2011). Certains la distinguent même de la recherche collaborative par cette spécificité selon laquelle elle doit être vue comme un vecteur de changement. À cet égard, elle s'inscrit fidèlement dans les finalités de l'évaluation. De façon plus précise, elle poursuit ainsi le double objectif : 1) de transformation de la réalité ; 2) de production des connaissances concernant ces transformations. La recherche-action est ainsi intrinsèquement liée à un processus de changement et d'évaluation.

### **Principes de la recherche-action**

À la lumière de la recension des écrits réalisée, nous avons extrait sept éléments que nous qualifions de « principes » qui guident la réalisation d'une recherche-action. Certains de ces principes recourent ceux décrits récemment par Shulha et ses collègues (2016) quant aux approches collaboratives en évaluation. Le premier principe, une tautologie diront certains, est qu'elle est toujours orientée vers l'action. Selon Beauregard et Ouellet (2002), elle a pour objectif de faire surgir un savoir sur la pratique en mettant à l'essai et en évaluant un modèle d'intervention donnée. « Les façons de faire » devraient ainsi émerger d'une interaction continue entre l'action et la réflexion critique sur cette action (Schön, 1983).

En comparaison à la recherche classique, la recherche-action mise sur une modification du rapport de pouvoir entre les différents acteurs. En reconnaissant les savoirs issus des terrains, elle contribue à un réajustement du savoir et du pouvoir au profit des praticiens. Un

rapport d'égalité ou démocratique est visé, considérant qu'aucun des acteurs individuellement ne détient la solution. À cet effet, la recherche n'est pas réalisée POUR les milieux de la pratique, mais bien AVEC les milieux. Cet équilibre des pouvoirs sous-tend la notion de «compétence» reconnue aux différents acteurs et ultimement contribue à une perspective d'«*empowerment*».

La recherche-action reconnaît également l'influence réciproque entre les acteurs qui entraîne un changement épistémologique quant au rôle d'expert. Les acteurs du terrain sont vus comme des partenaires et non pas uniquement comme des informateurs ou des objets de recherche. Il est toutefois nécessaire que les acteurs fassent preuve d'ouverture envers cette influence mutuelle. Corajoud (2006, p. 214) exprime bien cette position lorsqu'elle indique «comment les chercheurs ont travaillé avec les acteurs terrain, mais aussi comment ils ont été travaillés par eux».

L'un des termes que l'on retrouve fréquemment dans les écrits sur la recherche-action concerne la notion d'«apprentissage». La démarche en soi est vue comme un dispositif stratégique de formation des acteurs dans un contexte d'innovation sociale. Les acteurs apprennent ainsi des uns et des autres, un savoir partagé, un savoir qui découle de l'agir (Liu, 1997). Ces apprentissages respectifs sont ainsi source de motivation à travailler ensemble.

La documentation consultée fait ressortir clairement l'importance de la communication (le langage, le «dire») entre les acteurs afin de maintenir un climat contribuant à cet exercice d'influence réciproque et d'équilibre des pouvoirs. Pour ce faire, une communication soutenue et régulière est attendue qui, pour être efficace, doit être formalisée par un espace créé et une entité de fonctionnement établie (p. ex. comité de pilotage). Cette communication est qualifiée par certains comme un «processus dialogique» qui contribue à un va-et-vient continu entre la théorie et la pratique, entre le travail de recherche et les terrains. Liu (1997) ajoute même l'importance de l'établissement d'un cadre éthique qui soit négocié et accepté de tous afin de baliser les enjeux liés à la confidentialité, au respect et au non-jugement.

On retient aussi que la recherche-action, par sa centration sur la collaboration et la concertation, mise sur l'intersubjectivité. En comparaison avec les approches de recherche plus classiques, elle ne construit pas l'objectivité sur le rejet de la subjectivité, mais bien sur cette intelligence collective qui combine les regards teintés propres à chacun des

acteurs. En ce sens, ce type de recherche s'inscrit davantage dans la foulée des travaux qui adoptent une posture constructiviste. En effet, selon cette posture, les phénomènes à l'étude sont des constructions sociales qui prennent un sens particulier selon les contextes spécifiques dans lesquels ils prennent forme («*context-specific setting*»; Golafshani, 2003). La subjectivité du chercheur (et de ses partenaires) n'est pas considérée comme un élément pouvant affaiblir la qualité de la démarche analytique, mais plutôt comme une réalité qui permet d'enrichir la compréhension des phénomènes à l'étude (Guba et Lincoln, 1994).

En tout dernier lieu, la recherche-action est toujours contextualisée (Boutanquoi, 2012). La réponse (solution) à une problématique donnée variera ainsi en fonction des spécificités des milieux dans lesquels sera implantée l'innovation et des caractéristiques propres aux partenaires participant à cette recherche. Elle ne poursuit ainsi généralement pas des buts liés à la généralisation des résultats, surtout dans les premières phases de développement d'une telle recherche.

En résumé, différents principes peuvent être extraits des écrits recensés afin de baliser les contours de la recherche-action. On peut d'ores et déjà reconnaître le potentiel que cette approche peut offrir pour des actions plus ciblées, de nature réflexive, en lien avec l'évaluation de programmes ou d'innovation sociale.

## **Recherche-action et évaluation de programmes**

L'intérêt de la recherche-action réside dans l'attention accordée aux processus, contribuant à une approche compréhensive d'un phénomène donné. Le processus (le « comment ») est ainsi tout aussi important que les résultats (le « quoi »). Dans le domaine de l'évaluation de programmes, cette préoccupation se retrouve dans les études évaluatives qui intègrent à la fois des enjeux d'implantation (processus) et d'effets (résultats). Pour une recherche-action, les résultats peuvent être analysés dans une perspective élargie en considérant les apprentissages réalisés par les différentes parties prenantes en regard de la démarche adoptée. À titre d'exemples, des chercheurs qui peuvent apprendre à différencier des profils de clientèle, des intervenants qui peuvent apprendre les différents types d'évaluation possibles, des gestionnaires qui peuvent apprendre à apprécier l'effet potentiel du changement de

pratiques sur leur organisation, etc. Autant d'apprentissages qui favorisent une participation plus active et une meilleure appropriation des résultats et de la démarche.

Comme plusieurs approches en recherche et en évaluation de programmes, la recherche-action alloue une place et un rôle important aux parties prenantes. Le défi est de favoriser cette participation active. Deux éléments clés doivent être abordés: le choix des parties prenantes et la structure d'accompagnement de celles-ci (Brandon et Fukunaga, 2014; Hurteau, Houle et Marchand, 2012). En recherche-action, le choix des parties prenantes vise plutôt l'hétérogénéité (p. ex. gestionnaires, intervenants, chercheurs, bailleurs de fonds, clientèle, etc.). Bien que la participation effective de la clientèle soit souhaitable, plusieurs obstacles peuvent entraver ou rendre plus difficile cette participation; conséquemment, plus rares sont les travaux qui intègrent la clientèle dans les différentes étapes de réalisation de la démarche. Dans l'ensemble, on note que l'accent est mis sur la diversité d'acteurs, le collectif se distinguant ici d'un simple travail d'équipe, car les enjeux et les retombées varieront pour ces divers acteurs. La participation d'un gestionnaire peut susciter des contraintes de disponibilité, alors que celle d'intervenants provenant du milieu communautaire peut être liée à des enjeux financiers, ce qui serait possiblement moins un enjeu pour les intervenants issus du milieu institutionnel. Autant de contraintes ou de facilitateurs qu'il est nécessaire de prévoir dans le choix des parties prenantes. Les retombées des résultats de la recherche-action ou les gains perçus varieront également selon les parties prenantes. On peut ainsi penser à des retombées plus circonscrites à la pratique pour les intervenants, à une offre de services plus diversifiée pour les gestionnaires et à une plus grande ouverture des bailleurs de fonds à développer de nouvelles politiques. La structure d'accompagnement de la démarche est également un élément clé à définir (Bryson, Patton et Bowman, 2011). La création d'un comité de pilotage est fortement encouragée comme lieu de régulation où les rôles sont partagés entre tous les acteurs, favorisant ainsi l'implication de ceux-ci et l'influence mutuelle (p. ex. animation de la rencontre, rédaction du procès-verbal, etc.; Boutanquoi, 2012).

La définition de Lavoie et de ses collègues (1996) présentée au début de ce chapitre précisait le caractère dynamique de la recherche-action. Le processus ne doit pas être vu de manière linéaire, car la demande initiale peut être revue en cours de route et le besoin de nouvelles données peut être jugé nécessaire, etc. Dans la recherche-action,

l'hypothèse prendra naissance le plus souvent dans la foulée même du processus de recherche collective et non au préalable. Différents types d'évaluation pourront faire partie d'une recherche-action. Dans le cadre de nos travaux, la recherche-action ProsPERE, visant à soutenir l'engagement paternel dans deux communautés vulnérables, s'est traduite par la réalisation, entre autres, d'une analyse de milieux, d'une évaluation d'implantation et d'une évaluation d'impacts (Dubeau *et al.*, 2009). Il en est de même du service Relais-Pères, une innovation misant sur une approche de proximité pour rejoindre les pères vivant en contexte de vulnérabilité. Au-delà du développement et de la mise en œuvre de cette innovation, des évaluations d'implantation et d'impacts ont été réalisées (Dubeau, Salmon et Turcotte, 2015; Turcotte et Dubeau, 2016; Turcotte *et al.*, 2015). La recherche-action doit cependant être vue dans une perspective élargie qui va au-delà des regards évaluatifs posés. De plus, l'accent mis sur le processus plutôt que sur les résultats a pour effet que la recherche-action, une fois engagée, n'est jamais finie. Ainsi, à la suite des résultats de l'évaluation d'impacts de Relais-Pères, les acteurs sont invités maintenant à décrire le déploiement de ce service dans des contextes diversifiés leur permettant de « tester » certains principes directeurs de l'approche. À titre d'exemple, le service Relais-Pères est actuellement déployé dans des ressources d'hébergement père-enfant qui ouvre la voie à un service pouvant être dispensé par une dyade d'intervenants (homme et femme), alors qu'initialement les accompagnateurs Relais-Pères étaient des intervenants masculins. La recherche-action peut couvrir les différentes étapes de développement d'une innovation sociale, allant de l'analyse de besoins au développement d'un projet, à son implantation, à son évaluation et, ultimement, elle pourrait aussi aller jusqu'à consigner son déploiement.

La recherche-action qui a pour but de faire surgir « un savoir à partir de l'agir » s'inscrit plus fréquemment dans un contexte d'innovation sociale (Szijarto *et al.*, 2017). L'évaluation se précise donc dans ce contexte précis, en respect de valeurs qui sont porteuses de progrès social. Elle s'intéresse, entre autres, aux conditions qui favorisent (ou non) l'introduction de ce changement au sein des organisations ou des institutions. Elle tente également de mesurer, avec le plus d'objectivité possible, et autant que faire se peut, les changements sociaux. Tout comme le mentionnait Paulo Freire (1974, p. 24), « [l']homme ne peut changer le monde que s'il sait que le monde peut être changé et

qu'il peut l'être par lui». Ultiment, les résultats d'évaluation menée dans une recherche-action ont une utilité sociale et devraient aider à la prise de décisions.

En résumé, le cadre élargi proposé par la recherche-action permet l'inscription de plusieurs études issues d'approches alternatives d'évaluation qui misent sur la participation ou la collaboration de divers acteurs. Elle s'en distingue par la finalité qui est liée au savoir (à l'avancement des connaissances). Un savoir qui émerge ici de la pratique et qui se construit par la création collective d'un modèle d'intervention donné, sa mise à l'essai et son évaluation, générant ultimement le changement. C'est ce qui reflète cette perspective élargie de la recherche-action comparativement à l'évaluation de programmes souvent plus circonscrite. Les liens établis entre les parties prenantes aux étapes initiales liées à la création du modèle d'intervention en solution à une situation problématique présentent l'avantage certain de préparer le terrain pour la réalisation des activités évaluatives. La recherche-action teinte inévitablement le rôle et la participation de chacune des parties prenantes en privilégiant la diversité, la disponibilité et un équilibre des pouvoirs, ce qui affectera inévitablement l'approche d'évaluation adoptée. Cette posture est favorisée par l'attention accordée aux processus plutôt qu'aux seuls résultats (jugement sur la valeur et le mérite), ce qui contribue à cette influence mutuelle, aux apprentissages qui en découlent et à l'implication requise des acteurs. Plusieurs défis sont toutefois présents et seront détaillés dans la section qui suit.

## **Défis de la recherche-action et de la participation des parties prenantes**

Nous terminerons ce chapitre par une présentation des principaux défis posés par la réalisation d'une recherche-action et des évaluations qui y sont associées. L'un des premiers défis concerne la dimension «temps» omniprésente dans toute recherche-action. Un temps nécessairement long considérant les quatre étapes typiques d'une recherche-action, soit celles de la mobilisation des partenaires, de l'adoption d'une vision commune du problème et de sa solution, de l'implantation d'actions et de leur évaluation (Ouellet, 2009). Un temps qui se veut difficilement mesurable, car on ne sait souvent pas où sera le point d'arrivée et quel sera le chemin pour y arriver. Le caractère moins prévisible se concilie difficilement avec les contraintes des organisations et des institutions.

Le concept de « temps » fait aussi référence à celui de « rythme » (Boutanquoi, 2012). Il nécessite ainsi un ajustement en fonction de ces rythmes parfois (souvent!) différents entre les acteurs. À titre d'exemple, pensons aux acteurs des milieux de la pratique qui souhaitent des résultats rapides et ceux de la recherche qui sont soumis à des exigences entraînant des délais ou confrontés à des structures institutionnelles qui bougent moins vite que celles des milieux communautaires, etc. Un rapport au temps qui est différent pour l'action comparativement à celui pour la recherche, et même qui se distingue selon le type de recherche réalisé (expérimentale contre recherche-action). Cette dimension temporelle oblige inévitablement à la souplesse des approches d'évaluation. Il ne faut donc pas y voir uniquement une contrainte de cette dimension du temps, mais également un atout porteur de connaissances nouvelles provenant des différents acteurs concernés et de leur réalité que l'on est amené à mieux comprendre.

Au-delà du temps, la notion d'« espace » est importante. L'espace fait référence au caractère souvent plus circonscrit, plus local de l'objet d'étude d'une recherche-action et des évaluations associées. La diffusion des connaissances générées est ainsi plus limitée, considérant qu'elles sont moins généralisables à d'autres milieux et qu'elles sont peu accessibles par les stratégies traditionnelles de diffusion (p. ex. revues arbitrées, volumes, etc.). Sous un autre angle d'analyse, il faut aussi y voir la création d'un espace ouvert pour la réflexion et la prise de parole, qui permet non seulement de penser l'action ET la recherche en synergie (Avenier et Parmentier Cajiaba, 2012), mais également de valoriser et de diffuser les résultats de ces travaux qui selon Perregaux (2002) sont des conditions jugées essentielles pour une réelle transformation sociale.

À plusieurs reprises au cours de ce chapitre, la notion d'« apprentissage réciproque » (coformation ou formation mutuelle) de la recherche-action a été abordée. Un atout pour susciter l'engagement, mais également pour favoriser l'« *empowerment* » (Paul, 2009). Ainsi, après avoir participé à une démarche évaluative en réponse à un besoin réel exprimé par les parties prenantes, les apprentissages réalisés pourraient permettre aux acteurs de pérenniser cette culture évaluative. Un souhait que l'on retrouve, de plus en plus, auprès de certaines organisations ou de certains bailleurs de fonds (Rocheleau *et al.*, 2015). Le défi est d'identifier les conditions qui favorisent cet apprentissage réciproque. L'adoption d'une posture d'accompagnateur ou de facilitateur plutôt que d'expert est vue comme une condition gagnante (Turcotte et Dubeau, 2016). Cette posture reconnaît les connaissances de chacun (connaissances

expérientielles qui relèvent de l'expérience unique intérieure) et leur contribution au savoir commun permettant ainsi de donner du sens à la démarche dans laquelle ils sont impliqués. De plus, cette posture requiert nécessairement une adaptation des contenus afin de les rendre accessibles à tous. Des stratégies de diffusion qui requièrent de la créativité (p. ex. l'utilisation de Photovoice, d'affichettes de porte, etc.).

Une seconde condition gagnante est de percevoir rapidement un gain à ces apprentissages et à la contribution potentielle de la présence de cette partie prenante. À titre d'exemple, fréquemment dans le cadre des recherches-actions que nous menons, les chercheurs assument, dans les premières phases, la rédaction des procès-verbaux. Cette stratégie permet aux acteurs du milieu d'échanger plus librement sur leurs actions sans se préoccuper du compte rendu alors que, pour le chercheur, cela permet de garder une trace écrite des aspects pouvant être liés à l'implantation des actions (obstacles, facilitateurs). Un gain perçu rapidement qui influencera fort possiblement, de façon favorable, la réponse à des demandes ultérieures pouvant provenir du chercheur. De même, la transmission rapide de résultats peut contribuer pour les acteurs à mieux percevoir l'utilité et la pertinence de ces données.

En tout dernier lieu, un défi de taille réside dans le transfert des résultats dans une action sociale. À titre de vecteur de changement, la recherche-action implique une transformation sociale, mais elle a aussi pour but de mieux comprendre les processus qui expliquent cette transformation. Cette approche compréhensive que l'on retrouve dans les études évaluatives associées est riche et offre des pistes concrètes pouvant mener à l'élaboration de politiques ou de déploiement éventuel de telles initiatives. Il faut toutefois que la diffusion de ces résultats rejoigne les principaux auditoires ciblés et qu'elle se fasse dans un langage accessible. Le choix des parties prenantes peut ici faire une différence importante.

En conclusion, la recherche-action, conformément aux principes que nous avons extraits à partir des écrits recensés, offre un contexte particulièrement intéressant pour la réalisation d'activités évaluatives de type collaboratif. En comparaison avec d'autres approches de recherche, elle favorise une intégration précoce des chercheurs, dès les premières étapes du processus, ce qui contribue à un apprivoisement progressif de la problématique et des acteurs préparant ainsi le territoire de l'évaluation. Un atout indéniable, mais qui comporte tout de même des défis importants de cette collaboration qui sont liés à la temporalité et à l'espace occupés par l'objet de cette recherche-action.

Une posture particulière est attendue du chercheur, qui devra faire preuve d'ouverture, de souplesse et d'adaptation dans un rôle moins prévisible d'accompagnateur. Précisons également que cette approche de recherche dont la spécificité reconnue porte sur le changement par la mise en œuvre d'action à portée sociale s'inscrit principalement dans un contexte d'innovation sociale afin de proposer une solution à des problèmes complexes. Dans un tel contexte, on ne peut que souhaiter des études qui permettent de mieux comprendre les conditions qui favorisent le succès de l'implantation de ces innovations (Bilodeau, Chamberland et White, 2002; Cousins *et al.*, 2016).

## Références bibliographiques

- ALKIN, M. C. (2011). *Evaluation Essentials: From A to Z*, New York, Guilford Press.
- ALKIN, M. C. et C. A. CHRISTIE (2004). «An evaluation theory tree», dans M. C. Alkin (dir.) *Evaluation Roots: Tracing Theorist Views and Influences*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- ANADÓN, M. et L. SAVOIE-ZAJC (2007). «La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains: une forme de recherche participative», dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative - Multiples regards*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 11-30.
- AVENIER, M.-J. et A. PARMENTIER CAJAIBA (2012). «The dialogical model: Developing academic knowledge for and from practice», *European Management Review*, vol. 9, n° 4, p. 199-212.
- BARBIER, R. (1996). *La recherche-action*, Paris, Economica Anthropos.
- BEAUREGARD, D. et F. OUELLET (2002). «Naître Égaux - Grandir en santé ou le savoir et l'agir tricotés serrés en laine du pays!», *Revue Quart Monde*, n° 182, p. 48-51.
- BILODEAU, A., C. CHAMBERLAND et D. WHITE (2002). «L'innovation sociale, une condition pour accroître la qualité de l'action en partenariat dans le champ de la santé publique», *The Canadian Journal of Program Evaluation*, vol. 17, p. 59-88.
- BOURASSA, M., L. BÉLAIR et J. CHEVALIER (2007). «Les outils de la recherche participative», *Éducation et Francophonie*, vol. XXXV, n° 2, p. 1-11.
- BOUTANQUOI, M. (2012). «Pratiques professionnelles, évaluation et recherche-action», *Connexions*, vol. 2, n° 98, p. 135-150.
- BRANDON, P. R. et L. L. FUKUNAGA (2014). «The state of empirical research literature on stakeholder involvement program evaluation», *American Journal of Evaluation*, vol. 35, n° 1, p. 26-44.
- BRYSON, J. M., M. Q. PATTON et R. A. BOWMAN (2011). «Working with evaluation stakeholders: A rational stepwise approach and toolkit», *Evaluation and Program Planning*, vol. 38, n° 1, p. 1-12.
- CONTANDRIOPOULOS, D. et A. BROUSSELLE (2012). «Evaluation models and evaluation use», *The International Journal of Theory, Research and Practice*, vol. 18, n° 1, p. 61-77.

- CORAJOU, G. (2006). « Conclusion », dans E. Christen-Gueissaz, G. Corajoud, M. Fontaine et J.-B. Racine (dir.), *Recherche-action: processus d'apprentissage et d'innovation sociale*, Paris, L'Harmattan, p. 213-229.
- COUSINS, J. B. et J. A. CHOUINARD (2012). *Participatory Evaluation up Close: An Integration of Research-Based Knowledge*, Charlotte, Information Age Publishing.
- COUSINS, J. B., L. M. SHULHA, E. WHITMORE, H. A. HUDIB et N. GILBERT (2016). « How do evaluators differentiate successful from less-than-successful experiences with collaborative approaches to evaluation », *Evaluation Review*, vol. 40, p. 3-28.
- DAMSCHRODER, L. J. et H. J. HAGEDORN (2011). « A guide framework and approach for implementation research on substance use disorders treatment », *Psychology Addictive Behaviors*, vol. 25, p. 194-205.
- DESROCHE, H. (1991). « Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets de recherche-action », *Apprentissage*, Paris, Éditions Ouvrières.
- DOLBEC, A. (2003). « La recherche-action », dans B. Gauthier (dir.), *La recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 505-540.
- DUBEAU, D., M. SALMON et G. TURCOTTE (2015). *Évaluation d'impacts de Relais-Pères. Une approche de proximité pour rejoindre les pères vulnérables*, rapport de recherche présenté au CRSH, Québec.
- DUBEAU, D., G. TURCOTTE, F. OUELLET et S. COUTU (2009). « L'évaluation ou l'épreuve de la complexité », dans D. Dubeau, A. Devault et G. Forget (dir.), *La paternité au XXI<sup>e</sup> siècle*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 175-219.
- FETTERMAN, D. M. et A. WANDERSMAN (2005). *Empowerment Evaluation Principles in Practice*, New York, The Guilford Press.
- FITZPATRICK, J. L., J. R. SANDERS et B. R. WORTHEN (2011). *Program Evaluation: Alternative Approach and Practical Guidelines*, 4<sup>e</sup> édition, Upper Saddle River, Pearson Education.
- FREIRE, P. (1974). *Pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et révolution*, Paris, F. Maspéro.
- GOLAFSHANI, N. (2003). « Understanding reliability and validity in qualitative research », *The Qualitative Report*, vol. 8, n<sup>o</sup> 4, p. 597-607.
- GUBA, E. G. et Y. S. LINCOLN (1994). « Competing paradigms in qualitative research », dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 105-117.
- HURTEAU, M., S. HOULE et M.-P. MARCHAND (2012). « La sélection des parties prenantes: un enjeu important, parce que toujours problématique », dans M. Hurteau, S. Houle et F. Guillemette (dir.), *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 115-136.
- LAVOIE, L., D. MARQUIS et P. LANVIN (1996). *La recherche-action: théorie et pratique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LEWIN, K. (1946). « Action research and minority problems », dans G. Weiss Lewin (dir.), *Resolving Social Conflicts: Select Papers on Group Dynamics*, New York, Evanston, Harper and Row, p. 201-216.
- LIU, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*, Paris, L'Harmattan.
- MATHISON, S. (2008). « What is the difference between evaluation and research - and why do we care », dans N. L. Smith et P. R. Brandon (dir.), *Fundamental Issue in Evaluation*, New York, Guilford Press, p. 183-196.

