

# Les approches théoriques en évaluation

Pierre-Marc Daigneault (dir.)

2011, n° 4



**PERFEVAL**  
PERFORMANCE & EVALUATION

[www.perfeval.net](http://www.perfeval.net)

Pierre-Marc Daigneault (dir.)  
Les approches théoriques en évaluation  
Cahiers de la performance et de l'évaluation  
Printemps 2011, n° 4

Bibliothèque et Archives nationales du Québec  
ISBN 978-2-9811262-3-8  
Québec, 2011

## LE LABORATOIRE PERfEVAL

PerfEval est un laboratoire de recherche de l'Université Laval qui étudie la performance et l'évaluation de l'action publique. L'objectif de ce pôle d'expertise et de ressources est de contribuer aux réflexions et à l'avancement des connaissances dans un domaine en plein essor. Les membres du laboratoire de recherche mènent des études théoriques et empiriques et portent une attention particulière à la diffusion et à l'utilité de leurs résultats. PerfEval assure la formation de praticiens et d'étudiants par l'enseignement et l'encadrement de mémoires de maîtrise ou de thèses de doctorat. Le laboratoire peut mettre ses compétences à la disposition des organisations publiques et parapubliques qui ont des besoins particuliers de formation ou de conseil en matière d'évaluation et de gestion de la performance. L'équipe du laboratoire PerfEval est constituée de chercheurs : professeurs, professionnels de recherche et étudiants des cycles supérieurs (maîtrise et doctorat). Ces chercheurs réalisent des travaux autour de trois axes principaux : l'évaluation participative, la gestion de la performance et l'éthique de l'action publique.

## LES AUTEURS

**Jean-François Bélanger** est étudiant finissant au programme de maîtrise en affaires publiques de l'Université Laval et lauréat, pour l'année 2009-2010, d'une bourse de maîtrise Joseph-Armand-Bombardier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Son mémoire porte sur l'évaluation des actions publiques en contexte de crise humanitaire. Il est titulaire d'un baccalauréat multidisciplinaire avec certificat en science politique, certificat en histoire et bloc complémentaire. Il est également auxiliaire de recherche depuis 2006 à l'Université Laval et au sein du laboratoire PerfEval.

**Pierre-Marc Daigneault** est candidat au doctorat en science politique à l'Université Laval. Il est titulaire d'une maîtrise en analyse des politiques de l'Université Laval. L'évaluation de programme constitue le thème central autour duquel s'articulent ses recherches. Il s'intéresse notamment aux questions relatives à la qualité, à la participation des parties prenantes, aux théories et méthodes évaluatives ainsi qu'à l'utilisation de l'évaluation. Sa thèse, qui consiste en une revue systématique de la littérature, examine la relation entre la participation des parties prenantes à l'évaluation et l'utilisation de l'évaluation. Ses recherches ont notamment été publiées dans l'*American Journal of Evaluation* et la *Revue canadienne d'évaluation de programme*.

**Alice Dignard** travaille en évaluation de programme depuis une vingtaine d'années au gouvernement du Québec et elle occupe, depuis 2009, le poste de directrice de l'évaluation au ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. Elle est titulaire d'une maîtrise en aménagement du territoire et développement régional, d'une maîtrise en administration publique ainsi qu'une scolarité partielle de doctorat de l'ENAP. En 2009, la Société québécoise d'évaluation de programme (SQEP) lui a décerné le prix Reconnaissance pour sa contribution exceptionnelle à l'avancement de la pratique de l'évaluation. Elle est actuellement membre du conseil d'administration du Groupe des responsables en analyse et évaluation de programme (GRAEP) et en a assumé la présidence de 2005 à 2010. Elle a été active au sein de la SQEP à titre d'administratrice, puis de présidente (1993-1997).

**Jihane Lamouri** est candidate à la maîtrise de recherche en études internationales à l'Institut québécois des hautes études internationales (HEI) de l'Université Laval. Elle est titulaire d'un baccalauréat en histoire et en géographie de l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne (France). Ses intérêts de recherche sont le développement international et les questions de sécurité en Afrique et au Moyen-Orient.

**Hobivola A. Rabearivelo** est étudiant au doctorat en études internationales à l'Institut québécois des hautes études internationales (HEI) de l'Université Laval. Il est titulaire d'une maîtrise en géoéconomie et intelligence stratégique de l'Institut de relations internationales et stratégiques (IRIS, France) et d'une autre en affaires internationales de l'Institut supérieur européen de gestion de Paris (ISEG Paris, France). Ses recherches portent principalement sur les relations entre la criminalité transnationale et le développement des conflits non internationaux, ainsi que sur les politiques de sécurité et de surveillance en Amérique du Nord et en Europe occidentale. Il est auxiliaire de recherche auprès de la Chaire de recherche du Canada en surveillance et construction sociale du risque et rédacteur en chef du journal *Regard critique, le journal des hautes études internationales*.

**Florence Théberge** est étudiante à la maîtrise en science politique à l'Université Laval. Ses intérêts de recherche touchent l'élaboration des politiques environnementales dans des domaines aussi variés que l'énergie, les transports, la gestion de l'eau et des déchets et l'agriculture. Elle complète actuellement un stage professionnel à la Direction générale de la politique stratégique et de la recherche de Ressources humaines et Développement des compétences Canada.

## REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier très chaleureusement les institutions et les personnes suivantes pour leur contribution essentielle à la présente étude.

L'**École de la fonction publique du Canada** (EFPC) pour l'aide financière accordée au projet Pratiques exemplaires en évaluation participative : développement d'un coffre à outils à l'intention des décideurs et des évaluateurs du gouvernement du Canada (2008-2011). Les opinions exprimées dans ce document ne reflètent pas nécessairement celles de l'École de la fonction publique du Canada ou du gouvernement du Canada.

Le **Fonds québécois de recherche sur la société et la culture** (FQRSC) pour l'aide financière accordée au projet Transcender les frontières et rapprocher les acteurs : l'évaluation participative de la coopération au développement (2008-2011).

# TABLE DES MATIÈRES

Le laboratoire PerfEval .....	I
Les auteurs .....	II
Remerciements.....	III
<b>I. Introduction générale</b> – Pierre-Marc Daigneault.....	1
<b>II. Les approches théoriques en évaluation : état de la question et perspectives</b> – Pierre-Marc Daigneault.....	2
2.1 Les multiples visages de la théorie en évaluation.....	2
2.2 La théorie évaluative : un luxe pour les praticiens? .....	4
2.3 Une pratique évaluative « théoriquement informée » .....	5
2.4 Vers un partenariat fertile entre théorie et pratique .....	5
Références .....	6
<b>III. L'évaluation habilitative</b> – Jean-François Bélanger .....	7
3.1 L'approche habilitative en bref.....	7
3.2 Pour aller un peu plus loin... ..	11
3.2.1 Les assises historiques et disciplinaires.....	12
3.2.2 Les assises théoriques et conceptuelles .....	12
3.3 Un regard réflexif et critique .....	13
En conclusion.....	14
Références .....	15
<b>IV. L'évaluation « affranchie des objectifs » : une approche sans but?</b> – Hobivola A. Rabearivelo et Jihane Lamouri.....	17
4.1 Les principes, les fondements et les méthodes.....	17
4.2 Une étude de cas sur la complémentarité entre la GBE et la GFE.....	19
4.3 Les critiques et les débats autour du concept.....	20
Références .....	22
<b>V. L'évaluation démocratique délibérative</b> – Florence Théberge .....	23
5.1 Les principes de base.....	23
5.2 Son histoire.....	25
5.3 Une proposition sur les faits et les valeurs.....	25
5.4 Une illustration de l'approche .....	26
5.5 Des critiques.....	28
Conclusion.....	29
Références .....	30
<b>VI. Des théories pour comprendre et agir</b> – Alice Dignard .....	31
6.1 L'évaluateur des programmes publics .....	31
6.2 La théorie influence nécessairement la pratique .....	33
6.3 Quelques utilisations des approches participatives.....	33
6.4 L'évaluation formative et sommative .....	35
6.5 Évaluer : tout un art, une profession.....	36
Références .....	38
<b>VII. Le mot de la fin</b> – Pierre-Marc Daigneault .....	39
7.1 La perspective d'une évaluatrice chevronnée sur la théorie .....	39
7.2 Vers une pratique évaluative théoriquement informée .....	40
Références .....	42

## I. INTRODUCTION GÉNÉRALE – PIERRE-MARC DAIGNEAULT

Ce numéro des *Cahiers de la performance et de l'évaluation* porte sur les théories ou approches évaluatives qui sont, en bref, un ensemble de prescriptions concernant la pertinence et l'organisation de l'évaluation, sa visée, ses questions, ses méthodes et le rôle de l'évaluateur. Plusieurs considérations sous-tendent la réalisation de cette publication. Tout d'abord, les approches théoriques sont trop souvent ignorées par les évaluateurs, qui ne les connaissent pas ou encore les jugent peu applicables dans leur pratique (House, 2003). Les différentes approches théoriques offrent pourtant des bénéfices importants aux évaluateurs et ne sont pas aussi déconnectées de la réalité du praticien qu'on le croit généralement. Pour paraphraser le célèbre psychologue et fondateur de la recherche-action Kurt Lewin, rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie. Ensuite, il n'existe malheureusement que très peu de ressources en français sur les approches théoriques en évaluation. Le présent numéro permettra en partie de pallier cette lacune, d'autant plus que les *Cahiers* sont disponibles gratuitement en ligne. Le laboratoire de recherche PerfEval a par ailleurs pour mission de favoriser la formation d'étudiants par l'intermédiaire de ses activités, dont la publication. Ainsi, la direction et la rédaction de la plupart des contributions à ce numéro ont été réalisées par des étudiants diplômés<sup>1</sup>. Enfin, le contenu de cette publication s'inscrit dans le débat sur l'utilisation, qui est si central dans le domaine de l'évaluation. Les approches théoriques peuvent en effet contribuer à rehausser la qualité et surtout l'utilité des évaluations, à condition bien sûr que ceux et celles qui pratiquent l'évaluation connaissent et valorisent ces approches. Les contributions de ce numéro ont donc un objectif de vulgarisation et visent autant un public composé d'universitaires que de praticiens. L'un des chapitres présente ainsi les réflexions d'une évaluatrice afin de favoriser un dialogue fertile entre la théorie et la pratique.

Ce cahier comporte trois parties principales. Dans la première, je me penche sur la nature de la théorie et examine son rôle dans le champ de l'évaluation. J'y défends par ailleurs la thèse selon laquelle la théorie a souffert de négligence « bénigne » de la part des évaluateurs, mais qu'elle a malgré tout un rôle fondamental à jouer dans la pratique évaluative.

La seconde partie contient trois chapitres, qui présentent chacun une approche théorique. Le chapitre rédigé par Jean-François Bélanger s'attarde à l'évaluation « habilitative » (*empowerment evaluation*) de David Fetterman, qui vise le changement social au moyen de l'autodétermination et de l'émancipation des parties prenantes. Le chapitre suivant, rédigé par Hobivola A. Rabearivelo et Jihane Lamouri, porte sur l'évaluation « affranchie des objectifs » (*goal-free evaluation*), une approche proposée par Michael Scriven qui rejette la prémisse selon laquelle un programme devrait être évalué à l'aune de ses objectifs. Dans le chapitre qui vient clore cette partie, Florence Théberge présente l'évaluation démocratique délibérative d'Ernest House et Kenneth Howe. Cette approche, qui puise explicitement dans les travaux philosophiques portant sur la démocratie délibérative, vise à réunir l'ensemble des parties prenantes pertinentes d'une évaluation dans un dialogue sur leurs intérêts et une délibération sur l'objet évalué. Ces théories n'ont à première vue que peu de points communs, si ce n'est qu'elles sont quelque peu excentrées par rapport à ce qu'on pourrait qualifier de « modèle dominant » de l'évaluation (je pense ici à la très influente approche d'évaluation conçue par Peter Rossi, Mark Lipsey et Howard Freeman [2004]). Ces chapitres sont bien entendu très loin d'offrir une cartographie complète des différentes approches évaluatives. Les théories présentées sont néanmoins suffisamment différentes les unes des autres pour couvrir une palette intéressante de valeurs, de méthodes et de pratiques et, surtout, pour susciter la réflexion chez les évaluateurs.

La troisième partie présente les réflexions d'Alice Dignard, une évaluatrice chevronnée et reconnue par ses pairs<sup>2</sup>, sur la nature, la valeur et les implications pour la pratique évaluative de la théorie en général et, en particulier, des approches théoriques présentées.

---

1 Dans le cadre du cours *Évaluation des politiques* (POL-7013) que j'ai donné à l'hiver 2010 à l'Université Laval, les étudiants devaient, en équipe de deux ou trois, faire une présentation orale et rédiger un court texte sur une approche évaluative de leur choix. Les contributions de la deuxième partie de ce cahier constituent une version substantiellement revue et augmentée de certains de ces travaux.

2 Elle a en effet reçu en 2009 le prix Reconnaissance de la Société québécoise d'évaluation de programme (SQEP) pour sa contribution exceptionnelle au développement de l'évaluation de programme.

## II. LES APPROCHES THÉORIQUES EN ÉVALUATION : ÉTAT DE LA QUESTION ET PERSPECTIVES – PIERRE-MARC DAIGNEAULT

En évaluation, la famille des approches théoriques<sup>1</sup> est d'une taille plus que respectable et ne cesse de s'élargir. Ainsi, l'évaluation de quatrième génération, le modèle CIPP, l'évaluation inclusive, l'évaluation participative de type « pratique », l'évaluation centrée sur la théorie, l'évaluation réaliste, l'évaluation centrée sur l'utilisation et l'évaluation féministe ne représentent que quelques-unes des nombreuses approches évaluatives qui composent cette grande famille. La multiplication des approches théoriques ne garantit toutefois pas que la théorie reçoive toute l'attention qui lui est due. Ce constat quelque peu paradoxal pose la question, fondamentale s'il en est, du rôle de la théorie en évaluation.

La première partie de ce texte examine la nature de la théorie en évaluation et passe en revue ses différentes déclinaisons. La deuxième partie se penche sur l'attention accordée à la théorie en évaluation. J'y défends la thèse selon laquelle la théorie souffre de négligence « bénigne » ou « bienveillante » (*benign neglect*) de la part des évaluateurs. La troisième partie pose la question du rôle de la théorie évaluative et présente un plaidoyer en sa faveur.

### 2.1 Les multiples visages de la théorie en évaluation

La théorie est un ensemble de concepts, principes, lois, valeurs, postulats et propositions plus ou moins formalisé. C'est un cadre de référence qui aide les humains à comprendre le monde dans lequel ils vivent et à y fonctionner (Chen, 1990, dans Donaldson et Lipsey, 2006, p. 59). La théorie constitue également une lentille conceptuelle qui permet de simplifier le réel en distinguant ce qui est important de ce qui ne l'est pas (Sabatier et Jenkins-Smith, 1993). Les théories remplissent généralement l'un ou l'autre des deux ensembles de fonctions suivants : (1) décrire, classer, expliquer et prédire le réel; (2) juger le réel à l'aune de critères normatifs et prescrire certaines actions pour le transformer. Le premier type de théories est empirique et porte *sur ce qui est* (Alkin, 2004; Donaldson et Lipsey, 2006; Scriven, 2003). Ces théories sont celles qu'on rencontre le plus fréquemment dans les différentes disciplines scientifiques qui se penchent sur le social. À titre d'exemple, la théorie du choix rationnel tente d'expliquer et de prédire le comportement des individus sur la base de la maximisation de leurs préférences. Le second type de théories est normatif et prescriptif et porte *sur ce qui devrait être*. La théorie de la justice de John Rawls (1999 [1971]), qui évalue les institutions politiques à l'aune des principes normatifs de la liberté égale pour tous et de la différence, en constitue une illustration.

Les théories philosophiques sur le bien et le juste entrent dans la catégorie prescriptive, mais n'en épuisent cependant pas le sens. Ainsi, les théories évaluatives sont également prescriptives mais d'un genre différent, elles sont orientées vers la pratique. Elles consistent en « [...] un ensemble de règles, de prescriptions et d'interdits, de même qu'en des cadres de référence qui spécifient ce qu'est une évaluation acceptable et comment elle devrait être réalisée [...] » (Alkin, 2004, p. 5, traduction). À titre d'exemple, l'approche bien connue de l'évaluation centrée sur l'utilisation (Patton, 2005) insiste notamment sur le fait que l'évaluateur *devrait* organiser l'évaluation selon le principe de « l'utilisation prévue par les utilisateurs prévus » (*intended use by intended users*). Selon cette conception, les approches évaluatives constituent d'abord des stratégies opérationnelles (voir Smith, 2010) pour réaliser l'évaluation<sup>2</sup>.

1 Certains établissent une distinction entre la théorie et d'autres concepts tels que modèle, approche, cadre conceptuel et paradigme, selon leur niveau de formalisation et leur portée notamment (par exemple, Smith, 2010; Stufflebeam, 2001). Conformément à un usage courant en évaluation (voir Alkin, 2004; Mark, 2005), le terme de *théorie* est employé ici au sens large et désigne autant les modèles théoriques formalisés que les approches théoriques moins bien définies.

2 Nick L. Smith (2010) soutient que les modèles évaluatifs peuvent également être conçus comme des idéologies ou des interventions. Sans nier l'utilité de ces autres conceptions, je défends ici une conception qui se rapproche de la stratégie opérationnelle.



Les approches évaluatives offrent donc des prescriptions d'orientation pratique qui ont trait à des questions qui concernent la pertinence et l'organisation de l'évaluation, notamment sa visée, ses questions, ses méthodes, le rôle de l'évaluateur et des parties prenantes ainsi que la manière de gérer les contraintes de l'évaluation. Les approches évaluatives ne s'y résument toutefois pas. En effet, William Shadish, Thomas Cook et Laura Leviton (1991) ont proposé, outre la dimension pratique (qui s'apparente à l'idée de stratégie opérationnelle), quatre composantes ou dimensions des approches évaluatives :

- *Construction du savoir* : Quelle est la nature de la réalité? Quelle est la nature du savoir généré à propos de l'objet évalué? Quels devis et méthodes permettent de produire des inférences crédibles?
- *Valeur* : Quelles valeurs devraient être représentées dans l'évaluation? Comment construit-on les jugements sur l'objet évalué?
- *Action publique (social programming)* : Qu'est-ce qu'un programme social et quel est son rôle dans la résolution de problème? Quelles sont les composantes d'un programme et comment fonctionne-t-il? Comment survient le changement dans les programmes publics?
- *Utilisation* : Comment les données des sciences sociales peuvent-elle influencer la conception, la mise en œuvre et le sort (abandon, maintien ou réforme) des programmes publics? Quels sont les types d'utilisation et les facteurs à considérer pour augmenter l'utilisation de l'évaluation?

Idealement, toute théorie évaluative devrait pouvoir offrir des réponses convaincantes à l'ensemble des questions précédentes, en plus de répondre aux questions touchant la dimension pratique. Force est toutefois de constater qu'aucune approche évaluative ne couvre parfaitement tous ces éléments (Shadish, Cook et Leviton, 1991). Cette grille constitue en fait une *métathéorie*, soit une théorie qui permet de décrire, de classer, d'expliquer et de juger d'autres théories (Scriven, 2003). Parmi les autres exemples de métathéories influentes, on trouve l'arbre de la théorie proposé par Marvin C. Alkin (2004) et la grille d'analyse des modèles d'évaluation de Daniel Stufflebeam (2001).

On a vu que les théories évaluatives sont à la fois normatives, prescriptives et orientées vers la pratique. Certaines approches évaluatives sont par ailleurs fondées sur des théories philosophiques, la théorie délibérative par exemple (voir House et Howe, 2000). En outre, malgré leur caractère normatif et prescriptif, certaines approches évaluatives mobilisent plus ou moins explicitement des éléments tirés des théories des sciences sociales. C'est le cas de l'évaluation participative, qui repose sur une théorie prédisant une relation positive entre la participation des parties prenantes à l'évaluation et l'utilisation de celle-ci (voir, par exemple, Cousins, 2003). Un évaluateur qui se pencherait sur un programme de cessation du tabagisme serait par ailleurs avisé de consulter les modèles psychologiques avancés dans la littérature pour expliquer la dépendance au tabac.

