

# L'évaluation participative. Avantages et difficultés d'une pratique innovante

Steve Jacob et Laurence Ouvrard

2009, n° 1



**PERFEVAL**  
PERFORMANCE & EVALUATION

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

Steve Jacob et Laurence Ouvrard  
L'évaluation participative. Avantages et difficultés d'une pratique innovante  
Cahiers de la performance et de l'évaluation  
Automne 2009, n°1

ISBN 978-2-9811262-0-7  
Québec, 2009

Les auteurs remercient l'École de la fonction publique du Canada pour l'aide financière accordée à ce projet de recherche. Les opinions exprimées dans ce document ne sont pas nécessairement celles de l'École de la fonction publique du Canada ou du gouvernement du Canada.

## LE LABORATOIRE PERfEVAL

PerfEval est un laboratoire de recherche de l'Université Laval sur 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 spécifiques 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

**Steve Jacob** est professeur au département de science politique de l'Université Laval depuis 2004. Il est directeur du programme de maîtrise en affaires publiques (MAP) et président du comité plurifacultaire d'éthique de la recherche. Politologue et historien de formation, il mène des recherches sur les processus de modernisation de l'administration et les dispositifs de gestion de la performance au Canada et dans plusieurs pays de l'OCDE. Steve Jacob a été professeur invité dans plusieurs universités : Université libre de Bruxelles, Université catholique de Louvain, Facultés universitaires Saint-Louis, Institut d'études politiques de Toulouse, École doctorale de la francophonie (Bucarest), Université Senghor de la francophonie (Alexandrie). Il a également dispensé plusieurs formations continues pour des fonctionnaires à Bruxelles et Tunis. Il est membre de plusieurs associations professionnelles et scientifiques. Depuis 2008, il est administrateur de la Société québécoise d'évaluation de programmes (SQÉP).

**Laurence Ouvrard** est professionnelle de recherche au sein du laboratoire PerfEval. Elle est titulaire d'une maîtrise en économie et dispose d'une expérience internationale en recherche et expertise (évaluations, études, conseil). Elle gère actuellement un projet de recherche sur l'évaluation participative. Laurence Ouvrard a également participé à la réalisation d'études ou d'évaluations pour le compte de firmes de consultation et a occupé des postes de gestionnaire de programme au sein de divers organisations (Commission européenne notamment) dans le domaine de la coopération internationale.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>Le laboratoire PerfEval</b> .....	3
<b>Les auteurs</b> .....	4
<b>L'essentiel en bref</b> .....	6
<b>Liste des principaux tableaux</b> .....	8
<b>Introduction</b> .....	9
<b>1. Présentation de la problématique et rappel des objectifs de l'analyse</b> .....	10
1.1 Fondements et objectifs de la revue .....	10
1.2 Définition de l'évaluation participative .....	10
<b>2. Méthode de la revue</b> .....	11
2.1 Recherche bibliographique et sélection des références.....	11
2.2 Analyse et synthèse des données .....	11
2.3 Caractéristiques générales de l'échantillon et des références sélectionnées.....	12
2.3.1 Recensement bibliographique .....	12
2.3.2 Caractéristiques de l'échantillon.....	12
<b>3. Présentation des différentes approches de l'évaluation participative</b> .....	18
<b>4. Analyse et synthèse générale</b> .....	20
4.1 Analyse du processus évaluatif.....	20
4.1.1 Processus organisationnel .....	20
4.1.2 Participation des acteurs et rôle de l'évaluateur .....	30
4.2 Retombées du processus.....	39
4.2.1 Qualité et validité des résultats de l'évaluation .....	40
4.2.2 Renforcement des capacités des acteurs.....	41
4.2.3 Dialogue et fonctionnement démocratique .....	43
4.2.4 Appropriation des résultats et utilisation de l'évaluation .....	44
4.3 Bilan général.....	47
<b>5. Illustrations par thématique</b> .....	49
5.1 Méthode et présentation de l'échantillon.....	49
5.1.1 Sélection de l'échantillon.....	49
5.1.2 Présentation détaillée de l'échantillon.....	50
5.2 Caractéristiques de l'évaluation par secteur .....	51
5.2.1 Évaluation dans les secteurs sociaux.....	51
5.2.2 Évaluation dans le secteur de la coopération internationale.....	51
5.3 Analyse et synthèse des résultats .....	51
5.3.1 Secteur de l'éducation.....	53
5.3.2 Secteur de la santé .....	58
5.3.3 Développement communautaire et service social .....	65
5.3.4 Secteur de la coopération internationale .....	73
5.4 Bilan de la section thématique .....	77
<b>Bibliographie</b> .....	79

## L'ESSENTIEL EN BREF

### Analyse du processus évaluatif

#### Organisation et mise en œuvre du processus

- L'évaluation participative pose des problèmes **pratiques et logistiques** qu'il est important d'anticiper avant d'amorcer la démarche. Elle demande plus de disponibilité aux acteurs et cet investissement suppose une adaptation de la part de la structure évaluée. L'évaluation participative sera d'autant plus efficace qu'elle est soutenue par un appui logistique et administratif, que ses activités sont bien intégrées à celles du projet évalué et qu'il existe un climat ouvert à la participation et une confiance entre acteurs. Enfin, la phase préparatoire de l'évaluation est importante pour expliquer aux acteurs les tenants et les aboutissants de la démarche et les valeurs qui la sous-tendent.
- Par ailleurs, l'évaluation participative fait appel à des **méthodes variées et adaptées au contexte** du projet évalué. La démarche est généralement souple et flexible et permet une certaine créativité. Toutefois, elle peut dérouter les acteurs attachés à des méthodes plus traditionnelles et les débats qui en découlent peuvent ralentir ou mettre en péril le processus. En outre, des méthodes trop complexes peuvent démotiver certains acteurs. L'accent est généralement mis sur l'importance de concevoir des méthodes collaboratives de réflexion, de planification et de production des résultats, adaptées au contexte précis du projet, et d'instaurer une communication permanente et itérative.
- Enfin, **les considérations éthiques** sont à prendre en compte au moment de la sélection des acteurs, notamment la question des asymétries de pouvoir entre acteurs qui peuvent être contrées par l'instauration de procédures déterminées pour assurer un équilibre des pouvoirs.

#### Participation et rôle des acteurs

- La **diversité des acteurs** concernés apparaît comme **un facteur favorable**, une réelle occasion de favoriser le pluralisme des points de vue et de donner la parole à tous les types d'acteurs (décisionnaires ou non). En revanche, la sélection, la mobilisation et la gestion de la diversité des acteurs peuvent être difficiles. Un réel engagement de la structure est donc nécessaire pour anticiper ces difficultés et les surmonter (clarté et transparence de la procédure de sélection des acteurs, discussion ouverte sur les critères d'inclusion, etc.). Toutefois, les avis divergent sur l'étendue optimale de la diversité, celle-ci variant de « modérée », privilégiant la qualité à la quantité, à « large », favorisant une réelle prise en compte des intérêts multiples et variés des bénéficiaires.
- **La participation extensive des acteurs et leur contrôle sur le processus évaluatif** sont considérés comme un moyen efficace d'augmenter l'appropriation de l'évaluation, de générer une dynamique de groupe et de favoriser l'expression des acteurs marginalisés. Le risque d'un biais induit par le transfert total du contrôle vers les acteurs n'est pas écarté même si la réalité montre que ce contrôle n'est pas toujours suffisamment partagé. Il apparaît essentiel de clarifier dès le début les attentes des participants, de définir clairement leurs rôles et de mettre en place des procédures pour assurer un meilleur équilibre des pouvoirs.
- L'évaluation participative peut être vécue comme un réel accomplissement personnel par les acteurs. **La motivation** sera d'autant plus grande que l'évaluation devient partie intégrante de leur travail. En revanche, plusieurs facteurs peuvent avoir une incidence négative sur la participation : roulement du personnel, intensité inégale de participation entre acteurs, indemnités insuffisantes, complexité technique ou encore désengagement par rapport au projet évalué. Pour renforcer la participation, des stratégies originales peuvent être mises en œuvre et des incitations personnelles peuvent se voir accordées aux participants.

- L'évaluation participative repose sur la confiance dans **la capacité des participants** à porter un jugement sur leur projet et à contribuer à la production de connaissance. Souligné fréquemment, ce point est toutefois nuancé par un certain nombre d'éléments, soit les niveaux de compétence variables entre acteurs, peu habitués à la démarche évaluative (y compris les commanditaires), et les méthodes participatives. Le renforcement des capacités des acteurs, l'engagement de la structure dans un processus de renforcement organisationnel et l'appui d'acteurs clés ayant déjà participé à des activités évaluatives sont des facteurs facilitants.
- Les principales craintes émises sur **le positionnement de l'évaluateur** concernent son objectivité, sa partialité et son autonomie, qui peuvent être remises en cause par sa collaboration étroite avec les acteurs. Toutefois, il existe un consensus sur les principales qualités requises par l'évaluateur : qualité d'écoute, disponibilité, ouverture d'esprit, confiance dans la capacité des acteurs et aptitudes pour le travail en équipe. Il doit également être en mesure de gérer les conflits, de former et d'accompagner les acteurs. Son expertise technique dans une large variété de disciplines de méthodologie est importante même s'il doit rester tolérant par rapport à l'imperfection. Les points de vue divergent cependant sur le degré de contrôle qu'il doit ou non exercer sur le processus.

## Effets du processus évaluatif

### Qualité et validité des résultats

- Les débats sur **la qualité et la validité** des résultats font écho aux débats sur la méthodologie. D'un côté, les résultats de l'évaluation participative sont jugés plus valides et crédibles, car la connaissance obtenue repose sur des faits ancrés dans la réalité et se fonde sur des perspectives diverses. De l'autre, les critiques émises mettent le doigt sur les conflits d'intérêts causés par la participation et, en conséquence, sur le caractère subjectif de l'évaluation, la faible technicité des rapports et la production peu élevée de connaissances généralisables. Pour y remédier, certains auteurs suggèrent d'utiliser une méthodologie de triangulation des données et insistent sur l'importance des débats et des délibérations sur les résultats ainsi que sur l'intérêt d'une meilleure prise en considération des enjeux politiques.

### Renforcement des capacités des acteurs, amélioration des relations entre ceux-ci et utilisation des résultats de l'évaluation

- L'évaluation participative permet de renforcer les capacités et les compétences des acteurs, notamment en gestion de projets et en méthodologies d'évaluation. Elle participe au renforcement organisationnel de la structure évaluée. Elle améliore également les relations entre acteurs, les interactions entre les groupes marginalisés et le reste de la société et favorise la démocratisation de l'accès à l'information et le rééquilibrage des pouvoirs. Enfin, elle permet une meilleure appropriation des résultats et un renforcement de leur utilisation (notamment en cours de processus). Toutefois, même si un dialogue s'est instauré, il ne signifie pas automatiquement un renforcement du pouvoir décisionnel des acteurs. La participation des acteurs n'est alors qu'une façade et s'apparente à un exercice de fausse démocratie. L'utilisation des résultats reste contrainte par le pouvoir des acteurs de peser ou non sur les décisions et limite ainsi les possibilités de changements tels que suggérés par l'évaluation. En outre, il reste difficile d'obtenir des indices du renforcement des capacités des acteurs.
- Les recommandations pour pallier ces difficultés portent sur la nécessité de définir une stratégie d'utilisation des résultats dès le début et d'affirmer un réel engagement dans ce sens, de proposer des interactions régulières entre acteurs pour partager et analyser en commun les résultats avec un plan de communication continue. La sélection des questions selon leur effet d'entraînement, la présence des acteurs décisionnaires et le partage d'information avec eux sont également essentiels. Le renforcement des capacités des acteurs sera d'autant plus marqué qu'il s'effectue dans la durée, avec un souci d'éducation et de formation, et que les activités de l'évaluation sont intégrées aux activités courantes de l'organisation, qui elle-même encourage l'apprentissage et favorise une culture participative.

## LISTE DES PRINCIPAUX TABLEAUX

Tableau I – Répartition des références.....	13
Tableau II – Caractéristiques de l'échantillon retenu .....	13
Tableau III - Analyses théoriques ou réflexions générales sur l'évaluation participative .....	14
Tableau IV- Analyses empiriques : études de cas.....	15
Tableau V – Analyse empirique – revues de littérature et enquêtes.....	17
Tableau VI – Présentation des différentes approches en évaluation participative.....	19
Tableau VII – Description des études de cas .....	24
Tableau VIII – Liste des références .....	50

## INTRODUCTION

Cette revue de la littérature s'inscrit dans un projet de recherche visant à faire connaître les spécificités de l'évaluation participative, à identifier les pratiques d'excellence en matière de participation des parties prenantes à l'évaluation des politiques et des programmes publics et à diffuser celles-ci auprès des fonctionnaires fédéraux canadiens.

**Elle constitue une première étape essentielle de ce projet et ses principaux objectifs sont les suivants :**

- recenser la littérature scientifique et grise portant sur les avantages et les désavantages découlant de l'évaluation participative et évaluer les ressources documentaires sélectionnées selon les critères de qualité utilisés en sciences sociales;
- produire un guide synthèse et le diffuser au sein de la communauté d'évaluation fédérale.

Outre la problématique et la méthode, le présent document se divise en deux grandes parties : une analyse et une synthèse générale des avantages et des difficultés de l'évaluation participative et une illustration au moyen d'une analyse par thématique sectorielle (santé, éducation, secteur communautaire et coopération internationale). L'essentiel en bref présenté au début du document offre une vision synthétique des principaux résultats de la revue.

# 1. PRÉSENTATION DE LA PROBLÉMATIQUE ET RAPPEL DES OBJECTIFS DE L'ANALYSE

## 1.1 Fondements et objectifs de la revue

Cette revue de la littérature cherche à répondre aux questions suivantes :

- quels sont les avantages et les désavantages<sup>1</sup> découlant de l'évaluation participative<sup>2</sup> ?
- quels sont les facteurs explicatifs qui les déterminent ?

L'analyse porte sur les éléments suivants :

- le processus évaluatif : pertinence de la méthodologie utilisée, fiabilité et robustesse des résultats obtenus, gestion du processus évaluatif — notamment la mobilisation des compétences requises pour les participants et les évaluateurs — et des ressources nécessaires (temps, financement), gestion des relations entre acteurs et partage du pouvoir, circulation de l'information et traitement des questions éthiques;
- les résultats de l'évaluation participative : appropriation des résultats et mise en œuvre des recommandations, renforcement des compétences des acteurs, du dialogue et de la bonne gouvernance.

L'objectif est de recenser et de catégoriser ces avantages et difficultés et d'étudier leurs fondements grâce à une analyse critique des études sélectionnées. Les différentes approches théoriques de l'évaluation participative sont considérées dans l'analyse.

## 1.2 Définition de l'évaluation participative

L'évaluation participative est un terme générique qui définit toute évaluation engageant les différentes parties prenantes d'un projet, d'un programme ou d'une politique dans sa planification et sa réalisation (King, 2004). Elle se distingue des évaluations traditionnelles par l'engagement direct et actif des acteurs « non évaluatifs » (décideurs, gestionnaires de projets, bénéficiaires, citoyens et société civile) dans le processus évaluatif, de l'établissement des questions à la diffusion des résultats de l'évaluation. Devant les résultats partagés des évaluations managériales dans certains domaines, les approches privilégiant la participation des parties prenantes ont peu à peu pris de l'essor. Les approches participatives se sont établies plus tôt et plus largement dans certains secteurs, comme l'aide au développement, en raison de la faible prise en compte des populations et de l'échec des projets financés par les bailleurs de fonds internationaux, les secteurs sociaux (éducation, santé), où une connaissance fine des besoins de la population est de plus en plus requise, ou dans le cas des populations autochtones, afin de mieux prendre en compte leurs besoins particuliers et leur contexte socioculturel. Des conceptions variées de l'évaluation participative se sont élaborées autour de trois objectifs principaux : l'utilisation des résultats de l'évaluation, l'émancipation et l'habilitation des acteurs, et la production de connaissances reflétant les préoccupations et les aspirations des parties prenantes (présentation détaillée au point 3).

---

1. Les termes *avantages* et *désavantages* englobent respectivement des notions comme bénéfiques, valeur ajoutée, atouts ou bien limites, contraintes, inconvénients.

2. Tout au long de notre analyse, nous utiliserons le terme d'*évaluation participative* comme terme générique pour définir toute évaluation qui engage les différentes parties prenantes d'un projet, d'un programme ou d'une politique dans sa planification et sa mise en œuvre.

## 2. MÉTHODE DE LA REVUE

### 2.1 Recherche bibliographique et sélection des références

Notre démarche a suivi les grands principes et étapes de la revue systématique<sup>3</sup>. La recherche de références (littérature scientifique et grise) a été effectuée dans les bases de données électroniques et de façon manuelle (analyse de bibliographies d'articles, de revues de littérature existantes, etc.). Les bases de données suivantes ont été explorées avec une stratégie de recherche par mots clés : International Political Sciences Abstracts, PAIS International, Worldwide Political Science Abstract, Canadian Research Index, Repère, Current Contents, FRANCIS, ABI/INFORM, ERIC, Bibliothèque et Archives Canada, CPIQ, ScienceDirect, EBSCO, IngentaConnect, JSTOR, Wiley InterScience, etc. Les sites des sociétés d'évaluation et des ministères et organismes publics canadiens ont également été consultés.

**Les principaux critères d'inclusion suivants ont été pris en compte au moment de la sélection :**

- les ressources devaient traiter de l'évaluation participative (quelle que soit sa forme) et porter un regard critique sur ses effets et son processus de mise en œuvre en fonction des avantages et des inconvénients;
- tous les types d'analyses ont été considérés (théoriques et empiriques);
- aucune limite géographique particulière n'a été fixée à la récolte d'information dans la littérature scientifique. Pour ce qui est de la littérature grise, la recherche a été effectuée en priorité dans les ressources disponibles au sein des organisations canadiennes et internationales;
- aucune période n'a été prédéterminée;
- les langues utilisées sont l'anglais et le français.

Une première sélection a été effectuée sur la base de la lecture des titres et des résumés. Les références ont ensuite été classées par thématique (général, éducation, santé, environnement, social et autres)<sup>4</sup>.

### 2.2 Analyse et synthèse des données

Notre analyse s'est divisée en plusieurs étapes. Dans un premier temps, nous l'avons centrée sur les références abordant de façon globale la question de l'évaluation participative, en prenant en considération les différentes approches et réflexions sur l'évaluation participative. Cette étape nous a permis de dresser un **premier portrait général** des avantages et des inconvénients de la démarche. Ce portrait sera complété dans un second temps par **une analyse approfondie par thématique** (santé, éducation, développement international) qui nous permettra de dégager des conclusions précises par secteur et de parfaire les enseignements tirés de la première analyse. Cette étape fera l'objet d'une synthèse distincte complémentaire.

---

3. Le thème de la revue étant vaste et balayant un large spectre d'enjeux et de questions (du processus aux effets de l'évaluation participative), une application stricte des principes de la revue systématique n'a pas toujours été possible.

4. Un tableau de bord de la collecte d'information a été conçu pour le suivi de la recherche documentaire (sources, mots clés associés à la recherche et dates de recherche).

**L'analyse des références a été réalisée de façon systématique. Pour chaque référence, les principaux éléments suivants ont été répertoriés :**

- une description de l'étude (type d'analyse, méthodes empiriques utilisées, description du contexte de l'analyse);
- une analyse du processus participatif (ressources financières et temporelles, organisation, méthodologie, éthique, participation des acteurs selon trois dimensions : diversité des acteurs, étendue de la participation et contrôle du processus, motivation des acteurs et validité des résultats) et de ses effets (renforcement des capacités, renforcement démocratique, utilisation des résultats) en fonction des avantages et des inconvénients. Les conditions initiales qui déterminent la réussite de ce type de démarche et les propositions d'amélioration faites dans les analyses ont également été extraites des références;
- une brève appréciation portant sur la méthodologie utilisée, la validité et la portée des résultats obtenus pour les analyses empiriques. Un classement sommaire a aussi été effectué pour celles-ci :
  - études de cas : une distinction est faite entre les études de cas fondées sur un regard rétrospectif de l'auteur sur une évaluation en général liée à sa propre expérience professionnelle (comme évaluateur très souvent) et celles qui ont fait l'objet d'une démarche plus systématique (entrevues, grilles d'analyse, etc.);
  - revues de littérature;
  - enquêtes par questionnaire.