- MORIN, A. (2011). *Cheminer ensemble dans la réalité complexe. La recherche-action intégrale et systémique*, Paris, L'Harmattan.
- MORRISSETTE, J. (2013). « Recherche-action et recherche collaborative: Quel rapport aux savoirs et à la production de savoir », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 25, n° 2, p. 35-49.
- OUELLET, F. (2009). « Ma pratique de la recherche-action, de la promotion de la santé à la promotion de l'engagement paternel », dans D. Dubeau, A. Devault et G. Forget (dir.), *La paternité au XXI<sup>e</sup> siècle*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 237-264.
- PAUL, M. (2009). « L'accompagnement dans la formation », *Recherche et formation*, vol. 62, p. 91-108.
- PERREGAUX, C. (2002). « Reflets d'un enjeu partagé entre institution scolaire et association: le cas du droit à l'éducation », dans E. Baier, M. Ramuz, B. Rosset, G. Schürch et F. Wittwer (dir.), *Mélanges MLF*, Genève, DIP, p. 172-182.
- ROCHELEAU, J., V. DENIS, K. GAGNÉ, A. GHERGHEL, M.-C. JUNEAU, J. LEBLANC et Y. SLIMANI (2015). *Vision, attentes et soutien d'Avenir d'enfants relatifs à l'évaluation*, <[http://agirtot.org/media/488326/eval\\_outil\\_princ-vision-attente-soutien.pdf](http://agirtot.org/media/488326/eval_outil_princ-vision-attente-soutien.pdf)>, consulté le 4 juillet 2018.
- SCHÖN, D. A. (1983). *Le praticien réflexif*, Montréal, Éditions logiques.
- SHULHA, L. M., E. WHITMORE, J. B. COUSINS, N. GILBERT et H. A. HUDIB (2016). « Introducing evidence-based principles to guide collaborative approaches to evaluation: results of an empirical process », *American Journal of Evaluation*, vol. 37, n° 2, p. 193-215.
- SZIJARTO, B., P. MILLEY, K. SVENSSON et J. B. COUSINS (2017). « On evaluation of social innovations and social enterprises: Recognizing and integrating two solitudes in the empirical knowledge base », *Evaluation and Program Planning*, vol. 66, p. 20-32.
- TURCOTTE, G. et D. DUBEAU (2016). *Relais-Pères. Une approche novatrice de proximité pour rejoindre les pères en contexte de vulnérabilité - Guide de pratique*, Montréal, Centre jeunesse de Montréal - Institut universitaire, <<http://www.cjm-iu.qc.ca/pdf/biblio/GuideRelaisPeres.pdf>>, consulté le 4 juillet 2018.
- TURCOTTE, G., G. FORGET, F. OUELLET et I. SANCHEZ (2015). « An outreach and support program for socio-economically vulnerable fathers », dans A. Devault, G. Forget et D. Dubeau (dir.), *Fathering: Promoting Positive Father Involvement*, Toronto, University Press of Toronto, p. 187-212.



# La traversée du funambule

L'engagement dans la neutralité

*François Dumaine*

---

L'évaluation au gouvernement fédéral doit appuyer la prise de décisions organisationnelles tout en fournissant un avis neutre et basé sur les données probantes. Dans ce contexte, les évaluateurs doivent, à la fois, préserver leur autonomie et leur autorité, tout en reconnaissant l'apport des parties prenantes à la démarche évaluative ainsi que l'influence de leurs propres valeurs sur les choix d'approches évaluatives et de méthodes. Ce chapitre explore certaines caractéristiques propres à la pratique de l'évaluation dans ce contexte fédéral canadien et le rôle précis que doivent assumer les évaluateurs et leur contribution au processus décisionnel.

## Évaluation au gouvernement canadien

Au Canada, la discipline de l'évaluation de programme a été et continue d'être largement façonnée par le gouvernement fédéral. Aucune autre organisation au pays n'a intégré plus systématiquement l'évaluation de programme que le gouvernement fédéral, par ses différentes politiques adoptées au fil des ans et par le profil qu'il lui donne au moyen, entre autres, de la publication de tous les rapports d'évaluation qui sont produits par ses ministères et agences (Shepherd, 2012).

Cette position du gouvernement fédéral a pour conséquence pratique de transformer l'évaluation en un processus largement obligatoire. Ainsi, en vertu de la *Politique sur les résultats*, on s'attend de tous les ministères et agences à ce qu'ils « mesurent et évaluent leur rendement

et utilisent les informations qui en découlent afin de gérer et d'améliorer les programmes, les politiques et les services» (Gouvernement du Canada, 2016, paragr. 3.2.2). Les politiques et directives émises par le Conseil du Trésor exigent en outre des agences et des ministères fédéraux qu'ils mettent en place une «fonction d'évaluation solide et neutre» (Gouvernement du Canada, 2016, paragr. 4.3.11) et qu'ils adoptent un plan quinquennal continu d'évaluation (Gouvernement du Canada, 2016, paragr. 4.3.15).

Soulignons que les exigences d'évaluation au gouvernement fédéral accordent une importance particulière aux programmes de subventions et contributions. Les ministères responsables de ces programmes doivent les évaluer systématiquement et cycliquement. De fait, l'évaluation des programmes de subventions et contributions au gouvernement fédéral est une obligation de nature législative, la seule relative à l'évaluation de programme (article 42.1 de la *Loi sur la gestion des finances publiques*). Les obligations touchant l'évaluation des autres activités des ministères et agences sont quant à elles couvertes par le biais de politiques et directives (et non d'une loi). On parle ici d'activités plus opérationnelles ou du moins internes au gouvernement fédéral. Un exemple classique à cet égard est la prestation de services juridiques offerts par le ministère de la Justice du Canada aux autres ministères et agences du gouvernement fédéral. Ces activités remontent à la création même de la Confédération canadienne. Pourtant, elles n'avaient jamais été systématiquement évaluées avant l'adoption de la *Politique sur l'évaluation* de 2009 qui exigeait pour la première fois que toutes les «dépenses de programmes directes» soient évaluées (Gouvernement du Canada, 2009, paragr. 5.2), ce qui élargissait considérablement la portée des exigences d'évaluation pour inclure, entre autres, ce type d'activités. Au moment d'écrire le présent chapitre, la *Politique sur les résultats* de 2016 (qui a remplacé la *Politique sur l'évaluation* de 2009) accordait un peu plus de flexibilité aux gestionnaires de programmes en exigeant que tous les programmes de subventions et contributions soient évalués, ainsi que les autres activités du ministère, à moins qu'une justification acceptable puisse être fournie pour exclure une telle activité du processus d'évaluation (Gouvernement du Canada, 2016, paragr. 4.3.15-3).

Dans l'ensemble, les obligations relatives à l'évaluation de programmes fédéraux entraînent plusieurs conséquences conceptuelles. D'un point de vue technique, on retrouve un désir de la part du gouvernement fédéral (considéré dans son ensemble) d'utiliser l'évaluation

de programme pour mieux comprendre les résultats découlant de ses différentes interventions. Au sommet de la pyramide organisationnelle, on reconnaît donc que l'évaluation peut appuyer les gestionnaires. En pratique, cependant, bon nombre de ces gestionnaires ont, initialement du moins, une connaissance limitée de l'évaluation de programme et peuvent être fort peu convaincus de son utilité (Bourgeois et Whynot, 2018). Pire encore, ils peuvent associer l'évaluation à une forme d'examen au grand jour de leur performance à gérer adéquatement leurs programmes, politiques et services, du fait entre autres que le rapport d'évaluation est systématiquement soumis aux plus hautes instances du ministère (sous-ministre et sa garde rapprochée), avant d'être rendu public sur le site Web du ministère (Gouvernement du Canada, 2016, paragr. 5.2.3). On est donc bien loin de la pratique qui existe au sein de plusieurs gouvernements provinciaux où l'évaluation est une option offerte aux gestionnaires de programmes qui désirent s'en prévaloir et où le rapport d'évaluation ne sera pas nécessairement présenté aux plus hautes instances du ministère et encore moins publié sur le site Web du ministère en question (seulement les courageux-éclairés<sup>1</sup> qui oseront se tourner vers les procédures d'accès à l'information pourront espérer avoir accès audit rapport d'évaluation). Le fait qu'au gouvernement fédéral l'évaluation soit, au surplus, campée sur le plan organisationnel avec la fonction d'audit peut ajouter au sentiment qu'il s'agit d'abord et avant tout d'une mesure de contrôle, d'une procédure imposée hiérarchiquement pour détecter des anomalies ou défaillances dans le travail de gestion du ministère.

En ce qui a trait à la pratique même de l'évaluation, l'univers fédéral la conçoit comme étant essentiellement un processus neutre et objectif de collecte et d'analyse de données. La plus récente *Politique sur les résultats* du gouvernement fédéral offre une définition plutôt boiteuse dans sa formulation, mais néanmoins révélatrice sur le fond, de ce que constitue l'évaluation de programme au gouvernement fédéral:

Au sein du gouvernement du Canada, collecte et analyse systématiques et neutres de données probantes en vue d'évaluer le bien-fondé, le mérite ou la valeur [...] L'évaluation utilise généralement des méthodes de recherche des sciences sociales (Gouvernement du Canada, 2016).

---

1 Des personnes qui parviennent à obtenir l'information souhaitée, malgré les embûches administratives.

Reposant en effet et largement sur les méthodes de recherche des sciences sociales, l'évaluation doit inévitablement satisfaire aux exigences de rigueur qui sont associées à ces méthodes, incluant toutes les considérations éthiques qui s'y rattachent. Si cette collecte de données probantes est donc un prérequis à l'évaluation, constitue-t-elle pour autant l'essence même de cette discipline? Cette collecte de données probantes est-elle suffisante pour évaluer le bien-fondé, le mérite ou la valeur d'un programme? En somme, l'évaluation est-elle d'abord et avant tout une collecte de données et l'analyse qui en découle?

### **Incontournable jugement évaluatif**

Si une certaine mouvance peut entourer la raison d'être de l'évaluation de programme, on sait qu'il ne saurait y avoir d'évaluation sans une certaine forme d'énoncé évaluatif, ce qui nous entraîne inévitablement vers l'univers fascinant de la valeur et des valeurs. Ainsi, l'évaluateur est appelé à déterminer la *valeur* d'un programme, soit l'importance relative qu'on doit y accorder, et ce faisant, il fera appel à certaines *valeurs* afin de tirer des conclusions à la lumière de l'information recueillie au cours du processus évaluatif. Cette approche distingue l'évaluation d'autres formes d'analyse. La fin visée par l'évaluateur ne saurait en aucun cas se limiter à résumer l'information recueillie durant la collecte de données, aussi importante cette étape soit-elle; elle doit nécessairement mener à un jugement sur le programme. Ce jugement, en retour, repose sur une série de valeurs qui permettent de distinguer le positif du négatif, la réussite de l'échec, ou la progression de la régression. Comme les valeurs que l'on adopte sont nécessairement relatives et subjectives, l'évaluation est une discipline qui, bien qu'elle repose sur des approches rigoureuses de collecte de données, n'échappe donc pas pour autant à des dimensions subjectives et relatives.

L'auteur Ernest House symbolise à bien des égards cette conception de l'évaluation où certaines valeurs normatives encadrent l'ensemble de la démarche évaluative (House, 1980). Au-delà des concepts d'«objectivité», d'«impartialité» et d'«équité», il invite les évaluateurs à se tourner vers le concept plus général de la «justice sociale» pour encadrer leur pratique (House, 1990). Reconnaissant que l'évaluation fait partie intégrante de la structure de gouvernance d'une société, on peut dire qu'elle repose par conséquent sur une certaine vision de ce que constitue la

justice sociale et la démocratie. Sur cette base, House et Howe (2004) ont développé un modèle d'évaluation intitulé «*Deliberative Democratic Evaluation*» qui prône trois exigences fondamentales :

- 1 Le processus d'évaluation doit être inclusif, permettant ainsi à tous les acteurs ayant un intérêt légitime dans un programme de participer à la démarche.
- 2 Le processus d'évaluation doit permettre aux différents acteurs d'avoir un dialogue sincère et approfondi.
- 3 Il doit finalement y avoir un engagement de la part de l'évaluateur à considérer adéquatement l'ensemble des perspectives et données recueillies durant l'évaluation.

Bon nombre d'auteurs se sont intéressés à l'application du concept de la «justice sociale» à l'évaluation de programme. Ils ont, entre autres, invité les évaluateurs à considérer le concept d'«équité» comme devant se retrouver au cœur de la pratique de l'évaluation. Il s'agit ici d'explorer la mesure dans laquelle l'ensemble des bénéficiaires potentiels d'un programme y ont accès et sont en mesure d'y participer et d'en bénéficier, en l'absence de toutes barrières systémiques (Hall, Ahn et Greene, 2012). Il faut ici saisir toute la portée de cette proposition. L'idée d'inclure des considérations sur l'équité n'est pas une option parmi d'autres que l'on peut considérer au moment de déterminer les questions qui seront abordées durant l'évaluation. Il s'agit plutôt d'un engagement de l'évaluateur à toujours inclure cette considération dans toutes ses évaluations. Cela mène directement à une pratique de l'évaluation que l'on pourrait qualifier d'«engagée socialement» ou «politiquement» dans le sens large du terme. On est donc bien loin d'une mesure stérile et désintéressée de l'impact net d'un programme.

Notons que l'idée même que l'évaluation serait une pratique engagée, reposant sur une certaine forme de subjectivité et de relativité, paraît encore difficile à accepter dans plusieurs milieux, dont le gouvernement fédéral.

## **Contexte décisionnel entourant l'évaluation**

Il ne saurait également y avoir d'évaluation en l'absence d'un cadre décisionnel dans lequel la démarche s'inscrit. En d'autres mots, une évaluation ne s'effectue pas dans l'abstrait et ne constitue pas une fin en soi. Un programme n'est jamais évalué simplement pour être évalué (même

si c'est l'impression malheureuse que le processus peut parfois laisser). Un programme est évalué parce qu'il existe un besoin organisationnel d'en connaître certaines dimensions normalement reliées à sa pertinence ou à sa performance. Une évaluation peut également s'inscrire dans un processus encore plus large permettant d'explorer une certaine problématique et les options qui se présentent pour une organisation qui désire intervenir dans le domaine se rattachant à cette problématique.

Dans ce contexte, on s'attend de l'évaluation à ce qu'elle puisse fournir une information utile pour ceux qui seront appelés à prendre des décisions. Dans certains cas, l'enjeu peut être restreint et se limiter à déterminer si certains correctifs sont requis pour qu'un programme puisse atteindre ses objectifs (évaluation formative). Dans d'autres circonstances, l'organisation peut être en phase de renouvellement et devra par conséquent déterminer si elle continue de financer, d'appuyer ou de gérer un programme (évaluation sommative). Dans la même veine, l'organisation peut souhaiter explorer le cadre plus large dans lequel son programme se retrouve et mieux saisir son importance ou sa contribution relative.

Quel que soit le contexte où une évaluation est entreprise, elle se rattache donc à un processus décisionnel. Et bien qu'elle se rattache à ce processus, l'évaluation n'en constitue pratiquement jamais le seul élément. Bien d'autres considérations, fondées ou non fondées, objectives ou subjectives, influenceront l'approche ou la stratégie retenue par l'organisation en lien avec le programme évalué ou la problématique élargie au sein de laquelle le programme s'inscrit. Aussi évident que cela puisse paraître, il s'agit d'une dynamique qui soulève encore bien des préoccupations chez plusieurs évaluateurs confrontés au fait que leurs recommandations ne sont pas toujours retenues par l'organisation. Pourtant, ce n'est pas tant le sort qu'une organisation peut réserver aux recommandations émanant d'une évaluation, qui importe, mais bien plutôt la question de savoir si l'évaluateur a été entendu et si sa contribution a été adéquatement envisagée. Il devient donc un acteur engagé dans la démarche décisionnelle de l'organisation et c'est en considérant l'évaluation sous cette perspective que l'on peut mieux apprécier le rôle que doit être prêt à jouer l'évaluateur. À sa responsabilité de procéder à une collecte et à une analyse «systématiques et neutres de données probantes» s'ajoute celle de se tailler une place à l'intérieur du processus décisionnel de l'organisation. Pas question à cet

égard de rester en marge ou de se détacher. Au contraire, l'évaluateur doit tisser des liens de confiance et bâtir des appuis stratégiques. C'est alors le début de la traversée du funambule.

## **Interdépendance entre les modèles et la pratique de l'évaluation**

Le développement de différents modèles d'évaluation a beaucoup contribué à façonner la pratique de l'évaluation de programme. Ce travail de conceptualisation et de modélisation, effectué en amont, accompagne la pratique de l'évaluation alors qu'elle s'adapte au contexte dans lequel cette pratique s'effectue. Évidemment, au quotidien, la pratique de l'évaluation est typiquement ponctuée de tâches pointues de collecte de données, d'analyse, de rédaction, sans compter tous les maux de tête qu'entraîne la gestion de projets où bon nombre d'intervenants sont appelés à participer. Filant d'un projet à l'autre, d'une date de tombée à l'autre, le praticien peut paraître en marge de ces réflexions plus fondamentales sur la pratique de l'évaluation. Heureusement, l'expérience acquise à ce jour nous démontre qu'au contraire, la réflexion théorique influence la pratique, tout comme la pratique influence la réflexion théorique.

Rappelons-nous, à titre d'exemple, que les premiers modèles d'évaluation de programme, remontant aux années 1960, étaient largement centrés sur l'idée de la mesure nette d'impact d'un programme à travers des devis expérimentaux ou quasi expérimentaux (Alkin, 2013). Si, en théorie, ces modèles présentaient des caractéristiques intéressantes, leur mise en œuvre a tôt fait d'en illustrer les très importantes limites. Pratiquement impossible à mettre en œuvre dans le cours normal de développement de politiques publiques, soulevant de très grands défis méthodologiques et offrant des résultats difficiles à interpréter ou utiliser, ce type de modèle n'a pas été en mesure de s'enraciner dans la pratique de l'évaluation de programme au Canada. C'est alors qu'ont commencé à émerger une panoplie d'autres modèles, dont la diversité est aujourd'hui particulièrement bien illustrée par l'arbre des modèles d'évaluation conçu par Marvin Alkin et ses collègues (Alkin, 2013).

Il est intéressant de constater, avec le recul, que l'évolution des modèles d'évaluation a été largement influencée par les relations - ou l'absence de ces relations - entre les acteurs. L'approche détachée des devis expérimentaux, promue par des auteurs comme Donald Campbell

(Campbell et Stanley, 1966) ou Robert Boruch (1996), a accordé une très grande importance aux considérations purement méthodologiques, particulièrement celles liées à la validité interne et externe de la mesure d'impact, faisant largement abstraction de la question plus large de l'utilisation attendue des résultats de l'évaluation et de la dynamique entre les parties prenantes durant le processus même d'évaluation. Sous cette vision, l'évaluateur agit largement comme un technicien maîtrisant les méthodes de recherche devant mener à cette mesure d'impact. Ceux qui ont sollicité cette information pourront par la suite déterminer ce qu'ils entendent faire de cette information.

Parmi d'autres, Peter Rossi a symbolisé ce courant initial visant à mettre en question ce que constitue, de fait, une bonne évaluation. Pour cet auteur, l'objectif fondamental d'une évaluation est d'atteindre un équilibre entre l'importance accordée à la rigueur méthodologique et l'importance accordée à l'utilité même de l'évaluation (Rossi, Lipsey et Freeman, 2004). Michael Quinn Patton a également épousé la cause de l'utilité de l'évaluation, qu'il continue de promouvoir par son concept de « l'évaluation axée sur l'utilisation » où la qualité d'une évaluation est, d'abord et avant tout, déterminée par la mesure dans laquelle les parties prenantes ont utilisé les résultats de l'évaluation pour guider leurs actions (Patton, 2008).

D'autres courants de pensée, dont celui rattaché à l'évaluation participative transformative (*empowerment evaluation*) ou celui centré sur la justice sociale, dont le « *Deliberative Democratic Evaluation* » d'Ernest House, ont forcé une réflexion encore plus élargie de ce que constitue l'évaluation et, par extension, de ce que constitue le rôle de l'évaluateur. Il est particulièrement révélateur de comparer, par exemple, le modèle de l'évaluation participative transformative avec celui de la mesure d'impact net par un devis expérimental. Bien qu'ils se rejoignent en partie sur leur objet fondamental, ils se retrouvent dans deux univers distincts tant leurs caractéristiques diffèrent, particulièrement sur le plan du rôle prévu des acteurs concernés par l'évaluation.

Même si la panoplie de modèles d'évaluation peut paraître intimidante pour le praticien, surtout du fait qu'elle ne cesse de s'élargir, son effet n'en demeure pas moins important. Les points de convergence entre les praticiens et les théoriciens de l'évaluation - qu'il s'agisse de congrès, de colloques, de webinaires, de forums d'échanges Web, etc. - permettent au discours entourant les modèles d'évaluation d'imprégner la pratique même de cette discipline. Par exemple, l'idée que

l'évaluation puisse être un outil de mobilisation, ou qu'elle puisse promouvoir une certaine conception de la démocratie, expose ceux qui pratiquent l'évaluation à des perspectives qui pourraient sembler, de prime abord, incompatibles avec leur perception de l'évaluation. Dans d'autres cas, ce même discours rejoint plutôt ce que le praticien a vécu à travers ses projets d'évaluation, confirmant par le fait même la validité de sa pratique.

Trop souvent et largement par la force des choses, les praticiens de l'évaluation, particulièrement au niveau fédéral, conceptualisent leur travail comme étant centré sur la collecte et l'analyse de données probantes. Le discours entourant les différents modèles d'évaluation force une réflexion élargie qui s'attarde à des questions beaucoup plus fondamentales sur ce que représente véritablement l'évaluation de programme dans un processus décisionnel. Cette réflexion éclaire ultimement le jugement de l'évaluateur et la façon dont il formulera son message et ses recommandations. Le discours prononcé en 1998 par le président de l'American Evaluation Association, William Shadish, offre l'une des plaidoiries les plus éloquentes sur l'influence des modèles d'évaluation sur la pratique même de cette discipline (Shadish, 1998). Il rappelle que les modèles d'évaluation façonnent notre langage professionnel et la façon dont nous communiquons entre nous et avec les autres acteurs; ces modèles nous accompagnent à toutes les étapes de l'évaluation, de l'élaboration de la méthodologie au rapport d'évaluation; ils encadrent notre réflexion sur l'essence même de l'évaluation; enfin, ces modèles façonnent notre identité professionnelle.

S'il est illusoire de penser que les praticiens de l'évaluation peuvent connaître l'ensemble des tenants et des aboutissants de chaque modèle d'évaluation s'offrant à eux, on aurait tort de sous-estimer l'interdépendance qui existe entre la théorie et la pratique de l'évaluation. Aussi longtemps que la discipline de l'évaluation de programme sera pratiquée, il est essentiel que des théoriciens puissent modeler l'apprentissage acquis et explorer des approches innovatrices. Il est également important que les théoriciens soient à l'écoute de ce qui se dégage de la ligne de front où les praticiens sont confrontés aux réalités institutionnelles des organisations desservies et aux attentes de ceux qui doivent incorporer les résultats de l'évaluation dans leurs processus décisionnels respectifs.

## **Que nous enseigne l'évaluation pratiquée au gouvernement fédéral?**

À la lumière de ces constats, quelles leçons peut-on tirer de la pratique de l'évaluation au gouvernement fédéral?

D'abord, le fait que l'évaluation soit essentiellement un processus obligatoire au sein des ministères fédéraux contribue éventuellement et heureusement à familiariser les gestionnaires avec cette démarche. Ces derniers vont être presque inévitablement confrontés à cette réalité, en plus d'en entendre parler par leurs collègues ou même être sollicités pour justement participer à l'évaluation d'un programme qu'ils ne gèrent pas directement. En somme, les exigences fédérales en matière d'évaluation de programme, considérées dans leur ensemble, sont telles qu'une proportion importante des gestionnaires au gouvernement fédéral va éventuellement y être confrontée.

Au fur et à mesure qu'une « culture de l'évaluation » émerge et s'étend dans un ministère ou une agence, il est alors possible de mieux comprendre l'utilité réelle de cet exercice. Puisque l'évaluation est fondamentalement un intrant dans un processus décisionnel et que tout processus décisionnel est sujet aux mille et une complexités de la nature humaine, on doit d'abord reconnaître que le portrait qui émerge est loin d'être linéaire et consistant. Les personnalités des décideurs, leur parcours universitaire, leur expérience antérieure et leurs préférences comportementales sont tous des éléments qui vont façonner leurs perceptions initiales de l'évaluation de programme et l'utilisation qu'ils comptent en faire. Une autre dimension fondamentale est la nature même du mandat du ministère ou de l'agence où les gestionnaires œuvrent. Ceux dont les programmes sont hautement médiatisés ou politisés auront tendance à approcher l'évaluation de programme d'une façon particulièrement stratégique, dans le sens pur du terme. Les questions qui seront abordées par l'évaluation, les personnes qui seront consultées durant la démarche et l'approche retenue pour communiquer les résultats de l'évaluation et les suivis attendus par rapport aux recommandations découlant de l'évaluation, deviennent en soi (peu importe les résultats de l'évaluation) des considérations importantes qui, à défaut d'être gérées avec finesse, peuvent avoir un impact considérable sur l'attitude des gestionnaires de programmes par rapport à l'évaluation.

Sur le plan institutionnel, nous savons que les évaluations sont relativement bien enracinées dans le processus de renouvellement de programmes du gouvernement fédéral. Des consultations menées par le Centre d'excellence en évaluation du Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada auprès de sous-ministres fédéraux en 2011 et 2012 indiquent que les résultats des évaluations sont presque systématiquement inclus dans les présentations ministérielles et celles au Conseil du Trésor, lors du processus de renouvellement de programmes ou de développement de nouveaux programmes (Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, 2011, 2012b). En outre, ces consultations indiquent que la très grande majorité des recommandations incluses dans les rapports d'évaluation sont mises en œuvre en totalité ou en partie (Bourgeois et Whynot, 2018).

Au-delà de cette intégration institutionnelle - aussi importante soit-elle - la question demeure de savoir dans quelle mesure les gestionnaires de programmes valorisent, de fait, l'information produite lors d'une évaluation. Le rapport préparé à la suite de la consultation menée par le Secrétariat du Conseil du Trésor en 2011 nous offre une piste intéressante à cet égard, lorsqu'il énonce que «l'évaluation est considérée comme un moyen de faire le tour d'une question ou d'un thème stratégique afin d'éclairer les discussions sur les politiques, l'élaboration des politiques et les décisions» (Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, 2011, sec. 4.1). Le rapport ajoute que «l'approche systématique et rigoureuse qui permet de réunir des données disparates (ce qui pose parfois un défi) et qui nécessite une réponse de la direction qui va faire l'objet d'un suivi constitue une "approche robuste" qui est sur le même pied que la vérification interne» (Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, 2011, paragr. 4.1).