Les évaluateurs sont susceptibles de rencontrer et de mobiliser un dernier type de théorie dans leur pratique : la théorie du programme. Celle-ci est l'ensemble des postulats explicites et implicites qui sous-tendent le fonctionnement du programme et ses effets appréhendés (Rossi, Lipsey et Freeman, 2004). Elle est une théorie du changement qui concerne les modes d'action d'un programme sur un problème public (Donaldson et Lipsey, 2006). Un programme qui viserait à diminuer l'obésité chez les préadolescents de moitié (le changement visé) pourrait par exemple tenter de générer ce changement au moyen de l'information sur les aliments (mécanisme d'action) transmise en classe par des diététistes professionnels (processus).

La théorie recoupe donc de multiples réalités dans le champ de l'évaluation. Nous allons maintenant nous concentrer sur les approches théoriques, dont la fonction est de guider l'évaluation, et nous interroger sur leur utilité.

## 2.2 La théorie évaluative : un luxe pour les praticiens?

À bien des égards, la théorie en évaluation souffre de négligence « bénigne » de la part de ceux qui pratiquent l'évaluation des politiques, des programmes et des projets publics. Si les évaluateurs mobilisent un coffre à outils impressionnant qui comprend moult devis, méthodes, instruments et techniques, les approches théoriques censées guider la pratique de l'évaluation ne semblent pas toujours en faire partie. L'évaluation ne se résume pourtant pas à l'application mécanique de méthodes (« Evaluation Theory », 2005). Le peu d'attention accordée à la théorie comparativement aux méthodes a déjà été souligné il y a une vingtaine d'années par Shadish, Cook et Leviton (1991). Ceux-ci avaient alors tenté d'y remédier en explicitant, en analysant et en évaluant les approches évaluatives proposées par des théoriciens emblématiques de l'évaluation tels Donald Campbell, Michael Scriven, Robert Stake et Carol Weiss. Depuis cette contribution, les appels en faveur de la théorie en évaluation et les travaux savants sur celle-ci se sont multipliés (par exemple, Alkin, 2004; Christie, 2003; Mark, 2005; Shadish, 1998). Cela est sans compter le nombre d'approches théoriques qui n'ont cessé de croître depuis la « naissance » de l'évaluation dans les années 1960.

Force est toutefois de constater qu'en évaluation, la pratique semble évoluer de manière relativement indépendante de la théorie. Une étude empirique réalisée auprès d'un échantillon de praticiens de l'évaluation a révélé que seulement 10 % des évaluateurs utilisaient une approche théorique particulière et environ 5 % un livre de référence dans le cadre de leur pratique (Christie, 2003, p. 33). Ces résultats vont dans le même sens que ceux d'une étude antérieure sur le même sujet (Shadish et Epstein, 1987, dans Miller, 2010). Mes propres recherches sur l'évaluation me laissent également croire que les approches évaluatives sont peu utilisées, du moins si l'on se fie à ce que les rapports d'évaluation en disent. Parmi les rapports d'évaluation examinés (provenant de différents ministères et organismes du Québec et du Canada), très peu mentionnent en effet le recours à une approche théorique particulière pour la conduite de l'évaluation.

Dès lors, il n'est pas étonnant de constater que les approches évaluatives se résument pour certains évaluateurs aux devis et méthodes utilisés pour réaliser l'évaluation (par exemple, l'« approche » expérimentale).

Quelles sont les implications d'une telle fracture entre théorie et pratique de l'évaluation? D'un côté, certains soutiennent, à l'instar de Scriven (1991, dans Christie, 2003, p. 33; voir cependant Scriven, 1998) et d'Eleanor Chelimsky (1998, dans Thomas, 2010), que la théorie constitue un luxe pour les évaluateurs. D'un autre côté, d'autres soutiennent que la théorie joue un rôle important, voire essentiel, en évaluation. Dans un vibrant plaidoyer intitulé « Evaluation Theory Is Who We Are », Shadish (1998) est même allé jusqu'à soutenir que celui ou celle qui n'en connaît pas beaucoup à propos de la théorie évaluative n'est pas un évaluateur.

Ce débat conduit naturellement à examiner la nature de la théorie évaluative en distinguant les théories *explicites* de celles qui sont *implicites*. On reconnaît les approches évaluatives explicites à ce qu'elles sont présentées de manière formelle dans différentes publications et au fait qu'elles portent généralement un nom qui sert à les désigner (par exemple, l'évaluation centrée sur l'utilisation ou l'évaluation démocratique). Les théories *implicites* ne sont en revanche pas articulées en mots : ce sont des conceptions tacites qui se révèlent dans l'action (*theories-in-use*). En raison de leur caractère implicite, ces théories sont généralement moins développées et sophistiquées que leur pendant explicite, mais elles produisent néanmoins des effets bien réels sur la pratique. En effet, en plus d'offrir une conception de ce qu'est l'évaluation et de son rôle, ces théories guident le praticien à propos des actions qui conviennent dans tel ou tel contexte d'évaluation. Ainsi, on imagine mal comment il est possible de réaliser une évaluation sans théorie implicite. La position de Shadish semble en ce sens assez radicale. Il est toutefois possible de pratiquer l'évaluation sans suivre ni connaître une théorie évaluative explicite, comme l'a montré Christina Christie (2003).

## 2.3 Une pratique évaluative « théoriquement informée »

Qu'il soit possible de réaliser des évaluations sans avoir recours à une approche théorique formelle ne signifie pas pour autant que cette pratique soit souhaitable, tant s'en faut. L'apport des théories à la pratique évaluative doit être souligné.

Tout d'abord, la théorie fournit aux évaluateurs un langage qui leur permet de communiquer les uns avec les autres, mais également avec les commanditaires et autres parties prenantes à l'évaluation (Shadish, 1998). La théorie définit en outre l'identité professionnelle des évaluateurs et constitue en quelque sorte le « visage » qu'on présente aux personnes externes à la profession. Mais la raison la plus importante de s'intéresser à la théorie est sans contredit les bénéfices que l'évaluateur peut en retirer en ce qui a trait à la manière dont il réalise l'évaluation. En effet, chaque évaluation est unique et comporte une multitude de décisions relatives notamment aux visées, aux valeurs, aux devis, aux méthodes et à la participation des parties prenantes. Or, un évaluateur complètement analphabète sur le plan théorique risque « d'effectuer ces choix » de manière accidentelle (Mark, 2005), possiblement parce qu'il ne connaît qu'une façon de faire ou parce qu'il préfère suivre toujours la même « recette » d'une évaluation à l'autre. Au contraire, un évaluateur qui a une bonne connaissance des approches évaluatives peut mieux expliciter ses choix dans une évaluation et est plus conscient des possibilités qui s'offrent à lui. En somme, un évaluateur qui maîtrise une ou, encore mieux, plusieurs approches théoriques est à même de mieux réfléchir à sa propre pratique. En raison de leur nature prescriptive, les approches évaluatives peuvent guider les choix de l'évaluateur en ce qui a trait, par exemple, aux méthodes à utiliser, aux circonstances de leur utilisation et à leurs fins. Ces prescriptions sont souvent fondées sur les leçons tirées de l'expérience d'autres évaluateurs (Mark, 2005). En effet, même l'évaluateur le plus chevronné ne peut avoir été confronté à plus d'une fraction des situations évaluatives possibles. La théorie permet de cristalliser ce savoir expérientiel et offre un moyen de le communiquer.

## 2.4 Vers un partenariat fertile entre théorie et pratique

Devant la négligence « bénigne » dont souffre la théorie, j'ai présenté un plaidoyer en sa faveur afin de rétablir l'équilibre qui devrait exister entre la théorie et la pratique. La théorie ne constitue cependant pas une panacée qui se traduit automatiquement par de meilleures pratiques évaluatives (Donaldson et Lipsey, 2006; Mark, 2005). En effet, les connaissances théoriques ne facilitent pas toujours les choix auxquels fait face l'évaluateur dans sa pratique (Mark, 2005). D'une part, les implications pratiques de certaines approches évaluatives ne sont pas toujours évidentes. D'autre part, une connaissance étendue des différentes approches théoriques élargit la palette des possibles en ce qui a trait au choix des valeurs, des visées, des méthodes et des pratiques de l'évaluation. Enfin, une attention accrue à la théorie ne doit pas nous amener à négliger le savoir pratique, c'est-à-dire l'ensemble de connaissances tacites qui se révèlent dans l'action, et l'exercice du jugement (Schwandt, 2008). Ce « savoir-en-action » permet de lire une situation et d'agir en conséquence. Négocier le contrat d'évaluation, décider s'il faut partager les résultats préliminaires d'évaluation avec les parties prenantes et gérer les différences culturelles dans l'évaluation sont des situations où les théories sont d'une utilité limitée, voire contreproductives. Quoi qu'il en soit, il m'apparaît clair que la théorie doit faire l'objet d'une plus grande attention de la part des évaluateurs. Et cela suppose que les praticiens comprennent les avantages associés à une meilleure connaissance des approches et se familiarisent avec celles-ci.

## RÉFÉRENCES

- [s.a.] (2005). « Evaluation Theory ». Dans S. Mathison (dir.), *Encyclopedia of Evaluation*, 142-143, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Alkin, M. C. (dir.) (2004). *Evaluation Roots: Tracing Theorists' Views and Influences*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Christie, C. A. (2003). « What Guides Evaluation? A Study of How Evaluation Practice Maps onto Evaluation Theory ». *New Directions for Evaluation* (97) : 7-35.
- Cousins, J. B. (2003). « Utilization Effects of Participatory Evaluation ». Dans T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam et L. A. Wingate (dir.), *International Handbook of Educational Evaluation*, vol. 9, 245-265. Dordrecht, Kluwer Academic.
- Donaldson, S. I., et M. W. Lipsey (2006). « Roles for Theory in Contemporary Evaluation Practice: Developing Practical Knowledge ». Dans I. F. Shaw, J. C. Greene et M. M. Mark (dir.), *The Sage Handbook of Evaluation: Policies, Program and Practices*, 56-75. Thousand Oaks, CA, Sage.
- House, E. R. (2003). « Introduction [Section 1: Evaluation Theory] ». Dans T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam et L. A. Wingate (dir.), *International Handbook of Educational Evaluation*, vol. 9, 9-14. Dordrecht, Kluwer Academic.
- House, E. R., et K. R. Howe (2000). « Deliberative Democratic Evaluation ». *New Directions for Evaluation* (85) : 3-12.
- Mark, M. M. (2005). « Evaluation Theory or What Are Evaluation Methods for? ». *The Evaluation Exchange* XI(2). Page disponible à l'adresse suivante : [http://www.hfrp.org/evaluation/the\\_evaluation\\_exchange/issue\\_archive/evaluation-methodology/evaluation-theory-or-what-are-evaluation-methods-for](http://www.hfrp.org/evaluation/the_evaluation_exchange/issue_archive/evaluation-methodology/evaluation-theory-or-what-are-evaluation-methods-for).
- Miller, R. L. (2010). « Developing Standards for Empirical Examinations of Evaluation Theory ». *American Journal of Evaluation* 31(3) : 390-399.
- Patton, M. Q. (2005). « Utilization-Focused Evaluation ». Dans S. Mathison (dir.), *Encyclopedia of Evaluation*, 429-432. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Rawls, J. (1999 [1971]). *A Theory of Justice*, édition révisée. Cambridge, MA, Belknap Press of Harvard University Press.
- Rossi, P. H., M. W. Lipsey et H. E. Freeman (2004). *Evaluation: A Systematic Approach*, septième édition. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Sabatier, P. A., et H. C. Jenkins-Smith (1993). *Policy Change and Learning: An Advocacy Coalition Approach*. Boulder, CO, Westview Press.
- Schwandt, T. A. (2008). « The Relevance of Practical Knowledge Traditions to Evaluation Practice ». Dans N. L. Smith et P. R. Brandon (dir.), *Fundamental Issues in Evaluation*, 29-40. New York, Guilford.
- Scriven, M. (1998). « Minimalist Theory: The Least Theory that Practice Requires ». *American Journal of Evaluation* 19(1) : 57-70.
- Scriven, M. (2003). « Evaluation Theory and Metatheory ». Dans T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam et L. A. Wingate (dir.), *International Handbook of Educational Evaluation*, vol. 9, 15-30. Dordrecht, Kluwer Academic.
- Shadish, W. R. (1998). « Evaluation Theory Is Who We Are ». *American Journal of Evaluation* 19(1) : 1-19.
- Shadish, W. R., T. D. Cook et L. C. Leviton (1991). *Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice*. Newbury Park, CA, Sage.
- Smith, N. L. (2010). « Characterizing the Evaluand in Evaluating Theory ». *American Journal of Evaluation* 31(3) : 383-389.
- Stufflebeam, D. L. (2001). « Evaluation Models ». *New Directions for Evaluation* (89) : 7-98.
- Thomas, V. G. (2010). « The Case for Better Evaluation Theory: Comments on Miller, Kirkhart, and Smith ». *American Journal of Evaluation* 31(3) : 414-417.

### III. L'ÉVALUATION HABILITATIVE – JEAN-FRANÇOIS BÉLANGER

Comme il en a été fait mention dans l'introduction de cette publication, la littérature francophone sur les approches théoriques en évaluation, dont celle qui est abordée dans ce chapitre, est peu abondante. En ce qui concerne l'objet de la présente étude, un fait vient compliquer la donne encore un peu plus : au moins deux expressions sont utilisées concurremment en français dans le domaine de l'évaluation pour désigner l'*empowerment evaluation* : « évaluation habilitante/habilitative » et « évaluation émancipatrice »<sup>1</sup>. À première vue, il semble que le terme le plus fréquemment utilisé soit celui d'*évaluation émancipatrice*, mais comme le rappelle Yves Le Bossé (2003),

[la notion d'*empowerment*] dans la littérature francophone a donné lieu à la formulation de plusieurs « équivalents » français dont les valeurs respectives n'ont jamais fait l'objet d'une démonstration explicite (p. 30) [ou] d'une argumentation formelle basée sur les connaissances disponibles sur la notion d'*empowerment* lorsque celle-ci est associée aux pratiques sociales (p. 33).

En réponse à ce constat, Le Bossé (2003, p. 45-47) structure une réflexion et une argumentation l'amenant à traduire le concept d'*empowerment* par l'expression « pouvoir d'agir ». À la lumière du travail effectué par cet auteur, il pourrait donc s'avérer pertinent de traduire *empowerment evaluation* par une expression telle que « évaluation centrée sur le développement du pouvoir d'agir ». Mais, s'il faut choisir entre les deux expressions qui sont déjà utilisées concurremment dans la littérature en évaluation, notre préférence va à l'expression « évaluation habilitative » plutôt qu'à celle de « évaluation émancipatrice ». La principale raison de ce choix est que le fondateur même de l'approche utilise distinctement les concepts *empowering* et *emancipatory* (voir Fetterman, 2005, p. 10; 1996, p. 16). Puisque les deux expressions ne sont pas synonymes en anglais, il ne paraît pas plus avisé de les considérer comme équivalentes en français. Aussi, le concept d'habilitation (au sens de « rendre quelqu'un habile à... ») nous semble circonscrire l'approche en question avec plus de précision que celui d'émancipation (au sens de « affranchir quelqu'un de... »). Enfin, le texte qui suit devrait offrir quelques éléments de réflexion supplémentaires sur ce point puisque nous tenterons d'y définir l'évaluation habilitative et d'en synthétiser les traits essentiels. D'abord, nous brosserons un portrait général de l'approche et présenterons un cas d'application. Puis, nous tenterons d'approfondir et d'élargir notre propos par une discussion sur les assises historiques, disciplinaires, théoriques et conceptuelles de l'approche habilitative. Enfin, une dernière section servira à poser un regard réflexif et critique sur l'approche habilitative.

#### 3.1 L'approche habilitative en bref

L'évaluation habilitative a vu le jour au début des années 1990. Officiellement, elle a été créée par David M. Fetterman, docteur en anthropologie<sup>2</sup>. Il a rendu publiques les grandes lignes de l'approche théorique pour la première fois en 1993, dans une allocution présidentielle au congrès annuel de l'Association américaine d'évaluation. Le texte de cette communication a par la suite été publié en 1994 dans la revue *Evaluation Practice* (vol. 15, n° 1), où l'évaluation habilitative est définie comme l'utilisation des concepts, des techniques et des résultats d'évaluation afin de favoriser l'amélioration et l'autodétermination (p. 1, traduction). Il est à noter que cette définition a été depuis utilisée d'une manière constante par le fondateur (voir Fetterman, 1996; 1997; 2001; 2005).

1 Un bref survol des ressources disponibles sur support papier et en ligne permet de faire ce constat. Voir par exemple : Moteur de recherche des ressources documentaires de la Société canadienne d'évaluation; Divay, Hamel, Rose, Séguin, Sénécal et Bernard (2004); Baron et Monnier (2003); Jacob et Ouvrard (2009).

2 Bien que cette information soit véhiculée dans la plupart des textes s'intéressant de près ou de loin à l'évaluation habilitative, on lit dans un texte de Valéry Ridde *et al.* (2003, p. 274) que la paternité de l'approche de type *empowerment* n'est absolument pas attribuable à Fetterman car, dès le milieu des années 1980, Elizabeth Whitmore soutenait une thèse de doctorat sur ce thème.

Outre Fetterman, on peut voir en Abraham Wandersman et Shakeh J. Kaftarian, tous deux docteurs en psychologie, les autres figures emblématiques de l'approche habilitative. En fait, dès 1996, les trois chercheurs s'associent dans la rédaction du premier ouvrage portant exclusivement sur l'évaluation habilitative : *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability*. En 2000, Fetterman publie un second ouvrage sur l'évaluation habilitative : *Foundations of Empowerment Evaluation*. Enfin, en 2005, Fetterman et Wandersman s'associent à nouveau dans la direction de l'ouvrage collectif *Empowerment Evaluation: Principles in Practice*. Évidemment, plusieurs articles ont été publiés au fil des ans par ces trois mêmes auteurs, certains sur une base individuelle et d'autres de façon collective. Aux fins du présent texte, nous retiendrons la plus récente définition de l'évaluation habilitative, laquelle est justement le fruit d'un collectif de huit auteurs :

Évaluation habilitative : une approche évaluative visant à accroître les probabilités de succès d'un programme en (1) fournissant aux parties prenantes du programme les outils leur permettant d'apprécier la planification, la mise en œuvre et l'autoévaluation du programme et en (2) intégrant les activités évaluatives au reste de la planification et de la gestion du programme/organisation (Wandersman *et al.*, 2005, p. 28, traduction).

Partant de cette définition, voyons quelques-uns des points saillants de l'approche habilitative. D'abord, celle-ci se veut particulièrement appropriée pour le développement ou l'amélioration des personnes, des programmes ou des institutions (voir aussi Wandersman *et al.*, 2005, p. 29). Les concepteurs de l'approche posent minimalement deux conditions à l'atteinte de cet objectif de développement. D'une part, il doit y avoir habilitation de la communauté touchée en matière d'évaluation. Plus précisément, l'habilitation est entendue ici comme « un processus par lequel les individus prennent en charge leur environnement (physique, économique, social, culturel et psychologique) à l'aide des ressources qui leur sont accessibles » (Zimmerman, 2000, dans Fetterman, 2005, p. 10, traduction). D'autre part, l'atteinte de l'objectif de développement ou d'amélioration est rendue possible par l'institutionnalisation et l'intégration à la gestion des affaires courantes de la fonction évaluative.

Ensuite, cette approche est nécessairement participative et collaborative, en ce sens qu'un certain nombre de parties ayant un intérêt dans l'objet de l'évaluation (parties prenantes) doivent être engagées dans le processus évaluatif. Plus précisément, la démarche d'évaluation habilitative demande une « forte » participation puisqu'elle doit être littéralement pilotée et contrôlée à chaque étape par l'ensemble des parties prenantes. Corollairement, le rôle de l'évaluateur professionnel dans ce type de démarche s'apparente à celui d'un accompagnateur, d'un facilitateur ou, pour reprendre l'expression de Fetterman, d'un « ami critique » (*critical friend*). En somme, il importe de comprendre que l'ensemble de la démarche évaluative ainsi que le pouvoir décisionnel doivent demeurer entre les mains du groupe, et non entre celles d'individus. Il va sans dire que le choix de l'approche habilitative ne peut être imposé et nécessite que l'organisation ou la communauté désirant mener l'évaluation ait effectué préalablement un travail de réflexion et de délibération, qui permet entre autres de cibler et d'inclure les parties qui participeront à la démarche.