Un bilan a ensuite été réalisé pour chacun des thèmes abordés dans la grille d'analyse : principaux enseignements en ce qui concerne les avantages et les inconvénients, facteurs incitatifs ou contraignants et suggestions d'amélioration. La synthèse ci-dessous présente les résultats de cette première étape de l'analyse.

## 2.3 Caractéristiques générales de l'échantillon et des références sélectionnées

### 2.3.1 Recensement bibliographique

La recherche préliminaire nous a permis de recueillir un grand nombre de références (495) portant sur l'évaluation participative et abordant la question de ses avantages et de ses inconvénients. Ce nombre élevé s'explique par le thème proposé qui touche un spectre large de questions. La question des avantages et des difficultés de l'évaluation participative est abordée sous différents angles : elle peut s'inscrire dans une réflexion globale sur la démarche participative ou être traitée de façon plus détaillée selon un thème précis (les retombées favorables de l'évaluation en ce qui a trait à l'utilisation, par exemple).

**Tableau I – Répartition des références**

THÉMATIQUE	NOMBRE
Évaluation participative – Général <sup>5</sup>	198
Éducation	53
Santé	59
Social	94
Environnement	11
Développement local	11
Développement international	55
Communautés autochtones	10
Divers	4
<b>Total</b>	<b>495</b>

### 2.3.2 Caractéristiques de l'échantillon

Un premier échantillon a été constitué à partir des références traitant de l'évaluation participative de façon générale (198 références recensées). Les références ont été sélectionnées sur la base du regard critique qu'elles posent sur le processus et les effets de l'évaluation participative, de leur souci de prendre en considération l'ensemble des courants de réflexion et des auteurs clés s'y rattachant. Trente-cinq articles ont été choisis après lecture de leur contenu. Les trois tableaux suivants présentent les caractéristiques de l'échantillon.

**Tableau II – Caractéristiques de l'échantillon retenu**

TYPE DE RÉFÉRENCE	NOMBRE
Théorique	13
Empirique	22
Étude de cas	14
Étude de cas (systématique)	4
Revue de la littérature	4
Enquête	1
<b>Total</b>	<b>35</b>

5. Parmi les références classées dans cette catégorie (évaluation participative – général), certaines présentent des études de cas sur des thématiques précises (éducation, santé, etc.). Nous avons toutefois conservé ces références dans cette catégorie, car elles avaient pour objet de poser un regard critique sur la démarche participative avant tout, avec la volonté de présenter la diversité des principaux courants de l'évaluation participative dans cette revue de la littérature. Elles pourront toutefois être considérées lors de l'analyse thématique que nous mènerons ultérieurement.

L'échantillon est composé à la fois d'articles théoriques (ou de synthèses de réflexions théoriques sur un ou plusieurs champs de l'évaluation participative) et d'études empiriques. Il n'est constitué au final que d'articles ou de chapitres d'ouvrages provenant de la littérature scientifique sur la question. Les analyses empiriques se présentent sous forme d'études de cas, de méta-évaluations, de revues de littérature ou d'enquêtes. Les études de cas sont les plus nombreuses. Parmi elles, seulement quatre mentionnent le recours à une méthodologie déterminée pour mener à bien l'analyse (entrevues, questionnaires, revue documentaire). Les autres études de cas sont fondées sur l'expérience professionnelle de l'auteur (généralement comme évaluateur), qui fait part de son analyse rétrospective du processus et de ses effets.

Les tableaux suivants présentent en détail les références sélectionnées, classées par type d'analyse.

**Tableau III - Analyses théoriques ou réflexions générales sur l'évaluation participative**

AUTEURS	ANNÉE	DESCRIPTION
Baron et Monier	2003	Description des 5 générations d'évaluation et de l'intérêt et des limites de ces approches
Brisolara	1998	Racines de l'évaluation participative et débats actuels
Butterfoss, Francisco et Capwell	2001	Synthèse des différents types d'évaluation collaborative – avantages et désavantages de ces approches
Fetterman et Wandersman	2005	Principes de l'évaluation émancipatrice (empowerment evaluation)
Garaway	1995	Bilan de la réflexion théorique sur l'évaluation participative – discussion sur les bénéfices et les coûts
Guba et Lincoln	1989	Description de l'évaluation de quatrième génération et de ses avantages
Mark et Shotland	1985	Analyse des valeurs qui sous-tendent l'évaluation axée sur les acteurs, de ses conséquences (favorables, défavorables) et suggestions d'améliorations
Mertens	1999	Réflexion sur l'évaluation inclusive et l'engagement des groupes marginalisés, y compris une analyse des bénéfices et des contraintes
Patton	2008	Résumé du processus et principes fondamentaux de l'évaluation axée sur les résultats. Discussion autour de ces principes
Ryan	1998	Discussion entre auteurs sur les avantages et les difficultés de l'utilisation d'approches collaboratives en évaluation (Greene, Lincoln, Mathison, Mertens, Ryan)
Scriven	1997	Critique de l'évaluation émancipatrice
Wadsworth	2001	Réflexion et bilan concernant la participation des acteurs à l'évaluation collaborative
Weiss	1983	Réflexion critique sur l'évaluation participative (avantages et inconvénients)

Tableau IV- Analyses empiriques : études de cas

ÉTUDE DE CAS : ANALYSE RÉTROSPECTIVE SUR LA BASE DE L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE DE L'AUTEUR OU DISCUSSION À PARTIR D'UN CAS CONNU				
Auteurs	Année	Nbre de cas	Pays	Description
Abma	2005	1	Pays-Bas	Évaluation d'un programme de prévention en santé
Birk (Gold)	1983	2	É.-U.	<i>Stakeholder evaluation</i> de 2 programmes d'éducation
Brunner et Guzman	1989	2	Mexique	Évaluation d'un programme national d'éducation et de formation et évaluation participative au sein de communautés indiennes du Chiapas
Coupal et Simoneau	1998	1	Haïti	Évaluation d'un mécanisme de soutien offert aux organisations non gouvernementales (ONG) locales
Fetterman et Wandersman	2005	2	É.-U.	Évaluation d'un centre d'aide familial (rural) et évaluation du projet de soutien des services destinés aux familles et aux enfants (urbain)
Gaventa, Creed, et al.	1998	1	É.-U.	Évaluation du programme Empowerment Zones and Enterprise Communities sur 10 sites ruraux
Greene	2000	1	É.-U.	Évaluation de la réforme de l'éducation des sciences à Grandview High School
King	1998	2	É.-U.	Évaluation des Minneapolis Community Services (MCS) projects, évaluation de la Thomas Paine Professional Practice School et évaluation du Bush Educators Program
McTaggart	1991	1	Australie	Évaluation du Language Curriculum Project
O'Sullivan et D'Agostino	2002	1	É.-U.	Évaluation d'un projet de soutien de la petite enfance
Weaver et Cousins	2004	2	Inde et Canada	Évaluation d'une unité de soins palliatifs (Hôpital d'Ottawa) et évaluation d'un programme de leadership en éducation (Inde)
Whitmore, Guijt et al.	2006	2	Brésil	Évaluation d'un programme de développement rural et évaluation de programmes pluriannuels UNIFEM Africa
Stake	1983	1	É.-U.	Évaluation du Cities in School Program

Tableau IV - Analyses empiriques : études de cas (suite)

ÉTUDES DE CAS – APPROCHE SYSTÉMATIQUE				
Auteurs	Année	(Nbre de cas) et description de la méthode	Pays	Description
Preskill, Zuckerman et Matthews	2003	(1) Réalisation d'entrevues avec les acteurs de l'évaluation	É.-U.	Évaluation du Collaborative Evaluation Fellows Project (CEFP) conçu par l'American Cancer Society
Torres, Stone, Butkus, Hook, Casey et Arens	2000	(1) Expérience professionnelle de l'auteur et entrevues avec les participants	É.-U.	Évaluation du programme d'alphabétisation familiale multisite
Ayers	1987	(1) Réalisation d'entrevues avec les acteurs et les utilisateurs de l'évaluation après celle-ci	É.-U.	Évaluation d'un programme d'éducation
Greene	1988	(2) Expérience professionnelle de l'auteur et entrevues avec les acteurs au début et après le processus évaluatif, questionnaire, revue documentaire et entrevues 10 mois après la fin du processus	É.-U.	Évaluation participative du Agency's Youth Employment Service et du County Day Care Agency's Information and Referral Service
Whitmore, Guijt, Mertens, Chinman et Wandersman	2006	(1) Avec questionnaire avant et après l'évaluation et entrevues	É.-U.	Méta-évaluation : analyse et étude de l'utilisation du modèle GTO (Getting to Outcomes) par 2 réseaux communautaires

**Tableau V – Analyse empirique – revues de littérature et enquêtes**

AUTEURS	ANNÉE	TYPE D'ANALYSE	DESCRIPTION
Cousins et Earl	1992	Revue de la littérature (26 références) 26 études indépendantes sur des méthodes de recherche participatives	Évaluation participative, utilisation des résultats de celle-ci et description des répercussions favorables et des conditions de réussite
Cousins, Donohue et Bloom	1996	Enquête par questionnaire (2 000 questionnaires envoyés aux membres de 4 associations d'évaluation)	Avis des évaluateurs sur les évaluations collaboratives et notamment sur leurs effets (Canada)
Cousins	2003	Revue de la littérature (29 références) Études empiriques sur les effets et les processus de l'évaluation participative (1996-2000)	Lien entre l'évaluation participative et l'utilisation des résultats et discussion sur les avantages et les contraintes
House et Howe	2003	Revue de la littérature (6 références)	Présentation de l'évaluation délibérative démocratique, discussion de la conception des faits et des valeurs qui la sous-tendent, discussion sur les critiques faites sur cette approche
Miller et Campbell	2006	Revue systématique (47 références) 47 cas d'évaluation participative (1994-juin 2005)	Analyses empiriques centrées sur l'évaluation émancipatrice. Analyse centrée sur le renforcement des capacités et les réussites ou échecs des évaluations réalisées

### 3. PRÉSENTATION DES DIFFÉRENTES APPROCHES DE L'ÉVALUATION PARTICIPATIVE

Les origines de l'évaluation participative sont multiples et ont pris racine dans divers contextes et disciplines à travers le monde (King, 2005). Un grand nombre d'approches sont associées à la notion d'évaluation participative (évaluation pratique participative, transformative, axée sur les acteurs, évaluation démocratique, évaluation émancipatrice, etc.). Plusieurs modèles ont été proposés pour conceptualiser l'évaluation participative autour des dimensions qui la déterminent et permettre ainsi de mieux situer et caractériser les approches existantes. Cousins et Weaver (2004) ont créé un modèle à cinq dimensions (contrôle du processus de décision, diversité des acteurs, relations de pouvoir entre acteurs, profondeur de la participation, gestion du processus). Plus récemment, Daigneault et Jacob (2009) ont affiné cette conceptualisation en précisant les trois dimensions qui déterminent la participation : diversité des acteurs non évaluatifs<sup>6</sup> engagés dans l'évaluation, étendue de leur participation et contrôle du processus évaluatif.

**Nous proposons de caractériser les différentes approches présentées dans la littérature à partir de ces trois dimensions et de les classer autour de trois axes principaux :**

- **un axe politique** orienté sur les acteurs et mettant l'accent sur l'autodétermination, l'émancipation des acteurs, le renforcement de leurs capacités, la justice sociale et l'équité ou la démocratisation de la décision publique. On y retrouve notamment l'évaluation émancipatrice, l'évaluation démocratique, l'évaluation inclusive, l'évaluation délibérative démocratique, etc. De manière générale, ces différentes approches se caractérisent par une large diversité des acteurs concernés, une large étendue de leur participation et un contrôle partagé du processus avec l'évaluateur. L'encadré ci-dessous présente une approche emblématique de ce type d'évaluation :

*L'évaluation émancipatrice* (Fetterman – *Encyclopédia of Evaluation*) encourage le renforcement des capacités, l'autonomisation et l'autodétermination des acteurs. Elle vise, au-delà de l'amélioration de l'efficacité d'un programme ou d'une politique, à permettre aux acteurs de créer leurs propres savoirs et compréhension de la situation et des moyens nécessaires pour la modifier. Cette approche met l'accent sur le pouvoir donné aux participants dans la réalisation, l'internalisation et l'institutionnalisation des processus évaluatifs. L'évaluateur y est considéré comme un facilitateur, un accompagnateur plutôt qu'un décideur détenant le contrôle sur le processus. Le contrôle de l'évaluation est généralement partagé entre les acteurs et les décideurs.

- **un axe opérationnel** orienté sur le processus évaluatif et mettant l'accent sur l'utilisation des résultats de l'évaluation et l'amélioration de l'efficacité des programmes et des politiques. On y retrouve par exemple l'évaluation axée sur l'utilisation des résultats ou l'évaluation pratique participative. De manière générale, ces différentes approches se caractérisent plutôt par une faible diversité des acteurs concernés (sauf pour l'évaluation axée sur les acteurs), une large étendue de leur participation et un contrôle variant de faible à partagé sur le processus. L'encadré ci-dessous présente une approche emblématique de ce type d'évaluation :

*L'évaluation axée sur l'utilisation* (Patton – *Encyclopedia of Evaluation*) considère qu'une évaluation doit être jugée d'abord à l'aune de son utilité et de son utilisation. Ce modèle est basé sur une orientation pragmatique et vise l'amélioration de l'action publique et des programmes. Son objectif principal est l'utilisation effective des résultats par ses utilisateurs potentiels. Elle met l'accent sur une collaboration active de l'évaluateur avec les utilisateurs potentiels de l'évaluation. Toutefois, dans la mesure où les acteurs ont des intérêts variés et souvent divergents, Patton choisit de restreindre le cercle des parties prenantes aux acteurs qui seront les utilisateurs de première ligne des résultats de l'évaluation. Par ailleurs, le contrôle décisionnel de l'évaluation est partagé de manière relativement égalitaire entre l'évaluateur et les parties prenantes et l'accent est mis sur l'importance de la motivation et l'engagement des individus dans le processus.

6. Par « acteurs non évaluatifs », on entend tout participant à une évaluation en dehors de l'évaluateur

- **un axe pluraliste ou responsive** mettant l'accent sur la production de connaissance, la diversité des acteurs, leurs valeurs et aspirations, avec pour objectif de renforcer la qualité et la pertinence de la connaissance produite et de mieux prendre en compte le contexte et les enjeux particuliers du programme évalué. On y retrouve par exemple la responsive evaluation ou l'évaluation pluraliste. De manière générale, les différentes approches se caractérisent par une diversité large à modérée des acteurs, une étendue limitée de leur engagement et un contrôle variant de faible à partagé sur le processus. L'encadré ci-dessous présente une approche emblématique de ce type d'évaluation :

*La responsive evaluation* (Stake – *Encyclopedia of Evaluation*) met l'accent sur la prise en compte des préoccupations et des aspirations des acteurs de l'évaluation plus que sur les objectifs affichés d'un programme ou sa conception théorique. Cette approche s'intéresse à la pluralité des participants, à la particularité du programme et du contexte local, à leurs enjeux et préoccupations clés. L'évaluateur joue un rôle primordial, les acteurs ayant une influence plus limitée ou indirecte, notamment en ce qui concerne les enjeux de l'évaluation. Cette démarche s'est construite en opposition aux tests standardisés qui ont été conçus notamment dans le domaine de l'éducation, jugés inadaptés et ne permettant pas de répondre aux questions essentielles.

Le tableau suivant résume les différents types d'approche et leurs caractéristiques.

**Tableau VI – Présentation des différentes approches en évaluation participative**

OBJECTIF PRINCIPAL	TYPE D'ÉVALUATION PARTICIPATIVE	AUTEURS	FONCTIONS PRINCIPALES
Politique	Empowerment evaluation	Fetterman, Kaferian et Wandersman, Campbell	Renforcement des capacités, autodétermination
	Transformative- participative evaluation	Gaventa, Tandon et Fernandes, Fals-Borda, Brunner et Guzman	Renforcement des capacités, émancipation, justice sociale
	Inclusive evaluation	Mertens	Prise en compte des groupes marginalisés, changement social
	Évaluation délibérative-démocratique	House et Howe	Prise en compte des valeurs, démocratisation de la décision publique, justice sociale et équité
	Évaluation démocratique	Mc Donald, McTaggart	Évaluation au service du pluralisme, démocratisation de l'évaluation au service d'une citoyenneté informée
Opérationnel et pratique	Évaluation axée sur les résultats	Patton, Greene, Weiss, Preskill, Cousins, King, O'Sullivan	Utilisation des résultats de l'évaluation, amélioration des programmes et des politiques
	Developmental evaluation	Patton	Amélioration du programme et utilisation des résultats
	Évaluation pratique participative	Cousins et Earl, Ayers	Utilisation des résultats de l'évaluation, appui à la prise de décision et à la résolution de problèmes
	Évaluation axée sur les acteurs	Gold, Birk, Mark et Shotland	Utilisation des résultats
Pluraliste et responsive	Évaluation pluraliste	Monnier	Prise en compte de la pluralité des systèmes de valeurs qui coexistent, utilisation des résultats
	Responsive evaluation	Stake, Abma, Wadsworth	Prise en compte des préoccupations des parties prenantes, utilité des résultats
	Évaluation de quatrième génération	Guba et Lincoln	Prise en compte des valeurs, des constructions psychosociales des acteurs, utilisation des résultats

## 4. ANALYSE ET SYNTHÈSE GÉNÉRALE

La synthèse se divise en trois parties principales : une analyse du processus évaluatif, une analyse de ses effets et un bilan global sur les questions et les enjeux soulevés par les résultats.

### 4.1 Analyse du processus évaluatif

**L'analyse suivante porte sur les différents aspects du processus évaluatif :**

- le processus organisationnel : la disponibilité et la gestion des ressources (temps, financement), la gestion du processus, la méthodologie utilisée, les questions éthiques;
- le rôle des différents acteurs : les modalités de la participation des acteurs non évaluatifs (diversité, étendue et contrôle du processus évaluatif), leur motivation, leurs compétences ainsi que le rôle et le positionnement de l'évaluateur.

Elle aborde les difficultés éprouvées ainsi que les avantages procurés par l'évaluation participative. Les conditions préalables ou les facteurs qui facilitent ou qui constituent un obstacle au bon déroulement du processus sont également traités ainsi que les propositions d'amélioration ou les suggestions des différents auteurs.

#### 4.1.1 Processus organisationnel

##### Ressources temporelles

##### Contraintes et défis

Un grand nombre d'auteurs s'accordent sur la longueur du processus et l'investissement en temps qu'il requiert de la part des acteurs. Parmi les études de cas retenues, la plupart mentionnent une durée supérieure à une année. Selon certains auteurs, la durée de l'évaluation participative serait globalement plus élevée que celle de l'évaluation managériale (Baron et Monier, 2003; Garaway, 1995). Cet investissement en temps peut être perçu comme une contrainte, en particulier quand la participation entre en conflit direct avec la charge de travail quotidienne des acteurs et leur disponibilité (Gold, 1983; Cousins, 2003; Greene, 1988; Stake, 1983; Torres, Stone, et al., 2000; Preskill, Zuckerman, *et al.*, 2003; Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006). La disponibilité demandée est particulièrement importante au démarrage pour susciter l'intérêt pour la démarche, s'assurer d'une compréhension globale du processus évaluatif, établir les rôles des acteurs et élaborer en commun le cadre évaluatif (Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006). Les conséquences de cette pression sont diverses : limitation de la palette d'acteurs concernés, moindre étendue de la participation, baisse de la motivation ou encore scepticisme de la part des acteurs (Torres, Stone, *et al.*, 2000; Greene, 1988; Stake, 1983; Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006). À titre d'exemple, à l'occasion d'une évaluation d'un programme d'alphabétisation familiale multisite, Torres, Stone, *et al.* expliquent que les coordonnateurs de site, le personnel enseignant et les adultes bénéficiant du programme n'ont pas pu participer à la conception de l'évaluation et à l'interprétation des résultats en raison de ressources temporelles et financières limitées.

Enfin, au-delà de la charge de travail additionnelle demandée, le temps consacré à la gestion des relations entre acteurs, et éventuellement à leurs conflits, est aussi souligné comme un facteur de ralentissement du processus (Gaventa, Creed, *et al.*, 1998).