Ces deux derniers constats sont particulièrement révélateurs. Ils soutiennent une vision de l'évaluation qui s'apparente d'abord et avant tout au développement de politiques publiques, bien plus qu'à une fonction de mesure d'impact. La fin visée n'est donc pas tant d'évaluer l'impact d'un programme donné, mais bien plutôt d'identifier les leçons apprises au sujet de la mise en œuvre d'un programme afin d'éclairer une intervention en cours (gestion continue du programme) ou prévue (développement d'un nouveau programme). À cet égard, s'il est bien possible que certaines dimensions du rôle de l'évaluation échappent toujours à certains gestionnaires fédéraux, il n'en demeure pas moins qu'ils ont tôt fait de comprendre ce qu'une évaluation de programme ne leur fournira pas. Comme nous l'avons déjà noté, la mesure de l'impact

net d'un programme, avec une attribution chiffrée, au moyen d'un devis expérimental ou quasi expérimental, est essentiellement inexistante au gouvernement fédéral, certainement dans le cadre d'un processus d'évaluation. Il existe certaines circonstances où des ministères ou agences vont entreprendre des devis expérimentaux ou quasi expérimentaux, mais il s'agit presque toujours d'un processus distinct d'une évaluation de programme. Notons à cet égard que dans l'éventualité où des résultats de devis expérimentaux ou quasi expérimentaux peuvent être produits, ils devraient être considérés au moment de l'évaluation du programme visé, constituant une autre source de données pertinente. La même chose s'applique avec la fameuse question de la mesure de l'efficacité d'un programme. Il est illusoire de penser qu'une évaluation au gouvernement fédéral peut systématiquement inclure une analyse coût-bénéfice ou même une analyse coût-efficacité d'un programme. Ce genre d'analyse peut faire l'objet d'une démarche distincte et les résultats de l'analyse peuvent certainement être considérés au moment d'évaluer un programme, mais il ne s'agit absolument pas d'une composante normale et attendue d'une évaluation de programme.

Si l'évaluation de programme au gouvernement fédéral s'apparente largement à des fonctions de conseil en développement de programmes, quel modèle peut le plus adéquatement servir à guider les évaluateurs qui opèrent dans ce contexte?

## **Sur quelle branche l'évaluation fédérale juche-t-elle?**

L'arbre des modèles d'évaluation proposé par Alkin et ses collègues (Alkin, 2013) propose trois regroupements principaux selon l'importance qu'accorde chaque modèle à certaines dimensions de l'évaluation. Ainsi, un premier regroupement met l'accent sur les méthodes retenues pour mesurer la valeur d'un programme (utilisation de méthodes quantitatives, qualitatives ou mixtes, validité interne ou externe, etc.); un deuxième regroupement met l'accent sur les valeurs devant guider la démarche évaluative (justice sociale, équité, etc.); et un troisième regroupement met l'accent sur l'utilisation des résultats ou de processus même de l'évaluation (évaluation participative, «évaluation axée sur l'utilisation», etc.).

De prime abord, il est raisonnable de présumer que l'évaluation fédérale est campée dans le troisième groupe. L'utilisation prévue de l'évaluation est la considération principale qui entoure les débats et

discussions sur la fonction de l'évaluation au gouvernement fédéral. Les études et consultations entreprises par le Centre d'excellence en évaluation du Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada entourant justement l'utilisation des résultats de l'évaluation reflètent bien cette tendance (Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, 2011, 2012b). La *Politique sur les résultats* de même que la « Directive sur les résultats » qui l'accompagne accordent également une grande importance à la distribution des rôles et responsabilités et à l'utilisation attendue des résultats des évaluations.

L'importance accordée à l'utilisation de l'évaluation n'évacue pas pour autant les considérations liées aux méthodes utilisées ou aux valeurs guidant la pratique. Comme le souligne avec à-propos l'auteur Alkin, le concept d'un arbre de modèles d'évaluation sert justement à rappeler que toutes les branches sont liées entre elles et reposent sur un tronc commun (2013). Ainsi, tous les modèles d'évaluation incluent des considérations liées aux méthodes, aux valeurs et à l'utilisation prévue des résultats de l'évaluation. Ce que distingue un modèle d'un autre est plutôt l'importance qu'on accorde à ces dimensions. Au gouvernement fédéral, l'importance est placée, d'abord et avant tout, sur l'utilisation de l'évaluation. On notera tout de même les efforts déployés par le Centre d'excellence en évaluation afin de promouvoir certaines méthodes de recherche, à travers les guides qu'il a publiés concernant, entre autres, les approches d'évaluation axée sur la théorie (Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, 2012a) ou l'évaluation rapide de l'impact (Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, 2017).

Un principe ayant guidé plusieurs auteurs, dont Michael Quinn Patton avec son modèle de « l'évaluation axée sur l'utilisation » (Patton, 2008) ou David Fetterman avec son modèle du « *empowerment evaluation* » (Fetterman, 2015), est celui selon lequel l'utilisation des résultats de l'évaluation est en grande partie façonnée par la participation directe des principaux acteurs au processus même de l'évaluation. En d'autres mots, si les acteurs deviennent des parties prenantes à l'évaluation, ils seront beaucoup plus à même d'en comprendre les bénéfices et d'utiliser les résultats qui en découlent. Par participation, on entend ici un engagement soutenu et continu, à travers les différentes étapes du processus évaluatif, du design initial jusqu'au rapport d'évaluation, en passant par la collecte de données. Le modèle de l'évaluation développementale s'inscrit d'ailleurs dans le même courant (BetterEvaluation, 2018). Cette participation des décideurs devient un résultat en soi de l'évaluation, puisqu'elle a pour effet d'autonomiser les intervenants en

élargissant leur capacité de gestion. Si une telle approche peut certainement trouver preneur dans certains milieux, c'est rarement le cas au gouvernement fédéral. Présumer que les gestionnaires de programmes et les hauts fonctionnaires d'un ministère vont s'engager à un tel niveau dans le processus d'évaluation est une prémisse passablement utopique qui doit être écartée.

## Évaluateur-conseiller

Le scénario plus envisageable au gouvernement fédéral est celui où l'évaluateur agit comme conseiller crédible. Son expertise permet d'offrir une analyse pertinente de l'expérience vécue lors de la mise en œuvre d'un programme, de façon à fournir un intrant utile au processus décisionnel. De la même façon, un ministère ou une agence peut décider de procéder à une analyse coût-bénéfice, à une analyse d'impact socio-économique ou à un sondage d'opinion publique afin de mieux comprendre les besoins, les attentes ou les perceptions de la population canadienne ou d'un sous-groupe visé par un programme ou une intervention. Les résultats de ces démarches servent alors d'intrants au processus décisionnel, pouvant par ailleurs jouer des rôles fort complémentaires à une évaluation. On ne s'attend pas à ce que les gestionnaires et hauts fonctionnaires d'un ministère ou d'une agence soient en mesure de comprendre le processus et les nuances méthodologiques entre ces différents types de recherche. Une analyse succincte et pertinente est d'abord et avant tout ce qui est prévu et, dans la mesure où elle est fournie, cette analyse peut contribuer au processus décisionnel.

Dans cet univers où une multitude d'intrants se croisent afin d'appuyer le processus décisionnel, l'évaluateur doit donc établir sa niche et s'assurer qu'elle est comprise et acceptée parmi ceux pour qui l'évaluation est préparée. À cette fin, rien n'est plus important pour l'évaluateur que de pouvoir établir et maintenir sa crédibilité. C'est alors que des concepts comme la « compétence technique », la « neutralité » et l'« objectivité » deviennent importants. On insiste également sur l'importance pour les évaluateurs de pouvoir parler franchement et sans détour aux décideurs (*«speak truth to power»*).

Il ne fait aucun doute que l'évaluateur doit maîtriser les techniques de recherche et mettre de côté ses opinions personnelles afin de laisser les données parler pour elles-mêmes. Il ne saurait également être question

de biaiser une analyse en omettant délibérément de l'information et ainsi contrevenir aux principes éthiques qui doivent guider tous les évaluateurs. Cela étant dit, l'évaluateur n'est pas un acteur externe et détaché du processus décisionnel. Aussi rigoureuse que puisse être son analyse, elle n'aura d'effet que dans la seule mesure où les décideurs sont disposés à la considérer. Pour y arriver, il est du devoir de l'évaluateur de formuler et de présenter son analyse d'une façon qui soit compatible avec la culture générale de l'organisation qu'il sert. Dans certains cas, cela pourra nécessiter des formulations plus nuancées ou contextualisées. Dans d'autres circonstances, des constats plus directs seront appropriés.

Comme l'exigent les règles d'éthique en recherche, un évaluateur devra toujours s'opposer à toutes actions qui auraient pour conséquence de biaiser les résultats de l'évaluation afin de soutenir des conclusions erronées et non fondées. On doit cependant réaliser que si le processus en vient à soulever un tel dilemme, c'est que l'évaluation dans son ensemble est déjà un échec. En d'autres mots, il ne saurait y avoir d'évaluation en l'absence d'un dialogue. Si les décideurs ont décidé qu'ils n'étaient pas prêts à entendre l'évaluateur au point de lui demander de modifier les constats de l'évaluation, il n'y a déjà plus d'évaluation en cours. On doit alors sauver la réputation de l'évaluateur, mais il sera, en toute probabilité, impossible de sauver l'évaluation elle-même. Les raisons pouvant expliquer ce type d'échec peuvent être nombreuses et peuvent n'avoir aucun lien avec l'évaluateur. Les gestionnaires du programme peuvent également se retrouver à l'intérieur d'une réalité organisationnelle qui dénature l'évaluation en la rendant contre-productive ou même menaçante. En fin de compte, cependant, c'est le constat de l'échec du processus d'évaluation qui importe et qui oblige une réflexion sur les facteurs ayant mené à ce cul-de-sac.

Le rôle de conseiller qu'est appelé à jouer l'évaluateur exige donc qu'il maîtrise des compétences qui dépassent les seules considérations techniques normalement associées aux méthodes de recherche des sciences sociales. En d'autres mots, être en mesure de mener une entrevue, d'animer un groupe de discussion, de monter un sondage électronique, de produire des analyses quantitatives, de préparer des rapports techniques ou de gérer des équipes de recherche, forme un ensemble de compétences utiles pour l'évaluateur. Mais pour véritablement atteindre son objectif fondamental, il doit également être en mesure de s'imprégner de la culture organisationnelle dans laquelle le programme est actif, de considérer le style de gestion de l'organisme,

son expérience antérieure avec des évaluations de programme et le style de communications verbales et écrites étant le plus susceptible de nourrir un dialogue constructif au moment de transmettre les résultats de l'évaluation. L'évaluateur doit également être en mesure de communiquer clairement ce qui ressort du processus évaluatif. Si les préférences de chaque organisme doivent évidemment être considérées, on retrouve trop souvent une tendance en évaluation de programme à vouloir présenter un résumé de l'ensemble de l'information recueillie au cours de la collecte de données. Encore ici, une telle approche est basée sur la prémisse que les gestionnaires du programme désirent (ou ont même le luxe de) pouvoir sillonner tout le parcours de recherche traversé par l'évaluateur avant de pouvoir tirer des conclusions. Dans un univers professionnel où les communications sont effectuées sous des formes de plus en plus succinctes, il est essentiel pour ceux qui pratiquent l'évaluation d'explorer différentes formes de communications. L'importance croissante accordée à l'infographie et à la visualisation des données est une tendance lourde et les évaluateurs devront accroître leur familiarité avec ce type de communications.

La série de compétences pour les évaluateurs au Canada qui a été développée par la Société canadienne d'évaluation reflète bien l'idée qu'une évaluation réussie nécessite beaucoup plus que des compétences techniques. Représentant un pilier du programme de titre professionnel d'évaluateur accrédité de la Société, cette série de compétences s'étend au-delà de considérations liées aux méthodes de recherche pour également inclure des compétences liées à la compréhension du contexte organisationnel et des relations interpersonnelles (Société canadienne d'évaluation, 2018). On s'attend des évaluateurs qu'ils puissent, entre autres, démontrer des habiletés en négociation, en résolution de conflit, en communication interpersonnelle, en collaboration et en partenariat. Cette approche reflète bien les différentes dimensions du rôle de l'évaluation, du dialogue dans lequel l'évaluateur s'engage en entreprenant une évaluation et des attentes liées à sa fonction de conseiller auprès des décideurs du programme. C'est du moins ce que l'on constate au gouvernement fédéral.

## En conclusion : le dialogue nécessaire des acteurs

Nous avons noté dans ce chapitre que la finalité de l'évaluation de programme s'adapte selon le contexte dans lequel la discipline est utilisée. Au minimum, on s'attend d'une évaluation à ce qu'elle offre un jugement sur la valeur relative d'un programme. Mais la discipline va beaucoup plus loin et exige davantage. Puisqu'elle est nécessairement liée à un processus décisionnel, elle doit adéquatement considérer et s'adapter à la culture et à l'environnement institutionnel dans lesquels elle s'inscrit. Le contexte du gouvernement fédéral permet d'explorer comment le rôle de l'évaluation de programme peut s'articuler à l'intérieur de grandes organisations possédant des structures décisionnelles passablement hiérarchisées. Dans ce contexte, l'utilisation des résultats de l'évaluation peut difficilement être atteinte au moyen d'une participation directe et soutenue des gestionnaires de programmes aux différentes phases de l'évaluation comme le prônent certains modèles d'évaluation. L'évaluateur est plutôt appelé à jouer un rôle de conseiller auprès de ces gestionnaires, utilisant l'expérience acquise par le biais d'un programme pour formuler une analyse pouvant soutenir le processus décisionnel. Cette approche exige de l'évaluateur des compétences à la fois liées aux méthodes de recherche et d'analyse, mais également à une capacité de négocier, de communiquer et d'interagir afin que soit établi et maintenu un dialogue avec les gestionnaires et autres décideurs. Les théoriciens des modèles d'évaluation axés sur l'utilisation de l'évaluation ont souvent mis l'accent sur le fait que la qualité de l'évaluation doit être largement déterminée par l'utilisation qui est faite des constats de l'évaluation. Dans certaines circonstances du moins, il pourrait être plus adéquat de penser que l'utilité d'une évaluation est plutôt déterminée par la qualité du dialogue qui s'établit entre l'évaluateur et les gestionnaires du programme. L'idée selon laquelle les évaluateurs devraient être en mesure de dire les choses telles qu'elles sont, sans détour ou compromis (*speak truth to power*) devrait d'ailleurs être reconsidérée, en partie du moins. Une telle vision reflète une conceptualisation de la discipline où l'on retrouve une séparation très nette entre l'évaluateur et les gestionnaires de programme, permettant au premier d'agir sans grande considération pour les seconds. Cette approche est difficilement compatible avec l'idée d'un dialogue entre deux acteurs qui participent à un processus décisionnel commun, mais par le biais de rôles complémentaires. L'indépendance d'analyse de l'évaluateur demeure toujours une considération fondamentale et il ne devrait jamais contrevenir aux principes d'éthique sur lesquels

repose la discipline. Il incombe néanmoins à l'évaluateur d'adapter son approche afin de nourrir et de maintenir ce dialogue. Communiquer les résultats d'une évaluation d'une façon qui soit largement incompatible avec la culture organisationnelle dans laquelle la démarche a eu lieu peut ultimement représenter un échec si la voix de l'évaluateur ne trouve plus preneur. Puisque l'évaluation de programme n'est jamais un processus à sens unique, elle représente une délicate traversée qui doit être effectuée avec le doigté du funambule.

## Références bibliographiques

- ALKIN, M. C. (2013). *Evaluation Roots. A Wider Perspective of Theorists' Views and Influences*, 2<sup>e</sup> édition, Los Angeles, Sage Publications.
- BETTEREVALUATION (2018). «Developmental Evaluation», <[http://www.betterevaluation.org/en/plan/approach/developmental\\_evaluation%20](http://www.betterevaluation.org/en/plan/approach/developmental_evaluation%20)>, consulté le 4 juillet 2018.
- BORUCH, R. F. (1996). *Randomized Experiments for Planning and Evaluation*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- BOURGEOIS, I. et J. WHYNOT (2018). «Strategic evaluation utilization in the Canadian federal government», *Revue canadienne d'évaluation de programme*, vol. 33, n° 3, p. 327-346.
- CAMPBELL, D. T. et T. STANLEY (1966). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research Teaching*, Belmont, Wadsworth Publishing.
- FETTERMAN, D. M. (2015). *Empowerment Evaluation 2*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- GOVERNEMENT DU CANADA (2009). «Politique sur l'évaluation», Ottawa, <<https://www.tbs-sct.gc.ca/pol/doc-fra.aspx?id=15024&section=html>>, consulté le 4 juillet 2018.
- GOVERNEMENT DU CANADA (2016). «Politique sur les résultats», Ottawa <<https://www.tbs-sct.gc.ca/pol/doc-fra.aspx?id=31300>>, consulté le 4 juillet 2018.
- HALL, J. N., J. AHN ET J. C. GREENE (2012). «Values engagement in evaluation: Ideas, illustrations, and implications», *American Journal of Evaluation*, vol. 32, n° 2, p. 195-207.
- HOUSE, E. R. (1980). *Evaluating with Validity*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- HOUSE, E. R. (1990). «Methodology and justice», *New Directions for Evaluation*, n° 45.
- HOUSE, E. R. ET K. R. HOWE (2004). «Deliberative democratic evaluation», *New Directions for Evaluation*, n° 85.
- PATTON, M. Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation*, 4<sup>e</sup> édition, Thousand Oaks, Sage Publications.
- ROSSI, P., M. LIPSEY et H. FREEMAN (2004). *Evaluation: A Systemic Approach*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- SECÉTARIAT DU CONSEIL DU TRÉSOR DU CANADA (2011). «Consultation auprès des administrateurs généraux sur la fonction d'évaluation», Ottawa, Gouvernement du Canada, <<http://www.tbs-sct.gc.ca/report/orp/2011/evaluation/dhcefsr-cagferspr-fra.asp?format=print>>, consulté le 4 juillet 2018.

- SECRÉTARIAT DU CONSEIL DU TRÉSOR DU CANADA (2012a). «Approches d'évaluation axées sur la théorie: Concepts et pratiques», Ottawa, Gouvernement du Canada, <<https://www.canada.ca/fr/secretariat-conseil-tresor/services/verifications-evaluations/centre-excellence-en-evaluation/approches-evaluation-axees-theorie-concepts-pratiques.html>>, consulté le 4 juillet 2018.
- SECRÉTARIAT DU CONSEIL DU TRÉSOR DU CANADA (2012b). «Intersections sur la route de l'utilisation de l'évaluation au gouvernement du Canada», Ottawa, Gouvernement du Canada, <<https://www.canada.ca/fr/secretariat-conseil-tresor/services/verifications-evaluations/centre-excellence-en-evaluation/utilisation-evaluation-gouvernement-canada.html>>, consulté le 4 juillet 2018.
- SECRÉTARIAT DU CONSEIL DU TRÉSOR DU CANADA (2017). «Guide sur l'évaluation rapide de l'impact», Ottawa, Gouvernement du Canada, <<https://www.canada.ca/fr/secretariat-conseil-tresor/services/verifications-evaluations/centre-excellence-en-evaluation/guide-sur-levaluation-rapide-limpact.html>>, consulté le 4 juillet 2018.
- SHADISH, W. R. (1998). «Evaluation theory is who we are», *American Journal of Evaluation*, vol. 19, n° 1, p. 1-19.
- SHEPHERD, R. P. (2012). «In search of a balanced Canadian federal evaluation function: Getting to relevance», *Canadian Journal of Program Evaluation*, vol. 26, n° 2, p. 1-45.
- SOCIÉTÉ CANADIENNE D'ÉVALUATION (2018). «Compétences pour les évaluateurs canadiens», <<https://evaluationcanada.ca/fr/competences-pour-les-evaluateurs-canadiens>>, consulté le 4 juillet 2018.



## Quand la rencontre entre les acteurs ne se produit pas

Marthe Hurteau<sup>1</sup>

---

Bien des raisons peuvent expliquer que la rencontre entre les acteurs ne se produit pas : le mandat n'est pas clair ou il a été imposé et les parties prenantes n'y adhèrent pas, l'évaluateur manque d'expérience, bref ! Mon propos ne s'inscrit pas dans cette perspective puisque je tiens à me centrer sur les rapports inadéquats entre les acteurs qui compromettent les opérations - pour ne pas dire les font avorter. Le sujet est délicat, car peu de personnes « osent » s'y atteler, d'où mes appels à de nombreuses contributions afin de lui accorder un traitement juste et équitable.

Alors que je suis plongée dans la rédaction du chapitre, le monde est frappé par un « tsunami » de dénonciations concernant l'abus de pouvoir. Il a été lancé aux États-Unis et s'est répandu comme une traînée de poudre en Europe et au Canada au moyen du mot-clic (*hashtag*) *moi aussi - Me too*. Au point de départ, cela concernait le monde culturel et le harcèlement sexuel, mais s'est graduellement étendu à d'autres secteurs - pour ne citer que le sport et la politique - et sous d'autres formes. C'est un réveil brutal et on prétend que le monde ne sera plus jamais le même... En résumé, le phénomène n'est pas nouveau et on arrive à l'étape d'oser en parler ouvertement afin de le dénoncer. Ce qui est frappant, c'est la position de l'agresseur et des victimes : le premier est en autorité, ce qui explique qu'il peut en abuser, et les secondes sont démunies parce que leur statut d'emploi est précaire. C'est ce qui explique que les victimes qui se sont manifestées étaient cloîtrées depuis des années,

---

1 Avec l'assistance de Joël Monzée et de Ghislaine Labelle et la collaboration de Lucie Aussel, de Lucie Mottier Lopez et de Pernelle Smits.

silencieuses et honteuses parce que persuadées qu'elles étaient seules responsables de la situation. Mais cette position de retrait s'expliquait davantage parce qu'elles avaient peur des représailles: doute soulevé quant à leurs témoignages, et ce, tant dans leur entourage que dans la société; réprobations qui s'ensuivent ainsi que des impacts négatifs sur leur carrière (contrats, offres d'emploi, promotions). Dans bien des cas, ces craintes se sont vérifiées la plupart du temps pour celles qui ont «osé» et elles ont subi de graves préjudices. Ce n'est donc qu'en groupe qu'elles ont décidé d'apparaître au grand jour et de surfer sur cette vague de dénonciations: elles seront entendues pour la première fois!

Pourquoi traiter d'un tel sujet? Parce que l'abus de pouvoir est un phénomène réel, qui existe depuis la nuit des temps. L'histoire relate des faits en matière de religions, de groupes ethniques, de différences sexuelles et culturelles, etc. S'ils ont été dénoncés à travers les époques, on dirait que ce n'est malheureusement tout récemment qu'on y a prêté attention. Il demeure que les conséquences sont disons-le dévastatrices pour les victimes. C'est d'ailleurs ce constat qui a conduit à la mise en place de plusieurs processus au cours des dernières décennies afin de contrer de tels agissements, pour ne citer que la Charte des droits et libertés de la personne, les législations portant sur le harcèlement en milieu de travail, les directives pour le prévenir et le gérer (p. ex. le taxage dans les milieux scolaires). Cependant, ces modalités protègent les employés, ne protégeant pas par le fait même les travailleurs autonomes. Or, s'il est vrai qu'une certaine forme de pouvoir d'expertise est conférée aux évaluateurs en raison des fonctions qui leur sont attribuées (Miller et Milner, 2004; Milner, 2011; Zarka, 2009), ils sont considérés la plupart du temps comme des travailleurs autonomes. C'est ainsi que mon propos concerne essentiellement la relation mandant-évaluateur externe parce que si certaines réalités peuvent être vécues par des évaluateurs internes, des mécanismes de régulation des relations et des législations obligeant les employeurs à agir devraient avoir été mis en place afin de mieux encadrer ces situations et contrôler les effets.

Au cours de ma carrière, j'ai été témoin des abus de pouvoir de personnes en autorité et j'ai moi-même été, je l'avoue, coïncée par de tels agissements. C'est en parlant ouvertement de cette situation que plusieurs collègues sont venus à ma rencontre pour me dire qu'ils avaient vécu des situations similaires. Ainsi, si de façon générale, et sûrement comme la majorité de mes collègues, je garde un très bon souvenir de l'ensemble des mandats que j'ai réalisés, je reconnais avoir dû faire face à des réactions difficiles et même hostiles de la part de quelques

clients et dans tous les cas, l'expérience s'est avérée éprouvante. Je dois dire que j'ai beaucoup hésité avant d'écrire ce chapitre, mais je me suis laissé convaincre par des collègues qui considèrent que c'est un « sujet important et malheureusement tabou dans notre communauté ». Lors du colloque annuel de l'American Evaluation Association (Washington, 2017), plusieurs participants, dont des théoriciens à la réputation notoire, m'ont aussi confirmé la pertinence du sujet, son importance ainsi que son caractère clandestin. Mais pourquoi le phénomène est-il tabou? Un collègue m'a fourni une explication hypothétique: « *Je ne voudrais pas parler d'une telle expérience parce que quand quelqu'un me raconte une difficulté à laquelle il a été confronté, je ne peux m'empêcher de penser qu'il a dû faire quelque chose d'inadéquat...* » Et voilà, on fait face à cette même peur de la réprobation et du jugement dévastateur qui s'en suit, expliquant le silence par le fait même. Et cette réaction sert de merveilleux bouclier aux agresseurs!

Finalement, je tiens à rassurer le lecteur: toute démarche évaluative ne suscite pas d'emblée un abus de pouvoir de la part des clients. Et s'il est vrai que certains mandants peuvent se montrer irrités principalement à cause des résultats générés, ils finiront par les accepter avec le recul du temps, les rejeteront, ou les tableteront tout simplement. Mais en aucun cas, ils n'attaqueront directement l'évaluateur et s'ils ont des reproches à lui formuler, ils le font en privé, comme tout gestionnaire ayant une approche constructive et respectueuse auprès des gens avec lesquels il travaille. De plus, je ne peux ignorer le fait que tout n'est pas noir ou blanc et je ne voudrais surtout pas que le lecteur pense que mon propos dédouane les évaluateurs, moi la première. En effet, nous pouvons parfois être notre pire ennemi... Et le but du présent chapitre n'est pas de trouver des coupables, mais bien de comprendre un phénomène en croissance afin de gérer de notre mieux les éventuelles situations qui pourraient se présenter.