Dans la pratique, l'évaluation habilitative ne recommande ni n'exige de méthodes d'analyse ou d'outils de collecte de données particuliers. En fait, comme nous le verrons, l'approche habilitative s'appuie avant tout sur des principes, des théories, des idées et des valeurs, puis sur des méthodes et activités particulières (Fetterman, 2005, p. 2). Mais concentrons-nous d'abord sur la pratique. Essentiellement, les concepteurs de l'approche suggèrent différents plans pour réaliser une évaluation habilitative, dont un en trois étapes (Fetterman) et un autre en dix (Wandersman)<sup>3</sup>. Bien que ces deux plans de réalisation soient les plus discutés dans la littérature, tout autre plan peut se valoir dans la pratique, du moment que les principes et valeurs de l'approche habilitative sont respectés. Aussi, indépendamment du plan de réalisation choisi, un travail préalable de réflexion et d'inclusion est nécessaire. Autrement dit, décider d'entreprendre une évaluation habilitative et cibler les parties prenantes ayant voix au chapitre sont deux étapes généralement amorcées en amont de la démarche évaluative en tant que telle. Voyons maintenant, à titre d'exemple, ce que l'approche en trois étapes de Fetterman implique.

<sup>3</sup> « Wandersman *et al.* (2000) décrivent l'approche par objectifs [*The Get to Objectives Approach* (GTO)] comme un outil convivial pouvant être utilisé dans le contexte d'une évaluation habilitative. En fait, l'approche par objectifs est un cadre de gestion en dix étapes pouvant servir à la planification, à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation de programmes. Par une série de questions, ce cadre vise une reddition de comptes par rapport à : (1) besoins et ressources; (2) buts, population cible, résultats escomptés; (3) incorporation des meilleures pratiques, définies en termes scientifiques; (4) agencement avec d'autres programmes; (5) compétences et moyens requis pour la mise en œuvre; (6) planification; (7) évaluation de la mise en œuvre; (8) évaluation du résultat et de l'impact; (9) amélioration continue de la qualité; (10) durabilité et institutionnalisation. Les activités de l'évaluation habilitative ne sont liées qu'à une partie des éléments de cette liste puisque le processus d'évaluation habilitative n'est qu'une partie de ce cadre de gestion par objectifs » (Cousins, 2005, p. 192, traduction).

Premièrement (*mission*), les participants discutent et énumèrent les missions et objectifs du programme par l'intermédiaire de phrases clés ou de mots clés. Cette démarche doit conduire à l'élaboration d'un énoncé de valeurs représentatif de la mission du programme et accepté par tous les participants en tant que point de départ. Cette première étape peut s'avérer facultative dans le cas, par exemple, d'un programme qui est relativement bien établi et qui fait consensus en ce qui a trait à ses grandes orientations. Deuxièmement (*taking stock*), les participants doivent énumérer les principales activités liées au programme évalué (20 au maximum) et les classer par ordre d'importance, chaque participant ayant, par exemple, 5 « droits de vote » pour l'ensemble de la liste d'activités. Chacune des activités considérées comme prioritaires doit ensuite être évaluée sur une échelle de 1 à 10 par les participants. Cette notation devient en quelque sorte le premier standard de performance du programme. Il est à noter que les participants doivent appuyer leurs propos et évaluations à l'aide de documents ou de faits reconnus. Troisièmement (*planning for the future*), les participants sont invités à déterminer le standard que le programme devrait atteindre dans le futur. À ce stade, les objectifs pour obtenir les résultats voulus et les outils de monitoring sont également discutés et élaborés sur une base collégiale.

L'encadré qui suit présente un cas d'application et permettra de mieux comprendre le plan de réalisation en trois étapes de Fetterman et le fonctionnement général d'une évaluation habilitative.

### Exemple d'évaluation habilitative menée dans un hôpital pour enfants aux États-Unis

Au départ, l'idée de mener une évaluation habilitative est issue d'une équipe chargée de projet travaillant pour l'hôpital en question. L'objectif principal de l'évaluation était d'aider l'établissement à se focaliser davantage sur les besoins de la ou des familles. Pour ce faire, une première année a d'abord été consacrée à la planification initiale de l'évaluation (désignation des parties prenantes, budgétisation du projet, etc.) et à la réalisation de diverses activités de réflexion et d'échanges d'idées autour de la mission de l'établissement. Ce n'est qu'à la suite de ce **travail préalable** que l'équipe d'évaluateurs professionnels a été convoquée. Celle-ci était composée d'un évaluateur principal et de deux évaluatrices adjointes. Au total donc, l'équipe d'évaluation (*evaluation team*) était composée des chargés de projet de l'hôpital et des trois évaluateurs professionnels. Le travail préalable ayant été fait, une première rencontre d'environ trois heures a eu lieu entre l'équipe d'évaluation et l'ensemble des parties prenantes retenues pour la démarche (divers employés de l'hôpital et parents d'enfants bénéficiaires). Cette rencontre devait servir à réaliser les première et deuxième étapes du plan d'évaluation habilitative.

En ce qui concerne la mission (*mission*), une séance de discussion et d'échange d'idées a permis de rédiger un premier jet de la mission de l'établissement, qui tient en une quinzaine de lignes. Voici quelques exemples d'énoncés de valeurs ou de principes que l'on retrouve dans ce texte :

- notre mission est d'induire un changement culturel par la création de partenariats dynamiques entre les familles et les professionnels;
- nous cherchons à intégrer, dans une nouvelle vision des soins centrée sur la famille, plusieurs perspectives en ce qui a trait aux concepts de santé et de guérison;
- nous nous efforçons de réduire le traumatisme créé par l'hospitalisation.

L'étape suivante **taking stock** visait quant à elle à inventorier et à évaluer de manière préliminaire les activités liées à la mission de l'hôpital. Cette démarche a été effectuée en quatre temps. Premièrement, un remue-méninges a permis de déterminer les activités clés du programme de l'hôpital, par exemple :

- la réalisation de guides culturels;
- l'élaboration de processus démocratiques;
- les modes de communication à l'interne;
- le travail d'équipe;
- la supervision réflexive.

Deuxièmement, il fallait hiérarchiser les activités afin d'en retenir une dizaine, perçues comme prioritaires. Pour ce faire, chaque participant s'est vu octroyer cinq « droits de vote » qu'il devait attribuer à l'activité ou aux activités qu'il considérait comme prioritaires. Évidemment, après la compilation des résultats, certaines activités avaient reçu beaucoup de votes alors que d'autres étaient pratiquement ignorées. C'est donc en retenant les activités ayant obtenu le plus de votes que la dizaine d'activités clés du programme de l'hôpital a pu être ciblée. Le tableau suivant permet de visualiser l'opération.

Participants	Activité n° 1	Activité n° 2	Activité n° 3	Activité n° 4	Activité n° 5
A (5 votes)	•	•	•	•	•
B (5 votes)	••		••	•	
C (5 votes)	••		•••		
<b>TOTAL</b>	<b>5 votes</b>	<b>1 vote</b>	<b>6 votes</b>	<b>2 votes</b>	<b>1 vote</b>

Troisièmement, chaque participant a dû évaluer, sur une échelle de 1 à 10, la performance de l'hôpital par rapport à chacune des activités préalablement ciblées comme prioritaires. Cela a donc offert, ultimement, une notation de groupe et individuelle pour chaque activité ainsi que pour l'ensemble du programme. Le tableau suivant permet de visualiser cette évaluation préliminaire et sommaire.

Participants	Activité n° 1	Activité n° 2	Activité n° 3	Activité n° 4	Activité n° 5	Évaluation globale du programme
A	7/10	10/10	8/10	8/10	7/10	8/10
B	6/10	8/10	7/10	5/10	4/10	6/10
C	4/10	5/10	6/10	6/10	7/10	5,6/10
<b>TOTAL</b>	<b>5,7/10</b>	<b>7,7/10</b>	<b>7/10</b>	<b>6,3/10</b>	<b>6/10</b>	<b>6,5/10</b>

Cette première évaluation devenait en quelque sorte le premier standard de performance du programme et des activités qui le composent. Mais surtout, ces premiers résultats devaient servir de base aux discussions et réflexions de la quatrième et dernière phase de l'étape *taking stock*.

En effet, une fois l'évaluation effectuée, une discussion a eu lieu au sujet des résultats obtenus et des interprétations que l'on pouvait en faire. Chaque intervenant a été amené à discuter ou à justifier ses propres notations et à commenter celles des autres participants. À ce stade, le rôle de l'évaluateur-accompagnateur était crucial. Ce dernier devait s'assurer que les divers points de vue pouvaient être exprimés et, surtout, que ceux-ci étaient fondés sur des données probantes ou, à tout le moins, appuyés sur des faits reconnus. Enfin, toutes les décisions, évaluations et discussions issues des deux premières étapes de l'évaluation habilitative (*mission* et *taking stock*) ont été développées plus en profondeur et mises sur papier par l'équipe d'évaluation. La documentation ainsi produite venait fournir le cadre de référence pour mener à bien la dernière étape de la démarche habilitative, soit *planning for the future*.



Essentiellement, cette dernière étape visait à établir des objectifs pour chacune des activités et des stratégies permettant de les atteindre. Bien qu'une partie de ce travail ait été faite lors de l'étape *taking stock*, l'étape de planification exigeait aussi que des moyens et outils soient conçus pour mesurer les changements dans le temps. Cela a donc été fait pour chacune des activités clés du programme.

Le processus d'évaluation habilitative s'est par la suite poursuivi pendant plus de deux années. L'équipe d'évaluation a changé au cours de la seconde année et a notamment créé un poste de directeur de la recherche afin d'assurer une meilleure coordination entre les évaluateurs internes et externes. Aussi, les trois étapes de la démarche habilitative (*mission, taking stock* et *planning for the future*) ont été à nouveau réalisées lors de la seconde année. La mission de l'établissement a été revue et corrigée en fonction des nouveaux points de vue exprimés par les parties prenantes. La réalisation de l'activité *taking stock*, elle, a cette fois permis de comparer les résultats avec les standards de performance qui avaient été créés au moment de la première réalisation de cette opération. En une année, les activités perçues comme prioritaires avaient légèrement changé, et les réussites et ratés du programme étaient mis en perspective par une nouvelle notation de la part des parties prenantes. Enfin, les objectifs et les moyens pour les atteindre ont été revus, augmentés et corrigés au besoin. Au final, les évaluateurs externes ont donc été à même de constater une appropriation et une institutionnalisation des fonctions évaluatives au sein de l'hôpital.

*Ce cas d'application a été tiré, traduit et adapté de D. M. Fetterman (2000), Foundations of Empowerment Evaluation, Thousand Oaks, CA, Sage, p. 44-60.*

Deux autres clarifications doivent être faites avant de conclure ce premier tour d'horizon. D'abord, il y a la question de la durée d'une telle démarche. Si les deux premières étapes de l'évaluation peuvent être réalisées à l'intérieur de quelques semaines, la troisième étape peut s'échelonner sur plus d'une année. En fait, comme l'approche habilitative implique une démarche d'institutionnalisation et d'intégration à la gestion des affaires courantes de la fonction évaluative, elle ne prend fin théoriquement que lorsque la communauté en décide ou lorsque l'objet de l'évaluation n'existe plus (fin d'un programme, dissolution de l'organisation, etc.). Ensuite, il y a la question des modalités de participation des diverses parties prenantes. Pour une multitude de raisons (de nature logistique, financière, légale, éthique, etc.), force est d'admettre que toutes les parties prenantes (décideurs, administrateurs, employés de première ligne, bénéficiaires, bailleurs de fonds, etc.) ne peuvent se consacrer à temps plein à une démarche d'évaluation. Ainsi, une équipe d'évaluation, qui comprend généralement l'évaluateur professionnel ainsi qu'un nombre plus restreint de parties prenantes, est mise sur pied et exécute la majeure partie des tâches liées à l'évaluation. La communauté en entier sera surtout mobilisée à des fins consultatives et pour l'exécution de tâches plus « légères » ou ponctuelles, souvent liées à la collecte des données.

### 3.2 Pour aller un peu plus loin...

Maintenant que les grandes lignes de l'approche habilitative ont été discutées et qu'un cas d'application a été présenté, nous tenterons d'approfondir et d'élargir notre point de vue sur le sujet. Pour ce faire, nous proposons dans un premier temps un exposé sur les assises historiques, disciplinaires, théoriques et conceptuelles de l'approche habilitative. Dans un deuxième temps, une discussion plus réflexive et critique sera amorcée.

### 3.2.1 Les assises historiques et disciplinaires

Très largement, on peut établir des liens entre l'approche habilitative et d'autres phénomènes observables depuis quelques décennies dans la plupart des sociétés démocratiques-capitalistes tels que la nouvelle gouvernance (des sociétés et des institutions), le droit à l'autodétermination (des peuples et des individus), la démocratisation de l'information (droits d'accès, obligations de transparence, Internet, etc.), l'individuation, le pluralisme. Au fil des ans, ces courants de fond ont évidemment traversé les univers de la recherche et de la science. En font foi, par exemple, les nombreux questionnements sur l'utilité et l'utilisation des travaux scientifiques (essor de la recherche appliquée et de la recherche-action), les considérations de plus en plus nombreuses relatives à l'éthique de la recherche (place et traitement réservés aux sujets d'étude), l'importance accordée aux aspects construits (culturels, sociétaux, etc.) des savoirs, l'importance accordée aux données probantes.

Ainsi, du côté des sciences sociales, on retrouve au moins deux influences majeures dans la conceptualisation de l'approche habilitative et qui sont issues dans une certaine mesure des transformations susmentionnées (Fetterman, 1994, p. 1-2). D'une part, il y a la psychologie communautaire, qui s'intéresse surtout aux personnes, organisations et communautés tentant de prendre en main le contrôle de leur destinée (autodétermination). D'autre part, on retrouve l'anthropologie-action (recherche-action), qui se focalise sur les façons dont les chercheurs peuvent, par leur travail, aider les groupes en démarche d'autodétermination (par exemple, autochtones) à atteindre leurs buts et objectifs.

Il est évident enfin que l'approche habilitative a des racines du côté de la « discipline<sup>4</sup> » évaluative en tant que telle. Depuis quelques décennies, l'une des tendances lourdes dans le domaine de l'évaluation de programme est de porter une attention accrue aux diverses parties prenantes susceptibles de vouloir ou de pouvoir participer aux évaluations. Cette tendance a donné lieu au fil des ans à l'élaboration de diverses approches que l'on a qualifiées de participatives ou de collaboratives : évaluation de quatrième génération (Guba et Lincoln, 1989), centrée sur l'utilisation (Patton, 2008), démocratique délibérative (House et Howe, 2000), *responsive* (Greene et Abma, 2001), etc. Essentiellement, toutes ces approches se basent, à des degrés divers, sur la prémisse voulant que la participation des parties prenantes favorise la pertinence, l'appropriation et donc l'utilisation du processus évaluatif (Cousins et Whitmore, 1998, p. 6). Soulignons également que les approches participatives tentent généralement de répondre aux lacunes et défauts des évaluations « traditionnelles », lesquels sont principalement connus comme « une tendance au managérialisme, une incapacité d'accepter le pluralisme des valeurs et une dépendance trop forte à l'égard du paradigme scientifique de l'enquête » (Guba et Lincoln, 1989, p. 31-32, dans Fontan et Lachance, 2005, p. 6). Aux fins du présent texte, retenons surtout que l'évaluation habilitative s'inscrit sans contredit dans ce courant participatif.

### 3.2.2 Les assises théoriques et conceptuelles

Des points de vue théorique et conceptuel, on peut relever trois fondements principaux de l'approche habilitative (Fetterman, 2004). D'abord, il y a la théorie de l'habilitation (*empowerment theory*). Celle-ci s'articule évidemment autour du concept d'habilitation, lequel est d'ailleurs perçu comme un phénomène complexe qui « ne renvoie pas encore à un cadre conceptuel très précis » (Le Bossé, 2003, p. 30). Fetterman s'inspire de cette théorie principalement pour définir le rôle de l'« évaluateur habilitant » et renvoie aux travaux de Mark A. Zimmerman (1990; 1995; 2000), qui définit l'habilitation comme « un processus par lequel les individus prennent en charge leur environnement (physique, économique, social, culturel et psychologique) à l'aide des ressources qui leur sont accessibles » (Zimmerman, 2000, dans Fetterman, 2005, p. 10, traduction). La théorie de l'habilitation est généralement structurée selon deux grandes catégories : les « processus habilitants » et les résultats « d'habilitation ». Elle met aussi en jeu de nombreux concepts tels que le contrôle, la ressource, la capacité analytique, la résolution de problème, le leadership et la prise de décision. Enfin, soulignons que d'autres auteurs que Zimmerman se sont intéressés à la théorie de l'habilitation, notamment Douglas D. Perkins, John Lord et Julian Rappaport. Ce dernier définit d'ailleurs l'habilitation comme « la capacité des personnes et des communautés à exercer un contrôle sur la définition et la nature des changements qui les concernent » (Rappaport, 1987, dans Le Bossé, 2003, p. 32).

4 L'évaluation comme discipline fait débat (voir Jacob, 2008).

La deuxième assise théorique de l'approche habilitative est la théorie de l'autorégulation (*self-regulation theory*), jointe au concept d'autodétermination (*self-determination*). Pour Fetterman, l'autodétermination est un concept fondamental pour la théorie de l'habilitation et forme le socle théorique de l'évaluation habilitative. Celui-ci englobe les mécanismes et les comportements favorisant une habilitation effective. En cette matière, Fetterman s'inspire des travaux de Dennis Mithaug (1993) et définit l'autodétermination comme la capacité d'une personne de tracer sa propre voie dans la vie. Et cette capacité « globale » découle de plusieurs autres capacités interreliées telles que la capacité de définir et d'exprimer ses besoins ou celle de se fixer des buts et d'établir un plan d'action pour les atteindre.

Enfin, le troisième fondement théorique de l'évaluation habilitative relève des théories de l'action et de l'utilisation. Formulée d'une manière très simple, la théorie de l'action représente la manière dont un programme devrait fonctionner alors que la théorie de l'utilisation indique la façon dont le programme fonctionne dans les faits. Utilisés en cours d'évaluation et de manière itérative, ces outils théoriques servent principalement à observer le décalage entre l'idéal et la réalité.

En plus de ces trois assises théoriques, l'évaluation habilitative s'articule autour de nombreux principes et valeurs. Dès les balbutiements de l'approche habilitative, les auteurs insistaient sur l'importance de deux principes en particulier pour la conduite de ce type d'évaluation : la vérité et l'honnêteté. Selon eux, la démarche d'évaluation habilitative doit absolument s'appuyer sur une « sincère tentative de compréhension d'un événement dans son contexte et selon plusieurs points de vue différents » (Fetterman, 1997, p. 385, traduction). Quelques années plus tard, dans le troisième ouvrage entièrement consacré à l'approche habilitative, dix principes sont mis en avant : (1) l'amélioration, (2) l'appropriation de la démarche évaluative par la communauté visée, (3) l'inclusion, (4) la participation démocratique, (5) la justice sociale, (6) la valorisation des connaissances de la communauté visée, (7) l'élaboration de stratégies fondées sur des données probantes, (8) le renforcement des capacités, (9) l'apprentissage organisationnel et (10) l'obligation de rendre compte. Selon Wandersman et ses collègues (2005, p. 29), ces dix principes doivent guider la démarche évaluative à chacune de ses étapes. Plus encore, ce sont ces dix principes qui, pris ensemble, permettraient de distinguer l'approche habilitative des autres approches évaluatives.

Cette assertion nous amène droit au cœur des débats entourant l'approche habilitative et qui perdurent depuis sa publicisation en 1994<sup>5</sup> : qu'est-ce qui distingue précisément l'approche habilitative des autres formes d'évaluation participative? Voilà la principale question qui sera abordée dans la section suivante.