## Avantages

Moins nombreux, certains auteurs soulignent toutefois l'efficacité d'un processus inscrit dans la durée qui permet de construire des relations plus solides entre acteurs, d'instaurer un climat de confiance, d'apprendre sur les méthodes évaluatives et, au bout du compte, de mettre en place un processus faisable et acceptable pour tous (Butterfoss, Francisco, *et al.*, 2001; Abma, 2005; Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006). La durée permet également d'étaler le processus et ainsi de mieux répondre aux demandes (Greene, 1988). Au cours d'une étude de cas approfondie portant sur la qualité des résultats de l'évaluation, O'Sullivan et D'Agostino (2002) montrent que des gains de temps ont pu être obtenus dans la gestion du processus évaluatif au fur et à mesure de la mise en œuvre d'une approche collaborative inscrite dans la durée (trois ans). Plus globalement, le renforcement des compétences des acteurs en évaluation permettrait à terme de réduire la durée des processus évaluatifs (Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006).

RESSOURCES TEMPORELLES – AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS	
Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construction de relations solides, dans la confiance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilité importante requise des acteurs, charge de travail élevée</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processus mené sur la durée permet de mieux répondre aux demandes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durée supérieure à celle d'une évaluation classique</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gains de temps pour les évaluations futures</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processus ralenti par les conflits entre acteurs</li> </ul>
FACTEURS INCITATIFS ET RECOMMANDATIONS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Allouer du temps à la réalisation du processus évaluatif</li> <li>• Intégrer l'évaluation à la planification du programme</li> </ul>	

## Ressources financières

### Avantages et contraintes

L'évaluation participative requiert plus de ressources, dont l'ampleur varie toutefois selon le mode de participation, l'engagement direct des acteurs étant plus coûteux. Elle entraîne en particulier des coûts de transaction (compensations pour participation, notamment) qui, s'ils ne sont pas correctement pris en compte, peuvent mettre en échec le processus à long terme (Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006). Dans certains cas, les gestionnaires d'évaluation éprouvent des difficultés d'accès à ces ressources complémentaires qui leur permettraient d'assurer une participation valable (House et Howe, 2003; Mertens, 1999). En cas de ressources limitées, la palette des acteurs concernés peut être réduite (Torres, Stone, *et al.*, 2000).

En revanche, comme le montrent O'Sullivan et D'Agostino (2002) dans leur étude de cas sur l'évaluation d'un programme de soutien de la petite enfance, des fonds restreints pour l'évaluation peuvent inciter à une participation plus forte des acteurs dans le processus évaluatif, car le recrutement d'évaluateurs externes s'avère trop coûteux.

La comparaison est à nouveau effectuée avec les évaluations managériales, qui seraient financièrement plus abordables, étude qui n'est toutefois pas étayée par une analyse empirique approfondie (Butterfoss, Francisco, *et al.*, 2001; Baron et Monier, 2003).

### Facteurs incitatifs et recommandations (ressources temporelles et financières)

Deux études empiriques rappellent la nécessité pour l'organisation d'allouer le temps et les ressources financières nécessaires à la réalisation du processus évaluatif (Cousins et Earl, 1992; Torres, Stone, *et al.*, 2000). Une réflexion approfondie doit être menée sur la participation des acteurs et ses conséquences sur leur charge de travail. En particulier, les coûts de transaction entraînés par la démarche (compensations aux acteurs) doivent être clairement établis au départ et prévus dans les budgets (Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006). Le processus est également mieux géré quand il est intégré à la planification du programme (Garaway, 1995).

RESSOURCES FINANCIÈRES – AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS	
Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fonds restreints : occasion de faire participer plus largement les acteurs au processus (experts externes trop coûteux)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ressources nécessaires nombreuses pour la participation</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Difficulté d'accès aux ressources nécessaires</li> <li>Évaluations managériales seraient plus abordables</li> </ul>
FACTEURS INCITATIFS ET RECOMMANDATIONS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Allouer les ressources financières requises</li> <li>Établir dès le départ les coûts de transaction (notamment les compensations aux acteurs)</li> </ul>	

### Gestion du processus organisationnel

#### Avantages et contraintes

Les auteurs soulignent principalement la flexibilité du processus participatif (Abma, 2005; Ayers, 1987; Butterfoss, Francisco, *et al.*, 2001; Ryan, Greene, *et al.*, 1998; Torres, Stone, *et al.*, 2000), qui facilite la réalisation et la mise en œuvre de l'évaluation.

En revanche, une distinction est faite entre l'évaluation pratique participative et l'évaluation transformative, cette dernière étant plus exigeante en ce qui concerne l'organisation et les moyens (Weaver et Cousins, 2004). Les contraintes externes, en particulier les obligations professionnelles des participants en dehors de l'évaluation, et le roulement du personnel peuvent provoquer des difficultés organisationnelles (Preskill, Zuckerman, *et al.*, 2003; Patton, 2008; Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006) et menacer la pérennité du processus, surtout si l'évaluation est envisagée comme une démarche continue. Le manque d'efficacité des évaluations participatives est également souligné (Cousins, 1996).

## Gestion du processus organisationnel

### Avantages et contraintes

Les auteurs soulignent principalement la flexibilité du processus participatif (Abma, 2005; Ayers, 1987; Butterfoss, Francisco, *et al.*, 2001; Ryan, Greene, *et al.*, 1998; Torres, Stone, *et al.*, 2000), qui facilite la réalisation et la mise en œuvre de l'évaluation.

En revanche, une distinction est faite entre l'évaluation pratique participative et l'évaluation transformative, cette dernière étant plus exigeante en ce qui concerne l'organisation et les moyens (Weaver et Cousins, 2004). Les contraintes externes, en particulier les obligations professionnelles des participants en dehors de l'évaluation, et le roulement du personnel peuvent provoquer des difficultés organisationnelles (Preskill, Zuckerman, *et al.*, 2003; Patton, 2008; Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006) et menacer la pérennité du processus, surtout si l'évaluation est envisagée comme une démarche continue. Le manque d'efficacité des évaluations participatives est également souligné (Cousins, 1996).

### Facteurs incitatifs et recommandations

Plusieurs études empiriques (Coupal et Simoneau, 1998; Ayers, 1987; Torres, Stone, *et al.*, 2000) font ressortir qu'un excellent appui et un engagement logistique et administratif de l'organisation sont nécessaires, un des facteurs facilitants étant notamment la capacité organisationnelle de la structure (Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006). Dans une étude de cas sur l'évaluation d'un programme d'éducation, Ayers (1987) montre que les acteurs ont particulièrement été reconnaissants du soutien apporté par l'administration à la réalisation de leurs tâches courantes pour leur permettre ainsi de dégager plus de temps pour l'évaluation. L'intégration de l'évaluation participative au programme, et ce, dès la conception du projet, est jugée importante, ainsi que son insertion dans les activités courantes des acteurs, pour accroître et faciliter leur participation (Abma, 2005; Coupal et Simoneau, 1998). Dans son étude de cas (évaluation d'un programme de prévention en santé à l'École de danse à Amsterdam), Abma (2005) montre que, dans le but d'accroître la participation des étudiants et des enseignants au processus, les activités évaluatives ont été intégrées aux cours et aux réunions habituelles de l'école et n'ont donc pas exigé de disponibilité additionnelle de leur part.

Par ailleurs, l'existence d'un climat initial participatif, d'une confiance interpersonnelle et envers l'organisation concernée par la démarche facilite grandement la mise en œuvre de l'évaluation (Cousins, 2003; Butterfoss, Francisco, *et al.*, 2001; King, 1998).

Enfin, concernant l'évaluation émancipatrice, celle-ci est jugée plus efficace quand il existe une réelle volonté d'émanciper les groupes marginalisés et quand les groupes s'identifient fortement au projet, sont prêts à assumer leurs responsabilités et ont les moyens de le faire fonctionner (Brunner et Guzman, 1989). La présence d'un acteur motivé, chargé du processus à l'interne, peut également faciliter la gestion de l'évaluation (Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006).

GESTION DU PROCESSUS – AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS	
Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"> <li>Flexibilité du processus participatif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exigeant en ce qui a trait aux moyens et à l'organisation</li> <li>Roulement du personnel, charge de travail des acteurs</li> <li>Manque d'efficience</li> </ul>
FACTEURS INCITATIFS ET RECOMMANDATIONS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Disposer d'un excellent appui logistique et administratif et d'une structure avec une capacité organisationnelle solide</li> <li>Bénéficier d'un climat initial participatif, d'un climat de confiance entre acteurs et envers l'organisation</li> <li>Intégrer l'évaluation au programme et aux activités courantes des acteurs</li> <li>Volonté d'émanciper les groupes marginalisés (cas de l'évaluation émancipatrice)</li> </ul>	

### Méthodologie de l'évaluation

Dans les études de cas sélectionnées, il n'y a pas d'uniformité dans les méthodes employées pour réaliser une évaluation participative. En effet, les méthodologies utilisées reposent principalement sur le dialogue et l'utilisation d'une variété d'outils méthodologiques et d'approches, à la fois quantitatives et qualitatives (discussions, observations, groupes de discussion, histoires de vie, études de cas, analyse documentaire, analyses coût-avantage, questionnaires, etc.). D'une manière générale, les responsabilités sont partagées entre les acteurs et l'équipe d'évaluation pour la collecte, l'analyse et la synthèse des résultats. L'évaluateur est en position de facilitateur, même s'il exerce un contrôle plus ou moins fort selon les études de cas.

Le tableau suivant présente en détail la méthodologie utilisée dans les différentes études de cas.

Tableau VII – Description des études de cas

RÉFÉRENCES	DURÉE	ACTEURS CONCERNÉS	COLLECTE ET ANALYSE DES DONNÉES, DIFFUSION DES RÉSULTATS
<b>Abma</b> Évaluation participation d'un programme de prévention en santé (Pays-Bas)	1 an	3 évaluateurs, étudiants, enseignants et personnel médical	Discussions ouvertes, ateliers ( <i>storytelling</i> ), observation des participants. Synthèse des entretiens sous forme d'histoires des étudiants, des enseignants et des experts médicaux. Présentation de 4 scénarios et de leurs conséquences. Distribution large du rapport et réunion de présentation avec la direction.
<b>Gold</b> EP de 2 programmes d'éducation (É.-U.)	Non précisée dans la référence		
<b>Brunner, et al.</b> Évaluation participative d'un programme d'éducation et de formation (cas 1) et communautés indiennes Chiapas (cas 2)	Non précisée		Cas 1 : <i>workshops</i> , questionnaires. Cas 2 : questionnaires, groupes de discussion. Rédaction du rapport de conclusions par les acteurs du projet.

<b>Coupal, et al.</b> Évaluation participative d'un mécanisme de soutien offert aux ONG locales (Haïti)	3 sem.	Équipe externe d'évaluateurs avec équipe du projet	Mélange d'analyses quantitatives et qualitatives. Analyse documentaire, questionnaires, groupes de discussion, études de cas, analyse coût-avantage et analyse comparative des structures organisationnelles. Partage des responsabilités entre acteurs pour l'analyse des données. Préparation d'un rapport par l'équipe de facilitateurs (28 formés par équipe d'évaluation). Consolidation par le chef d'équipe, suivie de réunions pour finaliser le rapport. Présentation des résultats entre équipes et présentation finale en atelier.
<b>Fetterman, et al.</b> 2 Évaluations participatives de services sociaux (É.-U.)	Cas 1 = 2 ans		Cas 1 : partage de la collecte de données entre l'équipe d'évaluation et l'équipe du projet. Transfert progressif de la rédaction des rapports des évaluateurs vers l'équipe du projet. Cas 2 : données entièrement collectées par le personnel. Création d'un modèle et rédaction par l'équipe du projet.
<b>Gaventa</b> Évaluation participative d'un programme communautaire (É.-U.)		1 équipe par site et 25 personnes par équipe	Entrevues, groupes de discussion, revue documentaire, analyse de contenu, questionnaires, observations personnelles, etc. Analyse et recommandations par l'équipe locale. Appui apporté par les évaluateurs (facilitation), appui technique et formations.
<b>Greene</b> Évaluation participative d'une réforme de l'éducation des sciences dans un lycée (É.-U.)	3 ans	Volontaires	Analyse des données par le comité à l'année 1 et à l'année 2 et par une firme extérieure à l'année 3.
<b>King</b> Évaluation participative d'un programme communautaire et d'un programme éducatif	Pas de précision		
<b>McTaggart</b> Évaluation d'un programme d'éducation (Australie)			Guide de procédures pour mener l'évaluation de façon démocratique en donnant aux participants un contrôle très important sur l'interprétation et la diffusion de l'information.
<b>O'Sullivan</b> EP d'un projet de soutien de la petite enfance	2 ans	Participants ciblés lors de colloques de mise en réseau	Utilisation de la méthode Evaluation Voices : approche collaborative et accompagnement des acteurs tout au long de la démarche. Organisation de <i>réunions thématiques</i> : appui technique en évaluation, discussions sur les stratégies de collecte d'information, appui à l'élaboration de plans d'évaluation annuels, etc. Création de bases de données, enquêtes, compilation de pratiques exemplaires, etc. Synthèse et présentation lors de réunions entre acteurs.

<p><b>Weaver et Cousins</b> Cas 1 : Évaluation participative d'une unité de soins palliatifs (Hôpital d'Ottawa) Cas 2 : Évaluation participative d'un programme de leadership en éducation (Inde)</p>		<p>Cas 1 : comité de travail : direction, volontaires, infirmières et évaluateurs Cas 2 : évaluateurs externes avec gestionnaires du projet</p>	<p>Cas 1 : analyse documentaire et enquête (volontaires et infirmières). Forte participation des membres du comité de travail dans le processus évaluatif : détermination des besoins en information, finalisation des questionnaires, analyse des données, interprétation et recommandations. Contrôle partagé des décisions techniques. Cas 2 : mélange d'analyses quantitatives et qualitatives. Analyse documentaire, questionnaires, groupes de discussion, études de cas, analyse coût-avantage et analyse comparative de la structure organisationnelle. Partage des responsabilités entre acteurs pour l'analyse des données. Consolidation du rapport par chef d'équipe, suivie de réunions pour discuter du rapport préliminaire et le parachever.</p>
<p><b>Whitmore, et al.</b> Évaluation participative d'un programme de développement rural, Brésil (cas 1) Évaluation participative de programmes pluriannuels UNIFEM (cas 2)</p>	<p>Cas 2 : 3 ans</p>		<p>Étude de cas 2 : mise en place de la méthode Most Significant Change et du système M&amp;E fondés sur le partage d'histoires de changement entre acteurs. Possibilité de rendre explicites, de débattre, de comparer les valeurs individuelles et les problèmes des acteurs dans un programme de développement rural.</p>
<p><b>Stake</b> Évaluation participative d'un programme d'éducation (É.-U.)</p>	<p>Pas de précision</p>		
<p><b>Preskill, et al.</b> Évaluation participative du Collaborative Evaluation Fellows Project (CEFP) de l'American Cancer Society</p>		<p>Évaluateur, superviseur, étudiants, groupe-conseil</p>	<p>Méthode qualitative. Entrevues individuelles (12 personnes) et téléphoniques (4 personnes), dont 14 membres du groupe-conseil et 2 responsables.</p>
<p><b>Torres, et al.</b> Évaluation du programme d'alphabétisation (É.-U.)</p>	<p>4 ans</p>	<p>Coordonnateurs de programme</p>	<p>Pas de précision</p>
<p>Ayers Évaluation d'un programme d'éducation (É.-U.)</p>	<p>2 ans</p>	<p>Task force (administrateurs de l'école, enseignants, syndicats, etc.)</p>	<p>Enquêtes, entrevues, analyse documentaire, observations, discussions non officielles entre acteurs. Analyse des données par les acteurs avec appui de l'évaluateur, synthèse et diffusion par les acteurs (l'évaluateur en position d'appui).</p>
<p><b>Greene</b> Évaluation du Youth Employment Program (cas 1) et du County Day Care Agency's Information and Referral Program, É.-U. (cas 2)</p>		<p>Variété et diversité des acteurs concernés, collaborateurs actifs</p>	<p>Cas 1 : planification réalisée par un groupe d'acteurs avec l'appui de l'évaluateur en plusieurs étapes de dialogue et de discussion. Données collectées par l'évaluateur avec l'appui des acteurs et rétroaction régulière aux acteurs sur l'état d'avancement. Rapport préparé par l'évaluateur et discussion sur les résultats en groupe. Cas 2 : participation active pendant les phases préparatoires et finales, mais pas dans la phase de collecte de données. Processus itératif, communication constante. Différents degrés d'engagement selon les acteurs.</p>

## Avantages

Un certain nombre d'études de cas soulignent l'intérêt des approches participatives. Les multiples occasions de discussion et de réflexion sur des questions clés du programme satisfont l'intérêt des acteurs. En effet, l'évaluation participative leur offre la possibilité de discuter des forces et des faiblesses du programme en commun, de provoquer des débats intéressants et ainsi de mieux mettre en valeur les problèmes à résoudre (Preskill, Zuckerman, et al., 2003; Greene, 1998 et Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006). Le dialogue est également un moyen de collecter des renseignements complémentaires qui ne l'auraient pas été avec des méthodes plus traditionnelles (Torres, Stone, *et al.*, 2000). L'approche participative crée également une atmosphère de confiance, d'autocritique et d'entraide réciproque qui permet aux participants de partager plus aisément leurs difficultés et leurs problèmes (Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006).

Par ailleurs, elle offre une certaine flexibilité qui permet d'améliorer la méthodologie utilisée en cours de processus, en travaillant avec les acteurs, par exemple, sur les modalités de prise de décision ou l'ouverture à d'autres participants (Gaventa, Creed, et al., 1998; Torres, Stone, *et al.*, 2000). Elle stimule donc la créativité dans les choix techniques et la construction du processus (Garaway, 1995). Dans le même ordre d'idée, l'inclusion de personnes marginalisées permet d'élaborer des instruments de collecte de données plus adaptés (Mertens, 1999).

Enfin, la rigueur technique de l'évaluation participative est soulignée par certains auteurs (Cousins, 1992; Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006). En particulier, dans sa revue de la littérature portant sur l'utilisation des résultats de l'évaluation, Cousins (1992) montre que l'évaluation participative permet de s'adapter aux besoins des acteurs tout en maintenant une rigueur technique suffisante pour répondre aux critiques qui risquent de s'exprimer localement. Dans son étude de cas, Abma (2005) souligne que les méthodes qualitatives (histoires de vie, discussions ouvertes, observations des participants) ont permis de mieux appréhender le caractère culturel et social des problématiques abordées (en l'occurrence, la promotion de la santé).

## Contraintes et défis

Le débat opposant méthodes qualitatives et méthodes quantitatives, et plus largement le conflit entre les partisans d'une démarche objective et neutre et ceux qui soutiennent une approche constructiviste, où la recherche de sens constitue une part essentielle du processus, est récurrent. Dans certains cas, les divergences d'objectifs entre acteurs se manifestent par des conflits méthodologiques (Gaventa, Creed, *et al.*, 1998; Ryan, Greene, *et al.*, 1998; Greene, 2000). Dans leur étude de cas (évaluation du Empowerment Zones and Entreprise Communities Program), Gaventa, Creed, *et al.* (1998) montrent que les objectifs de l'évaluation, perçus différemment selon les acteurs (apprentissage et renforcement des capacités pour les acteurs du terrain et données standardisées portant sur les résultats atteints pour les gestionnaires de l'administration), se sont traduits en conflits méthodologiques (méthodes qualitatives et collaboratives critiquées pour leur risque de biais par les gestionnaires de l'administration). Comme le mentionnent Guba et Lincoln (1989), l'évaluation de quatrième génération est organisée autour de valeurs, des préoccupations des acteurs et utilise une méthodologie constructiviste; le passage d'un paradigme classique à l'autre (constructiviste) n'est pas aisé. Plus globalement, les participants peuvent ressentir un certain inconfort par rapport à une démarche qui ne fait pas appel à des procédures précises et balisées (Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006).

Les difficultés éprouvées concernent aussi la capacité d'adaptation de l'évaluateur aux acteurs participants. En effet, le langage des professionnels peut être inaccessible aux acteurs et les méthodes utilisées, techniquement complexes (Gold, 1983), peuvent entraîner l'exclusion des plus faibles. Les outils employés (dialogue, réunions multiples) peuvent aussi être considérés par les acteurs comme une diversion par rapport à leur travail (Ryan, Greene, *et al.*, 1998). Selon certains auteurs, la démarche utilisée serait globalement moins rigoureuse (Butterfoss, Francisco, *et al.*, 2001).