Ce chapitre expose, dans un premier temps, la méthodologie utilisée. Ensuite, une deuxième partie, divisée en cinq sections, fait état des résultats. La première rapporte le témoignage de collègues qui ont eu la générosité de partager une expérience d'intimidation. En plus de décrire les comportements abusifs auxquels ils ont été confrontés, ces témoignages valident dans une certaine mesure l'existence du phénomène. Alors que la deuxième section est consacrée à la description du phénomène, la troisième aborde les conditions favorisant un déroulement harmonieux des opérations afin de « mettre toutes les chances de notre côté » pour éviter l'apparition des comportements dysfonctionnels.

Si cela est rarement suffisant, ces conditions permettent de mettre en évidence de tels comportements. Finalement, la dernière section propose justement des moyens pour les détecter et pour réagir le plus adéquatement possible dans les circonstances.

## **Méthodologie**

La présente démarche s'inscrit dans une perspective exploratoire visant à clarifier un problème qui a été plus ou moins défini et encore moins étudié et décrit dans le cadre de la pratique évaluative. Elle constitue l'occasion de « mettre la table » pour une démarche ultérieure et, pourquoi pas, pour une réflexion collective.

Pour ce faire, j'ai eu recours à différentes méthodes: 1) des entretiens auprès d'évaluateurs ayant eu à faire face à des comportements abusifs et ayant accepté de témoigner et auprès d'experts dans le domaine de l'intervention psychosociale et des entreprises afin d'expliquer la situation et d'identifier des modalités d'intervention; 2) une collecte d'informations dans le cadre du colloque annuel de l'American Evaluation Association (Washington, novembre 2017); 3) des échanges avec des théoriciens d'expérience; et finalement, 4) la consultation de certaines références scientifiques.

Le recrutement auprès d'évaluateurs ayant eu à faire face à des comportements abusifs s'est avéré difficile parce qu'il fallait les identifier et il fallait que les personnes acceptent de participer. Cela explique le nombre restreint de participants, soit quatre volontaires. L'entretien a été effectué au moyen d'une plateforme électronique (Zoom) et il était encadré par un questionnaire que les participants avaient préalablement reçu. Celui-ci était composé de questions ouvertes portant sur la description de l'événement, sur son contexte, sur la façon dont le conflit s'est développé, comment il a été géré, sur ses conséquences et sur la lecture que la personne en fait en rétrospective. Il a été validé par trois collègues. Le déroulement de l'entretien permettait aussi l'exploration de thématiques émergentes. Comme les participants craignaient des représailles sur le plan professionnel s'ils devaient être éventuellement identifiés, il a été entendu qu'il n'y aurait aucun enregistrement et que leur témoignage serait totalement anonyme afin de ne pas permettre leur identification. Le portrait a été complété par des témoignages informels d'évaluateurs chevronnés ainsi que de mes propres expériences.

Monsieur Joël Monzée, thérapeute et intervenant dans les milieux de l'éducation et de la santé, et madame Ghislaine Labelle, psychologue organisationnelle, ont agi à titre d'experts. Ils ont répondu par l'affirmative à ma requête de mieux comprendre le fonctionnement des personnes affichant un comportement abusif. Les thèmes suivants furent abordés: Comment favoriser un déroulement harmonieux des activités? Quels indices permettent de détecter que les personnes présentent des comportements abusifs? Comment gérer la situation? Les entretiens furent enregistrés et le présent texte leur a été soumis à des fins de validation.

S'ajoutent à ma collecte d'informations celles recueillies par ma participation à des présentations dans le cadre du colloque annuel de l'American Evaluation Association (Washington, novembre 2017) ainsi que par des échanges avec des théoriciens d'expérience (Patton, 2015, 2016, 2017; Schwandt, 2017). J'ai aussi consulté des écrits scientifiques qui m'ont permis d'approfondir la thématique et d'effectuer un rapprochement avec l'article de Shulha *et al.* (2016) en ce qui concerne les stratégies pouvant être déployées pour assurer la bonne marche des opérations. Finalement, j'ai fait appel à des collègues qui interviennent dans le domaine de l'évaluation de programme afin de me fournir une rétroaction sur le chapitre et de s'assurer qu'il maintenait le bon ton, en toutes circonstances.

## Résultats

Les résultats sont de diverses natures. Dans un premier temps, je décris des expériences de comportements hostiles reliés à l'abus de pouvoir qui m'ont été rapportées dans le cadre des témoignages. Ceux-ci assurent la légitimité de la démarche: l'abus de pouvoir n'est pas une question de statistiques puisqu'un cas est un cas de trop si on envisage les dommages. Par la suite, je tente de rapprocher ces témoignages d'un cadre théorique et de proposer des pistes d'intervention afin de favoriser des relations harmonieuses entre les acteurs ou de gérer des relations difficiles.

Je tiens à rappeler au lecteur que mon propos ne se réfère pas à l'exercice sain du pouvoir, d'un leadership assumé, mais bien à l'abus de pouvoir qui génère automatiquement (l'abus se définissant comme l'usage mauvais, injuste ou excessif d'une chose, d'un pouvoir, d'un droit) des comportements hostiles et du harcèlement. Plus précisément,

je me rapporte à une conduite vexatoire et répétitive, à un comportement hostile ou non désiré et à une atteinte à la dignité ou à l'intégrité psychologique de la personne, qui se présentent souvent sous la forme de propos frisant la diffamation. Finalement, les stratégies qui seront présentées, en plus de favoriser un climat sain et collaboratif, devraient constituer une bonne pratique en tout temps.

### **Témoignages d'évaluateurs**

Les entretiens auprès d'évaluateurs ayant fait face à des comportements hostiles ont permis de décrire et de mieux comprendre le phénomène. Cette description demeure générale afin de respecter mon engagement envers les participants, qui voulaient que tant leur identité que leur expérience demeurent confidentielles afin de ne pas subir d'éventuelles représailles.

Un premier scénario consiste à faire face à des réactions hostiles qui semblent attribuables à des motifs totalement extérieurs, et même antérieurs, au contexte de l'évaluation en cours, pour ne mentionner que des conflits interpersonnels au sein de l'organisation, des conflits d'intérêts, des enjeux de diverses natures, la mobilité du personnel et l'incompétence ou l'inexpérience des personnes en place. Bref, l'évaluateur arrive sur le site en plein « psychodrame » et il ne sera jamais pleinement en mesure de comprendre ce qui lui arrive si ce n'est qu'il a été à la mauvaise place au mauvais moment et qu'il fait les frais de cette situation.

Un autre scénario, le plus fréquent et le plus prévisible, se dévoile au moment du dépôt du rapport final ou des rapports intermédiaires et reste attribuable à leur contenu : les résultats de l'évaluation mettent en évidence des mauvaises pratiques ou l'inefficacité du programme et les mandants canalisent leurs frustrations en attaquant le rapport, voire l'évaluateur. Comme je mentionne souvent à mes étudiants, les parties prenantes ne lisent pas un rapport de façon linéaire. Dans un premier temps, elles consultent les résultats et s'ils ne sont pas satisfaisants à leurs yeux, elles se dirigent directement vers la méthodologie afin de tenter de déceler des failles qui permettraient de remettre en question les résultats. Or, dans les faits, toute démarche évaluative, si rigoureuse soit-elle, présente invariablement des failles (déroulement de la collecte d'informations, certaines informations manquantes, impossibilité d'interroger certains répondants, etc.). Fait intéressant, pour un même mandat, certaines parties prenantes peuvent être tout à fait satisfaites,

alors que c'est l'inverse pour d'autres. Les évaluateurs reconnaissent l'existence d'une telle réaction qu'ils trouvent cependant regrettable parce que des énergies honorables ont été consacrées à la réalisation de cette démarche et il y a toujours des leçons à en tirer, malgré les failles qui peuvent effectivement être relevées. Je me souviens d'avoir dû faire face à une telle expérience. Le rapport n'était certes pas « parfait », mais il mettait en évidence des failles importantes et récurrentes au sein du programme qui n'avaient jamais fait l'objet d'un redressement. J'ai subi les attaques de la direction sans répliquer parce que je savais que mes interventions ne feraient que brouiller le message concernant les failles du programme. Le temps m'a donné raison. En fin de compte, une fois la déception passée, il est préférable pour l'évaluateur de ne pas prolonger la situation en tentant d'avoir gain de cause - ce qui risque fortement de ne pas arriver - et de tourner la page pour passer à autre chose, tout en tirant les apprentissages qui s'imposent. Et je suis bien placée pour savoir que cela n'est pas facile ! Je peux aussi comprendre que ces propos feront sourciller des évaluateurs parce qu'ils auraient suscité cette réaction chez moi il n'y a pas si longtemps.

Un scénario qui est aussi fréquemment rencontré consiste à subir des attaques personnelles de la part du gestionnaire qui se déclarent en cours de route. Ainsi, une relation paraissant harmonieuse au point de départ se transforme significativement et subitement, et ce, sans raison apparente. Les réactions hostiles peuvent alors prendre différentes formes : manque de collaboration de personnes clés qui a pour effet de paralyser la démarche, demandes irréalistes ou injustifiées qui paralysent les activités et empêchent l'évaluateur de respecter les échéances, utilisation de faits insignifiants qui sont montés en épingle pour remettre en question « l'œuvre » dans son entier et la compétence de l'évaluateur, etc. Cette situation s'inscrit souvent dans une spirale qui débouche sur des attaques de plus en plus virulentes visant à déstabiliser l'évaluateur, à créer de la confusion et, ultimement, à neutraliser son intervention. Le but ultime étant que le gestionnaire ne veuille pas prendre le blâme pour le mauvais déroulement des opérations, voire leur échec, ou les résultats qui émergent et qui ne le satisfont pas. Cette stratégie peut s'avérer très efficace puisque l'évaluateur devient de plus en plus désorienté et inefficace, augmentant ainsi les risques de commettre des erreurs ; il est envahi par un sentiment de peur (de perdre son emploi, de ne plus avoir de contrat) et de honte (« c'est ma faute »). L'agresseur réussit ainsi à neutraliser sa victime.

Ces différents scénarios laissent des traces indélébiles à plusieurs niveaux. En effet, des évaluateurs ont décidé de mettre fin à un contrat et de subir les contrecoups à plusieurs niveaux. Un participant m'a admis s'être senti « ostracisé » (terme utilisé) et il a ajouté : « *Heureusement, j'avais une équipe avec laquelle je pouvais valider ce que j'avais fait parce que j'aurais été dévasté.* » Il a mis fin au contrat sans dénoncer la situation parce qu'il avait peur d'être mis sur « une liste noire » pour de futurs appels d'offres. Considérant qu'il brisait le contrat aux yeux du mandant, aucun paiement n'a été autorisé, et ce, malgré le travail déjà accompli et les frais engagés. Ces situations demeurent inconnues parce que personne n'ose en parler. Il est difficile d'établir un nombre, mais comme j'ai déjà mentionné, ce n'est pas une question de statistique : un cas est un cas de trop. Un autre participant a vécu dans la terreur, étant persuadé que ses collègues lui demanderaient de quitter l'entreprise parce qu'il avait entaché sa réputation.

En guise d'illustration du propos, voici quelques manifestations hostiles qui ont été rapportées dans le cadre des entrevues :

- 1 Attaques personnelles visant à remettre en question sa compétence : « *Tu n'es pas en mesure de t'occuper de cela.* »
- 2 Demandes irraisonnables que le gestionnaire sait impossibles à respecter : dépôt d'une planification ou d'un rapport selon les dates initialement établies, alors qu'il y a eu d'importants délais dans les opérations qui ne sont pas imputables à l'évaluateur.
- 3 Refus de collaborer : fournir de l'information, mettre en place des opérations, etc.
- 4 Constantes demandes dont la réponse ne semble jamais satisfaisante : un participant mentionne que cela ne semblait jamais répondre aux exigences et quand c'était le cas, le gestionnaire arrivait avec une autre exigence qui semblait annuler la précédente.
- 5 Sentiment profond de confusion qui s'installe : un participant reconnaît la chance qu'il a eue de pouvoir se référer aux membres de son équipe qui validaient ce qu'il avait fait parce qu'il était persuadé d'être totalement dysfonctionnel.

Fait intéressant, tous les participants interrogés ont mentionné avoir ressenti un malaise dès le point de départ, qu'ils décrivent de la façon suivante : « *Je savais que cela n'en serait pas une facile.* » Cependant, ils ont ignoré leur intuition, se confortant sur le fait qu'ils avaient l'expérience

et l'expertise requises pour gérer la situation et qu'ils pouvaient se montrer suffisamment conciliants afin d'éviter l'émergence de conflits et « acheter la paix ».

Après coup, les évaluateurs reconnaissent qu'il est toujours préférable de « mieux se protéger » en se référant aux mandataires dès le premier écart, en exigeant des directives écrites, etc. Et cette démarche demeure naturellement pertinente dans la mesure où ils ne sont pas la source des problèmes. Dans tous les cas, les évaluateurs demeurent persuadés qu'il est préférable de ne pas dénoncer le comportement abusif, au risque de se faire blesser à nouveau et parce que peu d'organisations sont en mesure de reconnaître et de gérer adéquatement ces situations. Cependant, les ravages risquent d'être moins importants si le professionnel comprend ce qui se passe, qu'il n'est pas pleinement responsable et surtout, qu'il n'est pas le seul à vivre une telle situation. D'où l'importance du présent chapitre.

Ces témoignages permettent de confirmer la réalité avec laquelle certains évaluateurs peuvent être éventuellement confrontés. Ils confirment aussi leur impuissance à réagir dans bien des cas. J'espère que les prochaines pages leur permettront de mieux comprendre ce qui s'est produit et de prévenir de telles expériences dans le futur.

## Comprendre le phénomène

L'histoire qui s'écrit a pour grand sujet  
la pathologie du pouvoir.

PHILIPPE VERGNES (2014)

Je rappelle que le phénomène à l'étude se réfère non pas à l'exercice du pouvoir, mais bien à l'abus de pouvoir et cette distinction est essentielle puisqu'elle établit la distinction entre le leadership et la personnalité narcissique. En effet, qu'on renvoie aux gens du mensonge (Peck, 1983), aux manipulateurs, aux harceleurs (Hirigoyen, 1998, 2001; Nazare-Aga, 2003), aux narcissiques grandioses ou vulnérables<sup>2</sup>, aux narcissiques pervers ou aux personnalités narcissiques (*American Psychiatric Association*, 2013) ou aux pervers narcissiques (Vergnes, 2014), ces auteurs (Peck, Hirigoyen, Nazare-Aga, Vergnes) ont tous poursuivi le but avoué de protéger les victimes en s'assurant qu'elles comprennent

---

2 À ce propos: <<https://www.psychologytoday.com/us>>, consulté le 4 juillet 2018.

le phénomène. En effet, ces auteurs sont pleinement conscients que les attaques des agresseurs sont aussi insidieuses que dévastatrices et que ceux-ci sont déterminés à faire subir des *tourments extraordinaires à leurs victimes*. Je tiens aussi à préciser que ma présentation constitue un portrait général du phénomène et qu'en aucun temps je ne prétends être une experte dans le domaine. C'est la raison pour laquelle le portrait que je vais dresser de la situation s'appuie sur des témoignages recueillis auprès d'experts ainsi que sur la prise de connaissance de la documentation sur le sujet.

De façon générale, l'efficacité de l'agresseur repose sur deux conditions:

- 1 Être en position d'autorité, ce qu'il recherche d'ailleurs et obtient la plupart du temps parce que cela alimente son sentiment de «grandiosité».
- 2 Pouvoir compter sur la tolérance des victimes. Comme mentionné en introduction, la honte ressentie par ses victimes et la loi du silence lui ouvrent la voie et le confortent dans ses agissements, étant rassuré quant au fait qu'il ne subira pas de conséquences fâcheuses pour ses gestes.

Tant Peck (1983) que Hirigoyen (1998, 2001) et Nazare-Aga (2003), pour ne citer que ces auteurs, se sont appuyés sur des centaines de témoignages recueillis dans le cadre de leur pratique professionnelle ou d'enquêtes exhaustives pour décrire le phénomène. Pour les fins de la présentation, je vais établir l'identité de ces personnes comme des pervers narcissiques puisque c'est le terme scientifique qui est donné à la pathologie du pouvoir. Ils constituent en quelque sorte des «*psychopathes qui ne se sont pas fait prendre la main dans le sac*» (Vergnes, 2014).

On peut avoir affaire à un narcissique grandiose ou vulnérable. Dans le premier cas, la personne présente un *ego* surdimensionné qui se manifeste par de l'arrogance, de l'exploitation, de la manipulation et de l'envie. Cette personne n'apprend pas de ses erreurs et elle est incapable de manifester de l'empathie. Elle est heureusement, si je peux m'exprimer ainsi, facile à détecter: c'est le Roi-Soleil! Et si de prime abord, il traite toute personne de son entourage comme très spéciale (mode séduction), le masque tombe dès la moindre contrariété et il affiche alors un comportement destructeur. Le narcissique vulnérable, quant à lui, est parfois plus dangereux parce qu'il est plus difficile à détecter. En effet, il est constamment préoccupé par la peur du rejet et de l'abandon, ce qui le fait se présenter comme timide, et même parfois empathique,

mais cela camoufle des attentes grandioses et le sentiment que tout lui est dû. La personnalité narcissique ressort à un moment ou à un autre et, comme dans le premier cas, il s'avère tout aussi destructeur. Ainsi, dans tous les cas, l'entourage est en danger.

Je vais maintenant présenter les principales manifestations tirées du *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5) et de Nazare-Aga (2003) parce qu'elles présentent l'avantage d'être clairement décrites et le lecteur constaterait que l'information se recoupe en consultant les autres documents.

### *Signes et symptômes selon le DSM-5*

Dans le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) de l'Association américaine de la psychiatrie (*American Psychiatric Association*), cinquième édition (DSM-5), la personnalité narcissique est définie comme un modèle envahissant de «grandiosité» (dans la fantaisie ou le comportement), un besoin constant d'admiration et un manque d'empathie. La personne doit manifester au moins cinq des neuf manifestations pour être considérée comme narcissique, soit : 1) elle surestime ses réalisations et s'attend à être reconnue comme supérieure, sans pour autant avoir accompli quoi que ce soit qui justifierait une telle reconnaissance; elle met aussi constamment de l'avant certains succès ou certaines forces sans nuance et en amplifiant ces réalisations; 2) elle est absorbée par des fantaisies de succès illimité, de pouvoir, de splendeur, de beauté ou d'amour idéal; très souvent insatisfaite de sa vie de tous les jours, elle a un idéal de vie complètement irréaliste; 3) elle se conçoit comme un être spécial, unique et elle croit ne pouvoir être comprise que par des institutions ou des gens jouissants d'un certain statut, à ses yeux naturellement; elle n'accepte pas de traiter avec des personnes qu'elle évalue comme inférieures; 4) elle a un besoin excessif d'être admirée: il s'agit d'un moteur important dans sa vie professionnelle ou personnelle; 5) elle considère que tout lui est dû et s'attend sans raison à jouir d'un traitement particulièrement favorable et à ce que ses désirs soient automatiquement satisfaits; 6) elle exploite l'autre dans les relations interpersonnelles en l'utilisant pour parvenir à ses propres fins; 7) elle témoigne d'une absence totale d'empathie: elle n'est pas disposée à accorder de l'importance aux sentiments et aux besoins d'autrui; elle est incapable de concevoir ce que l'autre ressent dans cette situation;

8) elle envie les autres et croit que les autres l'envient; 9) elle fait preuve d'attitudes et de comportements arrogants et hautains; elle méprise l'autre et manifeste un sentiment de dominance.

Pour que ces comportements soient considérés comme pathologiques, la personne doit non seulement présenter au moins cinq de ces comportements de façon récurrente, mais elle doit aussi être incapable de se remettre en question et de chercher à entreprendre une démarche pour changer : elle a toujours raison et n'est responsable de rien puisque c'est la faute des autres.

### *Les manifestations établies par Nazare-Aga*

L'auteure dénombre 30 manifestations caractérisant le manipulateur et elle considère que la situation devient problématique lorsque le sujet en présente une dizaine. Parmi les plus éloquentes, notons que : 1) il culpabilise son entourage; 2) il reporte sa responsabilité sur les autres; 3) il ne communique pas clairement ses demandes; 4) il répond de façon floue; 5) il change d'opinion; 6) il fait croire aux autres qu'ils doivent être parfaits, qu'ils ne doivent jamais changer d'avis, qu'ils doivent tout savoir et répondre immédiatement aux demandes et aux questions; 7) il met en doute les qualités, la compétence des autres; 8) il critique, dévalorise et juge; 9) il sème la zizanie; 10) il peut se placer en victime; 11) il menace ou fait du chantage; 12) il ment; 13) il ne supporte pas la critique; 14) il a recours à la flatterie; 15) il crée un état de malaise, piège les gens.

Pour Peck, la plus grande et la plus perverse des caractéristiques demeure le mensonge, d'où le titre de son livre, *Les gens du mensonge*. Cette caractéristique est telle qu'elle fait partie de l'ADN de ces personnes, leur conférant ainsi une crédibilité difficile à remettre en question et créant de la confusion chez leur victime.

En résumé, ce sont des rongeurs d'énergie et des êtres hautement dangereux parce qu'ils n'hésiteront pas à détruire une personne s'ils se sentent le moins menacés ou qu'ils perçoivent qu'elle ne sert pas leurs intérêts. Et ils sont d'autant plus dangereux que leur *ego* surdimensionné les pousse à rechercher, et à obtenir - par le mensonge et la calomnie - des postes de pouvoir grâce auxquels ils peuvent agir en toute impunité.

Comme me l'ont fait remarquer les intervenants que j'ai consultés, ces manifestations devraient nous mettre la puce à l'oreille, surtout si elles apparaissent régulièrement et de façon cumulative. Ils expliquent leur assurance de la façon suivante : l'agresseur commence souvent par

agir de façon incorrecte, presque anodine, pour se rendre compte qu'elle est sans conséquence. Cela le confirme et l'amène à continuer, mais en transgressant la limite de plus en plus chaque fois. Le phénomène est décrit par la fable de la grenouille qui meurt ébouillantée parce qu'elle a été plongée dans un récipient contenant de l'eau chauffée progressivement. La fable vise à mettre en garde contre l'accoutumance<sup>3</sup>. Nous constatons malheureusement le même phénomène chez les femmes victimes de violence conjugale qui arrivent à tolérer des comportements excessifs, mais qui se sont produits dans le cadre d'une escalade très graduelle, entrecoupée d'excuses et de promesses de ne pas recommencer. Ainsi, à force de répéter son scénario et d'avoir l'impression de gagner à tout coup, l'agresseur vit une succession non pas de succès, mais bien de bascules psychiques pour éventuellement franchir un point de non-retour où ce fonctionnement devient alors ancré chez lui. Cela lui est d'autant plus facile qu'il ne ressent aucune empathie pour les autres et que ses victimes se terrent dans le silence parce qu'elles ont honte et qu'elles ont peur des représailles. Les adeptes de la *Guerre des étoiles* connaissent bien le phénomène de la bascule qui a été personnifié par Anakin Skywalker se transformant en Darth Vader. Yoda explique ce phénomène lorsqu'il répond à une question de Luke Skywalker qui lui demande : « Est-ce que le côté obscur est plus fort que la force ? » Yoda de lui répondre : « Non, mais il est plus facile. »

Si je reviens au scandale qui a ébranlé les colonnes du temple de la société québécoise, les victimes n'ont accepté de dénoncer l'agresseur publiquement qu'à la condition de le faire en groupe. Et c'est effectivement la force du nombre qui a déclenché des réactions de réprobation générales comparativement au doute et à la suspicion probables d'un seul témoignage.

À la lecture de tout ce qui vient d'être dit, on comprendra qu'il est difficile d'avoir la mainmise sur une telle personne, et ce, même pour les personnes qui exercent une autorité sur elle. J'ai été témoin de gestionnaires qui ont abdicué et qui se justifiaient par des phrases creuses comme : « C'est bien lui - elle ! Je le - la reconnais bien ! Il - elle est comme ça, que veux-tu ? » Parfois, un peu pour noyer le poisson ou pour nous donner le change, ils nous racontent en souriant une anecdote où ils ont réussi à le (la) coincer. J'ai aussi rencontré un directeur d'établissement, mis au pied du mur, qui a avoué être très au courant des agissements

---

3 Pour consultation : <[https://fr.wikipedia.org/wiki/Fable\\_de\\_la\\_grenouille](https://fr.wikipedia.org/wiki/Fable_de_la_grenouille)>, consulté le 4 juillet 2018.

d'une personne, mais qui avouait aussi son impuissance parce qu'elle était protégée par les conventions et les syndicats. Quel que soit le motif invoqué, dans tous les cas, c'est la victime qui paiera.

Cependant, ces signes avant-coureurs devraient permettre à l'évaluateur de mieux s'orienter. Et cela m'amène au triste constat que nous pouvons difficilement gagner dans certaines situations, tout au plus pouvons-nous avoir une lecture lucide de la situation et nous protéger, ce qui peut vouloir dire envisager de refuser un contrat ou se retirer rapidement. Ce constat introduit le point suivant. En effet, en plus de favoriser une rencontre harmonieuse entre les acteurs, l'établissement d'un climat de confiance et de collaboration permet de détecter les comportements inadéquats et de ne pas immédiatement nous imputer la faute.