### 3.3 Un regard réflexif et critique

Essentiellement, deux types de critiques sont adressés à l'approche habilitative. D'abord, il y a celles que l'on pourrait qualifier de théoriques, de conceptuelles, voire d'ontologiques. Une première question principale se trouve au centre de cette catégorie de critiques : qu'est-ce qui définit l'évaluation habilitative et quels sont les éléments qui la distinguent des autres démarches participatives telles que l'évaluation axée sur l'utilisation de Michael Q. Patton ou l'évaluation démocratique délibérative d'Ernest R. House et Kenneth R. Howe? Certes, l'actuel texte a bien offert quelques éléments de réponse en ce qui concerne les éléments constitutifs de l'approche habilitative (objectifs d'habilitation et d'institutionnalisation, application de dix principes ou valeurs, méthode en trois ou dix étapes, contrôle du processus exercé totalement par la communauté d'évaluation, etc.), mais ces caractéristiques comportent un faible pouvoir discriminant par rapport aux autres approches évaluatives participatives. À ce sujet, Fetterman reconnaît ouvertement que l'évaluation habilitative a beaucoup de points communs avec d'autres formes d'évaluation collaborative ou participative. Mais il y a aussi, selon lui et les auteurs qu'il cite, de réelles différences entre l'approche habilitative et ses proches parents. L'essentiel de cette discussion se trouve dans le premier chapitre du plus récent ouvrage sur le sujet (Fetterman et Wandersman, 2005, p. 6-8). On peut y lire essentiellement que l'approche habilitative se distingue des autres approches participatives par (1) l'idéal de justice sociale qui la sous-tend, (2) le haut niveau de participation et de contrôle exercé par les parties prenantes, (3) l'objectif initial (plutôt qu'un avantage marginal désirable) de renforcement des capacités, (4) son engagement envers des stratégies fondées sur des données probantes et par le fait que (5) la participation est fondée sur la logique de l'habilitation plutôt que sur celle de l'utilité ou de l'utilisation. Or, il ne nous semble pas que tous ces traits soient propres à l'approche habilitative. Par exemple, l'idéal de justice sociale sous-tend également l'approche démocratique délibérative de House et Howe. Aussi, le haut niveau de participation et de contrôle exercé par

5 L'essentiel de ce débat se retrouve dans *Evaluation Practice* (maintenant l'*American Journal of Evaluation* : vol. 15, n° 3; vol. 16, n° 2; vol. 18, n° 2 et 3) et implique Fetterman, Stufflebeam, Patton et Scriven; Cousins (2005); Donaldson, Patton, Fetterman et Scriven (2009).

les parties prenantes nous paraît être une distinction formelle plutôt que substantielle. En effet, une forte participation des parties prenantes au processus évaluatif est souhaitée, en principe, par la plupart des approches dites participatives. Enfin, le bât blesse particulièrement en ce qui concerne la quatrième distinction susmentionnée. En effet, la position voulant que l'engagement envers des stratégies fondées sur des données probantes soit un trait distinctif de l'évaluation habilitative est tout à fait intenable. Nombre d'approches évaluatives, dont celle qui est centrée sur l'utilisation (Patton), pour ne nommer que celle-là, mettent l'accent sur les données probantes. En fait, comme nous l'avons mentionné précédemment, l'importance accordée à ces données est un mouvement de fond qui touche pratiquement tous les domaines liés aux politiques publiques (Jacob, 2009).

Dans la même veine, une seconde question principale se trouve au cœur de ce premier type de critiques : compte tenu de ses objectifs avoués d'habilitation et d'institutionnalisation de la fonction évaluative, l'approche habilitative est-elle vraiment une démarche d'évaluation ou s'apparente-t-elle davantage à un service de formation en évaluation ou de conseil organisationnel? À ce sujet, Daniel Stufflebeam écrit que si « aider les individus à s'aider eux-mêmes est un objectif valable, [il] ne s'agit pas d'un objectif fondamental de la démarche évaluative » (1994, p. 323, traduction). Pour Michael Scriven (1997, p. 172), l'approche habilitative confond l'enseignement de l'évaluation et la pratique de l'évaluation. Tout en admettant le caractère essentiel des discussions conceptuelles et ontologiques, Fetterman (1997, p. 260-264) croit qu'elles créent des barrières artificielles. Plutôt que de se demander si l'évaluation habilitative peut bel et bien être qualifiée d'évaluation, il se réfère au cadre conceptuel d'Eleanor Chelimsky et William Shadish (1997) et soutient que l'approche habilitative répond largement aux critères des évaluations dont la fonction principale serait le développement (des programmes, des institutions, des personnes, etc.).

Le deuxième type de critiques concerne quant à lui des dimensions plus pratiques ou méthodologiques de l'approche habilitative. En somme, c'est l'objectivité des résultats qui est mise en cause ici. La grande responsabilité donnée aux parties prenantes dans le processus, la logique de défense des intérêts au cœur de l'approche (politisation de l'évaluation) et la confusion des rôles évalué-évaluateur sont autant d'éléments susceptibles de menacer l'objectivité des évaluations habilitatives (Stufflebeam, 1994, p. 324-25; Scriven, 1997, p. 169-70; Patton, 1997, p. 157-59). Sur ce point, les promoteurs de l'approche en question se veulent rassurants : la démarche habilitative, comme toute autre démarche d'évaluation, devrait être systématique, rigoureuse et s'appuyer autant que possible sur des données probantes. Plus généralement, il ne faut pas perdre de vue que l'approche habilitative, comme plusieurs autres approches participatives, se situe (ou se fait situer) dans une épistémologie plus constructiviste que positiviste, et que de nombreux débats persistent dans la littérature scientifique en général entre les tenants des deux écoles concernant la validité des savoirs.

En bout de piste, et comme le soulignait encore récemment J. Bradley Cousins, la principale critique que l'on peut adresser à l'évaluation habilitative est peut-être qu'elle « essaie de plaire à tous les points de vue différents existant en matière de démarches participatives [...] et cela nuit à sa quête d'une identité propre » (2005, p. 189, traduction).

## En conclusion

D'un point de vue théorique, il y a et y aurait donc encore beaucoup de nuances à faire, d'éléments à discuter et à clarifier à propos de l'évaluation habilitative. Mais sous un angle strictement pratique, cette approche est sans conteste une très proche parente des autres démarches participatives ou collaboratives. Elle est fondée sur la prémisse que l'inclusion et la participation des parties prenantes dans le processus évaluatif sont nécessaires. La validité des résultats, leur utilisation, le renforcement des capacités des acteurs et l'internalisation ou l'institutionnalisation de l'évaluation sont quelques exemples patents des bienfaits escomptés de ce type de démarche. En revanche, l'évaluation habilitative, peut-être plus que les autres démarches participatives et collaboratives puisqu'elle exige une participation substantielle de la part des parties prenantes, comporte de nombreux défis liés au temps, à l'argent et au contexte opérationnel. En effet, opter pour une approche habilitative dans un contexte de crise ou d'urgence, par exemple, ne serait peut-être pas le choix le plus judicieux. Mais dans un contexte d'après-crise, on peut croire que l'approche habilitative a beaucoup à apporter, notamment pour le travail de réhabilitation qui doit être fait.

## RÉFÉRENCES

### DOCUMENTS

- Baron, G., et E. Monnier (2003). « Une approche pluraliste et participative : coproduire l'évaluation avec la société civile ». *Informations sociales* (110), septembre : 120-129.
- Chelimsky, E., et W. Shadish (dir.) (1997). *Evaluation for the 21<sup>st</sup> Century: A Handbook*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Cousins, J. B. (2005). « Will the Real Empowerment Evaluation Please Stand Up? ». Dans D. M. Fetterman et A. Wandersman (dir.), *Empowerment Evaluation: Principles in Practice*, 183-208. New York, Guilford Press.
- Cousins, J. B., et E. Whitmore (1998). « Framing Participatory Evaluation ». *New Directions for Evaluation* (80) : 5-23.
- Divay, G., P.-J. Hamel, D. Rose, A.-M. Séguin, G. Sénécal et P. Bernard (2004). *Projets pilotes de revitalisation urbaine à Montréal, démarche d'évaluation : Rapport*. Montréal, Ville de Montréal.
- Donaldson, S. I., M. Q. Patton, D. M. Fetterman et M. Scriven (2009). « The 2009 Claremont Debates: The Promise and Pitfalls of Utilization-Focused and Empowerment Evaluation ». *Journal of MultiDisciplinary Evaluation* 6(13) : 15-57.
- Fetterman, D. M., et A. Wandersman (dir.) (2005). *Empowerment Evaluation: Principles in Practice*. New York, Guilford Press.
- Fetterman, D. M. (2004). « Empowerment Evaluation ». Dans S. Mathison (dir.), *Encyclopedia of Evaluation*. Thousand Oaks, CA, Sage. Page disponible à l'adresse suivante: [http://www.sage-ereference.com/evaluation/Article\\_n165.html](http://www.sage-ereference.com/evaluation/Article_n165.html).
- Fetterman, D. M. (2004). « Branching Out or Standing on a Limb. Looking to Our Roots for Insight ». Dans M. C. Alkin (dir.), *Evaluation Roots: Tracing Theorists' Views and Influences*, 304-318. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Fetterman, D. M. (2000). *Foundations of Empowerment Evaluation*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Fetterman, D. M. (1997). « Empowerment Evaluation and Accreditation in Higher Education ». Dans E. Chelimsky et W. Shadish (dir.), *Evaluation for the 21<sup>st</sup> Century: A Handbook*, 381-395. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Fetterman, D. M. (1997). « Empowerment Evaluation: A Response to Patton and Scriven ». *Evaluation Practice* 18(3) : 253-266.
- Fetterman, D. M., S. J. Kaftarian et A. Wandersman (dir.) (1996). *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Fetterman, D. M. (1995). « In Response ». *Evaluation Practice* 16(2) : 179-199.
- Fetterman, D. M. (1994). « Empowerment Evaluation ». *Evaluation Practice* 15(1) : 1-15.
- Fontan, J.-M., et É. Lachance (2005). « Pour une évaluation de cinquième génération ». *Cahiers de l'ARUC-ÉS, UQÀM*, (C 18-2005).
- Greene, J. C., et T. Abma (dir.) (2001). « Responsive Evaluation ». *New Directions for Evaluation* (92) : 1-6.
- Guba, E. G., et Y. S. Lincoln (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA, Sage.
- House, E. R., et K. R. Howe (2000). « Deliberative Democratic Evaluation ». *New Directions for Evaluation* (85) : 3-12.
- Jacob, S., et L. Ouvrard (2009). « L'évaluation participative. Avantages et difficultés d'une pratique innovante ». *Cahiers de la performance et de l'évaluation*, automne (1).
- Jacob, S. (2009). « Opération chloroforme ou la réinvention de l'État rationnel : l'évaluation et les données probantes ». *Criminologie*, 42(1) : 201-223.
- Jacob, S. (2008). « Cross-Disciplinarization: A New Talisman for Evaluation? ». *American Journal of Evaluation* 29(2) : 175-194.

- Le Bossé, Y. (2003). « De l'«habilitation» au «pouvoir d'agir» : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment ». *Nouvelles pratiques sociales* 16(2) : 30-51.
- Mithaug, D. E. (1993). *Self-Regulation Theory : How Optimal Adjustment Maximizes Gain*. New York, Praeger.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation*, quatrième édition. Los Angeles, Sage.
- Patton, M. Q. (1997). « Of Vacuum Cleaners and Toolboxes: A Response to Fetterman's Response ». *Evaluation Practice* 18(3) : 267-270.
- Patton, M. Q. (1997). « Toward Distinguishing Empowerment Evaluation and Placing It in a Larger Context ». *Evaluation Practice* 18(2) : 147-163.
- Rappaport, J. (1987). « Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention : Toward a Theory for Community Psychology ». *American Journal of Community Psychology* 15(2) : 121-148.
- Ridde, V., J. Baillargeon, P. Ouellet et S. Roy (2003). « L'évaluation participative de type empowerment : une stratégie pour le travail de rue ». *Service social* 50(1) : 263-279.
- Scriven, M. (1997). « Comments on Fetterman's Response ». *Evaluation Practice* 18(3) : 271-272.
- Scriven, M. (1997). « Empowerment Evaluation Examined ». *Evaluation Practice* 18(2) : 165-175.
- Stufflebeam, D. L. (1994). « Empowerment Evaluation, Objectivist Evaluation, and Evaluation Standards: Where the Future of Evaluation Should Not Go and Where it Needs to Go ». *Evaluation Practice* 15(3) : 321-338.
- Wandersman, A., J. Snell-Johns, B. E. Lentz *et al.* (2005). « The Principles of Empowerment Evaluation ». Dans D. M. Fetterman et A. Wandersman (dir.), *Empowerment evaluation: Principles in practice*, 27-41. New York, Guilford Press.
- Zimmerman, M. A. (2000). « Empowerment Theory: Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis ». Dans J. Rappaport et E. Seidman (dir.), *Handbook of Community Psychology*, 43-64. New York, Plenum Press.

## SITES INTERNET

- *Passerelles - Cahier de recherches et d'initiatives sociales sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités*, Laboratoire de recherche sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (LADPA), Université Laval : <http://www1.sites.fse.ulaval.ca/passerelles/>.
- *The Collaborative, Participatory & Empowerment Evaluation TIG, groupe de discussion thématique (Topical Interest Group)* de l'Association américaine d'évaluation portant, entre autres, sur l'approche habilitative : <http://comm.eval.org/EVAL/cpetig/Home/Default.aspx>

## IV. L'ÉVALUATION « AFFRANCHIE DES OBJECTIFS » : UNE APPROCHE SANS BUT ? – HOBIVOLA A. RABEARIVÉLO ET JIHANE LAMOURI

L'évaluation affranchie des objectifs, ou *goal-free evaluation* (GFE), est une approche peu courante en évaluation. Elle a été conçue au début des années 1970 par Michael Scriven, professeur de philosophie à la Western Michigan University, à qui l'on doit de nombreuses contributions aux domaines de la psychologie et de la recherche, mais aussi de la pratique, en matière d'évaluation.

L'évaluation affranchie des objectifs n'est pas une traduction officielle de *goal-free evaluation*, mais elle nous paraît la plus appropriée en l'état actuel des choses. On pourrait donner quelques autres traductions comme une « évaluation libre » ou une « évaluation affranchie des buts du programme », mais elles risqueraient d'induire en erreur sur son essence particulière, en laissant entendre une méthode qui irait à tout va, dans le premier cas, ou qui ne ferait pas attention aux objectifs principaux du programme, dans le second. Notre intérêt ici est de montrer que, contrairement à ce que peuvent faire croire sa dénomination originale et encore plus ses tentatives de traduction en français, l'approche élaborée par Scriven ne s'égare pas dans des conjectures futiles sur un programme. Elle évalue les aspects et répercussions essentiels de celui-ci, mais aussi certains éléments qui seraient probablement passés inaperçus aux yeux de ses concepteurs. Après avoir présenté cette approche, nous la confronterons à la réalité de la pratique évaluative par l'intermédiaire d'un cas d'application, avant de faire quelques commentaires sur les principaux débats qui ont cours à son égard.

### 4.1 Les principes, les fondements et les méthodes

Le principe de base de l'évaluation affranchie des objectifs est relativement simple, mais comme nous le verrons, ses implications sont autrement plus complexes. Ainsi, l'approche se base sur le fait que l'évaluateur ignore les objectifs de la politique qu'il évalue; celui-ci s'attache à déterminer l'ensemble des effets, quels qu'ils soient, du programme plutôt que de se limiter aux seules conséquences escomptées par son concepteur ou commanditaire (Scriven, 1972). En d'autres termes, cette approche permet à l'évaluateur de se focaliser sur l'ensemble des effets concrets du programme et non sur ce qu'il tente de faire, sur le « produit » en lui-même et ses répercussions plutôt que sur la « proposition » ou les « motivations » qui le sous-tendent. En effet, c'est à la suite de ses expériences en évaluation de programmes déjà mis en œuvre – donc des « produits finis » –, et non de propositions de programme, que Scriven a eu l'idée de son approche, ce qui lui a fait constater que les évaluations jusqu'alors pratiquées ne portaient pas sur les conséquences des politiques engagées (Scriven, 1972, p. 1). Dans cette optique, l'évaluateur doit se concentrer davantage sur les modalités de satisfaction des besoins des consommateurs (l'ensemble des groupes touchés directement ou indirectement, les populations cibles et les personnes lésées) que sur les déclarations d'intention – ou propositions – des concepteurs. Scriven met ainsi les consommateurs, ou usagers-clients<sup>1</sup>, et les effets du programme au centre de l'évaluation afin que cette évaluation et le programme en lui-même leur soient plus accessibles, à la manière dont le ferait une association de consommateurs lorsqu'elle évalue un produit de consommation courante. La justification de la GFE n'est d'ailleurs pas étrangère à celle de l'évaluation des produits de consommation. Si les associations de consommateurs évaluent avec succès des produits tels que des voitures sans connaître les intentions de leurs concepteurs, pourquoi ne pourrait-on pas faire de même avec des programmes (Scriven, dans Patton, 2008, p. 275)?

En outre, Scriven a en partie élaboré sa théorie contre celle, plus couramment répandue, de la *goal-based evaluation* (GBE ou évaluation fondée sur les objectifs du programme), qui, comme son nom l'indique, cherche à déterminer si les buts et objectifs du projet ont été atteints, et s'attache donc plus à la performance. Mais, selon Scriven (1972), à s'en tenir étroitement aux buts et objectifs affichés d'un projet, l'évaluateur risque fort de passer à côté des effets les plus importants de celui-ci. La rhétorique des objectifs d'un programme – qui sert souvent de nombreux buts politiques – fournit en effet une base pauvre pour mener une évaluation pertinente. L'évaluation affranchie des objectifs permet ainsi de se prémunir des biais portés par une évaluation fondée sur les objectifs d'un programme, où l'évaluateur risque d'être influencé par les effets escomptés et de passer à côté des effets réels qui peuvent être inattendus ou omis, induits par un effet d'œillère (*tunnel vision*); « en bref, [...] la considération et l'évaluation des objectifs [attendus sont] non seulement une étape non nécessaire, mais possiblement une source de contamination » (Scriven, 1972, p. 1, traduction). L'approche de Scriven constitue à cet égard un dispositif théorique puissant en matière de pratique de l'évaluation, car elle encourage les évaluateurs à aller au-delà de ce que les concepteurs prétendent avoir l'intention de faire, en énonçant les objectifs affichés et en mettant en lumière les objectifs non exprimés par les commanditaires.

<sup>1</sup> Pour Scriven, presque toutes les entités qui gravitent autour d'un programme sont à un moment ou un autre des consommateurs de celui-ci et s'intègrent dans une chaîne de consommation. Il distingue ainsi les consommateurs finaux (*downstream consumers* – groupes cibles, communautés, etc.) des consommateurs intermédiaires (*midstream consumers* – commanditaires, personnel administratif, etc.).

Sur le plan épistémologique, la théorie de l'évaluation affranchie des objectifs a émergé en même temps que la « théorie ancrée » (*grounded theory*). Comme la GFE, la « théorie ancrée » considère que la recherche devrait être conduite depuis le terrain sans présupposés théoriques préalables pour se prémunir des biais potentiels de tout postulat (Iverson, 2003, p. 26). Il s'agit en somme d'« une approche inductive par laquelle l'immersion dans les données empiriques sert de point de départ au développement d'une théorie sur un phénomène et par laquelle le chercheur conserve toujours le lien d'évidence avec les données de terrain » (Guillemette, 2006, p. 32-33). L'approche de Scriven se fonde également sur les principes utilitaristes tels que ceux qui ont été mis en avant par John Stuart Mill et Jeremy Bentham : en se concentrant sur les répercussions du programme plutôt que sur ses objectifs, on met en évidence les effets (primaires, secondaires, voulus, inattendus, etc.) qui semblent les plus utiles au plus grand nombre en fonction des besoins des consommateurs (cibles, commanditaires, administrations, autres partenaires, etc.) (Scriven, 2007, p. 4). Ainsi, le mérite d'un programme ne se détermine qu'en fonction de ses effets qui doivent répondre avec pertinence aux besoins des populations touchées (House, 1978, p. 5). La visée d'une telle démarche est plus formative que sommative. C'est en tout cas ce que suggère Scriven (1972, p. 1-2) : en raison de sa nature, elle s'intègre plutôt dans une optique d'amélioration de programme, ce qui n'empêche pas qu'elle puisse proposer un bilan de programme pour en évaluer la performance. La GFE trouve ainsi sa place en amont de programme, en début ou plus tard dans la mise en œuvre.