## Recommandations

L'approche adoptée pendant le démarrage du processus ou la phase préparatoire de l'évaluation semble cruciale pour gagner la confiance des acteurs. Il est important de leur montrer la différence entre ce type d'évaluation et les approches traditionnelles, de savoir présenter clairement la démarche participative et les valeurs qui la sous-tendent en la rendant accessible et liée à leur réalité (Coupal et Simoneau, 1998; Ryan et Greene, 1998).

Plusieurs études empiriques (Cousins, 2003; Greene, 1988; King, 1998; Coupal et Simoneau, 1998; House et Howe, 2003) rappellent l'importance des échanges d'idées collaboratifs entre acteurs pour favoriser la mise en œuvre d'un esprit coopératif et de confiance, la nécessité d'instaurer une communication permanente, itérative et de privilégier la discussion (en particulier d'utiliser les outils conçus sous forme de discussion et non de façon mécanique). Ces études rappellent également la nécessité de privilégier les méthodes collectives de réflexion et de production de la connaissance, en incorporant des procédures démocratiques dans la collecte et l'analyse des données. Elles prônent également l'utilisation d'approches multiples et variées pour cerner les différents points de vue et l'élaboration de techniques pour améliorer la production d'information et l'écoute mutuelle entre acteurs. L'importance du travail de postévaluation est également soulignée (suivi des résultats). Dans son étude de cas portant sur deux évaluations participatives (Youth Employment Program et County Day Care Agency's Information and Referral Programme), Greene (1988) montre l'importance pour les différents acteurs des occasions multiples de discussion et de réflexion sur des enjeux essentiels du programme, facilitées par un processus itératif et des réunions de groupe qui permettent d'exprimer une diversité de points de vue.

Enfin, Whitmore, *et al.* (Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006) soulignent la nécessité d'une utilisation intégrée et adaptée de la méthodologie : chaque contexte, objet et acteur requiert une configuration méthodologique spéciale. Ce type de démarche suppose donc créativité et réflexivité.

MÉTHODOLOGIE – AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS	
Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Multiples occasions de discussion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Débat récurrent : « qualitatif » versus « quantitatif »</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Information collectée plus riche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussion sur les valeurs masquée par le débat sur les méthodes</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilité pour améliorer la méthodologie, outils plus adaptés, créativité stimulée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficultés d'adaptation de l'évaluateur aux acteurs</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rigueur technique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exclusion des plus faibles si technicité trop élevée</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moins de rigueur et qualité technique inférieure</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Craintes à l'égard d'une démarche nouvelle, différente des approches classiques</li> </ul>
FACTEURS INCITATIFS ET RECOMMANDATIONS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Phase préparatoire de l'évaluation : présenter la démarche participative et des valeurs qui la sous-tendent</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prévoir des méthodes collectives de réflexion, de planification et de production de la connaissance</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser des approches variées pour cerner les différents points de vue et élaborer des techniques pour l'écoute mutuelle entre acteurs</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instaurer une communication permanente, itérative</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envisager une configuration méthodologique propre à chaque contexte</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être créatif et réflexif</li> </ul>	

## Éthique de l'évaluation

### Contraintes

Certains auteurs soulignent les problèmes éthiques soulevés par la démarche participative. Le risque de biais et les situations de conflit d'intérêts dans lesquelles peut se trouver l'évaluateur (en étant trop engagé dans la démarche avec les acteurs) sont fréquemment relevés. L'évaluateur peut être critiqué pour son manque d'objectivité avec un risque de rejet de son travail (House et Howe, 2003; Ryan et Greene, 1998; Greene, 2000; Mark et Shotland, 1985). Par exemple, Greene (2000) explique les difficultés qu'elle a éprouvées en tant qu'évaluatrice de la réforme de l'éducation des sciences dans un lycée, sa volonté de favoriser le pluralisme et l'inclusion ayant été perçue comme une attitude partisane par certains acteurs de l'évaluation.

La question du contrôle est également abordée par McTaggart (1991). Selon lui, l'évaluateur reste malgré tout dans une position influente, avec un certain contrôle sur le processus (il parle au nom du programme, par exemple) et ne subissant pas les contraintes de l'évaluation.

### Recommandations

La diversité des acteurs intervenant dans l'évaluation participative requiert une attention particulière et suppose une bonne connaissance des intérêts et des conflits en jeu ainsi que la mise en place de procédures particulières pour assurer un équilibre du pouvoir entre acteurs. Les processus délibératifs peuvent aussi nécessiter la mise en place de moyens de protection des évaluateurs et des groupes moins privilégiés. Ces considérations éthiques sont à prendre en compte au moment de la sélection des acteurs participants, notamment en raison de la forte disparité de pouvoir entre acteurs (Weaver et Cousins, 2004; Cousins, 2003). Il est rappelé également que les évaluateurs doivent être guidés par les principes et standards de la profession (Patton, 2008; Cousins, 2003). L'évaluation participative devrait permettre de travailler non pas sur ce qui est scientifiquement acceptable, mais sur la base d'une pratique éthique et socialement juste (Ryan, Greene, *et al.*, 1998).

ÉTHIQUE – AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS	
Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"><li>• Travail sur une pratique éthique et socialement juste</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Risque de biais et de conflits d'intérêts pour l'évaluateur</li><li>• Évaluateur en position de contrôle sur l'évaluation</li></ul>
FACTEURS INCITATIFS ET RECOMMANDATIONS	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Acquérir une bonne connaissance des conflits et des intérêts en jeu</li><li>• Prendre en compte les considérations éthiques au moment de la sélection des acteurs (en particulier en cas de forte disparité de pouvoir entre eux)</li><li>• Mettre en place des procédures pour assurer un équilibre des pouvoirs entre acteurs (mécanismes de protection de l'évaluateur et des groupes moins privilégiés)</li></ul>	

#### 4.1.2 Participation des acteurs et rôle de l'évaluateur

La question de la participation est analysée sous trois angles principaux en référence aux travaux effectués par Daigneault et Jacob (2009) :

- la diversité des acteurs dits non évaluatifs;
- l'étendue de leur participation, c'est-à-dire leur participation aux différentes étapes du processus évaluatif (mise en œuvre de l'évaluation, élaboration des questions, collecte et analyse des données, synthèse des résultats, diffusion de ces résultats, etc.);
- le contrôle qu'ils exercent sur le processus, à savoir leur capacité de faire des propositions, de prendre des décisions et de gérer le processus organisationnel à chaque étape de l'évaluation.

Un aspect complémentaire a été ajouté à l'analyse et porte sur la motivation des acteurs tout au long du processus. La question de la compétence des acteurs et le positionnement de l'évaluateur sont également abordés.

#### Diversité des acteurs

##### Avantages

Les auteurs s'accordent à souligner l'importance de la diversité des acteurs concernés et sa dimension politique. Celle-ci permet une réelle démocratisation du processus décisionnel et une prise en compte du pluralisme des points de vue et des perspectives. Elle permet de donner une voix à la fois aux utilisateurs désavantagés et aux acteurs ayant un pouvoir de décision. Une faible diversité peut avoir un effet défavorable sur l'utilisation des résultats de l'évaluation et ne permet pas de répondre aux besoins des acteurs (Cousins, 2003; Greene, 1988; Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006; Mark et Shotland, 1985; Ryan, Greene, *et al.*, 1988; Guba et Lincoln, 1989; Wadsworth, 2001). Dans son analyse portant sur deux évaluations participatives (Agency's Youth Employment Service et County Day Care Agency's Information and Referral Service), Greene (1988) montre l'intérêt d'une démarche qui a permis de donner la parole non seulement aux utilisateurs et aux clients des programmes, mais aussi aux membres du conseil d'administration et aux bailleurs, et ainsi d'attirer une réelle attention sur les programmes et leurs enjeux.

Par ailleurs, l'inclusion large d'acteurs aux intérêts variés (et notamment des groupes marginalisés) permet un élargissement du champ de l'analyse et une meilleure compréhension du sens du projet et de son contenu. Elle a un effet favorable sur l'information collectée (Cousins, 2003; Ayers, 1987; Mertens, 1999; Mark et Shotland, 1985; Weiss, 1983).

##### Contraintes et défis

Toutefois, **la gestion de la diversité** peut s'avérer complexe et poser des difficultés pratiques de mise en œuvre. Une diversité trop large peut compromettre l'avancée du processus évaluatif en le rendant moins gérable et être contre-productive quand les acteurs ne sont pas réellement investis dans le programme (Cousins, 2003; Weaver et Cousins, 2004; Greene, 1988; Ryan, Greene, *et al.*, 1998).

**La sélection et la mobilisation des acteurs** sont également problématiques, en particulier lorsqu'il existe des divergences de points de vue sur les acteurs à sélectionner (entre l'évaluateur et le commanditaire, par exemple), des difficultés à repérer les différents groupes d'acteurs, à les convaincre de participer et à atteindre les populations désavantagées. Négocier l'accès à l'évaluation à un plus grand nombre demande une volonté, un effort et une expérience que peu d'acteurs possèdent (Gaventa, Creed, *et al.*, 1998; Ryan, Greene, *et al.*, 1998; Torres, Stone, *et al.*, 2000). Dans leur étude de cas (évaluation du programme d'alphabétisation familiale multisite), Torres, Stone, *et al.* (2000) expliquent qu'ouvrir le processus en cours à un plus grand nombre d'acteurs aurait pu le ralentir et perturber la dynamique du groupe.

**L'absence des acteurs clés** est également une contrainte déséquilibrant la représentativité des acteurs. Le roulement d'acteurs décisionnaires importants peut aussi entraîner une perte de légitimité de l'évaluation et de l'appui que celle-ci reçoit de la part des instances décisionnaires (Coupal et Simoneau, 1998; Greene, 2000). Dans son étude de cas (évaluation de la réforme de l'éducation des sciences à Grandview High School), Greene (2000) montre que le roulement de personnel au niveau des autorités administratives a été un facteur explicatif important du manque d'intérêt accordé à l'évaluation, sans appui ou sanction politique. La difficulté d'inclure les bénéficiaires dans le processus est également soulignée et des critiques sont émises sur le fait que ceux-ci se voient souvent délaissés au profit des acteurs décisionnaires (Gaventa, Creed, *et al.*, 1998; Miller et Campbell, 2006). Dans une critique plus générale sur l'évaluation émancipatrice, Scriven souligne que les bénéficiaires sont généralement peu engagés dans le processus et que ce type d'évaluation profite plutôt aux gestionnaires de programme (Scriven, 1997).

Comme le montre Cousins (2003) dans son étude empirique, **l'existence de conflits** préalables peut aussi avoir une incidence défavorable sur la participation (réticence de certains acteurs à participer au processus, par exemple).

Enfin, Stake (1983) souligne l'absence de cadre d'analyse approprié ou suffisamment développé de la part de l'évaluateur pour régler correctement la question de la diversité des acteurs.

### Facteurs incitatifs et recommandations

Certains auteurs rappellent la nécessité d'être clair sur la logique qui a conduit à la sélection des acteurs et de considérer cette étape avec attention (Mark et Shotland, 1985) par une discussion ouverte sur les critères d'inclusion (Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006). Cela passe, par exemple, par l'identification de tous les acteurs à risque dans le processus évaluatif avant le démarrage, puis par la mise en place d'un processus souple permettant une intégration d'acteurs nouveaux au fur et à mesure de sa réalisation (Guba et Lincoln, 1989). La participation des acteurs critiques au processus, en particulier dans la phase d'élaboration des questions, est jugée essentielle. Ce sont les acteurs légitimes du programme, utilisateurs ou contributeurs de l'évaluation participative (Mark et Shotland, 1985; Garaway, 1995). La participation des acteurs décisionnaires est jugée particulièrement importante dans les phases d'établissement des questions et de communication des résultats. Patton (2008) souligne aussi la nécessité de prendre en compte les intérêts multiples et variés des bénéficiaires directs au moment de la sélection des acteurs participants. Enfin, selon Ryan, Greene, *et al.* (1998), les acteurs ne devraient pas, dans la mesure du possible, déléguer leur représentation à d'autres types d'acteurs.

Certains acteurs apportent toutefois une nuance en soulignant la nécessité de rechercher un équilibre entre le besoin de représentativité et les contraintes liées à la réalisation et à la finalisation de l'évaluation. Cousins (2003) et Patton (2008) proposent d'optimiser la représentation plutôt que de la maximiser, de privilégier la qualité à la quantité en ce qui a trait à la participation. Torres, Stone, *et al.* (2000) parlent d'équilibre à trouver entre la profondeur de la participation et la diversité des acteurs dans un contexte de ressources rares. Le degré selon lequel des bénéficiaires ou des acteurs d'agences ou de groupes différents peuvent être engagés dépend également beaucoup de leur historique de travail en commun, c'est-à-dire du niveau de capital social existant dans le projet ou la structure qui peut être mobilisé pour faciliter et dynamiser le processus (Gaventa, Creed, *et al.*; 1998). Plus globalement, Whitmore, Guijt, *et al.* (2006) rappellent le besoin de clarifier le concept de participation.

<b>DIVERSITÉ DES ACTEURS – AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS</b>	
<b>Avantages</b>	<b>Inconvénients</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Élargissement du champ de l'analyse et meilleure compréhension du projet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficultés de sélection et de mobilisation des acteurs</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Démocratisation du processus décisionnel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficultés pratiques de gestion de la diversité</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prise en compte du pluralisme des perspectives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Effort supplémentaire pour favoriser la participation</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Effet favorable sur l'utilisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Absence des acteurs clés, renouvellement des acteurs</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflits préexistants et méfiance entre acteurs</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bénéficiaires généralement peu engagés</li> </ul>
<b>FACTEURS INCITATIFS ET RECOMMANDATIONS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être clair sur la logique qui a conduit à la sélection des acteurs, discussion ouverte sur les critères d'inclusion</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre en compte les intérêts variés des bénéficiaires directs au moment de la sélection des acteurs, se soucier de la représentativité</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veiller à assurer la participation des acteurs critiques (utilisateurs de l'évaluation)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trouver un équilibre entre la diversité et les contraintes liées à la réalisation de l'évaluation</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre en compte l'importance de l'historique de travail en commun chez les acteurs</li> </ul>	

6. Par « acteurs non évaluatifs », on entend tout participant à une évaluation en dehors de l'évaluateur

## Étendue et contrôle de la participation

### Avantages

Les avantages d'une participation étendue et d'un réel contrôle des acteurs sur le processus évaluatif s'articulent autour des principaux éléments suivants :

- l'évaluation participative, en permettant aux acteurs de fournir une contribution, leur donne un pouvoir de décision et génère une dynamique de groupe positive (Ayers, 1987);
- plus les acteurs contrôlent le processus, plus l'évaluation est intégrée à l'institution (Fetterman et Wandersman, 2005);
- la participation des acteurs dans les activités évaluatives et le rôle décisionnaire qu'ils peuvent exercer augmentent la pertinence et l'appropriation de l'évaluation de celle-ci par les acteurs (Patton, 2008);
- le partage du pouvoir et des responsabilités diminue la pression sur l'évaluateur et sur les agences de programmes (Weiss, 1983);
- l'évaluation participative offre la possibilité de s'exprimer à ceux qui ont le moins de pouvoir dans l'organisation (Cousins et Earl, 1992).

### Contraintes et défis

Parmi les difficultés éprouvées, le **partage insuffisant du contrôle entre acteurs** est souligné par plusieurs auteurs (McTaggart, 1991; Baron et Monier, 1983; Ryan, Greene, *et al.*, 1998; Abma, 2005). Il s'explique notamment par l'existence de relations de pouvoir déséquilibrées qui vont se refléter dans le processus évaluatif, voire se renforcer, les acteurs ne disposant pas des mêmes moyens pour participer ou ne désirant pas partager leur pouvoir (les commanditaires, par exemple). Dans leur étude de cas (évaluation participative d'un programme national d'éducation et de formation), Brunner et Guzman (1989) montrent que la participation des acteurs a été limitée à l'analyse et à l'élaboration d'une liste de propositions d'amélioration. Ils n'étaient pas non plus engagés dans la prise de décision concernant le contenu du programme et l'allocation des fonds. En fin de parcours, les recommandations de l'évaluation n'ont pas été prises en compte. Au final, l'évaluation peut s'apparenter à un exercice de fausse démocratie si la possibilité d'expression des différents groupes d'intérêts n'est pas assurée.

Comme le montre Gold (1983), les **relations évaluateurs-acteurs** peuvent également être un obstacle au bon déroulement du processus à cause d'une vision préétablie et figée des rôles de chacun. Les évaluateurs peuvent aussi avoir tendance à revenir à une évaluation de type plus traditionnel quand la modification des rôles ou l'apparition de tensions rendent la situation incertaine ou conflictuelle. Ces tensions peuvent provenir de l'existence de conflits entre acteurs, de la crainte de se sentir menacés par le processus (ressentie en particulier par ceux qui détiennent le pouvoir) et d'un manque de tolérance et de diversité à l'intérieur même de certains groupes d'acteurs.

Des difficultés peuvent aussi apparaître **dans le partage des responsabilités** quand les exigences techniques sont trop élevées. Les acteurs ne saisissant pas les limitations techniques de l'évaluation, l'évaluateur se trouve dans l'obligation de passer un temps considérable avec eux pour leur expliquer les potentialités et les limites de l'évaluation. À l'inverse, il se peut qu'il n'ait pas suffisamment de temps pour les former, avec pour conséquence une reprise du contrôle des activités par lui-même (Garaway, 1995; Mark et Shotland, 1985).

De façon plus isolée, Scriven (1997) considère que transférer tout le contrôle est une erreur, les gestionnaires et le personnel n'étant pas en mesure de dépasser leur regard partial sur un programme.

### Facteurs incitatifs et recommandations

Les recommandations portent sur la nécessité d'assurer un partage équilibré du pouvoir, pour donner une chance à tous dans le processus, par la mise en place de procédures qui permettent d'assurer cet équilibre. Dans certains cas, l'évaluateur peut même être amené à représenter les intérêts de ceux qui sont exclus de la discussion (Abma, 2005; House et Howe, 2003; Butterfoss, Francisco, *et al.*, 2001). La nécessité de mettre en place de réels processus démocratiques participatifs de production de la connaissance est mise en avant, l'évaluateur pouvant jouer un rôle important dans l'accompagnement de ce type de démarche.

Comme le soulignent Cousins (2003), House et Howe (2003) et King (1998) dans leurs études empiriques, plusieurs éléments importants sont à prendre en considération :

- acquérir une bonne connaissance du contexte du programme, des intérêts en jeu et des conflits entre acteurs, rendre explicites les intérêts pour le programme et l'évaluation des différents acteurs, analyser rigoureusement les enjeux politiques, l'histoire et les controverses liés au programme;
- clarifier dès le début les attentes des participants en matière de contrôle. Les rôles sont à définir clairement dès le démarrage du processus (Fetterman et Wanderman, 2005);
- obtenir le soutien et l'approbation de la démarche entreprise par les acteurs décisionnaires (Preskill, Zuckerman, *et al.*, 2003).

De manière plus générale, Whitmore, Guijt, *et al.* (2006) critiquent le fait que la participation soit souvent traitée comme une question technique, ce qui a pour conséquence de dépolitiser un processus qui serait politique par essence. Mark et Shotland (1985) estiment qu'il est nécessaire qu'une réflexion plus approfondie soit menée sur ce qui peut être accompli, avec qui, à quel degré de participation et sous quelles conditions.