### **Conditions gagnantes pour créer un climat de confiance et de collaboration**

Il est de la responsabilité de l'évaluateur de contribuer activement à ce que la rencontre entre les acteurs s'effectue de façon positive et constructive et cet esprit devrait l'animer tout au long de la démarche évaluative. Cela requiert un savoir-faire et un savoir-être de sa part qui sont de plus en plus explicités et traités dans la communauté d'évaluation, à commencer par les standards qui encadrent la pratique évaluative (Yarbrough *et al.*, 2011) et par les principes éthiques développés par les différentes sociétés nationales en évaluation. Les témoignages recueillis dans le cadre de la présente démarche ainsi que les entretiens avec les experts m'ont permis de faire ressortir certains éléments à prendre en considération pour assurer la bonne marche des opérations et prévenir, dans la mesure du possible, l'apparition de comportements hostiles. À la lecture des principes élaborés par Shulha *et al.* (2016) dans le but de favoriser la mise en place d'un processus évaluatif collaboratif, je me rends compte qu'ils complètent et valident les témoignages recueillis. Ceux-ci s'énoncent comme suit: 1) clarifier les motifs de collaboration; 2) favoriser des relations significatives; 3) acquérir une compréhension commune du programme; 4) encourager un processus d'appropriation participatif; 5) faire l'inventaire des ressources et en tenir compte; 6) assurer le suivi concernant le progrès et la qualité de la démarche évaluative; 7) favoriser une conception de l'évaluation; 8) faire le suivi pour assurer l'utilisation des résultats générés. Les quatre premiers principes semblent compléter et valider ceux que j'ai développés en

sept points, soit : s'interroger sur notre position, s'assurer que le contrat englobe les responsabilités de l'ensemble des parties prenantes, prendre le temps de prendre le temps, informer pour une meilleure collaboration, veiller à ce qu'un climat de collaboration s'installe, adopter une posture professionnelle et s'assurer de la collaboration de « vrais champions ». Chacun d'eux est maintenant explicité.

### *S'interroger sur notre position*

Avant toute chose, l'évaluateur devrait se questionner s'il est en conflit d'intérêts. Ce dernier renvoie au fait qu'une personne peut avoir des intérêts en concurrence avec une mission qui lui est confiée. Si nos normes professionnelles nous invitent à déclarer nos éventuels conflits d'intérêts, on aborde moins souvent la perspective sous un angle plus personnel. À titre d'illustration du propos, sommes-nous suffisamment financièrement indépendants pour ne pas devoir acheter la paix, fermer les yeux ? Sans prétendre que tout évaluateur doit être indépendant de fortune, on a porté à mon attention le danger de n'avoir que quelques commanditaires, des mandats récurrents parce qu'ils risquent de nous installer dans une posture éventuellement inconfortable. Et ce propos ne tient nullement à jeter la pierre : j'ai été consultante. Je ne fais que rapporter une observation émise et j'avoue qu'elle m'a interpellée en me replongeant dans cette époque. Mais au-delà de ces conflits, il existe d'autres formes de posture. Ainsi, dans notre chapitre sur la place des valeurs, Williams et moi rapportons que certains évaluateurs sont tellement attachés à certaines valeurs (par exemple la justice sociale) qu'ils les incluent dans leur offre de services et qu'ils refusent de procéder si les clients n'y adhèrent pas.

Selon moi, cette considération se distingue du principe concernant la clarification de la motivation à collaborer qui sera abordé plus loin dans le texte.

### *S'assurer que le contrat englobe les responsabilités de l'ensemble des parties prenantes*

Les propos rapportés nous amènent à nous questionner sur le contenu des contrats qui, règle générale, stipulent les biens livrables, les échéances ainsi que les obligations de l'évaluateur, mais ils n'incluent pas tout le temps, pour ne pas dire rarement, les responsabilités du client. À titre d'exemple : Qui assure la médiation en cas de mésentente quant à des changements devant être effectués, ou de conflit ? Quelles sont les obligations du mandataire pour faciliter l'accès aux sites et pour

fournir l'information requise à la bonne marche des opérations? Quels sont les droits des évaluateurs s'ils doivent mettre fin aux activités si on ne leur a pas fourni l'information requise et la collaboration nécessaire? Quels sont les dédommagements dans une telle situation? L'évaluation s'avère parfois une entreprise difficile, plus difficile que les mandants n'auraient pu le prévoir, et des obstacles émergent en cours de route. Les risques ne devraient-ils pas être partagés?

### *Prendre le temps de prendre le temps*

Pour moi, cette considération se rapproche du second principe de Shulha *et al.* (2016) qui porte sur la consolidation des relations. Comme ces auteurs le soulignent, «*evaluators need to demonstrate that they want to, and are listening*» (Shulha *et al.*, 2016, p. 202).

Je me souviens d'un mandat qui a été déterminant pour moi. Un membre de la direction d'un organisme au sein d'une communauté des Premières Nations a communiqué avec moi parce qu'ils voulaient procéder à l'évaluation d'un nouveau programme et on lui avait suggéré mon nom. Il m'a demandé d'effectuer une présentation sur ma conception de l'évaluation à un groupe de gestionnaires. Je m'exécute devant une vingtaine de personnes. Quelques jours plus tard, la personne me contacte de nouveau pour me dire que le groupe souhaiterait me rencontrer à nouveau. J'accepte et nous fixons une date. Celle-ci fut remise à trois reprises parce qu'il y avait toujours un des membres qui avait un empêchement à la dernière minute. Je commençais à être un peu irritée... deux mois plus tard, nous n'avions toujours pas tenu cette rencontre parce qu'il y avait toujours un empêchement de dernière minute: étaient-ils sérieux? Me faisaient-ils perdre mon temps? Puis, à un moment donné, je me suis dit: «Oublie cela et va faire autre chose!» Quelque temps plus tard, la même personne me contacte pour fixer cette seconde rencontre. Je ne savais pas trop comment me préparer, ayant l'impression que j'avais tout dit dans le cadre de la première rencontre. J'ai choisi de les écouter me parler de leur réalité, de leurs inquiétudes et de la raison pour laquelle ils voulaient procéder à une évaluation... Au cours de la rencontre, j'ai eu l'impression que les personnes autour de la table n'écoutaient plus ce que je disais, mais qu'elles m'analysaient en se demandant si elles pouvaient me faire confiance. Je les sentais me scruter l'âme... Finalement, ils ont décidé de m'allouer le contrat et l'expérience s'avéra extraordinaire.

J'ai beaucoup appris de cette expérience et j'en ai tiré les leçons qui s'imposent : au point de départ, nos interlocuteurs ont souvent des préoccupations bien différentes des nôtres et même si cela n'est pas le cas, il faut s'en assurer. C'est ainsi que ce constat rejoint le premier principe de Shulha *et al.* (2016) soit «clarifier les motivations des parties prenantes». Pour ces auteurs, une fois que les buts, les attentes et les besoins d'information sont cernés et que tout le monde est sur la même longueur d'onde, alors la collaboration peut s'installer. Et j'ajouterais, la confiance peut s'installer, ce qui souscrit au second principe de Shulha *et al.* (2016) soit «consolider une relation significative». Ces auteurs ajoutent à la confiance, le respect, la transparence et l'interactivité et j'y souscris. En résumé, apaiser les parties prenantes et mettre la dimension humaine au cœur du processus constituent les conditions essentielles et initiales pour que la démarche démarre sur de bonnes fondations et ainsi augmenter les chances de succès.

### *Informier pour une meilleure collaboration*

Ce point inclut le troisième principe de Shulha *et al.* (2016), soit «acquérir une compréhension commune du programme», mais il va bien au-delà pour moi. En effet, si nous avons bien «pris le temps de prendre le temps», les parties prenantes devraient maintenant être prêtes à nous écouter, à échanger et à emmagasiner l'information. Il est donc opportun de connaître et de répondre à leurs préoccupations, de leur fournir toute l'information nécessaire, de répondre à leurs questions et de ne pas oublier que si enseigner, c'est répéter : répétons!

En effet, on démarre souvent une démarche évaluative en transmettant beaucoup d'informations, mais le mandat n'est peut-être pas toujours clair pour les parties prenantes et il en est de même pour notre compréhension du programme. Là encore, il est important de prendre le temps de s'assurer que nous voyons le programme de la même façon et que nous partageons les intentions de la présente démarche. Il semble aussi important d'aborder les suites à donner à notre intervention : que va-t-il se produire si les résultats de l'évaluation ne sont pas aussi favorables qu'on peut l'espérer?

### *Veiller à ce qu'un climat de collaboration s'installe*

Il est important de situer la collaboration au centre de la démarche parce que cela permet aux personnes de voir venir les choses et d'être parties prenantes des constats et des décisions qui doivent être envisagées. Cette collaboration peut se mettre en place et perdurer grâce au but

commun de l'évaluation (instrumentale, conceptuelle, stratégique). Ce constat s'inscrit dans la lignée du quatrième principe de Shulha *et al.* (2016), soit encourager un processus d'appropriation participatif.

### *Adopter une posture professionnelle*

L'évaluation doit encore se positionner auprès des gestionnaires par rapport à l'audit, les agences de sondage, etc. Il revient à l'évaluateur d'exposer ce qu'il sera capable de produire ainsi que les méthodologies auxquelles il aura recours. Il peut aussi être intéressant de référer les clients aux statuts de leurs sociétés d'évaluation respectives. En effet, celles-ci exposent, entre autres choses, les normes professionnelles, les compétences requises et les lignes directives en éthique qui encadrent la pratique.

### *S'assurer de la collaboration de «vrais champions»*

Je reprends ici l'idée d'un présentateur dans le cadre du colloque annuel de l'American Evaluation Association. En effet, il est souhaitable que la démarche évaluative autant que les résultats soient endossés par des membres issus des parties prenantes qui idéalement bénéficient d'une crédibilité auprès de leurs pairs. De «vrais champions» de l'évaluation peuvent aider à désamorcer les situations tendues. Leur profil reste à définir.

### **Mettre sur pied un groupe favorisant l'introspection des évaluateurs**

En guise de conclusion et dans un tout autre ordre d'idées, puisqu'il ne s'intègre pas directement dans une démarche évaluative, je pense qu'il devient de plus en plus pertinent pour les évaluateurs de mettre sur pied ce type de groupe. Celui-ci devrait être composé d'évaluateurs n'ayant aucun lien professionnel (partenaires, collaborateurs, membres de l'équipe) afin d'assurer une réelle réflexion sur la pratique de ses membres. Cette proposition s'inscrit dans la lignée d'un atelier auquel j'ai assisté dans le cadre du colloque annuel de l'American Evaluation Association et qui était présidé par Schwandt (2017). À cela, s'ajoute une conversation avec lui suite à l'atelier. La pratique réflexive que j'ai traitée dans la première partie du livre trouve son application ici. Idéalement, elle devrait avoir lieu en cours de processus afin de favoriser la rétroaction, les prises de conscience, la compréhension des événements, les

gestes posés et leurs conséquences. Elle s'avère la meilleure source d'apprentissage pour un développement professionnel et l'amélioration de notre pratique. Comme le souligne Schön (1983, p. 68),

*[T]he practitioner allows himself to experience surprise, puzzlement, or confusion in a situation which he finds uncertain or unique. He reflects on the phenomenon before him, and on the prior understanding which have been implicit in his behavior. He carries out an experiment which serves to generate both a new understanding of the phenomenon and a change in the situation.*

Je rappelle au lecteur que House (2015) considère que la pensée réflexive constitue le fondement de la sagesse pratique et de la résilience. Elle fait aussi partie intégrante du référentiel des compétences qui a été élaboré par la Société canadienne d'évaluation (premier domaine: pratique professionnelle réflexive).

Cette présentation proposait des stratégies afin d'assurer un climat de confiance et de collaboration dans des situations considérées comme normales. Cependant, la présence de personnalités narcissiques risque d'annuler les effets bénéfiques d'une approche collaborative et il est alors nécessaire d'avoir recours à d'autres stratégies. C'est ce qui est développé au point suivant.

### **Intervenir en cas de situation hostile**

Ce point pourrait sembler dépourvu de sens puisque je viens d'annoncer qu'il y a peu de choses à faire face à de telles manifestations. Cependant, il faut réagir et c'est la raison pour laquelle je présente des techniques. Une première qui revêt un caractère générique: avoir recours à la technique du brouillard comme mode de communication. Plus précisément, demeurer flou et superficiel: faire des phrases courtes; utiliser des phrases toutes faites («c'est votre opinion», «c'est votre façon de voir», «il a ses raisons», «on ne commentera pas tous les ragots»), des proverbes; faire de l'humour si la situation le permet; sourire surtout en fin de phrase; rester poli; ne pas entrer dans des discussions qui ne mènent à rien; éviter l'agressivité; ne pas tenter de se justifier.

Mes démarches auprès des experts dans le domaine m'ont permis d'identifier trois stratégies.

### *Être résilient*

Il arrive que l'évaluateur ait à gérer plusieurs types de mandants. À titre d'exemple: celui qui embauche l'évaluateur et qui est responsable du volet administratif du mandat, une instance qui sollicite la démarche et le gestionnaire responsable du programme, qui a sollicité le mandat. Je me souviens d'un tel gestionnaire qui n'avait que des bons mots pour moi jusqu'au moment où j'ai posé des questions et où j'ai soulevé un problème qui ne lui plaisait pas. Fait intéressant, c'était un aspect périphérique au mandat, que les deux autres instances souhaitaient investiguer. Son comportement a changé de façon draconienne et il est devenu hostile à mon égard. Cela l'a amené à rejeter mon rapport en bloc, le discréditant aux yeux du gestionnaire administratif en allant jusqu'à affirmer que les informations rigoureusement recueillies et triangulées étaient inexactes. Je me suis expliquée avec le gestionnaire administratif, mais il faut reconnaître que cela laisse toujours des traces, et ce, même si je m'étais acquittée des mandats de façon satisfaisante dans le passé. Quelques années plus tard, je rencontre le gestionnaire du programme dans le cadre d'un autre mandat. Il s'approche de moi, visiblement très heureux de me revoir, et me dit d'une façon très dédagée: «Marthe, quel plaisir... je veux te dire que j'ai beaucoup apprécié ton rapport et que j'ai systématiquement mis en action toutes tes recommandations.» J'ai eu une réaction «de circonstance» parce que toute autre réaction n'aurait eu que pour effet de me placer dans une situation délicate dans le contexte actuel. Le silence est souvent d'or.

### *Nommer le malaise*

Lorsque cela est possible, il est important de ne pas laisser la situation se détériorer lorsqu'on sent un malentendu s'installer. Faire semblant que le problème n'existe pas, faire des concessions, répondre à des demandes irraisonnables ne risque parfois qu'envenimer la situation. Cependant, si nous nous engageons dans cette voie, il faut être intègre, le problème résidant souvent dans le fait que nous n'adoptons pas une position d'écoute, animés que nous sommes par la ferme intention - consciente ou non - de démontrer à l'interlocuteur qu'il a fait une erreur ou qu'il est en faute. En procédant de cette façon, nous devenons notre pire ennemi et il y a fort à parier que notre interlocuteur se braquera et que nous nous enliserons dans une dynamique de confrontation. Cependant, si notre posture était adéquate et que la situation continue de se détériorer, cela devrait allumer des lumières... et il nous faut envisager comment sortir de la situation avec le moins de dommages collatéraux.

### *Écouter son intuition dès le point de départ*

Je renvoie le lecteur à l'article de Hurteau, Williams et Rahmanian (en cours) ainsi qu'au traitement de la sagesse pratique par Hurteau et Houle dans le cadre du présent ouvrage. Ces écrits traitent de la contribution de l'intuition dite «experte» dans la pratique évaluative. À cela s'ajoute le témoignage des répondants interrogés dans le cadre de la présente démarche. Ils m'ont tous confirmé qu'ils auraient dû écouter leur intuition. Ils savaient dès le point de départ que *«ça ne serait pas une facile»*, mais ils se sont littéralement convaincus qu'ils seraient capables de gérer la situation grâce à leur expérience, leur expertise et en faisant des concessions. Cependant, la situation s'est vite détériorée et il a été difficile, sinon impossible, de la redresser. Ainsi, prêtons oreille à notre intuition dite «experte» et nous pourrons la valider par la suite.

Finalement, il faut aussi reconnaître que nous demeurons des humains et nous pouvons avoir commis des erreurs. Il ne nous reste plus qu'à les reconnaître, à assumer les conséquences et à tourner la page dignement. Comme me mentionnait Joël Monzée, *«tu sais, Marthe, les gens qui t'aiment vont continuer à t'aimer et ceux qui ne t'aiment pas auront une raison de plus pour le faire»*.

## **Conclusion**

L'abus de pouvoir constitue une réalité dans nos sociétés et il est susceptible de se produire dans le cadre d'une évaluation puisque les évaluateurs ont souvent un statut de travailleurs autonomes, c'est-à-dire qu'il est précaire. Lorsqu'ils sont confrontés à une telle situation, ils ont peur de ne plus avoir de contrat dans l'avenir, que leur réputation soit entachée ou qu'ils deviennent tout simplement *persona non grata*. Pour ne pas devenir leur propre ennemi en prenant les mauvaises décisions, ils doivent être capables de faire face à l'adversité lorsqu'elle se présente. J'ai tenté de décrire le phénomène, de le dissocier de réactions ponctuelles facilement explicables et de fournir des balises afin d'encadrer d'éventuelles actions. Demeurons optimistes, car la majorité des expériences s'avèrent positives.

La crise sociale qui sévit particulièrement en Amérique du Nord et en Europe constitue un terrain fertile pour la mise en place d'une nouvelle éthique sociale. C'est à nous de décider si nous souhaitons un tel changement ou si nous allons nous offusquer pendant un certain temps pour revenir à notre fonctionnement antérieur. Finalement, lorsqu'un

collègue semble vivre une situation difficile, au lieu de penser qu'il a dû faire quelque chose d'inadéquat, écoutez-le avec empathie et même compassion, c'est peut-être une victime. Une fois les plaies pansées et avec le soutien d'un groupe favorisant l'introspection, la personne sera à même de revenir sur les faits, de les analyser et de tirer les apprentissages qui s'imposent. Sa démarche pourra même s'avérer une source d'apprentissage pour les évaluateurs qui l'accompagneront dans sa démarche. Faisons preuve d'indulgence et de bienveillance envers nous tous et c'est ainsi que nous grandirons.

Je termine par une citation d'Épictète qui se décline de la façon suivante: « Quand un événement nous afflige, ce n'est pas tellement lui qui nous cause de la douleur comme notre réponse, ce qui constitue notre pouvoir. » De cette pensée est né le dicton voulant que *ce ne soit pas ce qui t'arrive qui est important, mais comment tu y réagis*.

## Références bibliographiques

- AMBARDAR, S. (2017). «Narcissistic personality disorder», *Medscape*, <<https://emedicine.medscape.com/article/1519417-overview>>, consulté le 4 juillet 2018.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*, 5<sup>e</sup> édition, Washington.
- COMMISSION DE L'ÉTHIQUE ET SCIENCE ET EN TECHNOLOGIE (2013). «Accueil», Québec, Gouvernement du Québec, <<http://www.ethique.gouv.qc.ca/fr/>>, consulté le 4 juillet 2018.
- HIRIGOYEN, M. F. (1998). *Le harcèlement moral. La violence perverse au quotidien*, Paris, Éditions La Découverte & Syros.
- HIRIGOYEN, M. F. (2001). *Malaise au travail. Harcèlement moral. Démêler le vrai du faux*, Paris, Éditions La Découverte & Syros.
- HOUSE, E. R. (2015). *Evaluating: Values, Biases, and Practical Wisdom*, dans J. Greene et S. Donaldson (dir.), *Evaluation and Society*, Charlotte, Information Age Publishing Inc.
- MILLER, J.-A. et J.-C. MILNER (2004). *Voulez-vous être évalué? Entretiens sur une machine d'imposture*, Paris, Grasset.
- MILNER, J.-C. (2011). *La politique des choses*, Lagrasse, Verdier.
- NAZARE-AGA, I. (2003). *Les manipulateurs sont parmi nous. Qui sont-ils? Comment s'en protéger?*, Montréal, Les Éditions de l'homme.
- PASSEPORTSANTÉ.NET (2018). «Qu'est-ce qu'un pervers narcissique?», <<https://www.passeportsante.net/fr/Maux/Problemes/Fiche.aspx?doc=pervers-narcissique>>, consulté le 4 juillet 2018.
- PATTON, M. Q. (2015). *Learning from Exemplary Evaluation Failures*, présentation donnée dans le cadre de l'American Evaluation Association, Chicago, IL, 9-14 novembre.
- PATTON, M. Q. (2016). *Learning from Evaluation Design Failure*, présentation donnée dans le cadre de l'American Evaluation Association, Atlanta, GA, 24-29 octobre.

- PATTON, M. Q. (2017). *Learning from Failure. Démonstration*, présentation donnée dans le cadre de l'American Evaluation Association, Washington, DC, 6-11 novembre.
- PECK, S. (1983). *People of the Lie*, New York, Touchstone.
- RIGGIO, R. E. (2013). «What is grandiose narcissism and why does it matter?», *Psychology Today*, 23 octobre, <<https://www.psychologytoday.com/blog/cutting-edge-leadership/201310/what-is-grandiose-narcissism-why-does-it-matter>>, consulté le 4 juillet 2018.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- SCHWANDT, T. A. (président du panel) (2017). *Becoming Better Evaluators through Reflective Practice: Adventures & Insights from Diverse Evaluators Working in Academic, Government, & Consulting Contexts*, colloque annuel de l'American Evaluation Association, Washington, novembre.
- SHULHA, L. M., E. WHITMORE, J. B. COUSINS, N. GILBERT et H. HUDIB (2016). «Introducing evidence-based principles to guide collaborative approaches to evaluation: Results of an empirical process», *American Journal of Evaluation*, vol. 37, n° 2, p. 193-215.
- VERGNES, P. (2014). «Pathologie du pouvoir : psychologie des leaders psychopathes. Question de narcissisme 1/3», *Perversions narcissiques et psychopathies: théories et concepts*, <[https://persionnarcissiqueetpsychopathie.wordpress.com/2014/09/04/pathologie-du-pouvoir-psychologie-des-leaders-psychopathes-question-de-narcissisme-13/comment-page-1/#\\_ftn1](https://persionnarcissiqueetpsychopathie.wordpress.com/2014/09/04/pathologie-du-pouvoir-psychologie-des-leaders-psychopathes-question-de-narcissisme-13/comment-page-1/#_ftn1)>, consulté le 4 juillet 2018.
- YARBROUGH, D. B., L. M. SHULHA, R. K. HOPSON et F. A. CARUTHERS (2011). *The Program Evaluation Standards: A Guide for Evaluators and Evaluation Users*, 3<sup>e</sup> édition, Thousand Oaks, Sage Publications.
- ZARKA, Y. C. (2009). «L'évaluation: un pouvoir supposé savoir», *Cités*, vol. 37, n° 1, p. 113-123.



## En guise de conclusion

*Marthe Hurteau*

---

Plusieurs événements récents nous portent à croire que nous assistons à l'intensification d'un changement de paradigme mondial qui se traduit, entre autres choses, par une redéfinition des pouvoirs au niveau de la planète. La grande question réside à savoir si ce phénomène est passager ou permanent, mais dans tous les cas, le monde ne sera plus jamais le même. Comme le souligne Boris Cyrulnik: «l'évolution ne connaît pas la marche arrière».

L'évaluation au Canada s'inscrit indéniablement dans ce mouvement, pour ne mentionner que nos relations avec les Premières Nations, l'arrivée massive de migrants, les changements climatiques et les ajustements politico-socio-économiques requis pour gérer les relations avec nos partenaires économiques. Dans bien des cas, nous pourrions nous demander si certains de ces phénomènes sont réellement récents ou si nous les avons tout simplement sciemment ignorés jusqu'à présent. Ainsi, les parties prenantes ont toujours été présentes, mais elles ne sont pas vraiment devenues contributives avant les années 1980 avec l'implantation des approches réceptives, *responsive evaluation*, et participatives. Une des thématiques largement exploitées dans le cadre des événements qui ont entouré l'année internationale de l'évaluation en 2015 a porté sur l'équité qui est alors devenue une réelle préoccupation, mais était-ce un phénomène nouveau?

Ces changements de cap ne peuvent qu'avoir une résonance sur la nouvelle mouture des compétences élaborées par la Société canadienne d'évaluation (SCE), pour ne mentionner que l'importance de

respecter toutes les parties prenantes, tout en s'efforçant de construire des relations de confiance, d'inclure les recommandations émanant de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. Cependant, la pratique évaluative ne peut faire face à la mouvance mondiale en ne procédant qu'à des ajustements. Elle arrive à une croisée des chemins et sa pratique va devoir subir de profonds changements si elle veut conserver le pouvoir d'influence qu'elle a su acquérir à travers le temps.

Il y a maintenant bien des années, tellement d'années même que je n'arrive plus à retrouver la référence exacte, Robert Stake avait associé l'évaluation à certes une démarche structurée, mais aussi à l'art. Dans ce sens, on retrouve le volet technique qui doit être bien maîtrisé, mais aussi « ce petit quelque chose de plus » qui différencie l'artiste du technicien. Je reprends l'analogie de mon collègue Sylvain Houle qui associe l'évaluateur à un chef d'orchestre. Ainsi, si tous les chefs d'orchestre sont compétents en matière de musique, uniquement certains d'entre eux s'avèrent des êtres d'exception qui parviennent à tirer le meilleur de chaque artiste parce qu'ils savent qu'ils ont besoin de la participation maximale de tous les membres de l'orchestre pour rendre pleinement justice à l'œuvre. Nous pouvons faire une analogie avec la pratique évaluative, car si l'évaluateur doit être compétent sur le plan de la méthodologie (« Technè »), il doit aussi être guidé par « Phronesis », soit la sagesse pratique.