Les méthodes de l'évaluation affranchie des objectifs sont relativement souples. La question centrale de l'évaluateur – « Quels sont tous les effets du programme? » – est somme toute vague et permet l'emploi de diverses méthodes liées à des approches aussi bien déductives qu'inductives. Il apparaît qu'elle ouvre à un large horizon qui permet une évaluation tant *a priori* qu'*a posteriori*, mais des praticiens semblent privilégier l'approche inductive, tel Iverson lorsqu'il présente la GFE dans son ouvrage *Preparing Program Objectives: Theory & Practice* (2003), et ce, probablement du fait du développement parallèle de la méthode avec la « théorie ancrée », mais surtout en raison de la visée formative que préfère Scriven et qui a servi de contexte à la conception de la théorie. L'analyse logique – l'étude des relations de cause à effet – peut servir dans une approche aussi bien théorique qu'empirique. L'évaluateur peut aussi s'attacher à étudier les modes opératoires, l'enchaînement des processus au sein du programme, et ainsi s'appuyer pour cela sur des méthodes qualitatives. Enfin, même si cela ne constitue pas une obligation, le fondement épistémologique de l'approche, soit la primauté de l'empirisme sur le cartésianisme, oriente la démarche de l'évaluateur, qui peut se référer à des précédents (*closed cases*). Aussi les questionnements et méthodes prédisposent-ils l'évaluateur à généraliser les conclusions de l'évaluation, au moins partiellement.

Toutefois, bien que les méthodes employées dans l'approche GFE soient relativement peu définies, elles doivent répondre à un certain nombre de critères assurant qu'elles couvrent bien l'intégralité des aspects de la politique évaluée et proposent, entre autres, une définition opérationnelle de chaque élément permettant d'en mesurer la performance (Stufflebeam et Schinkfiel, 2007, p. 380). À ce sujet, Scriven (2007) a établi une liste de critères d'évaluation, tels que la définition des besoins, les exigences légales, les standards professionnels, qui permet de donner un cadre plus précis à la mise en œuvre de son approche.



## 4.2 Une étude de cas sur la complémentarité entre la GBE et la GFE

Parmi d'autres, Scriven reconnaît lui-même que les contraintes de son approche en limitent l'utilisation. Aussi est-il rare de trouver une évaluation où celle-ci est employée seule. Nous pensons en outre que pour avoir un aperçu de la puissance de l'approche, la présentation d'un cas d'application où l'approche affranchie des objectifs et celle qui est basée sur les objectifs sont mises en relation est très pertinente.

L'étude sur laquelle nous portons notre attention concerne une évaluation de programmes scolaires d'été destinés à des élèves en difficulté (Schröter, Coryn et Youker, 2006). Deux évaluateurs (suivant respectivement l'une et l'autre approche) ont recours à la liste d'éléments à évaluer définie par Scriven pour les deux approches, mais celui qui ignore les buts du programme se prépare également à mener un certain nombre d'évaluations qualitatives sur la base de la liste définie par Patton (2003) pour les évaluations qualitatives. Le cadre de son enquête se présente ainsi : observation de la classe (présence personnelle régulière aux cours en compagnie des élèves), entrevues à durée indéterminée avec les élèves et visites de classes à l'improviste.

Les auteurs de l'étude montrent que les deux approches aboutissent à des conclusions communes : sur les sept buts poursuivis par le programme (dont créer un environnement propice de travail, provoquer la curiosité des élèves, leur permettre d'appliquer les connaissances acquises), l'évaluateur utilisant l'approche GFE en a décelé six à peu près similaires. Les évaluateurs détectent aussi tous les deux des effets non escomptés; parmi ceux-ci, ils soupçonnent le programme de faire passer les élèves, prêts ou non, dans la classe supérieure; en retour, les élèves économiseraient leurs efforts durant l'année, comprenant que ce programme estival leur assurerait de toute façon un passage quasi automatique. Mais en plus de ces effets non désirés, l'évaluateur ignorant les objectifs du projet en décèle cinq non attendus. Il constate entre autres que la formule pédagogique permet à des élèves qui en temps normal ont peut-être plus de difficulté à socialiser, de nouer des liens de solidarité et d'amitié entre eux. Si cette observation peut être perçue de façon positive, l'évaluateur note toutefois qu'à bien des égards, les liens entre ces élèves pourraient entretenir les mauvais comportements. Enfin, l'évaluateur relève un autre effet secondaire, qui, s'il peut surprendre de prime abord, exprime bien l'apport particulier de la GFE par rapport aux autres formes d'évaluation. Il s'agit de l'impact environnemental du programme, pour lequel les commanditaires n'avaient exprimé aucune attente particulière. En effet, deux bouteilles d'eau recyclables par jour étaient distribuées aux 65 élèves pendant 19 jours, soit un total de 2 470 bouteilles pour toute la durée du programme; or, la plupart de celles-ci ont fini dans un coin sur le terrain de basket de l'école... Plutôt que d'engager des frais de récupération élevés et non attendus par les commanditaires, l'évaluateur qui a recours à l'évaluation affranchie des objectifs a proposé qu'une seule bouteille par jour soit distribuée à chaque élève, que soit installée une fontaine et que les enseignants et les élèves soient sensibilisés au recyclage. Si le gain à court terme n'apparaît pas de prime abord, les bénéfices collectifs à plus long terme sont plus faciles à imaginer. L'approche GFE a donc, entre autres, mis en avant la nécessité de prendre en compte l'impact écologique de la politique, ce qui n'avait pas été envisagé initialement. Enfin, en ce qui a trait à la note lettrée, l'évaluation affranchie des objectifs appréciait le programme un peu plus sévèrement que l'évaluation basée sur les objectifs (C contre C++).

Cet exemple nous montre que, malgré son abord peu commode, l'évaluation affranchie des objectifs a un intérêt non négligeable et peut compléter de manière pertinente toute évaluation dont l'approche se fonde sur les buts du programme.

### 4.3 Les critiques et les débats autour du concept

L'évaluation affranchie des objectifs marque par sa complexité et par son cadre un peu flou, autant pour le profane que pour l'évaluateur un peu plus expérimenté. Cela a produit de nombreux débats à son sujet, dont nous synthétisons ici les points les plus importants.

L'approche peu traditionnelle de Scriven a suscité un certain nombre d'interrogations parmi les théoriciens en évaluation quant à sa nature même : s'agit-il d'une méthode à proprement parler? D'une approche (« *strategy*»), comme le soutient Daniel Stufflebeam (1972)? Ou encore d'une école de pensée<sup>2</sup> (« *persuasion*») plutôt qu'un modèle (Nevo, 1983, p. 117)? S'il ne fait aucun doute que la GFE constitue une approche évaluative au sens donné par Pierre-Marc Daigneault en introduction et au premier chapitre, il nous apparaît cependant utile de relever les polémiques qui existent quant à son usage dans un sens plus étroit parmi les théoriciens. Ernest House (1978), de son côté, relève un certain paradoxe dans les principes qui sous-tendent la « méthode » : en pratique, l'évaluateur se base principalement sur des avis personnels et non des instruments de mesure. Il en résulte que l'éthique subjectiviste, c'est-à-dire l'action de se fonder sur le jugement de l'interlocuteur, sous-tendue par cette pratique contraste avec l'épistémologie objectiviste, qui cherche à tendre vers l'objectivité, dont se réclame Scriven. Il répond néanmoins à ce problème par le fait que l'évaluation affranchie des objectifs met en valeur la réduction des biais par son désir d'exhaustivité ainsi que par l'intersubjectivité, c'est-à-dire la mise en rapport d'une multitude d'avis personnels – subjectifs – pour tendre vers des conclusions plus générales et impersonnelles –, d'où le caractère objectiviste et non objectif de la GFE.

Outre ces questionnements théoriques, de nombreux observateurs constatent également que l'évaluation affranchie des objectifs présente de notables difficultés de mise en œuvre (House, 1978, p. 5; Stufflebeam, 1972, p. 5). Ainsi, il peut sembler ardu de définir un programme sans en aborder les objectifs. Dans quelle mesure le commanditaire est-il en mesure de taire les objectifs motivant son programme (Shepard, 1977, p. 21)? Sans compter que cette exigence peut être perçue par le développeur du projet comme une menace, celui-ci voyant son contrôle sur le processus évaluatif clairement diminué (Scriven, 1972, p. 3; Shepard, 1977, p. 21). En outre, Stufflebeam (1972) s'interroge sur la manière dont devrait être menée une GFE, notamment en ce qui a trait aux rapports entre l'évaluateur et le commanditaire ou le concepteur du programme. Il admet que, bien que Scriven ait mis en place la *Key Evaluation Checklist* (c'est-à-dire une « liste de contrôle évaluative »), la méthode de collecte de l'information ne répond pas à l'ensemble de la question (Stufflebeam et Schinkfiel, 2007, p. 369-399).

Pourtant, malgré sa compréhension et sa mise en œuvre complexes, l'évaluation affranchie des objectifs est une approche avantageuse à certains égards. House (1978) constate par exemple que son essence utilitariste a pour conséquence qu'elle emploie des méthodes assimilables à celles qui sont utilisées par les associations de consommateurs, ce qui sous-entend qu'elle est plus accessible aux publics cibles des programmes. Par ailleurs, la GFE et la GBE ont une grande complémentarité dans le sens où l'évaluation basée sur les objectifs du programme renseigne ce qui est attendu par les concepteurs ou commanditaires, alors que l'évaluation affranchie des objectifs met en exergue les effets secondaires, voire tertiaires, et ceux qui sont escomptés, mais aussi ceux qui sont inattendus, et qui n'auront pas été ciblés par l'autre approche. Qui plus est, une évaluation menée avec les deux approches permet de mettre en avant trois jugements : celui de la GBE seule, celui de la GFE seule, mais aussi celui, synthétique, qui est issu de la mise en rapport des deux précédents. C'est d'ailleurs sur l'importance de cette complémentarité que nous nous sommes attardés dans la présentation du cas d'application de l'évaluation affranchie des objectifs.

L'approche définie par Scriven se fonde donc sur un principe particulièrement simple : ignorer les objectifs attendus du programme à évaluer pour faire apparaître un nombre maximal d'effets, qui seront utiles aux consommateurs ou usagers-clients, dans une acception très large du terme. L'approche semble par ailleurs se révéler particulièrement utile lorsqu'elle est utilisée de manière complémentaire avec une approche basée sur les objectifs du programme, puisqu'elle révèle des répercussions qui n'ont pas toujours été envisagées, ou qui ont été minimisées, alors qu'elles peuvent avoir un effet non négligeable si l'on évalue le rapport coût-avantage de la mise en œuvre de la politique. Mais derrière ce vœu pieux et des outils d'une grande puissance se cachent de nombreuses contraintes et difficultés qui en font une approche dont la complexité singulière peut rendre ses utilisateurs potentiels réticents à l'employer. C'est probablement l'une des raisons qui font qu'elle apparaît plus conviviale lorsqu'elle vient compléter une approche fondée sur les objectifs du programme.

2 Il nous est apparu difficile de trouver une traduction qui reflète toute l'idée du concept, et celle-ci nous semble la plus appropriée, quoique toujours sujet à débat au sein de la communauté francophone.

Le lecteur francophone aura pu, grâce aux développements précédents, mieux cerner les principes et les enjeux de l'évaluation affranchie des objectifs. Cette approche peu usitée, aussi simple que soit son principe de base, se révèle finalement complexe dans son utilisation, dont de nombreux aspects sont encore sujets à débat ou appellent toujours des réponses. Au-delà des seules questions sur son ontologie, ses modalités pratiques demandent à être approfondies, notamment pour ce qui est des moyens explicites pour l'évaluateur de ne pas être influencé par les objectifs des commanditaires de programme. Car si l'approche est relativement peu usitée, c'est très plausiblement parce que sa pratique ne dispose pas encore d'un mode d'emploi présentant des techniques suffisamment évidentes, aux yeux du néophyte, pour éviter la contamination consécutive à l'interaction entre l'évaluateur et le développeur de programme. En outre, comme Pierre-Marc Daigneault le souligne avec raison dans ce numéro, la théorie en évaluation souffre de négligence, et, à notre avis, celle-ci n'est pas bénigne en ce qui a trait à la GFE. Scriven lui-même prétendait que les considérations théoriques ne sont pas une nécessité pour l'évaluateur (1991, dans Christie, 2003, p. 33), et de toute évidence, mal lui en prit en ce qui concerne sa propre approche théorique. En effet, nous pensons que si cette approche avait fait l'objet de plus amples développements théoriques, sa compréhension par les évaluateurs aurait été beaucoup plus grande et son utilisation, facilitée, et elle serait certainement plus employée. L'évaluation affranchie des objectifs est une approche très puissante qui souffre malheureusement d'un manque d'attention à ses qualités aussi bien théoriques que pratiques, et des développements plus approfondis sur ces aspects ne pourront que lui accorder la place qui lui est due parmi les approches évaluatives.

L'appellation même de l'approche, *goal-free evaluation*, est une illustration flagrante de sa complexité : en français, on ne peut, hélas, lui donner une dénomination simple, contrairement à nombre d'autres approches et méthodes. Mais il est néanmoins amusant de remarquer que Marvin Alkin soulève non sans humour le même problème de dénomination dans la langue de Shakespeare : « The GFE [ici, goal-free evaluator] should perhaps be called an OFE (Objective-Free Evaluator) but the unfortunate auditory association with OAF<sup>3</sup> might lead one to think of him as someone who just sits around with no particular purpose in mind » (1972, p. 5).

Si les évaluateurs anglophones ne semblent pas avoir totalement clos leurs discussions sur le concept et la pratique de l'évaluation affranchie des objectifs, il apparaît important qu'un effort soit mené dans le même sens au sein de la communauté francophone afin que son utilisation soit plus facile pour tous, et les débats de toutes parts n'en seront qu'enrichis.

---

3 Il s'agit ici probablement d'un jeu de mots avec le sens « obtus » de *oaf* (*dim-witted*), qui laisse entendre que la fermeture d'esprit sous-entendue de l'évaluateur le ferait errer sans but dans son travail.

## RÉFÉRENCES

- Alkin, M. C. (1972). «Wider Context Goals and Goal-Based Evaluators». *Evaluation Comments* 3(4) : 5-6.
- Christie, C. A. (2003). «What Guides Evaluation? A Study of How Evaluation Practice Maps onto Evaluation Theory». *New Directions for Evaluation* (97) : 7-35.
- Guillemette, F. (2006). «L'approche de la grounded theory. Pour innover?». *Recherches qualitatives* (26)1 : 32-50.
- House, E. R. (1978). «Assumptions Underlying Evaluation Models». *Educational Researcher* 7(3) : 4-12.
- Iverson, A. (2003). *Preparing Program Objectives: Theory & Practice*. Ottawa, Centre de recherches pour le développement international (CRDI).
- Nevo, D. (1983). «The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature». *Review of Educational Research* (53)1 : 117-128.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation*, quatrième édition. Los Angeles, Sage.
- Patton, M. Q. (2003). «Qualitative Evaluation Checklist» (Evaluation Checklists Project). Kalamazoo, The Evaluation Center, Western Michigan University. Page disponible à l'adresse suivante : [http://www.wmich.edu/evalctr/archive\\_checklists/qec.pdf](http://www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/qec.pdf).
- Schröter, D., L. Coryn et B. Youker (2006). *Evaluation of the KPS Middle School Summer Enrichment Program 2005*. Kalamazoo, The Evaluation Center, Western Michigan University.
- Scriven, M. (1972). «Pros and Cons About Goal-Free Evaluation». *Evaluation Comments* 3(4) : 1-4.
- Scriven, M. (2007). «Key Evaluation Checklist» (Evaluation Checklists Project). Kalamazoo, The Evaluation Center, Western Michigan University. Page disponible à l'adresse suivante : [http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/kec\\_feb07.pdf](http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/kec_feb07.pdf).
- Shepard, L. A. (1977). «A Checklist for Evaluating Large-Scale Assessment Programs». *Occasional Papers*, Kalamazoo, Western Michigan University. Page disponible à l'adresse suivante : <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED163057.pdf>
- Stufflebeam, D. L. et A. Schinkfiel (2007). *Evaluation Theory, Models and Applications*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. L. (1972). «Should or Can Evaluation Be Goal-Free?». *Evaluation Comments* 3(4) : 4-5.

## V. L'ÉVALUATION DÉMOCRATIQUE DÉLIBÉRATIVE – FLORENCE THÉBERGE

Selon certaines conceptions, l'évaluation de programme est considérée comme une pratique objective et impartiale qui doit se tenir loin des questions normatives ou encore comme une activité technique qui porte des jugements, certes, mais en prenant comme point de référence les valeurs des décideurs politiques (Vestman et Conner, 2006). Or, ce ne sont pas toutes les approches évaluatives qui délaissent les questions politiques et normatives. Certaines approches se revendiquent d'une idéologie et de valeurs explicites qui peuvent non seulement différer des valeurs des commanditaires, mais également entrer en conflit avec celles-ci. C'est notamment le cas de l'approche présentée dans ce chapitre, l'évaluation démocratique délibérative (EDD), qui vise à réconcilier la théorie évaluative avec la philosophie politique contemporaine. Les deux fondateurs de l'approche, Ernest R. House et Kenneth R. Howe (1999), désirent par l'intermédiaire de l'évaluation défendre trois principes qui devraient être à la base des institutions et des politiques de toute société démocratique : l'inclusion, le dialogue et la délibération. Ces principes, qui constituent le cœur de l'EDD, seront expliqués dans la section subséquente. Il sera ensuite question des racines de l'approche et du débat sur lequel sont basées les principales préoccupations des auteurs. Suivra un exemple d'application concrète de l'EDD dans un contexte éducatif. Une réflexion sur cette approche et une critique de celle-ci viendront compléter et clore la présentation.

### 5.1 Les principes de base

Le premier principe de l'EDD est loin de faire figure d'exception dans le monde de l'évaluation. Effectivement, l'*inclusion* de toutes les parties prenantes, c'est-à-dire tous les groupes ayant des intérêts liés au programme ou à la politique, est présente dans plusieurs approches participatives. Lors d'une EDD, l'évaluateur doit s'assurer qu'il y a une égalité de pouvoirs entre les parties prenantes et, dans le cas contraire, mettre en place des mécanismes qui la garantissent. Cela signifie qu'il doit accorder une attention spéciale aux intérêts des participants qui passeraient autrement inaperçus. Condition nécessaire à une approche qui se veut démocratique, la représentation de tous ceux qui ont des intérêts légitimes dans les décisions qui les touchent constitue la principale différence entre la démocratie et les autres régimes politiques.

Le deuxième principe qui définit l'EDD est la nécessité que celle-ci soit le fruit d'un *dialogue* permettant aux parties prenantes de déterminer leurs intérêts. Un dialogue inclusif et authentique est primordial pour articuler clairement les intérêts des parties prenantes. Cette étape n'est pas toujours facile. Il a été question précédemment des défis dans l'évaluation du poids des différents intérêts, défis encore plus grands étant donné que les parties prenantes ne sont pas toujours capables de déterminer leurs propres intérêts. En engageant des dialogues multiples entre les différentes parties prenantes, celles-ci peuvent éclaircir leur vision et mieux définir leurs intérêts alors qu'un dialogue insuffisant peut mener à du paternalisme et à une mauvaise compréhension des perspectives des participants (House et Howe, 2000). Sur le plan pratique, House et Howe suggèrent, pour établir une relation de confiance et de respect entre les parties prenantes, que le dialogue se fasse en personne, et non par écrit ou par téléphone. Cependant, la réussite du dialogue et de la délibération qui suit peut être menacée par les difficultés de communication entre des parties prenantes venant de différents horizons sociaux :

Il faut surtout que des acteurs issus de milieux sociaux différents apprennent à travailler ensemble, tâche d'autant plus difficile lorsque leurs interactions ne sont pas fixées dans un cadre réglementaire qui déterminerait clairement une hiérarchie, ce qui est le cas dans une évaluation. A [*sic*] titre d'exemple, la lecture des comptes-rendus de réunions montre bien que les règles de prise de parole ne sont pas clairement déterminées et que des tensions peuvent naître entre un président habitué à des débats strictement réglementés et un universitaire plus coutumier de débats entre égaux, où la parole détermine la valeur du locuteur et non l'inverse (Loiseau, 1996, p. 322).