ÉTENDUE ET CONTRÔLE DE LA PARTICIPATION – AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS	
Avantages	Inconvénients
• Dynamique de groupe positive	• Partage insuffisant du contrôle de l'évaluation entre acteurs
• Intégration de l'évaluation dans l'institution	• Renforcement des asymétries de pouvoir
• Meilleure appropriation de l'évaluation	• Conflits existants entre acteurs, différences de valeurs
• Expression facilitée pour ceux qui ont moins de pouvoir	• Relations acteurs-évaluateurs figées dans une conception préétablie
• Diminution de la pression sur les évaluateurs et les commanditaires	• Retour à la mise en œuvre traditionnelle quand il y a incertitude
	• Exigences techniques trop élevées pour certains acteurs
	• Difficulté de gestion du temps par l'évaluateur
	• Risque de parti pris si transfert total du contrôle aux acteurs
FACTEURS INCITATIFS ET RECOMMANDATIONS	
• Clarifier dès le début les attentes des participants, définir clairement les rôles dès le démarrage	
• Mettre en place des procédures permettant d'assurer un partage équilibré du pouvoir	
• Acquérir une bonne connaissance du contexte du programme et des intérêts en jeu	
• Obtenir le soutien et l'approbation des acteurs décisionnaires en ce qui a trait à la démarche entreprise	

## Motivation des acteurs

### Avantages

Plusieurs auteurs soulignent l'importance du facteur motivation dans la participation des acteurs au processus évaluatif (Ayers, 1987; Gold, 1983; Greene, 1988). Participer à une recherche, être parties prenantes du processus décisionnel et contribuer à améliorer leur programme sont des éléments de la démarche vécus comme un accomplissement pour les acteurs. Dans leur étude de cas (évaluation participative du Collaborative Evaluation Fellows Project conçu par l'American Cancer Society), Preskill, Zuckerman, *et al.* (2003) montrent que la motivation des acteurs a été d'autant plus forte que l'évaluation était considérée comme une partie intégrante de leur travail. La possibilité de réaliser d'autres évaluations dans le futur a aussi joué un rôle motivant. Ils soulignent que l'évaluation participative, par la promotion du dialogue et de la discussion, permet aux acteurs d'être plus engagés et conscients de l'apprentissage qui en découle.

### Contraintes et défis

Le roulement de personnel et le fait que les acteurs ne soient pas toujours remplacés dans leur fonction peuvent entraîner une forte démotivation des acteurs (Greene, 2000; Ayers, 1987; Gaventa, Creed, *et al.*, 1998). D'autres facteurs entrent également en jeu :

- une intensité inégale de participation, les membres actifs pouvant être frustrés par rapport à ceux qui contribuent peu au processus (Ayers, 1987);
- l'insuffisance de dédommagements ou d'indemnités versés aux participants (Gaventa, Creed, *et al.*, 1998);
- la participation des acteurs à des tâches trop techniques (Cousins, 2003).

Enfin, la difficulté s'accroît quand les acteurs sont eux-mêmes désengagés et apathiques à l'égard du projet qui fait l'objet d'une évaluation (Ryan, Greene, *et al.*, 1998).

### Facteurs incitatifs et recommandations

Plusieurs études empiriques soulignent l'importance de la motivation des acteurs, de leur disposition à apprendre, à partager leur expérience et du sens que doit avoir l'évaluation pour eux. Cela vaut également à l'échelle de l'organisation, qui doit être motivée par le renforcement des capacités et l'apprentissage (Torres, Stone, *et al.*, 2000; Cousins, 2003; Ryan, Greene, *et al.*, 1998). Cousins, Donohue, *et al.* (1996) rappellent dans leur étude empirique l'importance de la motivation des utilisateurs de première ligne et la nécessité d'être attentif à leur disponibilité et aux conséquences de leur participation sur la relation avec les autres au sein de l'organisation : quels sont leurs bénéfices personnels? quelle assurance qu'une contribution bénéfique de leur part sera faite ?

Dans son étude de cas (évaluation d'un programme d'éducation), Ayers (1987) suggère la mise en place d'un groupe constitué d'un nombre stable de membres qui ont une compréhension claire du type de travail à effectuer et prennent un engagement public de participation, pour éviter les conséquences défavorables du roulement de personnel. Des tâches doivent être assignées à chaque acteur pour assurer une meilleure appropriation du processus (et pas seulement au noyau motivé). Dans le même ordre d'idée, King (1988) souligne que l'évaluation participative ne fonctionne que si des leaders existent, en mesure de motiver les autres acteurs et disposés à apprendre, à faciliter le processus et à le poursuivre, même quand il se déroule difficilement.

Afin de susciter la motivation des acteurs tout au long du processus, l'évaluateur peut aussi appliquer des stratégies particulières : faire varier les participants, donner des formations, utiliser des techniques qui renforcent les capacités des acteurs, diviser le travail selon l'expertise et l'intérêt des acteurs, organiser des forums pour favoriser les discussions ouvertes et les délibérations, etc. (Cousins, 2003; Mark et Shotland, 1985). Les incitations personnelles, sous forme d'indemnités ou de reconnaissance à l'intérieur de l'organisation, peuvent également renforcer la motivation des acteurs (King, 1988).

Enfin, il sera plus difficile d'obtenir l'adhésion des parties prenantes si elles ne sont pas intégrées dès le départ dans le processus (Cousins, 2003). Plus globalement, l'évaluation participative doit avoir un sens pour les acteurs (Ryan, Greene, *et al.*, 1998).

MOTIVATION DES ACTEURS – AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS	
Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"> <li>Évaluation vécue comme un accomplissement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Démotivation en raison du renouvellement des acteurs</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Participation au projet (décision, amélioration)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intensité inégale de participation démotivant les plus actifs</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Évaluation intégrée dans les activités courantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Insuffisance des compensations versées aux participants</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivation à réaliser les évaluations futures</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tâches trop techniques</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acteurs apathiques et désengagés à l'égard du projet évalué</li> </ul>
FACTEURS INCITATIFS ET RECOMMANDATIONS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Bénéficier de la participation d'acteurs disposés à apprendre, à partager leur expérience et pour lesquels l'évaluation a un sens</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Bénéficier d'une structure motivée par l'apprentissage organisationnel</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Bénéficier de la participation d'acteurs leaders disposés à apprendre, à faciliter le processus et à le poursuivre malgré les difficultés</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Prévoir des incitations personnelles et établir des stratégies pour renforcer la motivation des acteurs</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Engager dès le départ les acteurs dans le processus</li> </ul>	

## Mobilisation de la compétence des acteurs

### Avantages

Certains auteurs soulignent que les acteurs ont une bonne connaissance des forces et des faiblesses du projet évalué, qu'ils ont les capacités de jugement et d'action nécessaires pour réaliser une évaluation. Tenir compte de ce qu'ils savent permet d'augmenter la connaissance produite et de renforcer la pertinence de l'évaluation (Fetterman et Wandersman, 2005; Ayers, 1987).

### Contraintes et défis

D'autres acteurs s'accordent sur le fait que le manque de compétences ou les différences de compétences entre acteurs peuvent limiter leur participation ou ne pas leur permettre de faire une contribution utile. Il peut être difficile d'obtenir un résultat intéressant quand les acteurs ne sont pas habitués à l'évaluation (Cousins, 2003; O'Sullivan et D'Agostino, 2002; Butterfoss, Francisco, *et al.*, 2001; Mark et Shotland, 1985; Gold, 1983; Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006).

Dans une moindre mesure, les acteurs ne savent pas toujours à quoi ils s'engagent pour faire des choix raisonnés sur leur participation, contrôler ce qu'ils disent ou préciser clairement leurs besoins en information pour prendre ensuite les décisions appropriées (McTaggart, 1991; Mark et Shotland, 1985).

Enfin, dans leur étude de cas (évaluation participative du programme Empowerment Zones and Enterprises Communities sur dix sites ruraux), Gaventa, Creed, *et al.* (1998) montrent que les agences gouvernementales manquent souvent de connaissances et de capacités pour mener une évaluation participative.

### Facteurs incitatifs et recommandations

Plusieurs études empiriques (Cousins et Earl, 1992; Gaventa, Creed, *et al.*, 1998; Coupal et Simoneau, 1998; Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006) soulignent les besoins en formation et en renforcement des capacités des acteurs en ce qui concerne les méthodes participatives (à tous les niveaux : communautaire, administratif, technique, etc.). Une assistance particulière est parfois nécessaire auprès des acteurs qui s'imprègnent plus difficilement de la méthode. Il peut être utile de repérer quelques utilisateurs primaires clés avec un potentiel et des qualités de leadership pour développer rapidement des capacités de recherche et jouer un rôle de coordonnateur (Cousins et Earl, 1992; McTaggart, 1991). Dans leur étude de cas, Coupal et Simoneau (1998) montrent qu'une équipe de praticiens qualifiés et expérimentés peut former efficacement les autres acteurs aux méthodes participatives de l'évaluation, sans avoir recours nécessairement à une équipe d'experts externes.

Enfin, l'engagement préalable des organisations dans un processus de renforcement institutionnel est un facteur qui facilite le processus (Cousins et Earl, 1992). La participation antérieure dans des activités de recherche et d'évaluation peut également faciliter la mise en œuvre du processus participatif (Cousins, 2003).

MOBILISATION DE LA COMPÉTENCE DES ACTEURS – AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS	
Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"> <li>Bonne compréhension des qualités et des défauts du projet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Niveaux de compétence variables</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Capacité de jugement des acteurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acteurs pas habitués à l'évaluation (y compris les commanditaires)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Augmentation de la production d'idées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acteurs peu conscients des exigences de la participation</li> </ul>
FACTEURS INCITATIFS ET RECOMMANDATIONS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Repérer les acteurs clés qui peuvent jouer un rôle moteur</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Former et renforcer les capacités des acteurs en ce qui concerne les méthodes participatives (une formation entre acteurs peut être envisageable dans certains cas). La participation antérieure des acteurs dans des activités de recherche peut faciliter la mise en œuvre du processus</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Engager la structure dans un processus de renforcement organisationnel peut faciliter la réalisation de l'évaluation</li> </ul>	

## Rôle et positionnement de l'évaluateur

### Avantages et difficultés

L'évaluateur joue un rôle essentiel en tant que facilitateur, accompagnateur et appui technique auprès des acteurs (O'Sullivan et D'Agostino, 2002; Ayers, 1987). Il les aide à cerner leurs problématiques et leur permet de mettre en avant des questions sensibles (Abma, 2005; Ayers, 1987). Toutefois, il peut faire face à plusieurs difficultés : gérer l'interaction entre des acteurs très diversifiés et jouer un rôle significatif dans le processus pour favoriser le changement (Mertens, 1999). Sa tâche peut être ardue quand les acteurs ne connaissent pas réellement leurs besoins en information (Weiss, 1983). Dans le contexte d'une critique formulée sur l'évaluation émancipatrice, Scriven (1997) souligne au contraire que la facilitation et la formation ne sont pas des activités propres à l'évaluation et ne correspondent pas aux fonctions de l'évaluateur.

### Facteurs incitatifs et recommandations

Les auteurs abordent de façon récurrente la question de la compétence et des qualités de l'évaluateur. Ils rappellent l'importance de sa capacité d'écoute, de son ouverture à des points de vue différents, de sa disponibilité et de sa confiance envers la capacité des acteurs. Ils le positionnent comme facilitateur, éducateur, pédagogue, capable de travailler en équipe et d'animer un processus d'aller-retour itératif. L'importance des compétences en négociation, en communication, en résolution de conflits et en médiation est particulièrement soulignée. Savoir gérer les relations interpersonnelles s'avère essentiel, en particulier pour des évaluations qui s'inscrivent dans la durée, potentiellement conflictuelles, avec la nécessité de réconcilier des points de vue divergents (études empiriques : Cousins et Earl, 1992; Greene, 1988; Cousins, 2003; Gavena, Creed, *et al.*, 1998; Torres, Stone, *et al.*, 2000; Preskill, Zuckerman, *et al.*, 2003; Fetterman et Wandersman, 2005). Whitmore, Guijt, *et al.* (2006) soulignent enfin le rôle de provocateur ou de catalyseur que peut jouer l'évaluateur, en bousculant ceux qui ont du pouvoir et en les invitant à assister ceux qui en ont moins. Enfin, les évaluateurs doivent être explicites dès le départ en ce qui a trait aux valeurs qui sous-tendent leur action et leur approche (Mark et Shotland, 1985 et Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006).

Un certain nombre d'auteurs montrent également la nécessité de disposer de capacités d'enseignement pour assurer la formation des acteurs aux méthodes évaluatives. L'évaluateur doit disposer également d'une réelle expertise technique et avoir été formé à une large variété de disciplines de recherche et de méthodologies (Ayers, 1987; O'Sullivan et D'Agostino, 2002; Weaver et Cousins, 2004; Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006). Son expertise est importante, notamment pour la construction de cadres conceptuels qui permettront de guider le processus et de donner un sens aux résultats. Il peut déterminer ce qu'il est possible d'atteindre étant donné les contraintes du processus (Gold, 1983), en prenant en compte les intérêts des différentes parties. Toutefois, il doit rester tolérant par rapport à l'imperfection et ne pas avoir trop d'attentes en ce qui concerne la technique et la méthodologie de la part des acteurs. Il doit également s'attendre à traiter des questions terre-à-terre sur la mise en œuvre du programme et non pas seulement de questions fondamentales (Cousins et Earl, 1992; Garaway, 1995; Mark et Shotland, 1985).

Certains auteurs (Cousins et Earl, 1992; Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006; Coupal et Simoneau, 1998) mentionnent également l'importance de la motivation, de l'engagement actif sur le terrain et au contact des participants ainsi que de l'intérêt pour d'autres cultures. L'évaluateur doit faire un effort d'immersion dans la culture locale (Coupal et Simoneau, 1998).

Les avis divergent toutefois sur le contrôle qu'il peut exercer sur le processus. Deux études empiriques (Cousins, Donohue, *et al.*, 1996; Torres, Stone, *et al.*, 2000) soulignent que l'évaluateur doit jouer un rôle fort dans la gestion et la conduite du processus évaluatif. Il reste une autorité de l'évaluation, même s'il est à égalité de pouvoir avec d'autres participants. Greene (1988) rappelle que l'évaluateur doit conserver son statut de tiers impartial et donc crédible. À l'opposé, d'autres auteurs mentionnent la nécessité pour l'évaluateur de partager son pouvoir avec d'autres acteurs, sans autorité exclusive sur le processus. Si les évaluateurs s'identifient trop au rôle de chercheur (méthodique, prudent, indépendant), cette attitude peut devenir contre-productive (Gold, 1983). Au final, l'évaluateur est un acteur de l'évaluation, mais il doit trouver un équilibre entre ce statut et son regard externe (Abma, 2005; Brisolara, 1998; Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006).

RÔLE ET POSITIONNEMENT DE L'ÉVALUATEUR – AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS	
Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"> <li>Rôle essentiel d'appui technique auprès des acteurs, de collaborateur et de facilitateur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Difficulté à gérer l'interaction entre des acteurs diversifiés</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Difficulté à susciter le changement</li> <li>Perte d'autonomie et d'objectivité</li> </ul>
FACTEURS INCITATIFS ET RECOMMANDATIONS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Disposer de qualités d'écoute, de disponibilité, d'ouverture d'esprit, de confiance dans la capacité des acteurs, être motivé et engagé</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Disposer de compétences en négociation, en résolution de conflits et en médiation</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Disposer de qualités d'éducateur, formateur, pédagogue</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Être capable de travailler en équipe</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Disposer d'une expertise technique dans une large variété de disciplines de recherche et de méthodologies</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Être tolérant par rapport à l'imperfection</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Envisager un contrôle partiel ou un partage du pouvoir total avec les acteurs (suggestion de partage du contrôle variable selon le courant de pensée en évaluation participative)</li> </ul>	

## 4.2 Retombées du processus

L'analyse suivante se concentre sur les effets de l'évaluation participative, en particulier sur les trois aspects suivants : validité et crédibilité des résultats obtenus, renforcement des compétences des acteurs, du dialogue et du fonctionnement démocratique, et appropriation et utilisation des résultats de l'évaluation. L'idée est d'étudier dans quelle mesure le processus participatif permet de faire évoluer les pratiques, d'améliorer l'efficacité des programmes, de renforcer les acteurs et, plus globalement, de contribuer au fonctionnement démocratique des projets et des programmes.

### 4.2.1 Qualité et validité des résultats de l'évaluation

#### Avantages

Un grand nombre d'auteurs représentant les différents courants de réflexion sur l'évaluation participative s'accordent sur son incidence favorable sur la **qualité et la validité des résultats obtenus**.

L'évaluation participative produit une connaissance large et valide reposant sur des faits solides et une information concrète sur le processus. Cette information est jugée pertinente, car elle est fondée sur l'action et la confiance acquise auprès des acteurs grâce au pouvoir qui leur est donné. L'évaluation participative permet ainsi une prise de conscience et une réflexion sur les valeurs, les opinions, les histoires personnelles et les dynamiques de pouvoir qui sont perçues comme des déterminants plus valables des activités des acteurs (en opposition à l'objectivité scientifique). De plus, la diversité des acteurs favorise l'expression d'un large échantillon de points de vue, des perspectives différentes, une meilleure prise en compte des besoins des bénéficiaires et une connaissance ancrée dans leur réalité, éléments à partir desquels peut se construire un jugement (Weaver et Cousins, 2004; Cousins, 2003; Brunner et Guzman, 1989; House et Howe, 2003; Greene, 1988; Ayers, 1987; Gold, 1983; Torres, Stone, *et al.*, 2000; Preskill, Zuckerman, *et al.*, 2003; Baron et Monier, 2003; Butterfoss, Francisco, *et al.*, 2001; Patton, 2008; Weiss, 1983; Ryan, Greene, *et al.*, 1998; Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006).

Les résultats de l'évaluation sont plus sophistiqués, car ils reposent sur plusieurs sources de données, méthodes d'analyse et bases de comparaison et, dans certains cas, grâce à un effort d'innovation dans la recherche, ces résultats plus fins donnent un éclairage nouveau sur la situation (Weaver et Cousins, 2004; Gaventa, Creed, *et al.*, 1998). Dans ce sens, l'évaluation participative favorise un élargissement du champ de l'évaluation, les acteurs se confrontant à d'autres acteurs aux constructions différentes. Elle permet une meilleure prise en compte des facteurs contextuels et l'expression d'un jugement évaluatif au cas par cas (Guba et Lincoln, 1989). Grâce à une meilleure compréhension du programme et de son fonctionnement, elle aide à montrer la complexité du projet et de son contexte d'intervention (Greene, 1988; Abma, 2005). L'évaluation permet également une augmentation de la qualité des rapports fournis (ce qui entraîne une meilleure restitution des résultats). Abma (2005) montre par exemple que l'évaluation participative d'un programme de prévention en santé a permis de révéler la complexité des questions de prévention, qui ne sont pas uniquement d'ordre médical, mais aussi d'ordre social et liées à la culture de l'organisation. Au final, l'évaluation participative permet de représenter un point de vue plus équilibré, les résultats ayant un sens réel pour les acteurs (Torres, Stone, *et al.*, 2000).

L'impartialité de l'évaluation participative est également soulignée, favorisée par l'inclusion, le dialogue et la délibération, avec le soutien de l'évaluateur et de son expertise. Cette impartialité permet de limiter le biais en faveur des acteurs décisionnaires et apporte au final plus de rigueur et d'objectivité à l'évaluation (Mertens, 1999). On constate également une plus grande honnêteté des praticiens dans la mesure où ils travaillent pour améliorer le programme. La proximité de l'évaluateur avec les acteurs n'entraîne pas forcément de biais et permet au contraire de créer un climat de confiance et de proximité. L'évaluateur peut adopter une position neutre qui permet une meilleure compréhension des systèmes de valeurs, une connaissance plus approfondie par le dialogue et la négociation, de telle sorte qu'aucune voix n'ait une influence indue.

La qualité technique de l'évaluation est un critère de jugement parmi d'autres et l'utilisation de méthodes variées ne signifie pas pour autant des résultats de moins bonne qualité (House et Howe, 2003; Mertens, 1999; Fetterman et Wandersman, 2005; Brisolara, 1998).

Enfin, Wadsworth (2001) soutient que la production de cette connaissance peut être testée dans d'autres contextes (grounded theory ou possibilistic theory), à l'opposé de Stake qui considère qu'aucune généralisation n'est véritablement envisageable.

### Contraintes et défis

En revanche, plusieurs auteurs s'interrogent sur la validité des résultats produits par l'évaluation participative. La connaissance générée ne serait pas toujours solide et crédible, en particulier en raison du conflit d'intérêts induit par la participation des acteurs (surtout les gestionnaires des projets) au processus. Ces derniers sont plongés dans l'action et sont donc moins à même de voir les problèmes. Il en est de même pour l'évaluateur-facilitateur, qui perd son autonomie et son objectivité (Scriven, 1997; Ayers 1997; Ryan, Green, *et al.*, 1998).