Nous nous sommes appuyés sur le livre de Ernie House (2015), *Evaluating: Values, Biases, and Practical Wisdom* pour élaborer le projet du présent livre. Celui-ci réalise un plaidoyer concernant les compétences requises de la part de l'évaluateur. Pour cet illustre théoricien, l'évaluateur a besoin de se reporter à la sagesse pratique pour effectuer des choix stratégiques et méthodologiques appropriés, pour les mettre en pratique et effectuer des ajustements judicieux, et ce, afin d'assurer la bonne marche des opérations, incluant la collaboration des parties prenantes. Nous nous sommes inspirés de cette réflexion pour encadrer la thématique du présent livre et offrir un point de vue original et significatif aux lecteurs. Nous avons divisé le livre en deux parties. La première permet de présenter notre définition de la praxis qui a pour assises « Phronesis » (sagesse pratique) et « Technè » (méthodologie). La contribution de « Phronesis » est particulièrement importante pour encadrer la pratique, d'autant plus qu'Ernie House et Thomas Schwandt considèrent qu'elle constitue un synonyme de l'éthique. Cela leur apparaissait une évidence il y a quelques années et devient de plus en plus une certitude dans le monde dans lequel nous évoluons où tout se redéfinit

constamment. Ma participation aux travaux de révision des lignes directrices en éthique de la SCE m'a amenée à sérieusement épouser ce point de vue, ce qui exclurait par le fait même l'option d'une «éthique déontologique» qui encadre l'action en s'appuyant sur un ensemble de principes et sur une liste prescriptive de choses à faire et à ne pas faire pour avoir un comportement éthique. En effet, la conjoncture au sein de laquelle la pratique évolue semble plutôt solliciter l'acquisition de vertus (dispositions permanentes) afin de générer un comportement éthique (Melé, 2005). Nous avons complété le portrait de la praxis en abordant les notions de valeurs «Télos», d'intuition «experte» et de pensée réflexive.

Arnold Love contribue à la transition avec la seconde partie du livre qui est axée sur «Technè» en démontrant comment la sagesse pratique peut contribuer à encadrer la démarche évaluative. Il explique aussi comment la développer, et cette présentation a suscité mon intérêt tant du point de vue de la praticienne que de la formatrice. Cela m'amène à introduire la perspective que je vais adopter pour partager la nature des apprentissages que j'ai effectués en prenant connaissance des différents chapitres. En effet, je suis assurée qu'ils varieraient sensiblement d'une personne à l'autre. Pour ma part, j'ai choisi l'angle de la contribution des compétences personnelles de l'évaluateur, d'autant plus qu'il a constitué le déclencheur à la production du présent livre. Vous pourriez me rétorquer que le thème des compétences personnelles s'inscrit plutôt au sein de la première partie, mais pas vraiment puisque j'adhère à la perspective d'Egon Guba et d'Yvonna Lincoln qui souscrivaient dans les années 1980 au fait que l'évaluateur doit être considéré comme un outil contribuant à la réalisation d'une évaluation. Ils avaient eu recours à cet argument pour distinguer la recherche de l'évaluation, et si ce thème n'est plus autant d'actualité, l'énoncé demeure pertinent.

Ainsi, les présentations de Michael Patton et François Dumaine s'inscrivent dans cette ligne de pensée en nous parlant des compétences personnelles requises de la part de l'évaluateur afin qu'il soit un bon animateur ou un bon «funambule», qui s'apparente aux bon animateur et bon négociateur. Ce dernier se situe dans le contexte du gouvernement du Canada, mais ses constats m'apparaissent transférables. Jill Anne Chouinard et J. Bradley Cousins, pour leur part, effectuent une description exhaustive des approches participatives et plus particulièrement de celles adaptées à la culture. C'est un paragraphe de leur conclusion qui a attiré mon attention :

Une approche évaluative axée sur la participation dans ce type de contexte ne nous permet pas de modifier les systèmes sociaux, économiques, politiques et culturels qui perdurent dans notre société et qui contribuent aux iniquités sociales. Cependant, nous reconnaissons qu'il est essentiel de mieux comprendre les liens et relations entre les évaluateurs et les parties prenantes afin de percevoir leur caractère dynamique, continu et toujours en développement (Emirbayer, 1997).

Les autres chapitres présentent des méthodologies ou relatent des expériences dans différents contextes. En plus de faire part de leurs réflexions, leurs auteurs dévoilent dans certains cas les conditions gagnantes qu'ils ont induites. Plus précisément, à travers le traitement du renforcement des capacités organisationnelles et de la participation des parties prenantes, Isabelle Bourgeois et Anaïs Valiquette L'Heureux reconnaissent l'importance des compétences interpersonnelles de l'évaluateur afin de mener à terme une évaluation. Diane Dubeau, Annie Bérubé, Vicky Lafantaisie et Sylvain Coutu notent que la collaboration évaluateur-chercheur/parties prenantes rencontre de nombreux défis et que la solution réside souvent dans la posture particulière qu'adopte l'évaluateur-chercheur. Pour ces auteurs, il devrait faire preuve d'ouverture, de souplesse et d'adaptation dans un rôle moins prévisible d'accompagnateur. Ce constat rejoint ceux émis par Michael Patton. Finalement, Lucie Mottier Lopez, Benoît Lenzen, Philippe Haeberli, Irene Rotondi et Mallory Schaub Geley introduisent graduellement le dernier chapitre, qui traite de l'absence d'une rencontre harmonieuse. Ils assurent une légitimité aux conditions gagnantes qu'ils nous proposent en identifiant certaines tensions qui peuvent émerger dans le cadre d'une démarche évaluative. Parmi ces conditions, relevons la nécessité que tout choix technique et méthodologique reste ouvert au débat, à la polémique et à la recherche de sens. Ils rapportent les propos de Lenoir (2016) qui propose d'inscrire l'évaluation dans une éthique de l'action, de la communication et de la relation. Plusieurs des stratégies que je propose dans le cadre du dernier chapitre, qui traite des relations dysfonctionnelles entre les acteurs, s'inspirent de cette considération.

Nous savons maintenant que les choix méthodologiques doivent s'accompagner d'une réflexion sur les enjeux, les parties prenantes impliquées et les défis qui émergent en cours de route et qui étaient imprévisibles. En ce sens, « Technè » ne peut être envisagée dans la perspective d'une solution, mais bien d'une série d'adaptations. Ainsi,

tous les acteurs, évaluateurs comme parties prenantes, doivent trouver un *modus vivendi* afin d'effectuer une bonne lecture de la réalité, de s'adapter pour trouver la bonne démarche et répondre adéquatement aux attentes.

Finalement, j'ai commencé ce projet dans le but de contribuer à l'avancement des connaissances en évaluation de programmes. J'avoue bien humblement que j'en ressors une personne différente, meilleure je l'espère, mais différente. Après avoir approfondi les notions de sagesse pratique, de pensée réflexive, d'abus de pouvoir, etc., après aussi avoir supervisé les différentes contributions et m'être impliquée dans les comités de révision des compétences professionnelles et des lignes directives en éthique au sein de la SCE, je ne peux plus concevoir la pratique évaluative de la même façon. Je laisse le mot de la fin à Laurence E. Fritsch: «Dans tous les cas, le jour qui se lève est l'aube d'un nouveau pas sur le chemin de l'évolution, de la croissance de l'être et - qui sait? - de la sagesse.»

## Références bibliographiques

- EMIRBAYER, M. (1997). «Manifesto for a relational sociology», *American Journal of Sociology*, vol. 103, n° 2, p. 281-317.
- HOUSE, E. R. (2015). «Evaluating: Values, biases, and practical wisdom», dans J. Greene et S. Donaldson (dir.), *Evaluation and Society*, Charlotte, Information Age Publishing Inc.
- LENOIR, H. (2016). «Pour une éthique de l'évaluation», <<http://www.hugueslenoir.fr/pour-une-ethique-de-levaluation/>>, consulté le 23 juillet 2018.
- MELÉ, D. (2005). «Ethical education in accounting: Integrating rules, values and virtues», *Journal of Business Ethics*, vol. 57, n° 1, p. 97-109.



# Bibliographie générale

- ACKOFF, R. L. (1989). «From data to wisdom», *Journal of Applied Systems Analysis*, vol. 16, p. 3-9.
- AKRICH, M., M. CALLON et B. LATOUR (dir.) (2006). *Sociologie de la traduction: textes fondateurs*, Paris, Presses des Mines ParisTech.
- ALKIN, M. C. (2011). *Evaluation Essentials: From A to Z*, New York, Guilford Press.
- ALKIN, M. C. (2013). *Evaluation roots. A wider perspective of theorists' views and influences*, 2<sup>e</sup> édition, Los Angeles, Sage Publications.
- ALKIN, M. C. et C. A. CHRISTIE (2004). «An evaluation theory tree», dans M. C. Alkin (dir.), *Evaluation Roots: Tracing Theorist Views and Influences*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- ALLAL, L. et G. SCHWARTZ (1996). «Quelle place pour l'évaluation formative dans l'enseignement au cycle d'orientation?», *CO-Informations (DIP Genève)*, vol. 178, p. 5-8.
- AMANN, W. (2017). «This week has 9 hours», dans W. Amann et J. Goh (dir.), *Phronesis in Business Schools. Reflections on Teaching and Learning*, Charlotte, Information age publishing Inc., p. 3-20.
- AMBARDAR, S. (2017). «Narcissistic personality disorder», *Medscape*, <<https://emedicine.medscape.com/article/1519417-overview>>, consulté le 4 juillet 2018.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*, 5<sup>e</sup> édition. Washington.
- ANADÓN, M. et L. SAVOIE-ZAJC (2007). «La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains: une forme de recherche participative», dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative - Multiples regards*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- ARCHIBALD, T. (2016). «Review of *Evaluation Foundations Revisited: Cultivating a Life of the Mind for Practice*, by Thomas Schwandt», *American Journal of Evaluation*, vol. 37, n° 3, p. 448-452.
- ARISTOTE (1962). *Nicomachean Ethics*, Indianapolis, Bobbs-Merrill.
- ASKEW, K., M. G. BEVERLY et M. JAY (2012). «Aligning collaborative and culturally responsive evaluation approaches», *Evaluation and Program Planning*, vol. 35, n° 4, p. 552-557.
- ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA PARTICIPATION PUBLIQUE (2015). *Spectrum: degré d'engagement du public*, <<https://iap2canada.ca/resources/FR/Documents/AIP2Canada-Brochure-FINAL-2016.pdf>>, consulté le 4 juillet 2018.

- ASTBURY, B. (2016). «Reframing how evaluators think and act: New insights from Ernest House», *Evaluation*, vol. 22, n° 1, p. 58-71.
- AVENIER, M.-J. et A. PARMENTIER CAJAIBA (2012). «The dialogical model: developing academic knowledge for and from practice», *European Management Review*, vol. 9, n° 4, p. 199-212.
- AYERS, T. D. (1987). «Stakeholders as partners in evaluation: A stakeholder-collaborative approach», *Evaluation and Program Planning*, vol. 10, p. 263-271.
- BAKER, A. et B. BRUNER (2012). *Integrating Evaluation Capacity into Organizational Practice*. Cambridge, Fondation MA. Bruner, <[https://www.evaluativethinking.org/docs/Integ\\_Eval\\_Capacity\\_Final.pdf](https://www.evaluativethinking.org/docs/Integ_Eval_Capacity_Final.pdf)>, consulté le 4 juillet 2018.
- BARBIER, R. (1996). *La recherche-action*, Paris, Economica Anthropos.
- BARGH, J. A. et T. L. CHARTRAND (1999). «The unbearable automaticity of being», *American psychologist*, vol. 54, n° 7, p. 462.
- BEAUREGARD, D. et F. OUELLET (2002). «Naître Égaux – Grandir en santé ou le savoir et l'agir tricotés serrés en laine du pays!», *Revue Quart Monde*, n° 182, p. 48-51.
- BERNARD, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur?*, Bruxelles, DeBoeck.
- BERNARD, H., N. POSTIAUX et A. SALCIN (2000). «Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, n° 3, p. 625-650.
- BERTHIAUME, D., J. LANARÈS, C. JACQMOT, L. WINER et J.-M. ROCHAT. (2011). «L'évaluation des enseignements par les étudiant-e-s comme dispositif de développement pédagogique des enseignant-e-s universitaires», *Recherche et Formation*, vol. 67, p. 53-72.
- BETTEREVALUATION (2018). «Developmental Evaluation», <[http://www.betterevaluation.org/en/plan/approach/developmental\\_evaluation%20](http://www.betterevaluation.org/en/plan/approach/developmental_evaluation%20)>, consulté le 4 juillet 2018.
- BILODEAU, A., C. CHAMBERLAND et D. WHITE (2002). «L'innovation sociale, une condition pour accroître la qualité de l'action en partenariat dans le champ de la santé publique», *The Canadian Journal of Program Evaluation*, vol. 17, p. 59-88.
- BOLTANSKI, L. et L. THÉVENOT (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- BORUCH, R. F. (1996). *Randomized Experiments for Planning and Evaluation*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- BOURASSA, M., L. BÉLAIR et J. CHEVALIER (2007). «Les outils de la recherche participative», *Éducation et Francophonie*, vol. XXXV, n° 2, p. 1-11.
- BOURGEOIS, I. et J. B. COUSINS (2013). «Understanding dimensions of organizational evaluation capacity», *American Journal of Evaluation*, vol. 34, n° 3, p. 299-319.
- BOURGEOIS, I., L. SIMMONS, N. HOTTE et R. OSSENI (2016). «Measuring evaluation capacity in Ontario public health units», *Canadian Journal of Program Evaluation*, vol. 31, n° 2, p. 165-183.
- BOURGEOIS, I., E. TOEWS, J. WHYNOT et M. K. LAMARCHE (2013). «Measuring organizational evaluation capacity in the Canadian federal government», *Revue canadienne d'évaluation de programme*, vol. 28, n° 2, p. 1-19.
- BOURGEOIS, I. et J. WHYNOT (2018). «Strategic evaluation utilization in the Canadian federal government», *Revue canadienne d'évaluation de programme*, vol. 33, n° 3, p. 327-346.
- BOUTANQUOI, M. (2012). «Pratiques professionnelles, évaluation et recherche-action», *Connexions*, vol. 2, n° 98, p. 135-150.

- BOYD, E. M. et A. W. FALES (1983). « Reflective learning. Key to learning from experience », *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 23, n° 2, p. 99-117.
- BRADSHAW, J. (2009). *Reclaiming Virtue: How We Can Develop the Moral Intelligence to Do the Right Thing at the Right Time for the Right Reason*, New York, Random House.
- BRANDON, P. R. et L. L. FUKUNAGA (2014). « The state of empirical research literature on stakeholder involvement program evaluation », *American Journal of Evaluation*, vol. 35, n° 1, p. 26-44.
- BRISOLARA, S. (1998). « The history of participatory evaluation and current debates in the field », *New Directions in Evaluation*, n° 80, p. 25-41.
- BRYSON, J. M., M. Q. PATTON et R. A. BOWMAN (2011). « Working with evaluation stakeholders: A rational stepwise approach and toolkit », *Evaluation and Program Planning*, vol. 38, n° 1, p. 1-12.
- CAMPBELL, D. T. et T. STANLEY (1966). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research Teaching*, Belmont, Wadsworth Publishing.
- CANADIAN EVALUATION SOCIETY (1996). *CES Guidelines for Ethical Conduct*, Ottawa.
- CARDINET, J. (1990). « Évaluation interne, externe ou négociée? », dans *Hommage à Jean Cardinet*, Fribourg, Delval, p. 139-156.
- CHOUINARD, J. A. et J. B. COUSINS (2009). « A review and synthesis of current research on cross-cultural evaluation », *American Journal of Evaluation*, vol. 30, n° 4, p. 457-494.
- CHOUINARD, J. A. et R. HOPSON (2016). « Toward a more critical exploration of culture in international development evaluation », *Canadian Journal of Program Evaluation*, vol. 30, n° 3, p. 248-276.
- CHOUINARD, J. A. et P. V. MILLEY (2016). « Mapping the spatial properties of participatory practice: A discussion of context in evaluation », *Evaluation and Program Planning*, vol. 54, p. 1-10.
- CHRISTIE, C. A. (2003). « The practice-theory relationship in evaluation », *New Directions for Evaluation*, n° 157.
- COMMISSION DE L'ÉTHIQUE EN SCIENCE ET EN TECHNOLOGIE (2013). *Qu'est-ce que l'éthique?*, Québec, Gouvernement du Québec, <<http://www.ethique.gouv.qc.ca/fr/ethique.html>>, consulté le 4 juillet 2018.
- CONTANDRIOPOULOS, D. et A. BROUSSELLE (2012). « Evaluation models and evaluation use », *The International Journal of Theory, Research and Practice*, vol. 18, n° 1, p. 61-77.
- CORAJOURD, G. (2006). « Conclusion », dans E. Christen-Gueissaz, G. Corajourd, M. Fontaine et J.-B. Racine (dir.), *Recherche-action: processus d'apprentissage et d'innovation sociale*, Paris, L'Harmattan, p. 213-229.
- CORYN, C. L., L. N. WILSON, C. D. WESTINE, K. A. HOBSON, S. OZEKI, E. L. FIEKOWSKY, G. D. GREENMAN et D. C. SCHRÖTER (2017). « A decade of research on evaluation: A systematic review of research on evaluation published between 2005 and 2014 », *American Journal of Evaluation*, vol. 38, n° 3, p. 329-347.
- COUSINS, J. B. et J. CHOUINARD (2012). *Participatory Evaluation up Close: A Review and Integration of Research-Based Knowledge*, Charlotte, Information Age Press.
- COUSINS, J. B. et L. M. EARL (1995). *Participatory Evaluation in Education: Studies in Evaluation Use and Organizational Learning*, Washington, Falmer Press.
- COUSINS, J. B., S. C. GOH, S. CLARK et L. E. LEE (2004). « Integrating evaluative inquiry into the organizational culture: A review and synthesis of the knowledge base », *Canadian Journal of Program Evaluation*, vol. 19, n° 2, p. 99-141.

- COUSINS, J. B., L. M. SHULHA, E. WHITMORE, H. A. HUDIB et N. GILBERT (2016). «How do evaluators differentiate successful from less-than-successful experiences with collaborative approaches to evaluation», *Evaluation Review*, vol. 40, p. 3-28.
- COUSINS, J. B. et E. WHITMORE (1998). «Framing participatory evaluation», *New Directions for Evaluation*, n° 80.
- COUSINS, J. B., E. WHITMORE et L. M. SHULHA (2013). «Arguments for a common set of principles for collaborative inquiry in evaluation», *American Journal of Evaluation*, vol. 34, n° 1, p. 7-22.
- CRANO, W. D. (2009). «Theory-driven evaluation and construct validity», dans S. I. Donaldson et M. Scriven (dir.), *Evaluating Social Programs and Problems. Visions for the New Millennium*, New York, Psychology Press, p. 145- 157.
- DAIGNEAULT, P.-M. et S. JACOB (2012). «Conceptualiser et mesurer la participation à l'évaluation», dans V. Ridde et C. Dagenais, *Approches et pratiques en évaluation de programmes*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 234-254.
- DAMSCHRODER, L. J. et H. J. HAGEDORN (2011). «A guide framework and approach for implementation research on substance use disorders treatment», *Psychology Addictive Behaviors*, vol. 25, p. 194-205.
- DAVIS, S. M. et R. REID (1999). «Practicing participatory research in American Indian communities», *American Journal of Clinical Nutrition*, vol. 69, n° 4, p. 755S-759S.
- DENZIN, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, New York, McGraw-Hill.
- DESROCHE, H. (1991). «Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets de recherche-action», *Apprentissage*, Paris, Éditions Ouvrières.
- DEWEY, J. (2011). *La formation des valeurs*, Paris, La Découverte.
- DOLBEC, A. (2003). «La recherche-action», dans B. Gauthier (dir.), *La recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 505-540.
- DONALDSON, S. I. et M. SCRIVEN (dir.) (2003). *Evaluating Social Programs and Problems. Visions for the New Millennium*, New York, Psychology Press.
- DUBEAU, D., M. SALMON et G. TURCOTTE (2015). *Évaluation d'impacts de Relais-Pères. Une approche de proximité pour rejoindre les pères vulnérables*, rapport de recherche présenté au CRSH, Québec.
- DUBEAU, D., G. TURCOTTE, F. QUELLET et S. COUTU (2009). «L'évaluation ou l'épreuve de la complexité», dans D. Dubeau, A. Devault et G. Forget (dir.), *La paternité au XXI<sup>e</sup> siècle*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 175-219.
- DUMAINE, F. (2016). *Contribution des parties prenantes: face à un oxymoron?*, présentation donnée dans le cadre de l'ACFAS, *Points de rencontre*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 9-13 mai.
- DUNNE, J. (1993). *Back to the Rough Ground: «Phronesis» and «Techne» in Modern Philosophy and in Aristotle*. Notre Dame, University of Notre Dame Press.
- EBY, M. A. (2000). «Understanding professional development», dans A. Brechin, H. Brown et M. A. Eby (dir.), *Critical Practice in Health and Social Care*, London, Sage Publications.
- EDWARDS, B., B. STICKNEY, A. MILAT, D. CAMPBELL et S. THACKWAY (2017). «Building research and evaluation capacity in population health: The NSW Health approach», *Health Promotion Journal of Australia*, vol. 27, n° 3, p. 264-267.

- EMIRBAYER, M. (1997). « Manifesto for a relational sociology », *American Journal of Sociology*, vol. 103, n° 2, p. 281-317.
- ENDO, T., T. JOH et H. CAO YU (2003). *Voices from the Field: Health and Evaluation Leaders on Multicultural Evaluation*, Oakland, Social Policy Research Associates, The California Endowment.
- EVANS, J. (2009). « How many dual-process theories do we need? One, two, or many? », dans J. Evans et K. Frankish (dir.), *In Two Minds: Duals Processes and Beyond*, Oxford, Oxford University Press, p. 33-54.
- FETTERMAN, D. M. (2015). *Empowerment Evaluation 2*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- FETTERMAN, D. M. et A. WANDERSMAN (2005). *Empowerment Evaluation Principles in Practice*, New York, The Guilford Press.
- FIERRO, R. S. (2016). « Evaluation and facilitation. Enhancing facilitation skills: Dancing with dynamic tensions », *New Directions for Evaluation*, n° 149, p. 31-42.
- FINLAY, L. (2008). « Reflecting on "Reflective practice" », *The Open University*, Practice-base Professional Learning Centre, <[https://www.open.ac.uk/opencetl/sites/www.open.ac.uk/opencetl/files/files/ecms/web-content/Finlay-\(2008\)-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf](https://www.open.ac.uk/opencetl/sites/www.open.ac.uk/opencetl/files/files/ecms/web-content/Finlay-(2008)-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf)>, consulté le 4 juillet 2018.
- FISHER, P. A. et T. J. BALL (2002). « The Indian family wellness project: An application of the tribal participatory research model », *Prevention Science*, vol. 3, p. 235-240.
- FISHER, P. A. et T. J. BALL (2005). « Balancing empiricism and local cultural knowledge in the design of prevention research », *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine*, vol. 82, n° 2, Supplement 3, p. iii44-iii55.
- FITZPATRICK, J. L., C. CHRISTIE et M. M. MARK (2009). *Evaluation in Action. Interviews with Expert Evaluators*, Los Angeles, Sage Publications.
- FITZPATRICK, J. L., J. R. SANDERS et B. R. WORTHEN (2011). *Program Evaluation: Alternative Approach and Practical Guidelines*, 4<sup>e</sup> édition, Upper Saddle River, Pearson Education.
- FLYVBJERG, B. (2001). *Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and How it Can Succeed Again*, Cambridge, Cambridge University Press.
- FLYVBJERG, B. (2006). « Making organization research matter: Power, values and phronesis », dans S. R. Clegg, C. Hardy, T. B. Lawrence et W. R. Nord (dir.), *The Sage Handbook of Organization Studies*, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 370-387.
- FLYVBJERG, B., T. LANDMAN et S. SCHRAM (dir.) (2012). *Real Social Science: Applied Phronesis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- FORESTER, J. (1999). *The Deliberative Practitions*, Cambridge, MIT Press.
- FOUCAULT, M. (1968). *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- FRANTZ, F. (2003). « Herbert Simon. Artificial intelligence as a framework for understanding intuition », *Journal of Economic Psychology*, vol. 24, n° 2, p. 265-277.
- FREIRE, P. (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*, Paris, F. Maspero.
- FRICKÉ, M. (2009). « The knowledge pyramid: A critique of the DIKW hierarchy », *Journal of Information Science*, vol. 35, n° 2, p. 131-142.
- FRIERSON, H. T., S. HOOD et G. B. HUGHES (2002). « Strategies that address culturally responsive evaluation », dans J. Frechtling (dir.), *The 2002 User-Friendly. Handbook for Project Evaluation*, Arlington, National Science Foundation, p. 63-73.