Finalement, l'évaluation doit comprendre une *délibération*, soit un processus cognitif, basé sur la raison, les données probantes et les principes d'argumentation valables. Alors que le dialogue permet de déterminer les véritables intérêts des parties prenantes, la délibération est l'occasion d'évaluer collectivement le poids qu'il faut leur attribuer dans une optique de bien commun. C'est une étape complexe, incertaine et souvent sujette à la controverse. Elle est cependant nécessaire et, pour la conduire de la manière la plus objective possible, l'évaluateur et les parties prenantes doivent juger la force morale des intérêts : ceux qui sont liés aux besoins sont plus légitimes que ceux qui sont rattachés aux désirs ou aux objectifs (House et Howe, 2000). La réalisation d'une évaluation permet de faire ressortir les valeurs importantes, qui émergent et se transforment à la suite de la délibération. Au moment de la délibération, l'évaluateur ne doit pas influencer les participants à aller contre leurs intérêts, mais il peut les persuader d'opter pour un chemin qui répond à ceux-ci (Howe et Ashcraft, 2005).

Pour conclure cette section, signalons que les principes d'inclusion, de dialogue et de délibération sont interreliés et que la qualité de l'un dépend des autres. L'application de ces trois principes permet d'obtenir une évaluation qui s'approche le plus près possible de l'idéal d'impartialité. Cependant, comme mentionné en introduction, l'EDD est théorique, et sa mise en œuvre ne peut se faire sans concessions. Cette approche se veut un guide général à l'intention de l'évaluateur plutôt qu'une recette détaillée. L'évaluateur agit ainsi en professionnel consciencieux qui tente de répondre du mieux qu'il peut aux conditions d'inclusion, de dialogue et de délibération de manière à produire des résultats les moins biaisés possible. Dans l'idée d'aider les évaluateurs à appliquer l'EDD, House et Howe ont fait un effort d'opérationnalisation de leur théorie en dix questions (2000, p. 11, traduction) :

- Quels sont les intérêts représentés?
- Est-ce que les principales parties prenantes sont représentées?
- Y a-t-il des parties prenantes exclues?
- Y a-t-il de sérieux problèmes de déséquilibre de pouvoir?
- Y a-t-il des procédures pour contrôler ces déséquilibres?
- Comment les individus participent-ils à l'évaluation?
- Leur participation est-elle authentique?
- Dans quelle mesure sont-ils engagés dans l'évaluation?
- La délibération est-elle réflexive?
- Comment la délibération est-elle considérée par les parties prenantes et menée par les évaluateurs?

## 5.2 Son histoire

L'approche conçue par House et Howe dans les années 1990 plonge ses racines dans une plus grande famille, celle des évaluations démocratiques. Les évaluations démocratiques ont été très influentes en Grande-Bretagne à la fin des années 1970, un pays où les citoyens valorisent la transparence et le *public right to know* (le droit du public de savoir). La valeur des évaluations démocratiques était particulièrement reconnue en ce qui concerne les enjeux éducatifs locaux (Ryan, 2004). En 1976, lorsque Barry MacDonald a conçu l'approche démocratique, il a établi une classification des évaluations selon leurs prétentions politiques. Les deux premiers types d'évaluation, bureaucratique et autocratique, représentent la vision de MacDonald des pratiques existantes. Craignant que les professionnels de l'éducation ne soient dépossédés de leur pouvoir au profit des politiciens et des fonctionnaires, MacDonald propose une troisième catégorie, l'évaluation démocratique, qu'il décrit comme suit :

L'évaluation démocratique est un service d'information pour toute la communauté à propos des caractéristiques d'un programme scolaire. Les commanditaires de l'évaluation n'ont pas un statut privilégié leur permettant de faire des réclamations spéciales. L'évaluateur démocratique reconnaît la pluralité des valeurs et cherche à représenter une gamme d'intérêts dans la formulation des enjeux (MacDonald, 1974, dans MacDonald et Kushner, 2004, traduction).

Bref, MacDonald défend une évaluation où l'information est accessible à tous et où chacun possède une connaissance approfondie de l'autre. Même si elle est moins populaire aujourd'hui, l'évaluation démocratique est toujours d'actualité puisque plusieurs auteurs ont élaboré leur propre approche à partir de ses principes. Effectivement, le terrain de l'évaluation démocratique est fertile et, outre House et Howe, Ryan et DeStephano (2001) s'en sont servis pour concevoir leur propre approche, tout comme l'ont fait Niemi et Kemmis (1999) avec l'évaluation « communicative » (*communicative evaluation*). Cette fertilité peut être expliquée par l'audace de l'évaluation démocratique, qui a proposé des réponses pertinentes à certains dilemmes fondamentaux dans le domaine de l'éducation. Parmi ceux-ci, on peut penser aux relations de pouvoir, à l'inclusion de parties prenantes et à la nécessité de produire de l'information utile et utilisée (Ryan, 2004). Malgré le temps qui s'est écoulé, ces enjeux sont restés d'actualité et House et Howe ont eux aussi proposé des solutions.

Théoriques, ces solutions sont ancrées dans la pensée philosophique politique contemporaine. Par exemple, la réflexion de House et Howe sur l'inclusion des parties prenantes et sur la gestion des rapports inégalitaires alimente un débat majeur sur la distribution des biens sociaux, tels les revenus, les services de santé et l'éducation. House et Howe (1999) reprochent aux théoriciens égalitaristes libéraux de chercher à éliminer les inégalités par des programmes d'aide offerts par les plus privilégiés, ce qui perpétue les écarts entre les classes sociales. Une société démocratique devrait plutôt inclure les plus défavorisés dans la prise de décision concernant la distribution des biens sociaux. C'est en partie par cette prise de position dans le débat philosophique que House et Howe défendent la légitimité des principes d'inclusion, de dialogue et de délibération.

## 5.3 Une proposition sur les faits et les valeurs

L'EDD s'insère dans un débat épistémologique majeur qui fait rage tant en évaluation qu'en sciences sociales. Il s'agit de l'opposition entre le positivisme, qui dichotomise les faits et les valeurs, et le constructivisme radical, qui soutient que la vérité et l'objectivité sont inatteignables en raison du caractère construit de la réalité. Opposés à ces deux conceptions, House et Howe proposent une troisième manière de concevoir les faits et les valeurs. Pour mieux la comprendre, examinons d'abord les raisons de leur opposition aux approches positiviste et constructiviste.

En évaluation, le positivisme domine depuis les années 1960. Selon House et Howe, il est représenté entre autres par Donald Campbell (1982) et William Shadish, Thomas Cook et Laura Leviton (1995). Tout en reconnaissant la qualité des travaux produits par ces évaluateurs et sans remettre en question leur contribution à l'avancement de la théorie évaluative, House et Howe critiquent leur conception des valeurs. En adhérant à la dichotomie faits-valeurs, Campbell soutient que ce n'est pas le rôle des évaluateurs de juger les valeurs, une attitude qui, selon House et Howe (1999), néglige des aspects importants des programmes et des politiques évalués. À la suite d'une étude des différentes approches, Shadish, Cook et Leviton (1991) préconisent quant à eux l'utilisation de méta-analyses ou d'analyses coût-avantage dans l'optique de synthétiser les valeurs des parties prenantes et d'ainsi s'assurer que tous les aspects cruciaux du programme pour les participants soient connus des évaluateurs. Cette synthèse comprend une description des valeurs des parties prenantes ainsi que, dans certains cas, une prescription à propos de valeurs consensuelles, telle la lutte contre la pauvreté ou le racisme. Seules ces valeurs consensuelles sont traitées avec la même rigidité intellectuelle que le sont les faits puisque leur pertinence en ce qui a trait aux objectifs de l'évaluation est discutée. Cette différence de traitement entre les valeurs dites descriptives et celles qui sont dites prescriptives déplaît grandement à House et Howe, qui voient dans le refus des auteurs d'évaluer la légitimité des premières une minimisation de leur importance.

Alors que les tenants du positivisme soutiennent être en mesure de produire des conclusions rationnelles, véridiques et objectives, le constructivisme radical, qu'on associe en évaluation notamment à Egon Guba et Yvonna Lincoln (1989), nie l'existence de la réalité objective, chaque être humain ayant sa propre interprétation du monde qui l'entoure. Avec cette approche, « étant donné qu'il y a autant de réalités sociales construites qu'il y a d'individus, l'objectif de l'évaluation est de négocier une compréhension commune de ces multiples réalités » (House et Howe, 1999, p. 57, traduction). House et Howe (1999, p. 61) objectent à Guba et Lincoln que ce n'est pas parce que les connaissances sont un produit social qu'elles ne peuvent pas être critiquées de manière rationnelle.

La conception des faits et des valeurs des fondateurs de l'EDD s'oppose donc à la fois au positivisme dominant et au constructivisme radical. Effectivement, House et Howe considèrent que les faits et les valeurs font partie d'un tout qu'il est impossible de séparer. Au lieu de les rattacher aux sentiments, ils soutiennent que les valeurs peuvent et doivent être analysées objectivement par les évaluateurs, à l'instar des faits.

## 5.4 Une illustration de l'approche

En l'an 2000, dans le district scolaire de Boulder Valley au Colorado, a été menée une évaluation démocratique délibérative d'une durée d'un an. Elle portait sur les politiques d'*open enrollment* permettant aux parents de choisir l'école de leurs enfants au lieu de les restreindre à l'établissement de leur quartier (Howe et Ashcraft, 2005). En cinq ans, la multiplication des politiques d'*open enrollment* a généré une rapide et imprévue hausse de la fréquentation dans certaines écoles et une baisse importante dans d'autres. La situation était critique puisque, à la suite de la fermeture d'une école et de la fusion d'autres établissements, le débat s'envenimait entre les partisans de l'*open enrollment* et ses opposants. Les responsables du district ont donc commandé une évaluation d'impact avec pour objectif de déterminer les conséquences de l'*open enrollment* et de modifier au besoin leurs politiques. Au moment de l'évaluation, approximativement 27 000 élèves du primaire et du secondaire fréquentaient le district et 12 % d'entre eux étaient d'origine latino-américaine; il s'agit de la minorité la plus importante du district.

La collecte de données s'est faite de plusieurs manières, soit par questionnaires et par groupes de discussion auprès des parents et des éducateurs, par entrevues avec les directeurs ainsi que par sondages téléphoniques auprès des parents. Des statistiques et autres documents amassés par l'administration ont également été consultés. Trente sondages ont été menés dans chacune des huit régions géographiques de Boulder Valley. Au total, 466 individus ont participé aux groupes de discussion et aux entrevues alors que 240 parents ont répondu au sondage téléphonique. Les groupes de discussion sont la méthode privilégiée par l'EDD, et les évaluateurs ont confirmé la justesse de leurs résultats au moyen d'autres méthodes.



Parmi les trois principes de l'EDD, c'est l'inclusion qui a été le plus facile à transposer sur le terrain. Les évaluateurs ont obtenu des échantillons représentatifs des parties prenantes désignées comme ayant des intérêts en jeu concernant les politiques d'admission du Boulder Valley School District, soit les parents, les professeurs et les administrateurs des écoles. Les parents qui ne s'impliquent pas dans les écoles où étudient leurs enfants ont été joints par téléphone.

Les groupes de discussion ont quant à eux permis aux parties prenantes d'entrer en dialogue et, sans l'aide des évaluateurs, les participants ont eux-mêmes engagé des débats critiques. Avec plus de temps, le dialogue aurait pu être plus profond et permettre aux parties prenantes de définir plus précisément leurs intérêts, mais les évaluateurs ont choisi d'entendre le plus d'opinions possible à défaut de les approfondir. Par ailleurs, il régnait un climat de méfiance envers les évaluateurs, considérés comme étant à la solde des administrateurs qui désiraient faire connaître les bienfaits des admissions ouvertes. Les évaluateurs ont donc opté pour une attitude plus discrète. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les principes sont interreliés, et l'atteinte incomplète de l'un d'entre eux compromet l'atteinte des autres. Dans le cas qui nous intéresse, le fait que le dialogue entre les parties prenantes soit resté en surface a empêché le processus de délibération d'avoir lieu.

L'évaluation a révélé qu'il y avait un fort consensus au sujet des bienfaits de l'*open enrollment* comme réponse à la diversité des intérêts et besoins des étudiants. Cependant, certains parents plus pauvres ne sont pas en mesure de se rendre dans l'école de leur choix pour y inscrire leur enfant, un déplacement nécessaire pour l'admission du jeune. Ces familles doivent donc se contenter de l'école de quartier au lieu d'avoir un accès diversifié, qui lui est accessible aux familles plus aisées. Les évaluateurs ont par conséquent conclu que donner le droit aux parents de choisir l'école de leur enfant créait une multitude d'inégalités, dont l'importance variait selon les parties prenantes. Certaines écoles se retrouvent avec des proportions plus importantes de minorités ethniques et de familles à faible revenu alors que d'autres voient le nombre de familles riches et de parents engagés dans leurs campagnes de financement augmenter. Cette situation a pour conséquence que la qualité d'enseignement n'est pas partout la même puisque les meilleurs professeurs se dirigent vers les écoles dont les budgets sont plus importants. Bien qu'il n'y ait pas eu de délibération dans le cadre même de l'évaluation, celle-ci a mis en place des conditions ayant permis une délibération ultérieure. Effectivement, les conclusions et les recommandations des évaluateurs ont amené les habitants de Boulder Valley à délibérer sur la place publique et ont indirectement contribué aux changements de politiques qui ont suivi. Deux importantes recommandations de l'équipe d'évaluation, soit la centralisation de l'*open enrollment* et l'abolition de l'obligation des parents de visiter l'école où ils souhaitent envoyer leur enfant, ont notamment été adoptées par le district. Quant aux recommandations qui n'ont pas été suivies (par exemple, offrir gratuitement le transport scolaire à tous les élèves), elles ont tout de même été prises en considération par l'administration avant d'être rejetées, souvent pour des raisons financières.

Selon Howe et Ashcraft (2005), il est donc possible de conclure que, malgré les concessions qui ont été faites, l'EDD a été un succès : elle a aidé les citoyens de Boulder Valley à adopter des politiques qui améliorent la situation des parties prenantes. Cette réussite est attribuable, selon les évaluateurs, à l'application des principes d'inclusion et de dialogue, qui ont permis aux partisans de la politique d'*open enrollment* et à ses opposants de s'allier pour produire des résultats et recommandations qui les représentent. D'un autre côté, l'évaluation du district de Boulder Valley a mis en lumière les difficultés à mener une véritable délibération entre des parties prenantes qu'on souhaite libres et égales. Cette dernière constatation nous amène à la prochaine section, qui synthétise les apports et les limites de l'EDD.

## 5.5 Des critiques

La faible utilisation de l'approche démocratique délibérative par les évaluateurs sur le terrain comparativement à son ancêtre, l'évaluation démocratique, peut être en partie expliquée par sa relative jeunesse ainsi que par le choix des auteurs de se concentrer sur la théorie plutôt que sur la pratique. Effectivement, avec un objectif aussi ambitieux que la réconciliation de la pensée philosophique contemporaine avec la théorie évaluative, les auteurs ne s'empêchent pas dans les questions de détail. Depuis les dix années d'existence de l'EDD, ils se concentrent plutôt sur les caractéristiques générales que les évaluations devraient idéalement avoir sans définir précisément les outils et techniques nécessaires à leur atteinte. Comme ils le mentionnent en ouverture de leur ouvrage, House et Howe « croient que la théorie est utilisée pour justifier et informer la pratique, la théorie fait donc la différence sur le long terme » (1999, p. x, traduction). De plus, selon eux, privilégier la théorie par rapport à la méthode permet de comprendre les liens inextricables entre l'évaluation, la structure sociopolitique et les institutions (House et Howe, 2000). Cependant, en écartant les questions de méthode, ils diminuent les probabilités que leur approche influence le développement de la société. On peut effectivement croire que les évaluateurs sur le terrain vont préférer une approche moins vague qui leur indiquerait quelle méthodologie utiliser aux différentes étapes de l'évaluation. L'évaluation est un moyen de définir les politiques et les institutions; or, si l'approche n'est pas utilisée, elle perd son pouvoir.

Une seconde critique, formulée par Robert E. Stake, créateur de la *responsive evaluation*, s'attaque à l'essence même de l'EDD. Effectivement, Stake (2000) soutient que la promotion de la démocratie au moyen de l'évaluation n'est pas un objectif légitime. Les évaluateurs devraient plutôt se concentrer sur les intérêts des parties prenantes. De plus, Stake est d'avis que le rôle de l'évaluateur dans l'EDD est trop important et que l'impartialité qu'on voudrait lui attribuer n'est pas possible. Il argumente en faveur d'un rôle plus modeste où l'évaluateur n'a pas à définir les différents poids à donner aux intérêts des parties prenantes. Celui-ci devrait se contenter de noter quelles sont les valeurs importantes pour les parties prenantes, sans les juger (c'est-à-dire une approche descriptive par rapport aux valeurs). Stake a raison de souligner les responsabilités importantes qui incombent à l'évaluateur dans une approche démocratique. L'évaluateur en tant qu'expert a une position de choix dans l'EDD; on l'encourage même à influencer les participants à réévaluer leurs intérêts, « pour leur bien ». L'impartialité de l'évaluateur est-elle vraiment possible? L'évaluateur est-il mieux placé pour juger des besoins des participants que les parties prenantes elles-mêmes? L'évaluation s'insère dans une gamme de relations de pouvoir préexistantes et, dans certains contextes, il peut être particulièrement tentant pour l'évaluateur de se laisser guider par des pressions politiques. Dans le cadre de l'évaluation de politiques publiques pour lesquelles les élus ont des partis pris qui peuvent ou non leur assurer une réélection, l'évaluateur, de même que le commanditaire, doit être prêt à prendre des risques politiques pour encourager la poursuite du débat démocratique hors des murs du Parlement (Loiseau, 1996).

D'autre part, l'EDD semble avoir des difficultés à s'appliquer à des évaluations qui ne se déroulent pas à l'échelle locale. S'il est possible de délibérer en faveur du bien commun dans de petites communautés engagées dans une même cause, Gary T. Henry (2000) juge que cela devient impraticable au sein d'entités plus grandes. Comme il l'explique, « pour une région métropolitaine, une province, un État ou un pays, il est difficile d'imaginer que les liens du capital social soient assez forts pour faire émerger le bien commun comme préoccupation majeure au cours d'une seule évaluation » (2000, p. 93, traduction). Henry avance aussi que House et Howe ont une vision trop idéaliste de la délibération. En effet, selon lui, il est difficile de modifier les opinions qui ont souvent été formées bien avant l'évaluation. De plus, les recherches ont prouvé qu'il y a souvent une importante résistance aux changements, même si ceux-ci visent le bien commun (Henry, 2000, p. 93-94).

En dépit des critiques qui sont dirigées vers elle, l'approche élaborée par House et Howe offre des pistes intéressantes pour l'évaluation. Bien que son application doive être améliorée, on peut espérer dépasser la négociation des intérêts individuels pour élargir la discussion au bien-être général. De plus, délibérer sur le poids des différents intérêts semble être une étape pertinente dans l'évaluation étant donné qu'il apparaît sensé de privilégier les besoins primaires plutôt que les désirs. Cependant, en pratique, les besoins et désirs peuvent se confondre et il manque à l'EDD une méthodologie claire qui lui permettrait de se rapprocher de ses objectifs.

## Conclusion

En définitive, l'approche démocratique délibérative présente une manière originale, à la fois idéaliste et théorique, d'aborder l'évaluation. L'EDD prône des évaluations en trois temps qui font intervenir également toutes les parties prenantes visées dans un dialogue sur leurs intérêts et dans une délibération sur le poids à leur donner. Encore à ses premiers pas, l'EDD ose s'attaquer à des sujets controversés qui dépassent largement le cadre de l'évaluation. Peut-on juger les valeurs? Le cas échéant, sur quelles bases? Comment, si cela est possible, les juger de manière impartiale? Peut-on juger les valeurs d'une autre culture? La réflexion sur les valeurs dans laquelle s'insère l'EDD est cruciale dans le contexte multiculturel actuel qui nous amène à réfléchir sur les règles du vivre-ensemble et à les revoir.