La qualité des résultats serait peu influencée par la participation des acteurs, celle-ci n'entraînant pas nécessairement une amélioration de l'analyse des enjeux. Les changements sont marginaux dans le type d'information et la pertinence des données obtenus. Dans une étude de cas (évaluation du Cities in School Program, Stake (1983) montre la faible possibilité de production de connaissance généralisable, en particulier à long terme, avec une utilisation au final plutôt localisée de l'information. Il considère que l'évaluation, dans ce cas, n'a pas été plus juste, précise et efficiente (notamment en raison du temps consacré aux acteurs de l'évaluation) qu'une évaluation traditionnelle.

Enfin, Weiss (1983) souligne le manque possible de pertinence des résultats, attribuable en particulier à l'incapacité à prédire les demandes d'information des acteurs avec précision et aux besoins et avis divergents des différents groupes d'acteurs en ce qui a trait à l'information et aux méthodes d'évaluation, avec pour conséquence possible la non-prise en compte des avis de certains acteurs. Butterfoss, Francisco, *et al.*, (2001) soulignent la faible technicité des rapports produits. Ces dernières critiques ne sont toutefois pas étayées par des études de cas ou des analyses empiriques.

### Facteurs incitatifs et recommandations

La participation active, le contrôle du processus par les acteurs et la volonté d'amélioration du programme favorisent l'autocritique et de meilleures prise en compte et restitution des résultats défavorables ou partagés du programme évalué par les acteurs (Fetterman et Wandsesman, 2005; Guba et Lincoln, 1989; Weiss, 1983). Abma (2005) rappelle la nécessité de mener une recherche rigoureuse avec une méthodologie cohérente et le souci de trianguler les données pour vérifier et valider les résultats. De plus, la discussion et la délibération sur les résultats sont indispensables et doivent être prises en compte pour arriver à des conclusions non partisans, avec l'appui indispensable de l'évaluateur et de son expertise (House et Howe, 2003). Une bonne compréhension des enjeux et des considérations politiques est essentielle à cette étape. L'évaluateur doit être très attentif au biais engendré par la participation aux décisions techniques au cours de l'évaluation (Cousins, 2003).

QUALITÉ ET VALIDITÉ DES RÉSULTATS – AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS	
Avantages	Inconvénients
• Validité et crédibilité des résultats	• Évaluation considérée comme moins crédible et partisane
• Connaissance plus large	• Améliorations marginales de la pertinence des données
• Meilleure prise en compte des bénéficiaires	• Faible production de connaissances généralisables
• Meilleure compréhension du projet	• Difficultés à prédire les demandes d'information des acteurs avec précision
• Impartialité favorisée par l'inclusion et le dialogue	• Faible technicité des rapports produits
• Plus de rigueur et d'objectivité, moins de partis pris	
• Augmentation de la qualité des rapports	
FACTEURS INCITATIFS ET RECOMMANDATIONS	
• Assurer une participation active et un contrôle du processus par les acteurs. Ceci favorise l'autocritique et une meilleure prise en compte et restitution des résultats défavorables du projet	
• Réaliser une recherche rigoureuse avec une méthodologie cohérente avec le souci de trianguler les données pour vérifier et valider les résultats	
• Prendre en compte les enjeux et considérations politiques pour arriver à des conclusions non partisans	
• Organisation des discussions et délibération sur les résultats	

#### 4.2.2 Renforcement des capacités des acteurs

##### Avantages

Plusieurs auteurs s'accordent pour souligner que l'évaluation participative contribue au renforcement de l'apprentissage organisationnel, des capacités et des compétences des acteurs, notamment en matière d'élaboration de politiques et de gestion de projets. Elle permet aussi d'affiner leur sens critique (Garaway, 1995; Butterfoss, Francisco, *et al.*, 2001; Weaver et Cousins, 2004). Dans leur étude de cas, Coupal et Simoneau (1998) montrent qu'un des résultats clés du processus évaluatif (évaluation d'un mécanisme de soutien offert aux ONG locales en Haïti) a été le renforcement des capacités des acteurs et la création d'un réseau d'échange d'expériences et de pratiques. Fetterman et Wandsesman (2005) considèrent que le renforcement institutionnel est d'autant plus marqué que le contrôle de l'évaluation est fort.

Plusieurs études empiriques montrent que l'évaluation participative permet aussi de renforcer l'attention portée à l'évaluation, d'augmenter l'utilisation des compétences acquises au cours du processus évaluatif dans d'autres situations et de développer la capacité à utiliser d'autres résultats de recherche ou d'évaluation (Miller et Campbell, 2006; Ayers, 1987; Fetterman et Wandersman, 2005; Cousins, Donohue, *et al.*, 1996; Cousins, 2003; Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006; Greene, 1988; Torres, Stone, *et al.*, 2000; Gaventa, Creed, *et al.*, 1998). L'évaluation participative est une occasion de réfléchir et de donner du sens à l'action des acteurs dans un contexte où la contrainte de temps est forte (Torres, Stone, *et al.*, 2000).

Enfin, selon Guba et Lincoln (1989), les acteurs seraient mutuellement éduqués par le processus.

### Contraintes et défis

Certaines critiques ciblent l'évaluation émancipatrice et soulignent ses effets limités en matière de renforcement des capacités des acteurs. On parle de *pseudo-empowerment* quand le processus est contrôlé au final par l'évaluateur, qui assure la sélection d'acteurs coopératifs, mène un processus aux exigences techniques et aux connaissances élevées pour les acteurs et peut, par un accompagnement subtil, être persuasif et confisquer la capacité de proposition des acteurs. La notion d'*empowerment* est également associée à celle de contrôle social. Dans le même ordre d'idée, les acteurs peuvent faire entendre leur voix au cours du processus évaluatif, mais, au bout du compte, ne pas être parties prenantes du processus décisionnel (Mark et Shotland, 1985). Il existerait aussi une confusion avec le travail social ou le développement communautaire, alors que le but essentiel de l'évaluation participative est de favoriser le dialogue entre participants et le pluralisme démocratique (Brisolara, 1998).

Certains auteurs estiment que la participation serait plus efficace au cours de la conception ou de la modification d'un programme (Mark et Shotland, 1985; Torres, Stone, *et al.*, 2000). Whitmore, Guijt, *et al.* (2006) mentionnent aussi la difficulté d'obtenir des indices du renforcement des capacités et du pouvoir décisionnaire des acteurs.

### Facteurs incitatifs et recommandations

L'évaluation participative nécessite des compétences techniques et sociales ainsi que l'existence d'une culture locale participative (Mark et Shotland, 1985). Cousins (2003) recommande d'intégrer les activités évaluatives dans les activités courantes de l'organisation ou du programme pour favoriser le renforcement des capacités au point de vue organisationnel, le processus étant facilité quand il existe une structure qui encourage l'apprentissage (Fetterman et Wandersman, 2005). L'évaluation participative doit être éducative, envisagée dans la durée (Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006) et avoir pour objectif à terme de permettre aux acteurs de contrôler les processus évaluatifs futurs (Butterfoss, Francisco, *et al.*, 2001). D'autres auteurs recommandent une fréquence élevée d'exercices évaluatifs (Brunner et Guzman, 1989).

Enfin, Preskill, Zuckerman, *et al.* (2003) proposent d'évaluer le processus d'apprentissage tout au long de la démarche évaluative.

RENFORCEMENT DES CAPACITÉS DES ACTEURS – AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS	
Avantages	Inconvénients
• Renforcement de l'apprentissage organisationnel	• Pseudo- <i>empowerment</i>
• Renforcement des compétences des acteurs	• Outil de contrôle social
• Jugement critique affiné	• Peu de preuves du renforcement des capacités
• Constitution de réseaux d'échange de pratiques	• Confusion entre travail social et évaluation participative
FACTEURS INCITATIFS ET RECOMMANDATIONS	
• Envisager un renforcement des capacités dans la durée	
• Mettre en place un processus éducatif et formateur	
• Travailler dans le cadre d'une structure encourageant l'apprentissage et d'une culture locale participative	
• Intégrer les activités évaluatives dans les activités courantes de l'organisation	
• Mener des exercices évaluatifs de façon relativement fréquente	
• Analyser le processus d'apprentissage tout au long de la démarche évaluative	
• Permettre un fort contrôle de l'évaluation par les acteurs	

#### 4.2.3 Dialogue et fonctionnement démocratique

##### Avantages

Une série d'études empiriques mettent en exergue l'amélioration de la collaboration et des relations entre acteurs, et les occasions de résolution de conflits, car une large diversité d'acteurs est engagée dans l'évaluation (Cousins, Donohue, *et al.*, 1996; Miller et Campbell, 2006; Torres, Stone, *et al.*, 2000; Preskill, Zuckerman, *et al.*, 2003; Gold, 1983; Abma, 2005). Démocratiser la conversation peut être un atout pour le changement et avoir un effet de levier politique (Ryan, Greene, *et al.*, 1998). L'évaluation participative devient alors un excellent outil de clarification et d'explication des normes et des valeurs partagées (notamment des méthodes appropriées au contexte culturel) et entraîne des changements dans les préférences des acteurs à la suite de la délibération et de la discussion (Brunner et Guzman, 1989; Brisolaro, 1998; House et Howe, 2003).

Comme le montrent un certain nombre d'auteurs, le processus encourage et appuie des acteurs qui, dans d'autres cas de figure, ne seraient pas engagés dans le développement communautaire. Ces acteurs prennent ensuite des responsabilités publiques dans leur communauté. L'évaluation participative est associée aux idées d'*empowerment* social (*illumination et libération*), de justice, d'égalité et d'émancipation (notamment par l'inclusion des acteurs marginalisés et la réduction des inégalités sociales inhérentes aux structures). Elle permet de démocratiser l'accès à l'information et assure une meilleure appropriation des projets, un rééquilibrage du pouvoir et un renforcement des interactions sociales des groupes marginalisés avec le reste de la société. Elle donne une légitimité plus forte aux différents intérêts en jeu dans le programme et reconnaît les diverses perspectives d'analyse que cela suppose (Gaventa, Creed, *et al.*, 1998; Cousins, 2003; Weaver et Cousins, 2004; Weiss, 1983; Garaway, 1995; Mertens, 1999).

Plusieurs auteurs (Cousins et Earl, 1992; Butterfoss, Francisco, *et al.*, 2001; Weiss, 1983; Brisolaro, 1998) constatent enfin une meilleure circulation de l'information, l'existence de rapports et de matériel plus accessibles et abordables, qui améliorent la communication et le dialogue durant et après le processus évaluatif.

### Contraintes et défis

L'évaluation participative peut faire prendre conscience de l'existence de conflits, mais ne les règle pas forcément. Participer à l'évaluation ne signifie pas automatiquement une meilleure place dans la prise de décision (Weiss, 1983; McTaggart, 1991).

DIALOGUE ET FONCTIONNEMENT DÉMOCRATIQUE – AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS	
Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amélioration des relations entre acteurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflits non réglés</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prise de responsabilités par les acteurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Place dans le processus décisionnel non assurée par la participation à l'évaluation</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Démocratisation de l'accès à l'information</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rééquilibrage du pouvoir</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Groupes marginalisés interagissant avec la société</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapports plus accessibles</li> </ul>	

#### 4.2.4 Appropriation des résultats et utilisation de l'évaluation

##### Avantages

Greene (1988) montre l'importance de **l'appropriation des résultats** et, en particulier, de l'assimilation progressive de l'information issue de l'évaluation (processus cognitif). L'appropriation des résultats est renforcée par la diversité des acteurs et la confiance instaurée entre l'évaluateur et les acteurs (Gold, 1983). Ayers (1987) souligne également l'importance des formes conviviales de diffusion des résultats, mises en œuvre lors des évaluations participatives (rapports simples, faciles à comprendre), qui facilitent l'appropriation et la compréhension des résultats.

Un certain nombre d'études empiriques mettent l'accent **sur le renforcement de l'utilisation des résultats** par les bénéficiaires, sur leur utilisation plus large et plus immédiate, en particulier en cours de processus. Cela s'explique par le lien plus étroit créé entre l'évaluation et le processus décisionnel, la détermination et la prise en considération des questions des acteurs, leur engagement dans l'évaluation, la crédibilité, la validité et l'appropriation des résultats grâce au processus participatif (Cousins et Earl, 1992; Abma, 2005; Cousins, Donohue, *et al.*, 1996; Gold, 1983; Gavena, Creed, *et al.*, 1998; Preskill, Zuckerman, *et al.*, 2003; Butterfoss, Francisco, *et al.*, 2001; Weiss, 1983; Wadsworth, 2001; Mark et Shotland, 1985). Le processus stimule les acteurs à introduire du changement (Torres, Stone, *et al.*, 2000). Le temps nécessaire à l'évaluation participative permet également une meilleure appropriation des résultats et un potentiel plus élevé d'utilisation. Enfin, l'engagement personnel est une motivation pour comprendre et utiliser les données.

Fondant son analyse sur les différentes formes d'utilisation de l'évaluation conceptuelle (éducative), instrumentale (aide à la décision) et symbolique (persuasive), Cousins (2003) montre la contribution de l'évaluation participative à l'utilisation instrumentale et conceptuelle des résultats. Fetterman et Wandersman (2005) constatent également une augmentation de l'efficacité des programmes grâce à la capacité des acteurs à planifier, à mettre en œuvre et à évaluer leurs propres programmes, et à l'intégration de l'évaluation dans la planification et la gestion des programmes. Dans deux études de cas, Greene (1988) montre que l'évaluation participative a permis une meilleure définition des activités à mettre en œuvre à l'issue de l'évaluation, l'utilisation des résultats pour des demandes de subvention auprès des bailleurs de fonds, des efforts de planification et de réorganisation entrepris par la structure évaluée, des résultats alimentant des discussions continues sur les questions clés du programme, etc. Ces changements peuvent être provoqués, par exemple, grâce aux connaissances acquises sur le programme par les acteurs (Baron et Monier, 2003). De manière plus générale, Brisolara (1998) et Ryan, Greene, *et al.* (1998) soulignent la pérennité des changements proposés par le dialogue.

Dans le même ordre d'idée, dans leur enquête réalisée auprès d'évaluateurs, Cousins, Donohue, *et al.*, (1996) soulignent qu'une majorité d'entre eux perçoivent les effets favorables de la démarche participative, ceux-ci étant, dans beaucoup de cas, plus importants que ce qui était espéré. L'évaluation participative entraîne la mise en place de changements opérationnels et structurels dans les actions évaluées. Les résultats sont perçus comme une aide à la décision et la participation d'un échantillon plus large d'acteurs, comme un réel facteur incitatif.

### Contraintes et défis

Toutefois, l'**appropriation** des résultats ne se vérifie pas systématiquement, en particulier si certains groupes ont été moins considérés au cours de l'évaluation (Weiss, 1983). Les rapports finaux peuvent ne pas être utilisés aussi largement que prévu ou peuvent même être ignorés (Gold, 1983; McTaggart, 1991).

Plusieurs auteurs mentionnent la question **des asymétries de pouvoir** et le fait que les acteurs, notamment ceux qui sont marginalisés, n'ont pas la possibilité de faire les changements nécessaires. L'utilisation des résultats est contrainte par la possibilité ou non pour les acteurs d'influencer les résultats. Les liens ne sont pas encore suffisamment clairs entre l'évaluation émancipatrice, la justice sociale et la modification de l'équilibre des pouvoirs (Mertens, 1999; Weiss, 1983; Miller et Campbell, 2006; Whitmore, Guijt, *et al.*, 2006).

Comme le soulignent Ryan, Green, *et al.* (1998) et Mark et Shotland (1985), il existe **une tension entre la parole et l'action**, entre les idéaux participatifs de diversité et les programmes participatifs de changement social. Les conditions selon lesquelles la participation des acteurs influencera ou non l'objet ou l'utilisation ne sont pas claires (Mark et Shotland, 1985). Comme le montre Stake (1983) dans son étude de cas (évaluation du Cities in School Program, l'utilisation des résultats de l'évaluation s'est accrue au cours du processus évaluatif (notamment grâce à la participation des acteurs décisionnaires), mais n'a pas été effective après le processus évaluatif. La dissémination et la communication des résultats ont été peu planifiées et la diffusion, relativement faible au final. Gold (1983) montre également dans deux études de cas que les décisions prises à l'issue de l'évaluation l'ont été indépendamment de la valeur des deux programmes et sur la base de considérations politiques. Scriven (1997) souligne enfin le manque de suivi et d'intérêt en ce qui concerne les bénéficiaires et les effets favorables de l'évaluation sur eux.

Dans un autre ordre d'idée, une connaissance plus fine de l'étude peut mener au désenchantement, les acteurs connaissant alors mieux les faiblesses de l'évaluation et perdant confiance dans les résultats finaux (Weiss, 1983; Gold, 1983; McTaggart, 1991).

### Facteurs incitatifs et recommandations

Plusieurs facteurs facilitent l'utilisation des résultats :

- la présence des acteurs décisionnaires et le partage d'information avec les commanditaires ou les financeurs de l'évaluation sont présentés comme des éléments essentiels, l'information évaluative devant se situer dans un espace politique de décision (la validité scientifique n'est pas suffisante) (Mark et Shotland, 1985; Abma, 2005; Guba et Lincoln, 1989; Weiss, 1983);
- l'étendue et la profondeur de la participation des acteurs, car celle-ci met en jeu des mécanismes psychologiques qui les rendent plus réceptifs aux résultats et les incitent à s'engager. Plus l'évaluateur offre la possibilité aux acteurs de s'approprier le sens et l'autonomie de leur action, plus les effets de l'évaluation sont sensibles et les acteurs responsables par rapport à l'évaluation (Gaventa, Creed, *et al.*, 1998). La rédaction des rapports par les acteurs renforce l'appropriation des décisions;
- une restitution continue des résultats de l'évaluation par des interactions régulières qui créent un climat approprié de partage entre acteurs permet de penser en profondeur au sens des résultats. La multiplication des occasions de discussion et d'analyse des enjeux est essentielle (Cousins et Earl, 1992). L'importance de la communication est également soulignée par Ryan, Greene, *et al.* (1998);
- la sélection des questions selon leur effet de levier (Mark et Shotland, 1985).

Patton (2008) souligne également la nécessité d'un réel engagement à utiliser les résultats. La stratégie d'utilisation des résultats est à définir dès le début. Dans ce sens, l'évaluation doit être conçue pour satisfaire les intérêts et les besoins de personnes précises, identifiables, en planifiant un budget qui prend en compte les activités visant l'utilisation des résultats. Ryan, Greene, *et al.* (1980) soulignent l'importance du plan d'action pour le changement. Dans ce sens, il apparaît nécessaire d'évaluer l'utilisation des résultats à l'issue de l'évaluation.

Enfin, comme le soulignent Fetterman et Wandersman (2005), on constate une amélioration quand il existe un processus et une structure qui encouragent l'apprentissage. La réussite de l'évaluation émancipatrice va dépendre de certaines caractéristiques organisationnelles et de fonctionnement.

UTILISATION DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION – AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS	
Avantages	Inconvénients
• Meilleure appropriation des résultats	• Appropriation des résultats pas toujours effective
• Formes conviviales de diffusion des résultats	• Asymétries de pouvoir qui limitent l'utilisation des résultats
• Renforcement de l'utilisation des résultats	• Tension entre parole et action
• Intégration de l'évaluation dans la planification et la gestion des programmes	• Manque d'attention portée aux bénéficiaires
	• Perte de confiance dans l'évaluation, car meilleure connaissance de ses faiblesses

  

FACTEURS INCITATIFS ET RECOMMANDATIONS
• Favoriser le contrôle du processus par les acteurs
• Prendre l'engagement à faire usage des résultats et définir une stratégie d'utilisation dès le début
• S'assurer de la présence des acteurs décisionnaires et du partage d'information avec les commanditaires
• Assurer une restitution et une communication continue des résultats de l'évaluation
• Encourager les interactions régulières pour partager et analyser en commun les résultats
• Permettre la rédaction des rapports par les acteurs
• S'assurer que la structure et le processus favorisent l'apprentissage
• Évaluer l'utilisation des résultats à l'issue de la démarche

## 4.3 Bilan général

Les préoccupations abordées dans la revue couvrent un large spectre d'enjeux et de questions touchant l'évaluation participative. Les avantages ou difficultés de la démarche sont d'ordre pratique, organisationnel, ou portent plus fondamentalement sur le caractère politique et démocratique de ce type de démarche.