- GHAYE, T. (2000). «Into the reflective mode: Bridging the stagnant moat», *Reflective Practice*, vol. 1, n° 1, p. 5-9.
- GIBBS, G (1988). *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*, Oxford, Further Education Unit, Oxford Polytechnic.
- GOLAFSHANI, N. (2003). «Understanding reliability and validity in qualitative research», *The Qualitative Report*, vol. 8, n° 4, p. 597-607.
- GORDON, E. W., F. MILLER et D. ROLLOCK (1990). «Coping with communicentric bias in knowledge production in the social sciences», *Educational Researcher*, vol. 19, n° 2, p. 14-19.
- GORRY, G. A. et T. J. GOODRICH (1978). «On the role of values in program evaluation», *Evaluation Quarterly*, vol. 2, n° 4, 561-572.
- GOUVERNEMENT DU CANADA (2009). «Politique sur l'évaluation», Ottawa, <<https://www.tbs-sct.gc.ca/pol/doc-fra.aspx?id=15024&section=html>>, consulté le 4 juillet 2018.
- GOUVERNEMENT DU CANADA (2016). «Politique sur les résultats», Ottawa, <<https://www.tbs-sct.gc.ca/pol/doc-fra.aspx?id=31300>>, consulté le 4 juillet 2018.
- GREENE, J. C. (1994). «Qualitative program evaluation», dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 530-544.
- GREENE, J. C. (2000). «Challenges in practicing deliberative democratic evaluation», dans K. E. Ryan et L. DeStefano (dir.), *Evaluation as a Democratic Process: Promoting Inclusion, Dialogue, and Deliberation*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 27-38.
- GREENE, J. C. (2005). «Evaluators as stewards of the public good», dans S. Hood, R. Hopson et H. Frierson (dir.), *The Role of Culture and Cultural Context: A Mandate for Inclusion, the Discovery of Truth, and Understanding in Evaluative Theory and Practice*, Greenwich, Connecticut, Information Age Publishing, p. 7-20.
- GREGORY, A. (2000). «Problematizing participation: A critical review of approaches to participation in evaluation theory», *Evaluation*, vol. 6, n° 2, p. 179-199.
- GRINNELL, F. (2009). *Everyday Practice of Science. Where Intuition and Passion Meet Objectivity and Logic*, Oxford, University Press.
- GUBA, E. G. et Y. S. LINCOLN (1989). *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, Sage Publications.
- GUBA, E. G. et Y. S. LINCOLN (1994). «Competing paradigms in qualitative research», dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publication, p. 105-117.
- GUPTA, A. et J. FERGUSON (1992). «Beyond "culture": Space, identity, and the politics of difference», *Cultural Anthropology*, vol. 7, n° 1, p. 6-23.
- HADJI, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*, Paris, ESF.
- HALL, J. N., J. AHN et J. C. GREENE (2012). «Values engagement in evaluation: Ideas, illustrations, and implications», *American Journal of Evaluation*, vol. 32, n° 2, p. 195-207.
- HAYASHI, A. M. (2001). «When to trust your gut?», *Harvard Business Review*, n° février, p. 5-11.
- HIRIGOYEN, M. F. (1998). *Le harcèlement moral. La violence perverse au quotidien*, Paris, Éditions La Découverte & Syros.
- HIRIGOYEN, M. F. (2001). *Malaise au travail. Harcèlement moral. Démêler le vrai du faux*, Paris, Éditions La Découverte & Syros.

- HOOD, S., R. K. HOPSON et K. E. KIRKHART (2015). «Culturally responsive evaluation: Theory, practice, and future implications», dans K. A. Newcomer, H. P. Hatry et J. S. Wholey (dir.), *Handbook of Practical Program Evaluation*, 4<sup>e</sup> édition, Hoboken, Jossey-Bass, p. 281-317.
- HOPSON, R. (2001). «Global and local conversations on culture, diversity, and social justice in evaluation: Issues to consider in a 9/11 era», *American Journal of Evaluation*, vol. 22, n° 3, p. 375-380.
- HOPSON, R. (2003). *Overview of Multicultural and Culturally Competent Program Evaluation: Issues, Challenges and Opportunities*, Oakland, Social Policy Research Associates, The California Endowment.
- HOPSON, R. (2009). «Reclaiming knowledge at the margins: Culturally responsive evaluation in the current evaluation moment», dans K. Ryan et J. B. Cousins (dir.), *The SAGE International Handbook of Educational Evaluation*, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 429-446.
- HOULE, S., M. HURTEAU et M.-P. MARCHAND (2018). «L'évaluateur et la sagesse pratique: vecteurs essentiels pour assurer la crédibilité de l'évaluation», *Revue canadienne en évaluation de programme*, vol. 25, n° 2, p. 83-101.
- HOUSE, E. R. (1980). *Evaluating with Validity*, Beverly Hills, Sage Publications.
- HOUSE, E. R. (1990). «Methodology and justice», *New Directions for Evaluation*, n° 45.
- HOUSE, E. R. (2015). *Evaluating: Values, Biases, and Practical Wisdom*, dans J. Greene et S. Donaldson (dir.), *Evaluation and Society*, Charlotte, Information Age Publishing Inc.
- HOUSE, E. R. (2016). «Reducing biases in evaluation», présentation donnée dans le cadre du colloque annuel du New Mexico Evaluators, Albuquerque, NM, 15-16 novembre.
- HOUSE, E. R. et K. R. HOWE (1999). *Values in Evaluation and Social Research*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- HOUSE, E. R. et K. R. HOWE (2000). «Deliberative democratic evaluation», dans K. E. Ryan et L. DeStefano (dir.), *Evaluation as a Democratic Process: Promoting Inclusion, Dialogue, and Deliberation*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 3-12.
- HOUSE, E. R. et K. R. HOWE (2004). «Deliberative democratic evaluation», *New Directions for Evaluation*, n° 85.
- HURTEAU, M. et S. HOULE (2008). *Mieux comprendre la méthodologie requise à la production d'un jugement crédible en évaluation de programme*, recherche subventionnée par le Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).
- HURTEAU, M., S. HOULE et F. GUILLETTE (dir.) (2012). *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- HURTEAU, M., S. HOULE, M.-P. MARCHAND, P. NDIINGA, F. GUILLETTE et M. SCHLEIFER (2012). «Les processus de production et de crédibilisation du jugement en évaluation», dans M. Hurteau, S. Houle et F. Guillemette, *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 77-100.
- HURTEAU, M., J. RAHMANIAN et D. WILLIAMS (à paraître). «What place holds intuition in program evaluation practice?», *American Journal of Evaluation*.
- HURTEAU, M. et D. D. WILLIAMS (2014). «Credible judgment: Combining truth, beauty, and justice», *New Direction for Evaluation*, n° 142, p. 45-56.
- JACKSON, E. T. et Y. KASSAM (1998). *Knowledge Shared: Participatory Evaluation in Development Cooperation*, West Hartford, Kumarian Press Inc.

- JACOB, S. (2006). « Trente ans d'évaluation de programme au Canada: l'institutionnalisation interne en quête de qualité », *Revue française d'administration publique*, vol. 119, n° 3, p. 515-532.
- JARVIS, P. (1992). « Reflective practice and nursing », *Nurse Education Today*, vol. 12, n° 3, p. 174-181.
- JAY, J. K. et K. L. JOHNSON (2002). « Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education », *Teaching and Teacher Education*, vol. 18, p. 73-85.
- KAHNEMAN, D. (2011). *Thinking Fast and Slow*, New York, Farrar Strauss Giroux.
- KANER, S. (2014). *Facilitator's Guide to Participatory Decision-Making*, 3<sup>e</sup> édition, San Francisco, Jossey-Bass.
- KING, J. A., J. E. NIELSON et J. COLBY (2004). « Lessons for culturally competent evaluation from the study of a multicultural initiative », *New Directions for Evaluation*, n° 102, p. 67-79.
- KIRKART, K. E. (1995). « Seeking multicultural validity: A postcard from the road », *Evaluation Practice*, vol. 16, n° 1, p. 1-12.
- KIRKART, K. E. (2005). « Through a cultural lens: Reflections on validity and theory in evaluation », dans S. Hood, R. Hopson et H. Frierson (dir.), *The Role of Culture and Cultural Context: A Mandate for Inclusion, the Discovery of Truth, and Understanding in Evaluative Theory and Practice*, Greenwich, Information Age Publishing, p. 21-39.
- KLEIN, G. (2003). *Intuition at Work*, New York, Doubleday.
- LABIN, S. N., J. L. DUFFY, D. C. MEYERS, A. WANDERSMAN et C. A. LESESNE (2012). « A research synthesis of the evaluation capacity building literature », *American Journal of Evaluation* vol. 33, n° 3, p. 307-338.
- LAFRANCE, J. (2004). « Culturally competent evaluation in Indian country », *New Directions for Evaluation*, n° 102, p. 39-50.
- LATHER, P. A. (1990). « Reinscribing otherwise: The play of values in the practices of the human sciences », dans E. G. Guba (dir.), *The Paradigm Dialog*, Newbury Park, Sage Publications, p. 315-332.
- LAVOIE, L., D. MARQUIS et P. LANVIN (1996). *La recherche-action: théorie et pratique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LENOIR, H. (2016). « Pour une éthique de l'évaluation », <<http://www.hugueslenoir.fr/pour-une-ethique-de-levaluation/>>, consulté le 4 juillet 2018.
- LEWIN, K. (1946). « Action research and minority problems », dans G. Weiss Lewin (dir.), *Resolving Social Conflicts: Select Papers on Group Dynamics*, New York, Evanston, Harper and Row, p. 201-216.
- LINCOLN, Y. S. (1990). « The making of a constructivist: A remembrance of transformations past », dans E. G. Guba (dir.), *The Paradigm Dialog*, Newbury Park, Sage Publications, p. 67-87.
- LINDBLOOM, C. E. (1990). *Inquiry and Change*. New Haven, Yale University Press.
- LIU, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*, Paris, L'Harmattan.
- LOVE, A. J. (1993). « Internal evaluation: An essential tool for human services organizations », *Canadian Journal of Program Evaluation*, vol. 8, n° 2, p. 1-15.
- MADISON, A.-M. (1992). « Primary inclusion of culturally diverse minority program participants in the evaluation process », *New Directions for Evaluation*, n° 53.

- MAICHER, B. et C. FRANK (2015). «The development and initial validation of competencies and descriptors for Canadian evaluation practice», *Canadian Journal of Program Evaluation*, vol. 29, n° 3, numéro spécial, p. 54-69.
- MARCEAU, R. (2007). «L'expérience québécoise des trente dernières années en évaluation», dans S. Jacob, F. Varone et J. Genard (dir.), *L'évaluation des politiques au niveau régional*, Bruxelles, Peter Lang.
- MARCHAND, M.-P. (2012). «La contribution de l'évaluateur aux processus de production et de crédibilisation du jugement», dans M. Hurteau, S. Houle et F. Guillemette (dir.), *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 157-174.
- MARK, M. M. et G. T. HENRY (2013). «Multiple routes: Evaluation, assisted sensemaking, and pathways to betterment», dans M. C. Alkin (dir.), *Evaluation Roots. A Wider Perspective of Theorists' Views and Influences*, 2<sup>e</sup> édition, Los Angeles, Sage Publications, p. 144-156.
- MATHISON, S. (2008). «What is the difference between evaluation and research - and why do we care», dans N. L. Smith et P. R. Brandon (dir.), *Fundamental Issue in Evaluation*, New York, Guilford Press, p. 183-196.
- MATTSSON, S. et A. FAST-BERGLUND (2016). «How to support intuition in complex assembly?», *Science direct*, vol. 50, p. 624-628.
- MCKEACHIE, W. J. (1997). «Student ratings: The validity of use», *American Psychologist*, vol. 52, p. 1218-1225.
- MCNEILL, W. (1999). *The Glance of the Eye: Heidegger, Aristotle, and the Ends of Theory*, Albany, SUNY Press.
- MELÉ, D. (2005). «Ethical education in accounting: Integrating rules, values and virtues», *Journal of Business Ethics*, vol. 57, n° 1, p. 97-109.
- MERTENS, D. M. (1999). «Inclusive evaluation: Implications of transformative theory for evaluation», *American Journal of Evaluation*, vol. 20, n° 1, p. 1-14.
- MERTENS, D. M. (2008). «Stakeholder representation in culturally complex communities: Insights from the transformative paradigm», dans N. L. Smith et P. R. Brandon (dir.), *Fundamental Issues in Evaluation*, New York, The Guilford Press, p. 41-60.
- MERTENS, D. M. (2009). «The inclusive view of evaluation: Visions for the new millennium», dans S. I. Donalson et M. Scriven (dir.), *Evaluating Programs and Problems. Visions for the New Millennium*, New York, Psychology Press, p. 91-107.
- MEZIROW, J. (1981). «A critical theory of adult learning and education», *Adult Education*, vol. 32, n° 1, p. 3-24.
- MILLER, J.-A. et J.-C. MILNER (2004). *Voulez-vous être évalué? Entretiens sur une machine d'imposture*, Paris, Grasset.
- MILLO, Y. et C. SCHINCKUS (2016). «A nuanced perspective on episteme and techne in finance», *International Review of Financial Analysis*, vol. 8, n° 2, p. 46124-46130.
- MILNER, J.-C. (2011). *La politique des choses*, Lagrasse, Verdier.
- MINKLER, M. et N. WALLERSTEIN (2003). «Introduction to community based participatory research», dans M. Minkler et N. Wallerstein (dir.), *Community Based Participatory Research*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 3-26.
- MORIN, A. (2011). *Cheminer ensemble dans la réalité complexe. La recherche-action intégrale et systémique*, Paris, L'Harmattan.
- MORRISSETTE, J. (2013). «Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoir», *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 25, n° 2, p. 35-49.

- MOTTIER LOPEZ, L., B. LENZEN, F. LEUTENEGGER et C. RONVEAUX (2018). «Évaluation des enseignements de formations continues diplômantes: enjeux de reconnaissance et de collaboration entre les parties prenantes», *Phronesis*, vol. 7, n°1, p. 59-78.
- NAZARE-AGA, I. (2003). *Les manipulateurs sont parmi nous. Qui sont-ils? Comment s'en protéger?*, Montréal, Les Éditions de l'homme.
- NEAL, C. et P. NEAL (2011). *The Art of Convening*, Oakland, Berrett-Koehler.
- NELSON-BARBER, S., J. LAFRANCE, E. TRUMBULL et S. ABURTO (2005). «Promoting culturally reliable and valid evaluation practice», dans S. Hood, R. Hopson et H. Frierson (dir.), *The Role of Culture and Cultural Context: A Mandate for Inclusion, the Discovery of Truth, and Understanding in Evaluative Theory and Practice*, Greenwich, Information Age Publishing, p. 61-85.
- NEMKO, M. (2008). «Best-kept-secret career: Program evaluator», *U.S. News & World Report*, 11 décembre, <<http://money.usnews.com/money/careers/articles/2008/12/11/best-kept-secret-career-program-evaluator>>, consulté le 4 juillet 2018.
- NG, S. L. et S. R. WRIGHT (2017). «When I say... praxis», *Medical Education*, n° 51, p. 784-786.
- NGUYEN, T.-U. N., M. KAGAWA-SINGER et S. KAR (2003). *Multicultural Health Evaluation: Literature Review and Critique*, Oakland, Social Policy Research Associates, The California Endowment.
- NIELSEN, S. B., S. LEMIRE et M. SKOV (2011). «Measuring evaluation capacity - Results and implications of a Danish study», *American Journal of Evaluation*, vol. 32, n° 3, p. 324-344.
- NOVINS, D. K., M. KING et L. SON STONE (2004). «Developing a plan for measuring outcomes in model systems of care for American Indian and Alaska Native children and youth», *American Indian and Alaska Native Mental Health Research, The Journal of the National Centre*, vol. 11, n° 2, p. 88-98.
- OUELLET, F. (2009). «Ma pratique de la recherche-action, de la promotion de la santé à la promotion de l'engagement paternel», dans D. Dubeau, A. Devault et G. Forget (dir.), *La paternité au XXI<sup>e</sup> siècle*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 237-264.
- PASSEPORTSANTÉ.NET (2018). «Qu'est-ce qu'un pervers narcissique?», <<https://www.passeportsante.net/fr/Maux/Problemes/Fiche.aspx?doc=pervers-narcissique>>, consulté le 4 juillet 2018.
- PATTON, M. Q. (1997). *Utilization-Focused Evaluation: The New Century Text*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- PATTON, M. Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation*, 4<sup>e</sup> édition, Thousand Oaks, Sage Publications.
- PATTON, M. Q. (2012). *Essentials of Utilization-Focused Evaluation*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- PATTON, M. Q. (2015). *Learning from Exemplary Evaluation Failures*, présentation donnée dans le cadre de l'American Evaluation Association, Chicago, IL, 9-14 novembre.
- PATTON, M. Q. (2016). *Learning from Evaluation Design Failure*, présentation donnée dans le cadre de l'American Evaluation Association, Atlanta, GA, 24-29 octobre.
- PATTON, M. Q. (2017). *Learning from Failure. Démonstration*, présentation donnée dans le cadre de l'American Evaluation Association, Washington, DC, 6-11 novembre.
- PATTON, M. Q. (2017). *Principles-Focused Evaluation: The GUIDE*, New York, Guilford.
- PATTON, M. Q. (2018). «A historical perspective on the evolution of evaluative thinking», *New Directions for Evaluation*, n° 158, p. 11-28.

- PAUL, M. (2009). «L'accompagnement dans la formation», *Recherche et formation*, vol. 62, p. 91-108.
- PECK, S. (1983). *People of the Lie*, New York, Touchstone.
- PENDLEBURY, S. (1995). «Reason and story in wise practice», dans H. McEvan et K. Egan (dir.), *Narrative in Teaching, Learning and Research*, New York, Teachers College Press, p. 50-65.
- PERREGAUX, C. (2002). «Reflets d'un enjeu partagé entre institution scolaire et association: le cas du droit à l'éducation», dans E. Baier, M. Ramuz, B. Rosset, G. Schürch et F. Wittwer (dir.), *Mélanges MLF*, Genève, DIP, p. 172-182.
- POTVIN, L., M. CARGO, A. M. MCCOMBER, T. DELORMIER et A. C. MACAULAY (2003). «Implementing participatory intervention and research in communities: Lessons from the Kahnawake schools diabetes prevention project in Canada», *Social Science & Medicine*, vol. 56, p. 1295-1305.
- PRESKILL, H. et S. BOYLE (2008). «A multidisciplinary model of evaluation capacity building», *American Journal of Evaluation*, vol. 29, n° 4, p. 443-459.
- PRESKILL, H. et R. T. TORRES (1999). *Evaluative Inquiry for Learning in Organizations*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- RAHMANIAN, J., M. HURTEAU, S. HOULE et M.-P. MARCHAND (2015). «La contribution de l'intuition et de la maturité - pensée réflexive au sein de la pratique évaluative», étude réalisée par J. Rahmanian dans le cadre du postdoctorat à l'Université du Québec à Montréal sous la supervision de M. Hurteau.
- REBIEN, C. C. (1996). «Participatory evaluation of development assistance: Dealing with power and facilitative learning», *Evaluation*, vol. 2, n° 2, p. 151-171.
- REY, B. (2012). «Culture de l'évaluation et exigences éthiques», *Education, Sciences et Society*, vol. 2, n° 2, p. 97-108.
- REZSOHAZY, R. (2006). *Sociologie des valeurs*, Paris, Armand Colin.
- RIGGIO, R. E. (2013). «What is grandiose narcissism and why does it matter?», *Psychology Today*, 23 octobre, <<https://www.psychologytoday.com/blog/cutting-edge-leadership/201310/what-is-grandiose-narcissism-why-does-it-matter>>, consulté le 4 juillet 2018.
- RISEN, J. L. (2016). «Believing what we don't believe: Acquiescing to superstitious beliefs and other powerful intuitions», *Psychological Review*, n° 123, p. 183-207.
- ROBERTSON, P., M. JORGENSEN et C. GARROW (2004). «Indigenizing evaluation research», *American Indian Quarterly*, vol. 28, n° 3-4, p. 499-526.
- ROCHELEAU, J., V. DENIS, K. GAGNÉ, A. GHERGHEL, M.-C. JUNEAU, J. LEBLANC et Y. SLIMANI, (2015). *Vision, attentes et soutien d'Avenir d'enfants relatifs à l'évaluation*, <[http://agirtot.org/media/488326/eval\\_outil\\_princ-vision-attente-soutien.pdf](http://agirtot.org/media/488326/eval_outil_princ-vision-attente-soutien.pdf)>, consulté le 4 juillet 2018.
- ROMAINVILLE, M. et C. COGGI (2009). «Conclusions», dans M. Romainville et C. Coggi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*, Bruxelles, De Boeck, p. 255-266.
- ROSS, H. (2003). «Rethinking human vulnerability, security, and connection through relational theorizing», dans W. Nelles (dir.), *Comparative Education, Terrorism, and Human Security*, New York, Palgrave Macmillan.
- ROSSI, P., M. LIPSEY et H. FREEMAN (2004). *Evaluation: A Systemic Approach*, Thousand Oaks, Sage Publications.

- ROWLEY, J. (2007). «The wisdom hierarchy: Representations of the DIKW hierarchy», *Journal of Information Science*, vol. 33, n° 2, p. 163-80.
- RYAN, K. E., M. CHANDLER et M. SAMUELS (2007). «What should school-based evaluation look like?», *Studies in Educational Evaluation*, vol. 33, p. 197-212.
- SACKETT, D. L., W. M. ROSENBERG, J. A. GRAY, R. B. HAYNES et W. S. RICHARDSON (1996). «Evidence-based medicine: What it is and what it isn't», *British Medical Journal*, vol. 312, n° 7023, p. 71-72.
- SACKETT, D. L., S. E. STRAUS, W. S. RICHARDSON, W. ROSENBERG et R. B. HAYNES (2000). *Evidence-Based Medicine: How to Practice and Teach EBM*, 2<sup>e</sup> édition, New York, Churchill Livingstone.
- SAUGSTAD, T. (2002). «Educational theory and practice in an Aristotelian perspective», *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 46, n° 4, p. 373-390.
- SAVOIE, D. J. (2015). «La fonction publique canadienne a perdu ses repères», *Administration publique du Canada*, vol. 58, n° 2, p. 205-226.
- SCHOURICH, J. J. et M. D. YOUNG (2002). «Coloring epistemology: Are our research epistemologies racially biased?», dans J. J. Schourich (dir.), *Anti-Racist Scholarship: An Advocacy*, Albany, State University of New York Press.
- SCHICK, R. S. (2002). «When the subject is difference: Conditions of voice in policy-oriented qualitative research», *Qualitative Inquiry*, vol. 8, n° 5, p. 632-651.
- SCHÖN, D. A. (1983). *Le praticien réflexif*, Montréal, Éditions logiques.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner*, New York, Basic Books.
- SCHÖN, D. A. (1987). *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, Basic Books.
- SCHWANDT, T. A. (1989). «Recapturing moral discourse in evaluation», *Educational Researcher*, vol. 18, n° 8, p. 11-16.
- SCHWANDT, T. A. (2000). «Three epistemological stances for qualitative inquiry», dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.) *The Handbook of Qualitative Research*, 2<sup>e</sup> édition, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 189-213.
- SCHWANDT, T. A. (2001). «Responsiveness and everyday life», *New Direction for Evaluation*, n° 92, p. 73-88.
- SCHWANDT, T. A. (2002). *Evaluation Practice Reconsidered*, New York, Peter Lang.
- SCHWANDT, T. A. (2005). «The centrality of practice to evaluation», *American Journal of Evaluation*, vol. 26, n° 1, p. 95-105.
- SCHWANDT, T. A. (2015). *Evaluation Foundations Revisited: Cultivating a Life of the Mind for Practice*, Stanford, Stanford University Press.
- SCHWANDT, T. A. (2017a). «Professionalization, ethics, and fidelity to an evaluation ethos», *American Journal of Evaluation*, vol. 38, n° 4, p. 546-553.
- SCHWANDT, T. A. (2017b) (président du panel). *Becoming Better Evaluators through Reflective Practice: Adventures & Insights from Diverse Evaluators Working in Academic, Government, & Consulting Contexts*, colloque annuel de l'American Evaluation Association, Washington, novembre.
- SCHWANDT, T. A. (2018). «Evaluative thinking as a collaborative social practice: The case of boundary judgment making», *New Directions for Evaluation*. n° 158, p. 125-137.
- SCHWANDT, T. A. et P. DAHLER-LARSEN (2006). «When evaluation meets the "Rough Ground" in communities», *Evaluation*, vol. 12, n° 12, p. 496-505.

- SCHWARTZ, B. (2011). «Practical wisdom in organizations», *Research in Organizational Behavior*, vol. 31, p. 3-23.
- SCHWARTZ, B. et K. SHARPE (2010). *Practical Wisdom: The Right Way to Do the Right Thing*, New York, Penguin Group.
- SCRIVEN, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*, 4<sup>e</sup> édition, Newbury Park, Sage Publications.
- SECRÉTARIAT DU CONSEIL DU TRÉSOR DU CANADA (2011). «Consultation auprès des administrateurs généraux sur la fonction d'évaluation», Ottawa, Gouvernement du Canada, <<http://www.tbs-sct.gc.ca/report/orp/2011/evaluation/dhcefsr-cagferspr-fra.asp?format=print>>, consulté le 4 juillet 2018.
- SECRÉTARIAT DU CONSEIL DU TRÉSOR DU CANADA (2012a). «Approche d'évaluation axées sur la théorie: Concepts et pratiques», Ottawa, Gouvernement du Canada, <<https://www.canada.ca/fr/secretariat-conseil-tresor/services/verifications-evaluations/centre-excellence-en-evaluation/approches-evaluation-axees-theorie-concepts-pratiques.html>>, consulté le 4 juillet 2018.
- SECRÉTARIAT DU CONSEIL DU TRÉSOR DU CANADA (2012b). «Intersections sur la route de l'utilisation de l'évaluation au gouvernement du Canada», Ottawa, Gouvernement du Canada, <<https://www.canada.ca/fr/secretariat-conseil-tresor/services/verifications-evaluations/centre-excellence-en-evaluation/utilisation-evaluation-gouvernement-canada.html>>, consulté le 4 juillet 2018.
- SECRÉTARIAT DU CONSEIL DU TRÉSOR DU CANADA (2017). «Guide sur l'évaluation rapide de l'impact», Ottawa, Gouvernement du Canada, <<https://www.canada.ca/fr/secretariat-conseil-tresor/services/verifications-evaluations/centre-excellence-en-evaluation/guide-sur-levaluation-rapide-limpact.html>>, consulté le 4 juillet 2018.
- SEIDMAN, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*, 3<sup>e</sup> édition, New York, Teachers College Press.
- SELLMAN, D. (2011). *What Make a Good Nurse: Why the Virtues are Important for Nurses*, London, Jessica Kingsley Publishers.
- SENGUPTA, S., R. HOPSON et M. THOMPSON-ROBINSON (2004). «Cultural competence in evaluation: An overview», *New Directions for Evaluation*, n° 102, p. 5-19.
- SHADISH, W. R. (1998). «Evaluation theory is who we are», *American Journal of Evaluation*, vol. 19, n° 1, p. 1-19.
- SHEPHERD, R. P. (2012). «In search of a balanced Canadian federal evaluation function: Getting to relevance», *Canadian Journal of Program Evaluation*, vol. 26, n° 2, p. 1-45.
- SHULHA, L. M., E. WHITMORE, J. B. COUSINS, N. GILBERT et H. HUDIB (2016). «Introducing evidence-based principles to guide collaborative approaches to evaluation: Results of an empirical process», *American Journal of Evaluation*, vol. 37, n° 2, p. 193-215.
- SMITH, N. L. (2011). «Emergent, investigative evaluation: Theory, development, and use in evaluation practice», communication donnée dans le cadre du colloque annuel de l'American Evaluation Association, Anaheim, 4 novembre.
- SMITH, N. L. (2018). «Observation, intuition, and reasoning», *New Directions for Evaluation*, n° 157, p. 83-85.
- SMITS, P. A. et F. CHAMPAGNE (2008). «An assessment of the theoretical underpinnings of practical participatory evaluation», *American Journal of Evaluation*, vol. 29, n° 4, p. 427-442.