## RÉFÉRENCES

- Badie, B., P. Birnbaum, P. Braud et G. Hermet (2000). *Dictionnaire de la science politique et des institutions politiques*, quatrième édition. Paris, Coursus.
- Campbell, D. (1982). « Experiments as Arguments ». Dans E. R. House, S. Mathison, J. A. Pearsol et H. Preskill (dir.), *Evaluation Studies Review Annual 7*, 117-128.
- Guba, E. G., et Y. S. Lincoln (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA, Sage.
- Henry, G. T. (2000). « Benefits and Limitations of Deliberation ». *New Directions for Evaluation* (85) : 91-96.
- House, E. R. (1993). *Professional Evaluation : Social Impact and Political Consequences*. Newbury Park, CA, Sage.
- House, E. R., et K. R. Howe (1999). *Values in Evaluation and Social Research*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- House, E. R., et K. R. Howe (2000). « Deliberative Democratic Evaluation ». *New Directions for Evaluation* (85) : 3-12.
- Howe, K. R., et C. Aashcraft (2005). « Deliberative Democratic Evaluation: Successes and Limitations of an Evaluation of School Choice ». *Teachers College Record* 107(10) : 2274-2297.
- Kymlicka, W. (1991). *Liberalism, Community and Culture*. New York, Oxford, University Press.
- Loiseau, F. (1996). « Apports et limites de l'évaluation démocratique des politiques publiques comme outil de gouvernabilité ». Dans F. Loiseau et al. (dir.), *La gouvernabilité*, 314-324. Paris, Presses universitaires de France.
- MacDonald, B. (1976). « Evaluation and the Control of Education ». Dans D. Tawney (dir.), *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*, 125-134. Londres, Macmillan Education.
- MacDonald, B., et S. Kushner (2004). « Democratic Evaluation ». Dans S. Mathison (dir.), *Encyclopedia of Evaluation*. Thousand Oaks, CA, Sage. Page disponible à l'adresse suivante : [http://www.sage-ereference.com/evaluation/Article\\_n141.html](http://www.sage-ereference.com/evaluation/Article_n141.html) (page consultée le 23 septembre 2010).
- Niemi, H., et S. Kemmis (1999). « Communicative Evaluation ». *Lifelong Learning in Europe*. 4(1) : 55-64.
- Ryan, K. (2004). « Serving Public Interest in Educational Accountability: Alternative Approaches to Democratic Evaluation ». *American Journal of Evaluation* 25(4) : 443-460.
- Ryan K., et L. DeStefano (2001). « Dialogue as a Democratizing Evaluation Method ». *Evaluation* 7(2) : 195-210.
- Shadish, W., T. Cook et L. Leviton (1995). *Foundations of Program Evaluation*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Stake, R. E. (2000). « A Modest Commitment to the Promotion of Democracy ». *New Directions for Evaluation* (85) 97-106.
- Vestman, O. K., et R. F. Conner (2006). « The Relationship Between Evaluation and Politics ». Dans I. F. Shaw, J. C. Greene et M. M. Mark (dir.), *Handbook of Evaluation: Policies, Programs and Practices*, 225-242. Thousand Oaks, CA, Sage.

## VI. DES THÉORIES POUR COMPRENDRE ET AGIR – ALICE DIGNARD

Participer au dialogue entre la théorie et la pratique de l'évaluation de programme est une occasion de faire un retour sur mes années de travail, pendant lesquelles j'ai agi, en grande majorité, à titre de spécialiste de l'évaluation des programmes publics et de responsable d'équipe d'évaluateurs dans différentes missions du gouvernement du Québec, à vocation économique, éducative ou sociale.

Dans ce numéro, les auteurs présentent des approches théoriques participatives ou centrées sur les parties prenantes, soit l'évaluation affranchie des objectifs ou de type *goal-free*, l'évaluation habilitative (*empowerment evaluation*) et l'évaluation démocratique délibérative. Ces approches nous amènent à sortir des approches dites plus classiques comme l'évaluation centrée sur l'atteinte des objectifs d'un programme et l'évaluation causale, qui vise à démontrer un lien entre les résultats obtenus et le programme. Cette dernière approche fait appel aux modèles expérimentaux et quasi expérimentaux qui sont utilisés lorsque l'on cherche à savoir si les participants à un programme, à une intervention, à un service, à un projet ont eu de meilleurs résultats qu'un groupe de comparaison formé de non-participants ayant des caractéristiques semblables. D'autres approches sont aussi possibles lorsqu'il y a un seul groupe de participants avec des observations avant et après la participation ou avec des séries temporelles. À cela s'ajoute l'évaluation d'efficacité, qui découle de la théorie économique.

Mon propos est de montrer que, sans être toujours mobilisées explicitement, les théories, présentées par les étudiantes et les étudiants diplômés avec la complicité de leur professeur Pierre-Marc Daigneault, permettent de comprendre et d'agir sur le terrain. D'abord, il me semble important de situer l'évaluateur qui travaille dans nos organisations publiques et, peut-être, d'y intéresser une relève. Par la suite, je montrerai le lien entre la pratique et la théorie et examinerai quelques utilisations des approches participatives.

### 6.1 L'évaluateur des programmes publics

Il faut se rappeler qu'« au Canada, le souci de rendre compte des résultats des dépenses publiques et d'améliorer l'information servant à la planification a abouti à l'évaluation des programmes fédéraux au cours de la période 1977 à 1981 » (Conseil du Trésor du Canada, 1991, p. A-2). Au Québec, un groupe de sous-ministres créait en 1989 le Groupe des responsables en analyse et évaluation de programme (GRAEP) pour favoriser le développement et la promotion de la fonction de l'évaluation de programme dans les ministères et organismes du gouvernement provincial (GRAEP, 1992).

Dans le contexte de la fonction publique québécoise, l'évaluation de programme se définit comme suit :

[...] une démarche rigoureuse de collecte et d'analyse d'information qui vise à porter un jugement sur un programme, une politique, un processus ou un projet pour aider à la prise de décision. Elle permet d'apprécier à la fois la pertinence du programme, l'efficacité avec laquelle ses objectifs sont poursuivis, l'efficacité des moyens mis en place ou sa rentabilité, ainsi que son impact (Secrétariat du Conseil du trésor du Québec, 2002, p. 6).

Le terme de *programme* désigne ici toute intervention publique pour laquelle des ressources sont allouées pour sa réalisation. Ce terme sera utilisé tout au long de ce texte et comprend aussi des politiques, des activités, des produits et services, des projets ou projets pilotes et des expérimentations.

En somme, le rôle de l'évaluateur de programme est de rendre disponibles des documents et de l'information sur la performance (résultats, effets et retombées) et la pertinence des programmes. On fait appel à son objectivité, mais aussi à sa capacité de faire valoir l'ensemble des points de vue des parties prenantes. Ce dernier aspect est sans contredire une valeur ajoutée de l'évaluation. La production du rapport d'évaluation amène l'évaluateur à produire des analyses desquelles découleront des constatations et des recommandations sur différents aspects du programme. Selon le mandat d'évaluation, ces aspects peuvent porter sur la pertinence de sa raison d'être, sur l'atteinte ou non des objectifs, sur sa mise en œuvre ou son implantation, sur ses résultats, ses effets et retombées (Secrétariat du Conseil du trésor, 2002, p. 6-7).

Au sein des ministères et des organismes du gouvernement du Québec, les professionnels occupant des emplois de conseiller ou de conseillère en évaluation de programme ont pour la majorité d'entre eux une formation universitaire de deuxième cycle qui leur a permis d'acquérir des connaissances en recherche et en méthodes. Plusieurs ont également une formation plus spécifique en évaluation; les programmes d'études se sont développés en ce sens. D'autres non-initiés se sont perfectionnés après avoir accepté un emploi en évaluation de programme.

En raison de leur formation initiale, ces conseillers ou évaluateurs viennent de domaines aussi variés que les sciences sociales ou les sciences appliquées. Ils ont nécessairement été exposés à diverses théories liées à leurs champs d'études. Ils se sont aussi initiés aux approches théoriques de l'évaluation. Au fil des années, dans leur pratique professionnelle, ils ont développé leur expertise et expérimenté diverses approches.

La fonction publique québécoise regroupe donc des évaluateurs avec de fortes compétences liées aux approches qualitatives et d'autres ferrés dans les approches quantitatives. Sans être des experts de toutes les théories, ils peuvent généralement tous faire appel à une variété de modèles d'où découleront des méthodes pour rassembler des données tant qualitatives que quantitatives. Il n'y a aucun doute, ils partagent un fond commun en matière de concepts, de définitions, d'approches et de règles d'éthique propres à l'évaluation. Plus concrètement, ils sont membres d'associations qui se consacrent au développement de l'évaluation, ce qui leur donne l'occasion de présenter les résultats de leurs travaux, de faire état d'avancées dans le domaine de l'évaluation et de se perfectionner. Plus récemment, la Société canadienne d'évaluation (SCE) a mis en place un processus qui vise la reconnaissance de la profession de l'évaluation et a conçu le titre d'évaluateur accrédité (EA) dans le but, notamment, de promouvoir un exercice professionnel qui répond aux plus hauts standards d'éthique, de qualité et de compétence (SCE, 2010).

Ces professionnelles et professionnels ont choisi de travailler en évaluation des programmes publics pour des ministères et des organismes dont les missions sont diversifiées (tant sociales qu'économiques). Par exemple, citons la santé et les services sociaux, l'éducation, l'emploi, la solidarité sociale, la culture, les ressources naturelles, la famille et les aînés, l'environnement, les transports, le loisir et les sports, l'agriculture, la sécurité publique, l'immigration et les communautés culturelles, les affaires municipales et l'organisation du territoire. Plusieurs de ces ministères interviennent à des paliers local, régional et national. Ces diverses situations amènent nécessairement des approches diversifiées et une richesse d'expériences que l'on devrait sans doute mieux connaître.

La notion d'équipe d'évaluateurs vient également prendre tout son sens dans les organisations publiques où la fonction est bien établie. Elle se concrétise par une unité administrative clairement désignée dans la structure organisationnelle. Cette équipe comprend trois, quatre, six et même plus d'une douzaine de professionnels et professionnelles en évaluation. Dans une organisation où la fonction d'évaluation est organisée et où les ressources peuvent répondre à la demande d'évaluation des autorités, les projets d'évaluation se répartissent en tenant compte des spécialités et des connaissances de chaque personne et idéalement de son expertise. De plus, chaque membre d'une équipe peut bénéficier au besoin de l'expertise d'un ou d'une collègue.

## 6.2 La théorie influence nécessairement la pratique

D'une part, les approches théoriques présentées dans le présent numéro ont le mérite de faire comprendre ce qui se passe dans la pratique. D'autre part, il faut reconnaître que les théories sont également choisies par l'évaluateur et utilisées en regard du contexte, d'une situation bien précise et du besoin du demandeur de l'évaluation. La pratique de l'évaluation n'évolue pas de façon indépendante de la théorie. Elle tient compte de plusieurs facteurs liés, entre autres, à l'indépendance de la fonction et à l'objet de l'évaluation. Par exemple, un évaluateur qui examine les retombées des organismes communautaires peut explorer les approches participatives dans le but de créer une culture évaluative au sein même de ces organismes et ultimement, par une approche évaluative appropriée, d'accroître la connaissance pour améliorer les retombées de leurs interventions.

Le rappel des aspects théoriques doit se retrouver dans le cadre d'évaluation du programme, aussi appelé *plan* ou *devis d'évaluation*. Ce document de planification de la démarche d'évaluation comprend une description du programme évalué souvent présentée sous la forme d'un modèle logique, la désignation des personnes et des groupes touchés, dont un portrait des clientèles visées par l'évaluation, la composition du comité d'évaluation, une revue de littérature dans le but de cerner des variables de contrôle pertinentes à l'analyse ou les concepts théoriques liés à l'objet évalué, le type d'évaluation, l'approche méthodologique et ses limites, un échéancier des principales étapes et, au besoin, une estimation des ressources requises pour réaliser le projet d'évaluation. Le rapport d'évaluation présente également des aspects théoriques ainsi que les limites méthodologiques. Et pour nourrir la discussion, les résultats obtenus sont comparés, lorsque cela est possible, à ceux qui ont été obtenus par d'autres études évaluatives. Le cadre et le rapport d'évaluation sont produits par l'évaluateur responsable du projet d'évaluation.

On peut déplorer que certains cadres d'évaluation escamotent en partie la description détaillée de l'approche théorique liée à la démarche d'évaluation. Et pire encore, qu'ils offrent peu d'indications quant à l'approche utilisée en regard de l'objet évalué. La contrainte de temps est une réalité avec laquelle l'évaluateur doit composer. Malgré cela, au moment d'entreprendre une évaluation, il faut rappeler l'importance d'effectuer un rigoureux examen des données déjà disponibles et de réaliser une revue de la littérature dans le but de cibler des expériences semblables et de brosser un état de la connaissance dans le domaine. Cette réflexion préalable conduit à effectuer des choix en regard d'une théorie pour proposer un cadre conceptuel étoffé et propre au programme évalué. Dans certains cas, une analyse de faisabilité de l'évaluation est requise. En somme, les évaluations d'un programme de formation (sciences de l'éducation), d'une campagne de sensibilisation (marketing social), d'un programme d'aide au démarrage des entreprises dans un secteur de pointe (sciences administratives) et d'une mesure d'aide aux jeunes adultes pour favoriser leur insertion en emploi (sciences sociales) font appel à des postulats, hypothèses, indicateurs d'effets bruts et nets différents, et donc à un cadre théorique distinctif et propre à l'objet évalué qu'il a lieu de documenter.

Cette étape me semble cruciale pour élaborer une solide approche évaluative qui, selon mon expérience, doit nécessairement combiner des choix théoriques du domaine de l'évaluation et du domaine de connaissance du programme évalué. À terme, cette approche rapportera des résultats crédibles, fiables et utiles à la prise de décision quant à l'avenir du programme et aux mesures qui permettraient, le cas échéant, d'accroître ses retombées ou la satisfaction des clientèles et des groupes touchés.

## 6.3 Quelques utilisations des approches participatives

Cette partie présente des situations qui utilisent avec succès deux des approches présentées précédemment par les auteurs.

D'entrée de jeu, chaque évaluation est, pour l'évaluateur, une occasion d'apprendre grâce à une expérience réelle où l'objet évalué, les enjeux, le contexte et les acteurs touchés vont créer une situation unique. Les projets d'évaluation auxquels j'ai participé m'ont donné l'occasion de me situer par rapport à différentes approches dont le choix est fortement influencé par la nature du programme, le contexte de sa réalisation, les questions et le besoin d'information de la personne qui demande une évaluation.

Dans l'*approche démocratique délibérative*, l'évaluateur joue un rôle d'accompagnateur ou peut être totalement absent. Cette approche présente un intérêt lorsqu'il s'agit de demander à un évaluateur d'accompagner un groupe de travail qui a pour mandat d'élaborer une nouvelle politique ou un nouveau programme dans le contexte d'une démarche consultative. Au moment de l'élaboration d'une nouvelle intervention, il est alors possible d'introduire une démarche d'accompagnement pour arriver à définir les besoins et à cerner les problèmes à résoudre par une intervention publique. Par la suite, il sera possible de définir des objectifs mesurables, de clarifier les concepts, de documenter certaines variables, de mettre en place un système d'information et de tenir compte de paramètres qui serviront par la suite à l'évaluation. Mais, dans les faits, il n'est pas toujours possible de participer à cette étape puisque les programmes sont souvent déjà en place et que leur mise en œuvre se réalise souvent en situation de crise et d'urgence.

L'*évaluation centrée sur le pouvoir d'agir* ou *évaluation habilitative*, traduction de l'anglais *empowerment evaluation* où l'évaluateur est un accompagnateur, est une démarche participative qui vise une amélioration du programme ou des services par une prise en charge par les personnes et groupes touchés. Cela se réalise par la création d'une culture d'évaluation interne et ancrée dans la gestion ou l'acquisition d'habiletés en évaluation pour un groupe ou plusieurs groupes touchés.

Le mérite de ces approches est d'apporter un éclairage sur les personnes et les groupes liés à la réalisation d'un programme et de déterminer qui est davantage en mesure d'influencer son succès et ses retombées pour les participants et la société. Ces approches visent à améliorer certains aspects de la réalisation ou de l'efficacité du programme en regard d'enjeux qui sont généralement déterminés par les parties prenantes. Quoique utiles dans certaines situations, elles ne permettent pas toujours de répondre aux questions liées aux effets nets et à l'efficacité des programmes dont les résultats intéressent les personnes qui financent l'intervention. Dans l'exemple qui suit, il est clair que l'évaluation a pour but d'améliorer la réussite des élèves par une prise en charge des problèmes par les principaux intéressés, soit les enseignants et les élèves eux-mêmes.

Le programme d'amélioration des écoles secondaires du Manitoba, soit le Manitoba School Improvement Program Inc., bénéficie d'un soutien financier externe d'une organisation de charité non gouvernementale pour réaliser l'évaluation (Dignard, 2003, p. 740-742). D'une approche participative plus « classique », le modèle d'évaluation s'est transformé en une évaluation habilitative où les enseignants de certaines écoles ont pris en charge le processus d'évaluation et où, dans une autre école, les étudiants ont réalisé une enquête téléphonique auprès d'anciens élèves pour effectuer un suivi de leur parcours. En somme, la consultante en évaluation, qui a apporté tout au long du projet un soutien conseil et technique, affirmait « that having the teachers who are the "owners and the doers" of their own evaluation processes is indeed a powerful tool in stimulating and sustaining significant school improvement » (Lee, 1999, p. 159). Soulignons que cette expérience s'est déroulée sur au moins sept années. Il a été démontré au fil du temps que les écoles ont su développer leurs propres compétences dans le domaine de l'évaluation et qu'elles se sont inscrites dans un processus d'amélioration continue. L'évaluation a permis de mettre en évidence le progrès accompli par chacune des écoles, qui diffèrent les unes des autres. Elle a également permis de conclure que la progression n'est pas toujours linéaire ni statique.

Même s'il n'est pas toujours possible de faire participer *toutes les parties prenantes* ou celles qui sont visées par le programme, dans la pratique, il est fortement recommandé de mettre en place un comité d'évaluation formé de représentants touchés par la réalisation du programme. Il comprend non seulement les gestionnaires visés, mais le plus souvent des représentants directement en lien avec les clients, les utilisateurs ou consommateurs. Il est également souhaitable que des représentants externes puissent y participer. Ce comité consultatif a pour rôle de faciliter la réalisation du projet, et les membres sont invités à donner leurs commentaires, notamment sur le projet de rapport d'évaluation. L'évaluateur demeure responsable du respect des règles reconnues en évaluation de programme et de la production du rapport d'évaluation.

Les groupes ou personnes qui bénéficient du programme évalué ont l'occasion d'émettre leurs points de vue sur différents aspects du programme. L'utilisation des groupes de discussion, des entretiens et des sondages permet de joindre ces clientèles.



## 6.4 L'évaluation formative et sommative

Il est assez rare que le cadre d'évaluation produit par l'évaluateur, et généralement adopté par ceux qui ont demandé l'évaluation d'un programme, précise toutes les théories et les auteurs qui soutiennent l'approche évaluative retenue. Toutefois, si l'on y regarde de plus près, les renseignements essentiels liés à l'approche évaluative retenue pour un projet d'évaluation particulier y seront présentés.

Dans la pratique, plusieurs facteurs viendront influencer les choix théoriques et méthodologiques de l'évaluateur. Ces choix se font en regard du besoin d'évaluation exprimé soit par ceux qui financent le programme, soit par ceux qui le réalisent, soit par ceux qui l'utilisent, c'est-à-dire les parties prenantes à l'évaluation. Des considérations d'ordre pratique et stratégique, comme le délai accordé pour la réalisation d'une évaluation souvent conditionné par le moment de la prise de décision sur l'avenir du programme évalué ainsi que les ressources allouées au projet d'évaluation, sont déterminantes.

Mais avant tout, c'est le contexte lié à la réalisation du programme qui préoccupe l'évaluateur. En effet, il n'est pas rare de constater que les objectifs d'un programme ne sont pas clairement définis et de voir que la mise en œuvre d'un programme varie d'une région à l'autre ou que celui-ci répond à des besoins différents d'une région à l'autre. Souvent, ces situations se documentent par la réalisation d'une première phase qui est une **évaluation formative**. Cette étape permet de cerner de façon concrète la mise en œuvre ou la réalisation d'un programme et l'information est obtenue généralement par l'évaluateur lui-même et directement auprès de ceux qui administrent le programme ou de ceux qui l'offrent, auprès de ceux qui l'utilisent et, le cas échéant, auprès des partenaires. Cette étape s'avère souvent incontournable pour comprendre la façon dont le programme se réalise et les besoins auxquels il répond. La collecte de données auprès de sources primaires est certes une valeur ajoutée de l'évaluation de programme.