Les principaux points qui font consensus concernent tout d'abord les difficultés logistiques et pratiques de mise en œuvre de l'évaluation participative (temps, ressources, organisation, compétences des acteurs) et l'engagement que cela suppose de la part des acteurs et de l'organisation qui se lancent dans ce type de démarche. Toutefois, la flexibilité du processus, son caractère itératif et la créativité qui en découle sont aussi assez largement soulignés. Les auteurs s'accordent globalement sur les grandes lignes de l'approche méthodologique : importance du débat, de la discussion, des méthodes collectives de production et de réflexion, utilisées de façon non mécanique, avec le souci d'une communication permanente et itérative entre acteurs à tous les niveaux. Peu de recommandations précises sont faites sur les méthodes à utiliser, qui doivent s'adapter au contexte et aux besoins des acteurs. En revanche, les débats opposant méthodes qualitatives et méthodes quantitatives peuvent constituer une source de conflits entre acteurs et prendre le pas sur les enjeux réels de l'évaluation. Un consensus clair apparaît aussi sur les qualités requises de la part de l'évaluateur : capacité d'écoute, de facilitation, de médiation, disponibilité, ouverture d'esprit et compétences techniques pour guider les acteurs en matière de méthodologie. Les auteurs soulignent également la qualité de la connaissance produite, valide et pertinente, qui donne une vision plus large et plus fine des problèmes.

Même si les auteurs s'accordent sur l'importance de la diversité des acteurs et de leur contrôle sur le processus, il existe toutefois des divergences d'opinions sur l'étendue de cette diversité et sur le degré de contrôle à privilégier : doit-on assurer un équilibre entre diversité, contrôle et contraintes liées à la réalisation de l'évaluation ? Ou au contraire favoriser largement la diversité des acteurs et leur contrôle pour permettre une réelle démocratisation du processus ? Par ailleurs, les avis divergent sur le contrôle que doit exercer l'évaluateur sur le processus : doit-il conserver une certaine autorité pour garantir son objectivité et éviter les biais dans l'analyse ou bien partager totalement le pouvoir avec les acteurs ? Les auteurs soulignent également l'insuffisante participation des bénéficiaires, mais peu de solutions sont proposées pour renforcer leur engagement.

Enfin, les effets favorables soulignés portent majoritairement sur le renforcement des capacités des acteurs, l'amélioration de la collaboration entre eux, une démocratisation de l'accès à l'information, un possible rééquilibrage des pouvoirs et une meilleure appropriation des résultats, perçus comme une aide à la décision. Toutefois, parmi les études empiriques recensées, peu analysent ces phénomènes de façon systématique.

Au-delà des difficultés et des effets favorables de l'évaluation participative, les auteurs s'accordent sur un certain nombre de facteurs qui déterminent le déroulement du processus et font des suggestions pour pallier les difficultés éprouvées. Parmi les conditions initiales favorables, une réflexion préalable approfondie sur la participation des acteurs et ses conséquences, et l'engagement de la structure évaluée à apporter un appui logistique et politique à la démarche dans la durée sont essentiels. L'existence d'un climat initial ouvert à la participation, d'une confiance interpersonnelle entre acteurs et dans l'organisation, et l'engagement de la structure dans un processus d'apprentissage organisationnel sont également des éléments facilitants.

La phase préparatoire apparaît particulièrement importante, c'est-à-dire la compréhension en profondeur des rapports de pouvoir et des conflits existants entre acteurs ainsi que du contexte du programme, la clarification dès le démarrage de la logique qui conduit à la sélection des acteurs par une discussion ouverte sur les critères d'inclusion, la clarification des attentes et du sens de l'évaluation pour les participants et la définition claire de leurs rôles. Il est également suggéré de mettre en place des procédures pour équilibrer les pouvoirs et de repérer les acteurs clés, dits « moteurs », disposés à faciliter le processus, et de prendre en compte les coûts engendrés par la participation. Enfin, il peut être utile de définir dès le départ la stratégie d'utilisation des résultats et d'assurer un suivi rapproché de l'apprentissage des acteurs.

Concernant la mise en œuvre de l'évaluation participative, les recommandations portent sur l'importance des interactions régulières entre acteurs pour partager et analyser en commun les résultats, la mise en place d'une stratégie de communication continue qui favorise une appropriation progressive des résultats et l'utilisation d'une méthodologie cohérente avec le souci de trianguler les données, afin de vérifier et de valider les résultats.

Au final, l'analyse soulève un certain nombre de questions qui restent à approfondir, en particulier concernant la sélection des acteurs, l'étendue et la profondeur de leur participation, la gestion des asymétries de pouvoir et des relations entre acteurs, mais aussi le lien entre la participation et les effets attendus de l'évaluation participative (utilisation des résultats, renforcement des capacités des acteurs, émancipation et renforcement du dialogue).

## 5. ILLUSTRATIONS PAR THÉMATIQUE

La présente analyse a pour objet de compléter et de préciser notre synthèse précédente par une réflexion thématique (santé, éducation, développement communautaire et service social, coopération internationale). Elle permet d'illustrer, essentiellement à l'aide d'études de cas, les conclusions précédentes et de resituer les difficultés et les avantages des évaluations participatives dans leur contexte sectoriel.

### 5.1 Méthode et présentation de l'échantillon

#### 5.1.1 Sélection de l'échantillon

Notre échantillon est issu de la base de données de références sur l'évaluation participative présentée précédemment (2.3). Les références sélectionnées s'inscrivent dans les quatre thématiques suivantes : santé, éducation, développement communautaire et service social, coopération internationale. Les études ont été sélectionnées selon les critères suivants :

- regard critique porté sur le processus et les effets de l'évaluation participative en fonction des avantages et des inconvénients;
- référence comportant une analyse empirique;
- préférence donnée aux analyses portant sur les expériences menées au Canada (critère non restrictif).

Onze références ont été sélectionnées (neuf dans les secteurs sociaux et deux dans le secteur de la coopération internationale).

Comme pour l'analyse précédente, les références ont été codées dans une grille d'analyse afin d'en faciliter la synthèse.

### 5.1.2 Présentation détaillée de l'échantillon

Le tableau suivant présente les principales caractéristiques de l'échantillon.

**Tableau VIII – Liste des références**

AUTEURS	ANNÉE	TYPE D'ANALYSE	PAYS	SECTEUR	DESCRIPTION
Alpert et Bechar	2007	Étude de cas (1)	Israël	Éducation	Analyse rétrospective d'une évaluation participative dans une école secondaire (sur la base de l'expérience des auteurs)
Suarez-Balcazar	2003	Étude de cas (1)	É.-U.	Social	Évaluation collaborative avec 8 organismes communautaires travaillant sur les questions d'insertion des jeunes en milieu urbain
Barrington	1999	Étude de cas (1)	Canada	Santé	Analyse rétrospective d'une évaluation d'un programme fédéral de nutrition prénatale (sur la base de l'expérience de l'auteur)
Curran, Christopher, et al.	2003	Méta-évaluation	Canada	Éducation	Méta-évaluation de l'évaluation du Newfoundland & Labrador Clinical Skills Assessment and Training (CSAT) Program
Jivanjee et Robinson	2007	Étude empirique (1)	É.-U.	Santé	Analyse des expériences de collaboration entre les évaluateurs et les familles (dans les programmes sur la santé mentale des enfants). Méthode employée : revue de la littérature et entrevues semi-structurées
Hart et Taylor	1994	Étude de cas (1)	Canada	Éducation	Analyse rétrospective de l'évaluation du Canadian Yukon Native Teacher Education Program sur la base de l'expérience de l'auteur
Maclure	2006	Étude de cas (1)	Sierra Leone	Coopération internationale	Analyse rétrospective de l'évaluation d'un projet humanitaire d'éducation en Sierra Leone sur la base de l'expérience de l'auteur
Mercier	1997	Étude de cas (1)	Canada	Social	Analyse rétrospective de l'évaluation du programme mixte à l'intention de la population itinérante de Montréal (sur la base de l'expérience de l'auteur)
Papineau	1996	Étude de cas (1)	Canada	Social	Analyse de l'évaluation formative d'une organisation de développement économique communautaire. Méthode employée : entrevues avec acteurs de l'évaluation, observation et revue documentaire
Rebien	1996	Études de cas (2)	Zambie et Swaziland	Coopération internationale	Analyse rétrospective de l'évaluation d'un projet de développement rural en Zambie et évaluation d'un projet d'hydraulique rurale au Swaziland
Sehl	2004	Étude de cas (1)	Canada	Santé	Analyse de l'évaluation du Community Action Program for Children en Ontario (Santé Canada et province de l'Ontario). Méthode employée : enquête, entrevues, questionnaire de Santé Canada

## 5.2 Caractéristiques de l'évaluation par secteur

### 5.2.1 Évaluation dans les secteurs sociaux

Les méthodes et objectifs de la recherche scientifique dans les sciences sociales ont évolué au détriment de l'usage exclusif des méthodes expérimentales visant à montrer l'efficacité des interventions particulières pour s'orienter vers des méthodes de recherche et d'évaluation cherchant à répondre aux besoins des acteurs et aux valeurs de leur environnement organisationnel (Papineau, 1996). La pratique évaluative s'est transformée dans ce sens et les changements constatés dans les secteurs sociaux comme l'éducation et la santé illustrent bien ces évolutions.

Reposant à l'origine sur les tests de niveau des étudiants, l'évaluation **dans le secteur éducatif** a évolué progressivement vers une prise en compte plus forte des acteurs des programmes, du processus d'apprentissage et du contexte éducatif (Curran, Christopher, *et al.*, 2003). Au-delà des tests objectifs, des approches expérimentales et quasi expérimentales, d'autres méthodes sont devenues progressivement légitimes dans la conduite de l'évaluation. C'est le cas des approches participatives en évaluation (évaluation responsive, évaluation émancipatrice, évaluation de quatrième génération, etc.) ou alors de la *school-based evaluation*, qui se caractérise par une combinaison d'évaluation interne réalisée par une équipe composée de membres du personnel (enseignants, directeurs, etc.) et d'évaluation externe avec des évaluateurs, des chercheurs ou d'autres professionnels. L'évaluation dans le secteur éducatif profite d'un investissement public élevé et répond à plusieurs types de besoins : amélioration du système, reddition de comptes, aide à la décision, professionnalisation des enseignants et certification. Les enseignants y jouent un rôle central (Nevo, 2006; Alpert et Bechar, 2007).

Une des principales difficultés de l'évaluation **dans le secteur de la santé** est liée à la complexité des systèmes de santé. Expliquer la complexité d'une intervention, la théorie qui la sous-tend et les relations entre cette théorie et la connaissance produite constitue un défi majeur. De façon générale, la question traditionnelle sur ce qui fonctionne (question traitée par les approches expérimentales) tend à prendre une forme plus large : on s'interroge sur ce qui fonctionne, pour qui, quand, dans quelles circonstances et pourquoi. Cette évolution a conduit au développement de connaissances provenant à la fois d'études quantitatives et d'études qualitatives et a renforcé le rôle de l'utilisateur des services de santé dans l'évaluation. L'intérêt se trouve non seulement dans la reconnaissance de la voix des citoyens, de leurs valeurs et de leurs points de vue, mais aussi dans la capacité à les écouter, à les engager dans le processus évaluatif (évaluation axée sur l'utilisation et évaluations émancipatrices) et à envisager l'évaluation comme un processus d'apprentissage (Long, 2006).

### 5.2.2 Évaluation dans le secteur de la coopération internationale

L'évaluation participative est apparue **dans le secteur de l'aide internationale** dans le milieu des années 1970, à l'initiative des ONG, et a été appliquée à des projets de moindre envergure. Initialement perçue comme une possibilité d'émancipation et d'autoréalisation pour les acteurs, l'approche s'est ensuite étendue aux agences multilatérales et à une diversité de secteurs (Kapoor, 2004) sous l'influence croissante des idées de participation, de partenariat et de partage du pouvoir qui ont largement influencé le discours des agences d'aide internationale depuis deux décennies. L'évaluation dans ce secteur se heurte toutefois à des tensions et à des intérêts qui divergent entre bailleurs de fonds et bénéficiaires de l'aide internationale. En effet, les agences sont réticentes à transmettre le pouvoir pour des raisons liées à leurs procédures budgétaires, aux calendriers des projets et aux contraintes politiques. Elles mettent également l'accent sur la reddition de comptes et l'efficacité, alors que le renforcement des capacités des acteurs constitue une composante essentielle de leurs programmes de développement auquel l'évaluation peut également contribuer. En conséquence, alors que beaucoup d'agences d'aide ont accepté l'idée officielle d'une évaluation participative comme instrument adapté aux projets, notamment dans le domaine du développement communautaire, la réalité est différente. La participation reste souvent limitée à la consultation. Cette situation est exacerbée dans le secteur de l'aide humanitaire, caractérisé par des situations d'urgence et soumis à des contraintes précises : temps limité, insécurité, incertitude, etc. (Maclure, 2006).

## 5.3 Analyse et synthèse des résultats

La synthèse suivante est présentée par thématique (éducation, santé, développement communautaire et service social, coopération internationale) et organisée de façon similaire à la synthèse générale des avantages et des limites de l'évaluation participative (analyse du déroulement du processus et des effets de l'évaluation participative).

### 5.3.1 Secteur de l'éducation

#### Présentation détaillée de l'échantillon d'analyse

Les références sélectionnées portent sur trois études de cas d'évaluations participatives menées dans un contexte éducatif. Les tableaux suivants présentent les trois processus évaluatifs étudiés et leurs caractéristiques.

ÉTUDE DE CAS (ÉDUC 1) : ÉVALUATION DU CANADIAN YUKON NATIVE TEACHER EDUCATION PROGRAM (YNTEP), HART ET TAYLOR (1994)	
<b>Description du programme évalué et objectif de l'évaluation</b>	Programme de formation des enseignants autochtones au sein du Collège du Yukon. Le processus d'évaluation a été amorcé par le gouvernement territorial du Yukon dès le démarrage du programme de formation, avec pour objectif de créer les conditions d'un processus d'autoévaluation tout au long du programme.
<b>Durée et acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durée : 3 ans</li> <li>• Acteurs : représentants de la faculté, étudiants et représentants du système éducatif et de la communauté élargie</li> <li>• Experts : chercheurs de l'Université de Regina</li> </ul>
<b>Collecte et analyse des données, diffusion des résultats</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Méthode collaborative pour renforcer la communication entre acteurs</li> <li>• Différentes méthodes employées : entrevues, forums de discussion, observations, variété de canaux de communication entre participants, préparation de rapports et discussions entre participants, notes de travail pour établir un dialogue interactif, etc.</li> <li>• Processus d'accès à l'information, de suivi itératif et de restitution des résultats contrôlé par les participants</li> <li>• Ajustements des modalités de participation des acteurs en cours de processus (et de la diversité des acteurs concernés)</li> </ul>

<b>ÉTUDE DE CAS (ÉDUC 2) :</b> <b>ÉVALUATION DU NEWFOUNDLAND &amp; LABRADOR CLINICAL SKILLS ASSESSMENT</b> <b>AND TRAINING (CSAT) PROGRAM, CURRAN , CHRISTOPHER, ET AL. (2003)</b>	
<b>Description du programme évalué et objectif de l'évaluation</b>	Programme mis en œuvre par la Faculté de médecine de l'Université de Terre-Neuve dans le but d'évaluer et d'améliorer les connaissances des médecins de famille travaillant dans les zones rurales de la province de Terre-Neuve-et-Labrador. Réalisation d'une évaluation responsive.
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acteurs : stagiaires et étudiants diplômés du programme, comités scolaire et médical consultatifs (niveau administratif et de supervision), directeurs médicaux des conseils d'administration régionaux de santé, formateurs et examinateurs</li> </ul>
<b>Collecte et analyse des données, diffusion des résultats</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilisation d'une version modifiée de la méthode proposée par Stake en 5 étapes : détermination des acteurs et consultation, analyse des données, établissement des standards et des critères de l'évaluation, mise en œuvre de la méthodologie d'évaluation, analyse des données et rapport</li> <li>• Méthodes : entrevues et enquête</li> </ul>

<b>ÉTUDE DE CAS (ÉDUC 3) :</b> <b>ÉVALUATION PARTICIPATIVE MENÉE DANS UNE ÉCOLE SECONDAIRE EN ISRAËL</b> <b>(DROR REGIONAL COMPREHENSIVE HIGH SCHOOL), ALPERT ET BECHAR (2006)</b>	
<b>Description du programme évalué et objectif de l'évaluation</b>	Étude réalisée dans une école secondaire pour évaluer les orientations pédagogiques de l'école et gérer la diversité des élèves (en collaboration avec le Beit College of Education). Souhait de créer une approche collaborative en évaluation entre le Collège et l'école secondaire et d'analyser l'expérience.
<b>Durée et acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durée : 2 ans</li> <li>• Acteurs : 2 chercheurs et 3 enseignants débutants de l'école</li> </ul>
<b>Collecte et analyse des données, diffusion des résultats</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Combinaison de méthodes qualitatives et quantitatives : entrevues avec les enseignants, observations dans les classes et questionnaires</li> <li>• Organisation régulière de réunions d'organisation et de suivi de la recherche</li> <li>• Conception d'outils, collecte et analyse des données par l'ensemble de l'équipe, prise de décision collective et partage équitable des tâches</li> <li>• Acteurs rémunérés pour le travail effectué</li> </ul>

## Analyse du processus évaluatif

### Gestion du processus<sup>7</sup>

Le manque de disponibilité des acteurs et l'insuffisance de ressources humaines ont constitué de réelles contraintes au bon déroulement des évaluations réalisées au Collège du Yukon et à l'Université de Terre-Neuve (Hart et Taylor, 1994; Curran, Christopher, *et al.*, 2003). En revanche, la mise en œuvre pratique et logistique de l'évaluation dans l'école secondaire en Israël a été largement simplifiée par les enseignants, leur connaissance du terrain et leur présence quotidienne dans l'établissement, ce qui a facilité la création de la liste des personnes à interroger, la distribution des questionnaires, l'accès à l'information et sa diffusion (Alpert et Bechar, 2007). Les auteurs de cette évaluation soulignent également la **flexibilité du processus évaluatif**.

CAS	GESTION DU PROCESSUS (RESSOURCES TEMPORELLES, FINANCIÈRES ET ORGANISATIONNELLES)	
	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Éduc 1	–	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problème de disponibilité des acteurs</li> <li>• Processus exigeant en ce qui a trait aux moyens (ressources humaines insuffisantes)</li> </ul>
Éduc 2	–	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problème de disponibilité des acteurs</li> <li>• Processus exigeant en ce qui a trait aux moyens (ressources humaines insuffisantes)</li> </ul>
Éduc 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en œuvre logistique facilitée par la connaissance du terrain des acteurs (enseignants)</li> <li>• Flexibilité du processus</li> </ul>	–

### Méthodologie

Les expériences menées nous montrent que l'évaluation participative peut susciter **des craintes**, car elle constitue **une démarche inhabituelle pour les acteurs**. Dans l'évaluation réalisée au Collège du Yukon, les acteurs ont exprimé leur manque de confiance dans la démarche adoptée, l'évaluation étant associée, selon eux, à une approche positiviste, aux concepts de validité et de fiabilité, avec pour conséquence une dévalorisation de l'évaluation, jugée insuffisamment rigoureuse par les acteurs. Plusieurs discussions ont dû être organisées pour expliquer la démarche et améliorer la connaissance des acteurs de l'évaluation participative. Il est apparu nécessaire de renégocier de façon permanente et itérative la méthodologie pour rester proche des besoins des acteurs (Hart et Taylor, 1994). Les craintes peuvent aussi se manifester de façon plus générale par rapport à la démarche évaluative.

Les auteurs soulignent également le risque de trop centrer l'évaluation sur les questions de méthode en considérant les acteurs comme des objets de recherche invités à suivre une routine de recherche (Hart et Taylor, 1994).

7. Dans la partie illustrative, la gestion du processus englobe la question des ressources temporelles, financières et organisationnelles.

En revanche, dans l'évaluation menée à l'Université de Terre-Neuve, la démarche participative a permis **de faire ressortir les valeurs conflictuelles des acteurs et la nécessité de les prendre en considération dans l'analyse**. Elle a favorisé l'émergence des questions au fur et à mesure du processus (Curran, Christopher, *et al.*, 2003). Parmi les facteurs facilitant le processus, Alper et Bechar (2007) soulignent que les interactions entre les enseignants de l'école secondaire (sous forme de discussion sur leur expérience professionnelle au quotidien) ont contribué à créer **une atmosphère détendue et propice à l'établissement de relations** entre acteurs et ont ainsi permis une expression plus aisée des frustrations. La communication régulière des résultats a permis de donner plus de transparence au processus et d'atténuer les conflits.