- SOCIÉTÉ CANADIENNE D'ÉVALUATION (2018). «Compétences pour les évaluateurs canadiens», <<https://evaluationcanada.ca/fr/competences-pour-les-evaluateurs-canadiens>>, consulté le 4 juillet 2018.
- STAKE, R. E. (1987). «Program evaluation, particularly responsive evaluation», dans G. F. Madaus, M. S. Scriven et D. L. Stufflebeam (dir.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Boston, Kluwer-Nijhoff, p. 287-310.
- STAKE, R. E. (1991). «The teacher, standardized testing, and prospects of revolution», *The Phi Delta Kappan*, vol. 73, n° 3, p. 243-247.
- STAKE, R. E. (2004). *Standards-Based and Responsive Evaluation*, Los Angeles, Sage Publications.
- STANOVICH, K. (2011). *Rationality and the Reflective Mind*, New York, Oxford.
- STANOVICH, K. et R. F. WEST (2000). «Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate?», *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 23, n° 5, p. 645-665.
- STEVAHN, L. et J. KING (2016). «Evaluation and facilitation. Facilitating interactive evaluation practice: Engaging stakeholders constructively», *New Directions for Evaluation*, n° 149, p. 67-80.
- STEVAHN, L., J. A. KING, G. GHERE et J. MINNEMA (2005). «Establishing essential competencies for program evaluators», *American Journal of Evaluation*, vol. 26, n° 1, p. 43-59.
- STOCKDILL, S. H., M. BAIZERMAN et D. W. COMPTON (2002). «Toward a definition of the ECB process: A conversation with the ECB literature», *New Directions for Evaluation*, n° 93, p. 7-26.
- SUAREZ-BALCAZAR, Y. et T. TAYLOR-RITZLER (2014). «Moving from science to practice in evaluation capacity building», *American Journal of Evaluation*, vol. 35, n° 1, p. 95-99.
- SZIJARTO, B., P. MILLEY, K. SVENSSON et J. B. COUSINS (2017). «On evaluation of social innovations and social enterprises: Recognizing and integrating two solitudes in the empirical knowledge base», *Evaluation and Program Planning*, vol. 66, p. 20-32.
- TAYLOR, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*, Cambridge, Harvard University Press.
- TAYLOR-RITZLER, T., Y. SUAREZ-BALCAZAR, E. GARCIA-IRIARTE, D. B. HENRY et F. E. BALCAZAR (2013). «Understanding and measuring evaluation capacity: A model and instrument validation study», *American Journal of Evaluation*, vol. 34, n° 2, p. 190-206.
- TORRES, R. T. et H. PRESKILL (2001). «Evaluation and organizational learning: Past, present and future», *American Journal of Evaluation*, vol. 22, n° 3, p. 387-395.
- TURCOTTE, G. et D. DUBEAU (2016). *Relais-Pères. Une approche novatrice de proximité pour rejoindre les pères en contexte de vulnérabilité - Guide de pratique*, Montréal, Centre jeunesse de Montréal - Institut universitaire, <<http://www.cjm-iu.qc.ca/pdf/biblio/GuideRelaisPeres.pdf>>, consulté le 4 juillet 2018.
- TURCOTTE, G., G. FORGET, F. OUELLET et I. SANCHEZ (2015). «An outreach and support program for socio-economically vulnerable fathers», dans A. Devault, G. Forget et D. Dubeau (dir.), *Fathering: Promoting Positive Father Involvement*, Toronto, University Press of Toronto, p. 187-212.
- TVERSKY, A. et D. KAHNEMAN (1974). «Judgment under uncertainty: Heuristics and biases», *Science*, vol. 185, p. 1124-1131.

- VERGNES, P. (2014). «Pathologie du pouvoir : psychologie des leaders psychopathes. Question de narcissisme 1/3», *Perversions narcissiques et psychopathies: théories et concepts*, <[https://persionnarcissiqueetpsychopathie.wordpress.com/2014/09/04/pathologie-du-pouvoir-psychologie-des-leaders-psychopathes-question-de-narcissisme-13/comment-page-1/#\\_ftn1](https://persionnarcissiqueetpsychopathie.wordpress.com/2014/09/04/pathologie-du-pouvoir-psychologie-des-leaders-psychopathes-question-de-narcissisme-13/comment-page-1/#_ftn1)>, consulté le 4 juillet 2018.
- WALLERSTEIN, N. et B. DURAN (2003). «The conceptual, historical, and practical roots of community-based participatory research and related participatory traditions», dans M. Minkler et N. Wallerstein (dir.), *Community Based Participatory Research*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 27-52.
- WHOLEY, J. (1979). *Evaluation: Promise and Performance*, Washington, The Urban Institute.
- WILLGING, C. E., D. HELITZER et J. THOMPSON (2006). «"Sharing wisdom": Lessons learned during the development of a diabetes prevention program for urban American Indian women», *Evaluation and Program Planning*, vol. 29, p. 130-140.
- WILLIAMS, D. D. (2016). «Seven North American evaluation pioneers», *New Directions for Evaluation*, n° 150.
- WILLIAMS, D. D. (2018). «Twenty-nine evaluation lives», *New Directions for Evaluation*, n° 157.
- YARBROUGH, D. B., L. M. SHULHA, R. K. HOPSON et F. A. CARUTHERS (2011). *The Program Evaluation Standards: A Guide for Evaluators and Evaluation Users*, 3<sup>e</sup> édition, Thousand Oaks, Sage Publications.
- YOUNÈS, N. (2009). «L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement», dans M. Romainville et C. Coggi (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*, Bruxelles, De Boeck, p. 191-211.
- YOUNÈS, N. (2015). «L'évaluation de l'enseignement par les étudiants: le tournant du partage», *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, vol. 1, n°1, p. 79-90.
- YOUNÈS, N., M. SASSE et J. M. DARJ (2016). «L'enjeu de la subjectivation dans les pratiques d'évaluation à l'école élémentaire», dans L. Mottier Lopez et W. Tessaro (dir.), *Les processus de jugement dans les pratiques d'évaluation des apprentissages*, Berne, Peter Lang, p. 149-168.
- ZARKA, Y. C. (2009). «L'évaluation: un pouvoir supposé savoir», *Cités*, vol. 37, n°1, p. 113-123.



# Notices biographiques

## **Lucie Ausseil**

Lucie Ausseil, docteure en éducation, est maître de conférences à l'Université Toulouse - Jean Jaurès au Département Sciences de l'éducation et de la formation. Parmi ses champs d'intérêt de recherche et d'intervention, notons l'évaluation de dispositifs de formation, l'accompagnement du changement, la recherche-intervention ainsi que l'évaluation de programme et plus particulièrement l'évaluation participative. Elle compte plusieurs publications scientifiques et des chapitres d'ouvrages dans ce dernier domaine. Finalement, elle est co-coordinatrice du réseau de Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives (RCPE) de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE).

## **Annie Bérubé**

Annie Bérubé, Ph. D., est professeure au Département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais. Au cours des années, elle a développé une expertise dans l'évaluation de programmes ciblant les jeunes enfants et leur famille. Elle travaille, entre autres, sur l'évaluation de l'implantation et des effets de programmes destinés aux familles vivant en contexte de vulnérabilité. L'implication des parents dans les différentes sphères de vie de leur enfant l'intéresse tout particulièrement. À cet effet, une partie de ses recherches porte sur les enfants grandissant en contexte de négligence. En plus d'évaluer des programmes ciblant cette population, elle s'intéresse aux facteurs et aux mécanismes sous-jacents à cette difficile réponse aux besoins des enfants. Ainsi, un pan de ses recherches examine les déterminants qui contribuent au contexte de la négligence en affectant la qualité de la réponse offerte aux besoins des enfants.

## **Isabelle Bourgeois**

Isabelle Bourgeois, Ph. D., est professeure agrégée à l'École nationale d'administration publique et titulaire de la Chaire de recherche du Canada en évaluation des politiques et des programmes. Ses activités de recherche actuelles portent sur le renforcement des capacités organisationnelles en évaluation ainsi que sur l'utilisation des évaluations. Elle est la rédactrice en chef de la *Revue*

*canadienne d'évaluation de programme* ainsi que l'heureuse récipiendaire du prix Karl-Boudreault 2017 pour le leadership en évaluation de la Section de la capitale nationale de la Société canadienne d'évaluation.

### **Jill Anne Chouinard**

Jill Anne Chouinard, Ph. D., est professeure adjointe au Département des méthodes de recherche en éducation à la University of North Carolina at Greensboro. Ses activités de recherche portent sur les approches évaluatives axées sur la culture, la recherche et l'évaluation participatives, l'évaluation et les politiques publiques. Elle a réalisé plusieurs évaluations de programmes communautaires, dans des domaines reliés à l'éducation et à la formation, aux services sociaux, à la santé ainsi qu'à l'apprentissage et au changement organisationnels. La majorité de ses travaux en évaluation ont été réalisés auprès de communautés autochtones et inuites, ainsi qu'auprès de communautés culturelles et sociales variées. Elle se sert de l'évaluation pour soutenir l'apprentissage, la collaboration, la justice sociale et le changement communautaire.

### **J. Bradley Cousins**

J. Bradley Cousins, Ph. D, est professeur à la retraite de l'Université d'Ottawa. Il est l'auteur de plusieurs articles, de chapitres de manuels internationaux et de livres portant sur l'évaluation et plus particulièrement l'évaluation participative. Il est le lauréat 2007 du prix Karl-Boudreault pour le leadership en évaluation de la Société canadienne d'évaluation (Section de la capitale nationale). Il a également reçu le prix de la contribution à l'évaluation décerné par la Société canadienne d'évaluation et en est membre titulaire. Il a été rédacteur en chef de la *Revue canadienne d'évaluation de programme* et coprésident du programme de la conférence conjointe *Canadian Evaluation Society/American Evaluation Association (CES/AEA)* tenue à Toronto en octobre 2005.

### **Sylvain Coutu**

Sylvain Coutu, Ph. D., est professeur titulaire au Département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais. Il s'intéresse au développement socio-émotionnel des enfants d'âge préscolaire et à la prévention des difficultés d'adaptation sociale dans les services éducatifs. Il est membre de l'Équipe de recherche Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance (Fonds de recherche du Québec - Société et culture; FRQSC). Ses travaux de recherche portent, entre autres, sur la socialisation des émotions et les stratégies visant à promouvoir l'acquisition de compétences socio-émotionnelles en contexte de services de garde (0-5 ans).

### **Diane Dubeau**

Diane Dubeau, Ph. D., est professeure au Département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais depuis 1991. Elle détient une formation en psychologie du développement de l'Université du Québec à Montréal (Ph. D.). Ses projets de recherche peuvent se regrouper sous deux créneaux

principaux, soit la paternité et l'évaluation de programmes d'intervention. Au cours des dernières années, elle a assumé la responsabilité de l'Action concertée portant sur l'effet des services préventifs auprès des pères en difficulté et leurs enfants en partenariat avec le ministère de la Santé et des Services sociaux. Elle vient également de terminer l'évaluation d'impacts de Relais-Pères, une approche novatrice pour rejoindre et soutenir les pères en contextes de vulnérabilité. Elle est également présidente du Regroupement pour la valorisation de la paternité depuis 2010.

### **François Dumaine**

François Dumaine est associé de la firme PRA Inc., spécialisée en évaluation de programmes et en études de marché. Il a été président de la Société canadienne d'évaluation (SCE) et du Fonds de la SCE pour l'éducation, et siège également au jury d'accréditation du Programme des titres professionnels de la SCE. Sa pratique se concentre sur l'évaluation de programmes fédéraux et il collabore également avec les gouvernements provinciaux et municipaux, de même qu'avec les organismes à but non lucratif.

### **Philippe Haerberli**

Philippe Haerberli, docteur en sciences de l'éducation, a mené plusieurs recherches dans le domaine des didactiques des sciences sociales (histoire, géographie, citoyenneté). Sa thèse a porté sur la construction du sentiment de justice par les élèves dans le cadre des conseils d'école et de classe. Il est actuellement conseiller pédagogique au pôle de Soutien à l'enseignement et l'apprentissage (SEA) de l'Université de Genève (UNIGE). Il accompagne les enseignants de l'UNIGE dans leur développement pédagogique et anime des ateliers pédagogiques qui leur sont destinés. Il coordonne la formation à l'enseignement universitaire offert par le pôle SEA.

### **Sylvain Houle**

Sylvain Houle, Ph. D., est professeur au Département des sciences comptables à l'École des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Montréal. Ayant fait son doctorat en évaluation de programme, il a maintenu son intérêt pour le domaine et celui-ci s'est concrétisé par une collaboration avec Marthe Hurteau, qui remonte à plus de 15 ans. Leurs recherches et publications portent principalement sur la pratique évaluative et la production du jugement.

### **Ernest R. House**

Ernest R. House, Ph. D., a été professeur dans plusieurs universités américaines pour terminer sa carrière comme professeur émérite à la University of Colorado Boulder à la Faculté des sciences de l'éducation. Il a été chercheur invité à la University of California Los Angeles, à la Harvard University, à l'Université du Nouveau-Mexique et au Center for Advanced Study ainsi qu'en Angleterre, en Australie, en Espagne, en Suède, en Autriche et au Chili. Il s'est spécialisé en évaluation de programme et de politique de l'éducation. Plusieurs de ses nombreuses publications sont

considérées comme des œuvres fondamentales dans le domaine de l'évaluation, dont *Evaluating with Validity* (1980). L'ensemble de son œuvre et sa contribution exceptionnelle au sein du domaine ont été soulignés par de nombreux prix.

### **Marthe Hurteau**

Marthe Hurteau, Ph. D., évaluatrice qualifiée, est professeure titulaire à l'Université du Québec à Montréal et responsable d'un diplôme supérieur en évaluation de programme (diplôme d'études supérieures spécialisées) à l'École des sciences de la gestion au sein de laquelle elle enseigne. Ses recherches dans le domaine ont été la source de plusieurs publications, dont certaines dans des revues prestigieuses. Elle a d'ailleurs reçu le prix de la reconnaissance décerné par la Société québécoise d'évaluation de programme en 2013 pour sa contribution scientifique au domaine. En termes d'implication professionnelle, elle a obtenu le titre d'évaluatrice qualifiée décerné par la Société canadienne d'évaluation (SCE) et elle est membre du jury d'accréditation. Finalement, elle est membre du comité de révision des compétences et du comité de révision des directives en éthique, tous deux de la SCE.

### **Ghislaine Labelle**

Ghislaine Labelle, M. Ps., conseillère en ressources humaines agréée, Certified Speaking Professional, est psychologue organisationnelle et médiatrice accréditée. Conférencière et auteure de livres réputés sur la prévention et la gestion des conflits en milieu de travail, elle aide les entreprises à transformer les conflits en collaboration et à rétablir la paix au travail. Pour de plus amples informations, vous pouvez consulter le site <<http://ghislainelabelle.com/>>.

### **Vicky Lafantaisie**

Vicky Lafantaisie, Ph. D., est professeure au Département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais. Elle s'intéresse à la manière dont les situations de négligence et de vulnérabilité familiale sont comprises et traitées à l'intérieur et à l'extérieur des différentes organisations de services (centres intégrés de santé et de services sociaux, organismes communautaires, milieu scolaire). Ses travaux sont motivés par un souci particulier quant à la représentation du point de vue des personnes concernées dans la recherche. Ils souhaitent contribuer au développement de pratiques participatives et antioppressives en recherche, en enseignement et en intervention.

### **Benoît Lenzen**

Benoît Lenzen est maître d'enseignement et de recherche à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) et à l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) de l'Université de Genève. Il est responsable de l'équipe de Didactique et épistémologie de l'éducation physique à Genève (DEEP.Ge). Benoît Lenzen coordonne actuellement la formation continue diplômante à l'IUFE. Il dirige par ailleurs le Comité de programme du diplôme en enseignement des

disciplines artistiques et sportives à l'école primaire (DAS MDAS). Ses travaux actuels portent principalement sur les traditions d'enseignement, l'évaluation et la formation des enseignants et des formateurs de terrain en éducation physique.

### **Arnold Love**

Arnold Love, Ph. D., CE, est consultant en évaluation et il intervient dans les secteurs public, sans but lucratif et privé, et ce, tant au Canada qu'à l'étranger. Il a contribué au développement de la Série des compétences essentielles en évaluation de la Société canadienne d'évaluation (SCE) et il a appuyé son déploiement au niveau national. Il a aussi participé à la rédaction des Lignes directrices sur la conduite éthique ainsi que des Normes d'évaluation de programmes. Finalement, il a participé aux nombreux débats qui ont eu cours au moment de la mise en place de la désignation professionnelle des évaluateurs et a rédigé l'article «*Should evaluators be certified?*». D'un autre côté, il a agi comme facilitateur au moment de la création de l'Organisation internationale de coopération en évaluation (OICE), un groupe parapluie chapeautant l'ensemble des sociétés d'évaluation professionnelles tant internationales que régionales et nationales, et ce, dans le monde entier. Arnold Love est membre titulaire et il est actuellement membre du jury d'accréditation de la SCE.

### **Joël Monzée**

Joël Monzée est docteur en neurosciences. Il est professeur associé au Département de psychiatrie de la Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke. Ses recherches portent sur la régulation des comportements professionnels. Il a suivi différentes formations cliniques dans le domaine de la psychothérapie. Pour de plus amples informations, vous pouvez consulter le site <<https://joelmonzee.com/>>.

### **Lucie Mottier Lopez**

Lucie Mottier Lopez, Ph. D., est professeure ordinaire à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Elle dirige le groupe de recherche Évaluation, régulation et différenciation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement (EReD) en sciences de l'éducation. Elle a présidé l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation-Europe de 2008 à 2012. Elle est l'auteure de nombreux articles et ouvrages sur l'évaluation et la régulation des apprentissages en classe, et sur le développement professionnel en évaluation à partir, notamment, de recherches collaboratives.

### **Michael Quinn Patton**

Michael Quinn Patton, Ph. D., a été professeur à la University of Minnesota (1973-1991) ainsi que directeur du Minnesota Center for Social Research. Il est maintenant un consultant de réputation internationale en évaluation de programme et en développement organisationnel. Il intervient comme enseignant à The Evaluators' Institute ainsi qu'au Claremont University's Summer Institute. Il est aussi un des formateurs fondateurs du Programme international de formation en évaluation du développement, parrainé par la Banque mondiale et dont les activités se tiennent

à Ottawa. En plus d'avoir développé le concept d'évaluation axée sur l'utilisation, il a à son actif de nombreuses publications dans le domaine tant de l'évaluation de programme que de la méthodologie. Finalement, sa contribution exceptionnelle dans le domaine a été soulignée par les nombreuses reconnaissances officielles qui lui ont été assignées.

### **Irene Rotondi**

Irene Rotondi, docteure en psychologie, est conseillère pédagogique à l'Université de Genève. Elle participe au développement des démarches de qualité au sein de l'institution. Ses activités principales concernent l'élaboration et la conduite des dispositifs d'évaluation des programmes et des enseignements de formation continue. Elle accompagne également les enseignants et les responsables de programme sur un plan pédagogique.

### **Mallory Schaub Geley**

Mallory Schaub Geley, docteure en psychologie, est conseillère pédagogique depuis 2007 et a parallèlement enseigné la méthodologie de la recherche en sciences humaines pendant huit ans dans une Haute école pédagogique. Elle est depuis 2012 responsable du pôle de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage de l'Université de Genève, pôle qui a pour principales missions le développement de la qualité de l'enseignement et des programmes, le soutien aux innovations pédagogiques et le renforcement des compétences transversales des étudiants et doctorants. Membre du Bureau qualité et experte externe auprès d'établissements d'enseignement supérieur, elle est activement impliquée dans le développement de la formation universitaire à plusieurs niveaux (enseignement, programmes, établissements).

### **Pernelle Smit**

Pernelle Smits, Ph. D. en santé publique, est professeure adjointe au département de management de l'Université Laval, où elle enseigne l'évaluation de programmes et des politiques publiques. Elle s'intéresse plus spécifiquement à la gouvernance, à l'évaluation des politiques, au soutien à l'innovation et à la participation citoyenne aux politiques publiques. Elle est l'auteure de plusieurs articles scientifiques dans le domaine.

### **Anaïs Valiquette L'Heureux**

Anaïs Valiquette L'Heureux, Ph. D., est professeure adjointe au sein du Département de criminologie et d'études de la justice de la California State University, Northridge (CSUN) et elle dirige le comité de programme de la maîtrise en administration publique de la CSUN. Elle est l'auteure de nombreuses publications scientifiques portant sur l'analyse et l'évaluation des risques au sein du secteur public. Elle a contribué à des rapports de recherche et d'évaluation en éthique publique, en gestion de l'innovation, en matière d'équité et d'égalité et de gouvernance des systèmes de santé. Elle est récipiendaire du prix pour la contribution théorique innovante de l'Association canadienne des programmes en administration publique (ACPAP), 2016.

### **David Dwayne Williams**

David Dwayne Williams, Ph. D., est professeur émérite à la retraite de la Brigham Young University. En tant que professionnel, il a réalisé plus de 70 évaluations dans divers pays. Sur le plan académique, il a réalisé une recherche sur la vie personnelle et professionnelle des évaluateurs, et celle-ci a traité, entre autres choses, de la façon dont ils ont recours à l'évaluation pour améliorer l'apprentissage dans différents environnements. Il a publié plus de 40 articles et livres et il a fait plus d'une centaine de présentations qui portent essentiellement sur l'interaction entre les parties prenantes et la place qu'occupent leurs valeurs dans l'établissement des critères et des standards selon les environnements.





**L'évaluation de programmes** s'inscrit dans un changement de paradigme mondial qui se traduit, entre autres, par une redéfinition des pouvoirs. La pratique évaluative doit être transformée, et non simplement ajustée, ce qui demande un élargissement des compétences de l'évaluateur. Pour les éminents théoriciens Ernest House et Thomas Schwandt, non seulement ceux-ci doivent-ils être compétents sur les plans stratégique et technique, mais ils doivent aussi démontrer une certaine sagesse qui permet à la pratique d'être flexible, attentive et soucieuse d'offrir un jugement rencontrant l'acceptabilité de l'ensemble des parties prenantes.

Le présent ouvrage trace le portrait d'une conception de la pratique professionnelle (praxis) qui intègre ces composantes. Les auteurs s'intéressent plus particulièrement à la rencontre entre les acteurs, qui constitue un défi en soi, en présentant un éventail d'approches et d'expériences qui favorisent leur rapprochement.



**Marthe Hurteau**, Ph. D., est professeure titulaire à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et responsable d'un diplôme supérieur en évaluation de programme à l'École des sciences de la gestion au sein duquel elle enseigne. Elle a obtenu le titre d'évaluateur qualifié (EQ) décerné par la Société canadienne d'évaluation et elle est membre du jury d'accréditation.



**Isabelle Bourgeois**, Ph. D., est professeure agrégée à l'École nationale d'administration publique et titulaire de la Chaire de recherche du Canada en évaluation des politiques et des programmes. Ses recherches actuelles portent sur le renforcement des capacités organisationnelles en évaluation ainsi que l'utilisation des évaluations.



**Sylvain Houle**, Ph. D., est professeur agrégé au Département des sciences comptables à l'École des sciences de la gestion de l'UQAM. Ayant fait un doctorat en évaluation de programme, il fait des recherches et des publications portant principalement sur la pratique évaluative et la production du jugement.

**Avec la collaboration de** Lucie Aussel, Annie Bérubé, Isabelle Bourgeois, Jill Anne Chouinard, J. Bradley Cousins, Sylvain Coutu, Diane Dubeau, François Dumaine, Philippe Haerberli, Sylvain Houle, Ernest R. House, Marthe Hurteau, Ghislaine Labelle, Vicky Lafantaisie, Benoît Lenzen, Arnold Love, Joël Monzée, Lucie Mottier Lopez, Michael Quinn Patton, Irène Rotondi, Mallory Schaub Geley, Pernelle Smits, Anaïs Valiquette L'Heureux et David Dwayne Williams.