Dans le secteur du marché du travail, il est facile de s'imaginer que l'offre d'emplois, la disponibilité de la main-d'œuvre, l'offre de formation, l'économie, les ressources communautaires et les organisations amènent à observer des réalités régionales différentes. Ces réalités peuvent être mieux comprises par une évaluation formative. Cette approche sera encore plus utile dans le cas d'une première évaluation pour un nouveau programme, un projet pilote ou une expérimentation. L'analyse documentaire, l'examen des données statistiques disponibles, les outils d'enquête, comme les entretiens semi-dirigés, les groupes de discussion et les sondages auprès des parties prenantes, sont utilisés. Ce volet formatif peut aussi être une approche exploratoire qui s'apparente à l'évaluation affranchie des objectifs où les objectifs d'un programme sont généraux ou mal définis, ou encore, pourraient varier en fonction des besoins locaux. Dans ce cas, les résultats de cette étape viendront déterminer l'approche évaluative qui sera redéfinie ou précisée par la suite. Ou encore, il est possible de faire des emprunts à l'approche démocratique délibérative qui fait intervenir les parties prenantes touchées dans un échange où elles ont l'occasion de faire connaître leur point de vue en regard de leur propre expérience. L'évaluateur est souvent la voix des minorités silencieuses qui ont des choses à dire et qui peuvent les exprimer lorsque les occasions sont créées.

Cette première phase pourra être suivie par une **évaluation sommative**. Il va sans dire que la démonstration de la valeur, de l'utilité et des retombées d'un programme ou d'une intervention publique est une exigence associée directement à la saine gestion des deniers publics. Ce volet est aussi requis pour la reddition de comptes et doit servir à la prise de décision en regard du maintien, de l'amélioration ou de l'abandon d'un programme. Les moyens utilisés visent à cerner les effets bruts et nets ainsi que l'efficacité du programme. Lorsque la situation le permet, les modèles expérimentaux ou quasi expérimentaux, les modèles à séries de mesures temporelles (mesures avant, pendant et après) avec groupe de comparaison et les modèles économétriques sont utilisés. À cela s'ajoutent les enquêtes auprès des participants ou des non-participants du programme ainsi que les analyses d'efficacité qui font appel aux approches économiques comme l'analyse coût-avantage. D'autres méthodes sont également utilisées comme l'étude de cas, l'observation directe sur le terrain et la consultation d'experts.

Le choix des méthodes qui permettent de collecter et d'analyser des données tant qualitatives que quantitatives fait partie d'une stratégie ou d'une approche évaluative conçue en regard de l'objet de l'évaluation et du contexte. L'évaluateur a également recours à la *triangulation* de plusieurs sources de données ou de méthodes de collecte ou d'analyse ou à l'utilisation de plusieurs théories pour soutenir et corroborer les constatations de son évaluation. La triangulation se définit ainsi :

C'est une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil de données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'entre elles. La stratégie permet également de vérifier la justesse et la stabilité des résultats produits. Le recours à la triangulation décrit un état d'esprit du chercheur, lequel tente activement et consciemment de soutenir, de recouper, de corroborer les résultats de son étude (Mucchielli, 2004, p. 289).

La multiplicité des approches permet une triangulation des résultats, ce qui confère davantage de validité et de fiabilité aux constatations et recommandations qui découlent de l'analyse de l'ensemble des résultats.

Chaque modèle, théorie ou approche présente ses limites et ses contraintes (Cook et Campbell, 1979). Celles-ci sont principalement liées aux ressources humaines et financières allouées à la réalisation, au temps requis, au moment opportun pour transmettre les résultats ainsi qu'à la qualité des données disponibles. Néanmoins, elles doivent être utilisées dans une combinaison qui vise à réduire les incertitudes et à accroître la solidité de la démarche évaluative et de la méthodologie retenues pour chacune des évaluations.

## 6.5 Évaluer : tout un art, une profession

Si cela n'est pas déjà fait, il est grand temps de réaliser que le domaine de l'évaluation de programme a su au fil du temps concevoir sa propre théorie pratique (« Evaluation Theory », 2005) qui se caractérise par les éléments suivants :

- le rôle de l'évaluateur (son indépendance) et le respect des règles d'éthique;
- la nature et l'objet de la demande d'évaluation;
- les façons de faire pour obtenir la contribution et les points de vue des personnes et des groupes touchés;
- le contexte, les enjeux et les préoccupations des parties prenantes, y compris celles de la majorité silencieuse (le contribuable);
- la prise en compte des caractéristiques liées aux besoins sociaux ou individuels ainsi qu'à la pertinence d'intervenir, l'efficacité des moyens, les retombées et l'efficience du programme évalué;
- la réflexion sur les choix méthodologiques et leurs limites incluant une combinaison appropriée des méthodes quantitatives et qualitatives pour répondre aux questions et préoccupations des parties touchées qui conduit à élaborer un cadre d'évaluation doté d'une solide approche évaluative pour en arriver à une démonstration probante;
- la qualité de la collecte des données et, pour arriver à en dégager une synthèse des résultats, des constatations à partir de l'analyse des données de sources multiples (triangulation) et ainsi, produire un rapport d'évaluation et des recommandations justifiées;
- la communication de résultats et des recommandations au moment opportun pour la prise de décision;
- la diffusion des résultats des travaux d'évaluation (intranet et Internet);
- le suivi de la prise en compte des recommandations de l'évaluation.

À la lumière de la réalité d'un mandat d'évaluation, l'évaluateur intègre dans sa pratique professionnelle diverses théories issues de différents domaines, dont celui des sciences sociales. Les théories et approches quantitatives ou qualitatives en évaluation ne s'opposent pas; elles s'utilisent lorsque le contexte permet de le faire.

Je suis d'avis que l'art d'évaluer s'acquiert, non seulement grâce à une solide formation universitaire, mais aussi par la réalisation d'évaluations et la production de documents d'évaluation. L'expérience acquise au fil du temps rend l'évaluateur apte à cerner les conditions de réussite et de validité, à créer une solide combinaison d'approches pour collecter des données pertinentes, tenir compte des limites des approches utilisées et des analyses effectuées ainsi que de la plausibilité de ses résultats et de ses constatations. En somme, chaque évaluation est une expérience unique et offre, à l'évaluateur et à toutes les personnes touchées par un projet d'évaluation, une occasion d'apprendre et d'avancer à la lumière d'un vécu concret.

## RÉFÉRENCES

- [s.a.] (2005). « Evaluation Theory ». Dans S. Mathison (dir.), *Encyclopedia of Evaluation*, 142-143, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Cook, T. D., et D. T. Campbell (1979). *Quasi-Experimentation. Design & Analysis Issues for Field Settings*. Chicago, Houghton Mifflin.
- Dignard, A. (2003). « Evaluating Educational Programs and Projects in Canada ». Dans T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam et L. A. Wingate (dir.), *International Handbook of Educational Evaluation*, vol. 9, 733-749. Dordrecht, Kluwer Academic.
- Conseil du Trésor du Canada (1991). *Méthodes d'évaluation des programmes. Mesures et attribution des résultats des programmes*. Ottawa, Gouvernement du Canada, Ministère des Approvisionnements et Services Canada, Division des communications.
- Groupe des responsables en analyse et évaluation de programme (GRAEP) (2009). *Manuel du responsable en évaluation de programme*, première édition. Québec, GRAEP.
- Groupe des responsables en analyse et évaluation de programme (GRAEP) (1992). *L'analyse de programme au gouvernement du Québec : un atout pour le citoyen*. Québec, GRAEP.
- Lee, L. E. (1999). « Building Capacity for School Improvement Through Evaluation : Experiences of the Manitoba School Improvement Program Inc. ». *Canadian Journal of Program Evaluation*, 14 (édition spéciale) : 155-178.
- Mark, M. M., Henry, G. T. et G. Julnes (2000). *Evaluation: An Integrated Framework for Understanding, Guiding, and Improving Public and Nonprofit Policies and Programs*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Mucchielli, A. (dir.) (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, deuxième édition. Paris, Armand Colin.
- Secrétariat du Conseil du trésor (2002). *L'évaluation de programme. Document destiné aux dirigeants et dirigeantes de ministères et d'organismes*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Société canadienne d'évaluation (SCE) (2010). « Programme de titres professionnels ». Page disponible à l'adresse suivante : <http://www.evaluationcanada.ca/site.cgi?fr:5:6>

## VII. LE MOT DE LA FIN – PIERRE-MARC DAIGNEAULT

Ce numéro des *Cahiers de la performance et de l'évaluation* avait d'une part pour objectif de discuter l'importance fondamentale des approches théoriques et plus généralement de la théorie en évaluation et d'autre part de faire connaître quelques-unes des avenues méconnues qui s'offrent aux évaluateurs : l'évaluation habilitative, l'évaluation affranchie des objectifs et l'évaluation démocratique délibérative. Un regard sur l'ensemble des contributions sur ces thèmes m'amène à dire : mission accomplie. Les trois approches évaluatives présentées me semblent en effet offrir des perspectives « nouvelles » ou, plus exactement, des perspectives différentes sur la manière de concevoir l'évaluation. Cela est d'autant plus vrai pour les évaluateurs dont la formation s'inscrit dans l'évaluation de troisième génération et repose sur une perspective plus scientifique, comme la présente le manuel *Evaluation: A Systematic Approach* (Rossi, Lipsey et Freeman, 2004).

### 7.1 La perspective d'une évaluatrice chevronnée sur la théorie

Pour paraphraser des propos attribués à Yogi Berra, si en théorie il n'y a pas de différence entre la théorie et la pratique, en pratique, il y en a une... Il m'apparaissait donc essentiel que ce numéro donne également la parole aux praticiens de l'évaluation. Voilà pourquoi j'ai invité Alice Dignard, praticienne d'expérience, à rédiger un texte sur les approches théoriques. La présente section rappelle de manière synthétique les principaux éléments relatifs à l'utilisation et à la valeur des approches évaluatives qu'elle a soulevés dans son texte très stimulant.

Les évaluateurs ont-ils recours à la théorie dans le cadre de leur pratique? La réponse de l'auteure à cette question semble être celle-ci : oui, mais cela n'est pas toujours suffisamment démontré, selon ce qu'on entend par théorie. Dignard souligne d'abord que les évaluateurs, ayant des formations disciplinaires diverses, ont recours aux théories des sciences sociales pertinentes en fonction de l'objet étudié. L'évaluation d'une campagne de sensibilisation fera par exemple appel aux théories du marketing social. Le texte fait également référence au modèle logique qui, sans être exactement la même chose que la théorie du programme, est un outil qu'on utilise pour la représenter schématiquement (Porteous, 2009). En ce qui concerne les approches théoriques qui offrent des prescriptions d'orientation pratique relatives à la pertinence et à l'organisation de l'évaluation, notamment sa visée, ses questions, ses méthodes, le rôle de l'évaluateur et des parties prenantes ainsi que la manière de gérer les contraintes, force est de constater que la réponse est plus complexe et moins tranchée. L'auteure soutient en effet que, si différentes approches évaluatives figurent au menu des évaluateurs qui y feront appel « en regard du contexte, d'une situation bien précise et du besoin du demandeur de l'évaluation » (p. 33), ces approches ne sont pas toujours « mobilisées explicitement » (p. 31) par ces derniers. Son texte souligne d'ailleurs que les cadres ou plans d'évaluation ne sont pas toujours explicites sur l'approche théorique utilisée. Tout en reconnaissant l'apport de certaines approches évaluatives présentées dans ce numéro, Dignard souligne – avec justesse d'ailleurs – que leur application n'est pas possible dans tous les contextes. Le cycle de vie du programme et les visées de l'évaluation sont des variables, pour n'en nommer que deux, qui peuvent et doivent influencer le choix d'une approche théorique. Ainsi, l'approche habilitative serait peut-être moins appropriée pour réaliser une évaluation sommative du rendement d'un programme et l'évaluation affranchie des objectifs est inapplicable dans le cas où l'on cherche à vérifier l'atteinte des objectifs d'un programme établis dès sa mise en œuvre. Pour cette situation, le modèle fondé sur les objectifs (Boulmetis et Dutwin, 2000) sera plus souvent utilisé. L'évaluateur cherche alors à mesurer l'effet net du programme sur différentes variables, et plus particulièrement lorsqu'il est possible de comparer les résultats d'un groupe de participants à ceux qui ont été obtenus par un groupe contrôle ou de comparaison.

Dans sa conclusion, Dignard nous enjoint par ailleurs à reconnaître le fait que les évaluateurs ont su concevoir leur *théorie pratique*, qui recoupe plusieurs éléments liés au rôle de l'évaluateur, à la contribution des personnes et groupes visés et à l'organisation de l'évaluation. À ce propos, elle ajoute que la réussite d'un mandat d'évaluation repose sur la capacité de l'évaluateur à concevoir une approche qui fasse appel non seulement à cette théorie pratique, mais aussi à diverses théories du domaine d'expertise de l'intervention ou du programme évalué. En bref, elle estime que seule une solide combinaison d'approches théoriques permettra de collecter une information de qualité et d'effectuer des analyses qui mènent à des résultats, à des observations et à des recommandations qui sont l'occasion de porter un jugement sur la valeur d'un programme et, ultimement, d'en améliorer les retombées pour la population et la société.

## 7.2 Vers une pratique évaluative théoriquement informée

Pour conclure, j'ajoute quelques réflexions très personnelles sur l'apport des approches théoriques en évaluation. Je précise que mon propos est de portée générale; il ne se limite donc pas aux trois approches présentées dans ce numéro.

Je dois d'emblée reconnaître que j'ai adopté au chapitre II une perspective quelque peu « manichéenne » par rapport à la théorie évaluative, entre autres pour stimuler le débat et la réflexion sur ce sujet. Il n'est donc pas superflu d'introduire ici quelques nuances. J'ai laissé entendre que les théories explicites, soit les théories qu'on retrouve dans différentes publications et qui portent généralement un nom servant à les désigner – l'évaluation habilitative par exemple –, sont plus élaborées que les théories implicites, qui sont tacites et se révèlent dans l'action. Or, d'une part, j'ai peut-être jugé un peu sévèrement la théorie implicite des évaluateurs : celle-ci est probablement plus riche que je ne l'ai dépeinte dans mon texte. Je crois qu'il est possible d'être autodidacte en évaluation (c'est-à-dire apprendre « sur le tas ») et de réaliser de bonnes évaluations. D'autre part, il semble y avoir un niveau d'analyse intermédiaire entre les théories explicites, qui sont ni plus ni moins des systèmes de pensée portant sur la nature et l'organisation de l'évaluation, et les théories tacites de plusieurs praticiens. En effet, je constate qu'il existe un bagage de connaissances théoriques explicites commun à la plupart des évaluateurs. Ce bagage commun, qu'on acquiert dans les cours, formations et manuels d'évaluation mais aussi au contact d'autres évaluateurs, est formé de concepts (évaluation formative, modèle logique, etc.) et de prescriptions (par exemple, il faut d'abord cerner le besoin des clients de l'évaluation et ensuite concevoir une stratégie d'évaluation qui y soit adaptée). Si l'on ajoute à cela le fait que l'examen de la théorie du programme et le recours aux théories des sciences sociales semblent être pratique commune, comme le suggère Dignard, on peut donc conclure sans trop de controverse que les évaluateurs sont loin d'être « athéoriques ».

Cela étant dit, les approches théoriques explicites telles que l'évaluation habilitative, l'évaluation démocratique délibérative, l'évaluation affranchie des objectifs, l'évaluation axée sur l'utilisation ou l'évaluation de quatrième génération pourraient certainement occuper une meilleure place dans la pratique de l'évaluation (je rappelle que mon propos est général et vise l'ensemble des approches évaluatives). À l'appui de cette affirmation, je rappelle ici qu'une étude empirique récente réalisée auprès d'un échantillon de praticiens de l'évaluation a révélé que seulement 10 % de ceux-ci utilisaient une approche théorique particulière et environ 5 % un livre de référence propre à leur pratique (Christie, 2003, p. 33). Ma propre expérience en recherche sur l'évaluation suggère également que les approches évaluatives sont peu utilisées, du moins si l'on se fie à ce que les rapports d'évaluation en disent. Dignard reconnaît d'ailleurs dans son texte que la description détaillée de l'approche théorique utilisée est trop souvent escamotée dans les rapports d'évaluation. Plusieurs facteurs (le contexte ne s'y prête pas, les clients veulent généralement des évaluations plus traditionnelles, etc.) pourraient contribuer à expliquer le fait que la place accordée aux approches évaluatives explicites dans la pratique ne soit pas aussi grande qu'elle pourrait l'être. J'é mets à ce sujet une piste de réponse qui m'apparaît plausible en regard de l'étude citée ci-dessus : les évaluateurs ne sont peut-être pas assez familiers avec ces approches. Cette hypothèse devra bien entendu faire l'objet de vérifications empiriques.

Au chapitre II, j'ai soutenu la thèse selon laquelle une meilleure connaissance des approches évaluatives pourrait rehausser la qualité et l'utilité du travail des évaluateurs. Par là, je n'insinue évidemment pas que le travail des évaluateurs de programme soit de mauvaise qualité. J'ai au contraire beaucoup de respect pour les évaluateurs du Québec et du monde entier qui doivent composer avec des contraintes importantes sur les plans financier, logistique, éthique et politique. Je crois seulement qu'il est possible de faire encore mieux. Il serait lourd de reproduire ici l'ensemble de l'argument présenté au chapitre II, mais il est néanmoins opportun d'en rappeler les grandes lignes. L'élément central de mon argument est que les approches évaluatives explicites, à l'instar de celles qui sont présentées dans ce numéro, offrent des outils conceptuels et pratiques pour bien planifier et réaliser l'évaluation. Ces théories constituent en quelque sorte des lunettes qui amènent l'évaluateur à percevoir différemment certains aspects importants d'une situation. Chaque approche met en effet l'accent sur des aspects différents de la démarche évaluative. Par exemple, si plusieurs évaluateurs portent une attention à la question de l'utilisation de l'évaluation, certaines théories, au premier chef l'approche axée sur l'utilisation proposée par Patton (2008), insistent particulièrement sur cet enjeu et offrent diverses prescriptions à ce sujet. En essayant différentes paires de lunettes, l'évaluateur de programme embrasse ainsi des façons de voir différentes qui peuvent le sensibiliser à différents aspects de son travail. Il est alors en mesure de mieux décoder le contexte de l'évaluation et de proposer des stratégies d'évaluation encore meilleures.

Je souhaite terminer en rappelant que les *Lignes directrices de la Société canadienne d'évaluation en matière d'éthique* exigent de l'évaluateur qu'il s'inscrive dans un processus d'amélioration continue : « Les évaluateurs devraient constamment chercher à améliorer leurs habilités [sic] sur le plan méthodologique et leur pratique ». S'il ne fait aucun doute qu'un bon évaluateur doive être familier avec plusieurs théories et méthodes des sciences sociales, je demeure convaincu qu'une solide connaissance des différentes approches évaluatives peut par ailleurs contribuer à rehausser la qualité et l'utilité de son travail.

## RÉFÉRENCES

- Boulmetis, J., et P. Dutwin (2000). *The ABCs of Evaluation: Timeless Techniques for Program and Project Managers*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Christie, C. A. (2003). « What Guides Evaluation? A Study of How Evaluation Practice Maps onto Evaluation Theory ». *New Directions for Evaluation* (97) : 7-35.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation*, quatrième édition. Los Angeles, CA, Sage.
- Porteous, N. (2009). « La construction du modèle logique d'un programme ». Dans V. Ridde et C. Dagenais (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programme*, 87-105. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Rossi, P. H., M. W. Lipsey et H. E. Freeman (2004). *Evaluation: A Systematic Approach*, septième édition. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Société canadienne d'évaluation (s.d.). *Lignes directrices de la Société canadienne d'évaluation en matière d'éthique*. Page disponible à l'adresse suivante : <http://evaluationcanada.ca/site.cgi?s=5&ss=4&lang=fr>.