CAS	MÉTHODOLOGIE	
	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Éduc 1	–	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Craintes à l'égard de la démarche</li> <li>• Prépondérance des débats sur la méthode</li> </ul>
Éduc 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Méthode facilitant la consultation d'un grand nombre d'acteurs</li> <li>• Fait ressortir les valeurs conflictuelles et l'articulation de ces valeurs</li> <li>• Flexibilité, créativité</li> </ul>	–
Éduc 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Occasions de discussion et d'échanges d'idées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Craintes à l'égard de la démarche</li> </ul>
FACTEURS INCITATIFS ET RECOMMANDATIONS		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assurer une communication permanente, itérative</li> </ul>		

### Éthique

Des problèmes éthiques ont été soulevés au cours des expériences menées. Par exemple, l'évaluation faite par le Collège du Yukon a nécessité un encadrement du processus de discussion et de négociation par une **série de principes et de procédures** protégeant les « droits de propriété » des participants. Alper et Bechar (2007) montrent que pour faire face aux suspicions de certains acteurs non participants à l'évaluation sur la relation jugée trop étroite entre l'équipe d'évaluation et la direction de l'école, des mesures ont été prises pour **assurer la confidentialité de l'information** transmise à la direction au cours du processus.

CAS	ÉTHIQUE
	FACTEURS INCITATIFS ET RECOMMANDATIONS
Éduc 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en place de procédures pour assurer l'équilibre des pouvoirs entre acteurs (validité liée à l'éthique de la procédure)</li> </ul>
Éduc 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assurer la confidentialité de l'information transmise à la direction</li> </ul>

### Participation des acteurs et compétences mobilisées

Dans leur étude de cas, Hart et Taylor (2004) notent **la difficulté d'engager les acteurs** dans le processus évaluatif et l'expliquent en partie par la méfiance des parties prenantes à l'égard des chercheurs, perçus comme des experts au service du gouvernement du Yukon. Un processus permanent de discussion sur la méthodologie et la participation des acteurs à des activités déterminées ont toutefois permis une appropriation de la recherche au fur et à mesure de sa réalisation. Ils expliquent également le caractère complexe du contexte éducatif comprenant des groupes privilégiés (administrateurs, enseignants) et d'autres qui le sont moins (étudiants, par exemple). Dans le cas du Collège du Yukon, ces **inégalités de pouvoir** reflétaient également des différences culturelles (inscrites dans des enjeux plus larges qui touchent les Premières Nations), le programme évalué se caractérisant par une imbrication de relations de pouvoir complexes (entre les populations des Premières Nations et les autres, entre les enseignants et les étudiants, entre les parents et l'établissement, etc.). Dans ces circonstances, l'évaluation prend un caractère **inévitablement politique** et constitue un moyen de contribuer à un débat critique ouvert sur les relations de pouvoir et les changements à effectuer. D'autres auteurs soulignent également le risque d'**accaparement de la recherche par certains acteurs en fonction de leur intérêt** propre, mais reconnaissent que le processus participatif permet de traiter plus ouvertement ces inégalités de pouvoir. Dans le cas de l'évaluation réalisée dans une école secondaire (Alpert et Bechar, 2007), les enseignants non participants au processus ont, par exemple, exprimé la crainte que l'équipe d'évaluation ne collabore trop étroitement avec la direction.

Alpert et Bechar (2007) montrent également **la difficulté de gérer la diversité** des points de vue et des objectifs des acteurs (divergences de points de vue entre l'équipe d'évaluation et le directeur du collège ayant des perceptions différentes de l'action à évaluer). Ils soulignent toutefois **la complémentarité intéressante** qui s'est instaurée entre **les chercheurs** (apportant leur savoir et appui méthodologique) et **les enseignants** (apportant leur connaissance pratique et concrète du terrain et facilitant la recherche).

PARTICIPATION DES ACTEURS ET COMPÉTENCES MOBILISÉES		
CAS	DIVERSITÉ, ÉTENDUE ET CONTRÔLE DE LA PARTICIPATION, MOBILISATION DES COMPÉTENCES DES ACTEURS	
	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Éduc 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrôle favorise l'appropriation de l'évaluation</li> <li>• Inégalités de pouvoir peuvent être traitées plus ouvertement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relations acteurs-évaluateurs figées dans des idées préconçues</li> <li>• Renforcement des asymétries de pouvoir</li> </ul>
Éduc 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficultés de gestion de la diversité</li> <li>• Complémentarité entre les compétences des chercheurs et celles des praticiens</li> </ul>	–
Éduc 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Occasions de discussion et d'échanges d'idées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Craintes à l'égard de la démarche</li> </ul>
RECOMMANDATIONS		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acquérir une bonne connaissance du contexte du programme et des intérêts en jeu</li> </ul>		

### Rôle et positionnement de l'évaluateur

Les expériences menées montrent que les évaluateurs peuvent avoir tendance à revenir à une **interprétation traditionnelle de l'évaluation**, poussant les acteurs à suivre un processus déterminé par eux-mêmes (Hart et Taylor, 1994). Curran, Christopher, *et al.* (2003) soulignent en revanche l'avantage de la méthode collaborative pour l'évaluateur, qui dispose **d'une meilleure compréhension du programme** et peut déterminer plus vite les questions qui concernent une diversité d'acteurs.

CAS	RÔLE ET POSITIONNEMENT DE L'ÉVALUATEUR	
	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Éduc 1	–	<ul style="list-style-type: none"> <li>Évaluateurs ont tendance à revenir à une interprétation traditionnelle de l'évaluation</li> </ul>
Éduc 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Meilleure vision du programme, détermination plus rapide des questions qui concernent les acteurs</li> </ul>	–

### Analyse des effets

#### Qualité et validité des résultats

Les trois évaluations étudiées montrent **la richesse de l'information collectée, son accessibilité et sa validité**. Elles montrent l'importance **d'une discussion itérative et permanente sur les résultats** pour améliorer leur validité et de modalités claires de restitution de ceux-ci. Au cours de l'évaluation réalisée au sein d'une école secondaire en Israël, la clarification collaborative des données a permis de comparer les connaissances des chercheurs avec celles des enseignants, fondées sur leur expérience professionnelle au sein de l'école. Les observations et réflexions communes de l'équipe d'évaluation ont permis de fournir des renseignements et des explications que les chercheurs n'auraient pas pu restituer seuls (Curran, Christopher, *et al.*, 2003; Hart et Taylor, 1994).

CAS	QUALITÉ ET VALIDITÉ DES RÉSULTATS
	AVANTAGES
Éduc 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaissance élargie</li> <li>Validité et crédibilité des résultats</li> </ul>
Éduc 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaissance élargie</li> </ul>
Éduc 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaissance élargie</li> <li>Validité et crédibilité des résultats</li> </ul>
RECOMMANDATIONS	
Éduc 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organiser une délibération sur les résultats, bien négocier les modalités de restitution de ceux-ci</li> </ul>

### Renforcement des compétences des acteurs

Alpert et Bechar (2007) soulignent l'effet favorable du processus évaluatif sur **le renforcement des capacités des enseignants (en particulier leurs compétences en évaluation)** grâce à leur collaboration étroite avec des chercheurs professionnels et montrent qu'un processus de ce type peut de manière appropriée remplacer la participation à un cours ou à un séminaire de formation. Le processus collaboratif a renforcé l'intérêt des enseignants pour leur métier en leur donnant de nouveaux moyens pour faire face aux défis de leur profession et en leur accordant une occasion de réfléchir à leurs pratiques, de faire une pause dans la routine professionnelle et de poser des bases pour assumer des fonctions d'évaluation dans leurs écoles.

### Appropriation et utilisation des résultats

Dans leur analyse, Alpert et Bechar (2007) soulignent que les recommandations de changement et d'amélioration des pratiques ont été transmises aux acteurs (membres de la direction, enseignants) et discutées avec eux sous des formes variées (forums, rapports) et que l'évaluation a exercé une influence favorable sur l'amélioration des pratiques au sein de l'école. Curran, Christopher, *et al.* (2003) montrent également que les acteurs se sont approprié les résultats de l'évaluation et que ceux-ci ont permis de cibler des possibilités d'amélioration.

CAS	APPROPRIATION ET UTILISATION DES RÉSULTATS
	AVANTAGES
Éduc 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meilleure appropriation des résultats</li> </ul>
Éduc 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renforcement de l'utilisation des résultats</li> </ul>

### 5.3.2 Secteur de la santé

#### Présentation détaillée de l'échantillon d'analyse

Les références sélectionnées sont deux études de cas et une analyse empirique sur la collaboration entre évaluateurs et acteurs. Les tableaux suivants présentent les trois analyses et leurs caractéristiques.

<b>ÉTUDE DE CAS (SANTÉ 1) :</b> <b>ÉVALUATION D'UN PROGRAMME DE NUTRITION PRÉNATALE AU CANADA, BARRINGTON (1999)</b>	
<b>Description du programme évalué et objectif de l'évaluation</b>	Programme visant à fournir des services aux femmes enceintes avec un risque élevé de donner naissance à des enfants au poids trop faible. Évaluation répondant à 2 types de besoins : renseignements sur l'efficacité, l'efficience et la pertinence du programme (agence fédérale) et souhait d'une approche collaborative reflétant les principes de développement communautaire du programme (acteurs du programme).
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personnel de terrain (formations offertes aux différentes étapes du processus)</li> <li>• Équipe d'évaluateurs</li> </ul>
<b>Collecte et analyse des données, diffusion des résultats</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluation émancipatrice associée à des méthodes traditionnelles de collecte et de restitution des données</li> <li>• Organisation d'ateliers interactifs, utilisation de métaphores visuelles pour vulgariser l'évaluation et favoriser son appropriation</li> <li>• 2 outils créés (questionnaire global et un outil de suivi du client)</li> <li>• Équipe de terrain engagée dans la définition des indicateurs.</li> <li>• Préparation des questionnaires, processus itératif, test et révision avec le personnel de terrain</li> </ul>

<b>ÉTUDE DE CAS (SANTÉ 2) :</b> <b>ÉVALUATION DE 39 PROJETS FINANCÉS DANS LE CADRE DU</b> <b>COMMUNITY ACTION PROGRAM FOR CHILDREN EN ONTARIO, SEHL (2004)</b>	
<b>Description du programme évalué et objectif de l'évaluation</b>	Programme visant à améliorer la nutrition des enfants (financement de projets au sein des communautés). Projet financé par Santé Canada et mis en œuvre avec la province de l'Ontario. Projets centrés sur le partenariat et le renforcement des capacités : évaluation collaborative jugée la plus adaptée au programme.
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durée : 4 ans</li> <li>• Acteurs : mise en place d'un comité de pilotage de l'évaluation (2 représentants des projets pour chacune des 4 régions concernées, personnel de Santé Canada et 1 représentant provincial) et une équipe d'évaluateurs externes</li> </ul>
<b>Collecte et analyse des données, diffusion des résultats</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilisation d'un groupe de comparaison Rencontres régulières du comité de pilotage de l'évaluation. Ensemble des décisions laissé au comité de pilotage (consensus ou vote)</li> </ul>

<b>ÉTUDE DE CAS (SANTÉ 3) : RECHERCHE QUALITATIVE VISANT À ANALYSER LES EXPÉRIENCES DE COLLABORATION ENTRE LES ÉVALUATEURS ET LES FAMILLES DANS DES ÉQUIPES D'ÉVALUATION (SERVICES DE SANTÉ MENTALE POUR LES ENFANTS, É.-U.), JIVANJEE ET ROBINSON (2007)</b>	
<b>Description du programme évalué et objectif de l'évaluation</b>	Politique nationale plaçant les familles au cœur de la création, de la mise en œuvre et de l'évaluation de services de santé mentale pour les enfants. La recherche vise à apporter un éclairage sur la participation de ces familles dans la réalisation d'évaluations de services de santé mentale offerts aux enfants.
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 30 participants (dont 20 évaluateurs et 10 représentants des familles)</li> </ul>
<b>Collecte et analyse des données, diffusion des résultats</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevues non officielles avec des évaluateurs connus dans le domaine et devenus membres d'un comité de suivi par la suite</li> <li>• Revue de la littérature et analyse qualitative (entrevues semi-structurées, transcription et codage d'entrevues). Analyse fondée sur la <i>grounded theory</i></li> </ul>

## Analyse du processus évaluatif

### Gestion du processus évaluatif

Les trois études soulignent **le problème de la disponibilité des acteurs et de la charge de travail supplémentaire** engendrée par le processus évaluatif. Dans leur analyse, Jivanjee et Robinson (2007) expliquent la difficulté pour les familles ayant des enfants malades de concilier leur rôle d'évaluateur avec la charge de travail familiale, en particulier avec les soins de santé à apporter à leurs enfants. La flexibilité du processus et un appui logistique aux familles (sous forme de moyens de communication) sont apparus nécessaires pour leur permettre d'organiser de façon plus souple leur participation. Sehl (2004) montre également comment l'évaluation a pesé sur la charge de travail du personnel de certains projets, avec pour conséquence leur participation insuffisante dans le processus, situation exacerbée par le roulement du personnel.

Les auteurs mettent aussi l'accent sur **le manque de ressources financières** pour soutenir la participation des acteurs (par exemple les familles, dans l'étude de cas sur les services de santé mentale offerts aux enfants), ce qui a des effets sur la diversité des acteurs concernés et leur engagement dans le processus (Jivanjee et Robinson, 2007), ou pour réaliser les entrevues dans les langues non officielles, ce qui a des conséquences défavorables sur l'administration des questionnaires (Sehl, 2004).

Les auteurs rapportent également **des difficultés de gestion du processus** liées à l'envergure du programme évalué, celui-ci supposant des acteurs diversifiés, des conflits de compétences provinciales/fédérales et des besoins divergents entre les régions concernées (Barrington, 1999), ou à des problèmes de gestion locale dans la collecte des données (Sehl, 2004).

En revanche, Barrington (1999) souligne **les effets favorables de la décentralisation de la gestion des fonds d'évaluation**, qui a permis une meilleure appropriation et un contrôle du processus évaluatif du programme de nutrition prénatale. Sehl (2004) estime toutefois qu'un équilibre reste à trouver entre la gestion locale du processus évaluatif (en particulier, la sélection des personnes sondées) et le poids en matière de gestion et d'organisation que peut représenter le processus évaluatif pour les projets.

CAS	GESTION DU PROCESSUS (RESSOURCES TEMPORELLES, FINANCIÈRES ET ORGANISATIONNELLES)
	INCONVÉNIENTS
Santé 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problème de disponibilité des acteurs</li> <li>• Insuffisance de ressources</li> <li>• Craintes par rapport à la gestion, car programme de grande envergure</li> </ul>
Santé 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Charge de travail des acteurs et roulement du personnel avec pour conséquence une moindre attention portée au processus évaluatif</li> <li>• Gestion locale et décentralisée du processus problématique</li> <li>• Fonds insuffisants pour la collecte de données</li> </ul>
Santé 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problème de disponibilité des acteurs</li> <li>• Insuffisance de ressources</li> <li>• Charge de travail des acteurs</li> </ul>
RECOMMANDATIONS	
Santé 1, 2 et 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être flexible avec les acteurs en ce qui a trait à leur participation</li> <li>• Allouer le temps nécessaire</li> <li>• Prévoir les coûts de la participation</li> <li>• Décentraliser de la gestion des fonds (mais être attentif au poids que cela peut représenter pour le personnel et la gestion des projets au niveau local)</li> <li>• Apporter un appui logistique et organisationnel</li> </ul>

## Méthodologie

L'évaluation participative suscite **des craintes**, car la démarche est nouvelle et inhabituelle pour les acteurs (Barrington, 1999), et provoque également **des débats méthodologiques**. Dans son analyse, Sehl (2004) souligne les divergences de points de vue entre le bailleur de fonds mettant l'accent sur l'objectivité et le souci de cohérence méthodologique et les acteurs des projets évalués souhaitant faire appel à des méthodes évaluatives qui reflètent leur diversité. Les conflits ont en particulier porté sur le type de questions à poser, l'élaboration du plan d'évaluation ou l'administration d'outils jugés complexes et difficiles à utiliser par le personnel de terrain n'ayant pas reçu de formation appropriée, avec pour conséquences des erreurs dans le choix des participants, dans le calendrier des entrevues, etc. L'auteur souligne également la difficulté du comité de pilotage à parler efficacement du processus.

Dans son analyse de l'évaluation du programme de nutrition prénatale, Barrington (1999) souligne que la démarche participative a permis de concevoir des **outils faciles à utiliser, adaptés au contexte** (fédéral-provincial), et de motiver le personnel, qui a **montré un intérêt particulier à la qualité des données collectées**. Cela a été favorisé par un processus itératif d'échanges entre les évaluateurs et le personnel de terrain et la mise en place d'un service d'assistance téléphonique pour répondre aux difficultés des acteurs des projets, ce qui a permis de renforcer le dialogue et la coopération entre les acteurs, en particulier en favorisant les échanges sur la qualité des données collectées.

Enfin, Jivanjee et Robinson (2007) recommandent **l'organisation de réunions régulières** pour construire des relations, favoriser l'apprentissage mutuel entre acteurs et mieux gérer l'incidence émotionnelle de l'évaluation (dans le cas précis de leur étude, il était question de gérer l'émotion des acteurs de l'évaluation suscitée par les difficultés des familles qu'ils rencontrent).

CAS	MÉTHODOLOGIE	
	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Santé 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rigueur technique</li> <li>• Outils faciles à utiliser, adaptés au contexte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Craintes à l'égard de la démarche</li> </ul>
Santé 2	–	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflits entre acteurs lors de l'élaboration des outils</li> <li>• Complexité des outils et difficultés d'utilisation</li> <li>• Formation reçue par les acteurs inappropriée et erreurs dans la collecte des données</li> <li>• Conflits de méthodes entre les bailleurs de fonds et les acteurs de terrain</li> <li>• Problèmes de communication</li> </ul>
RECOMMANDATIONS		
Santé 1 et 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Privilégier une configuration méthodologique propre à chaque contexte</li> <li>• Concevoir des outils accessibles et facilement utilisables</li> <li>• Organiser une communication permanente et itérative</li> </ul>	

### Participation des acteurs et compétences mobilisées

Dans son étude de cas, Sehl (2004) souligne la capacité limitée du comité de pilotage à **gérer la diversité des acteurs** (prendre en compte, représenter et gérer l'ensemble de leurs points de vue, avec pour conséquence une participation inégale des projets évalués) et montre également **les effets pervers des décisions prises sous forme de compromis**, certains membres du comité ayant concédé leur point de vue au profit de la majorité. Elle constate que la participation des acteurs aura permis la mise en pratique de solutions innovatrices pour résoudre les problèmes éprouvés lors du processus évaluatif.

Les trois études font le constat de la difficulté à mener le processus avec **des acteurs qui ne sont pas habitués à la démarche d'évaluation**. Dans leur analyse, Jivanjee et Robinson (1999) évoquent en particulier la difficulté de trouver des familles avec des compétences en évaluation et la frustration des familles par rapport à leur manque de connaissances en techniques statistiques. Ils soulignent la nécessité de renforcer les capacités des acteurs en évaluation.

PARTICIPATION DES ACTEURS ET COMPÉTENCES MOBILISÉES	
CAS	DIVERSITÉ, ÉTENDUE ET CONTRÔLE DE LA PARTICIPATION ET MOBILISATION DES COMPÉTENCES
	INCONVÉNIENTS
Santé 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acteurs pas habitués à l'évaluation</li> </ul>
Santé 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Meilleure appropriation du processus par les acteurs engagés dans le comité de pilotage</li> <li>Difficulté de gestion de la diversité</li> </ul>
Santé 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acteurs pas habitués à l'évaluation</li> <li>Niveaux de compétence variables</li> </ul>
RECOMMANDATIONS	
Santé 1, 2 et 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Renforcer les capacités des acteurs concernant les méthodes participatives</li> </ul>

### Rôle et positionnement de l'évaluateur

CAS	RÔLE ET POSITIONNEMENT DE L'ÉVALUATEUR	
	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Santé 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prise en compte des préoccupations des acteurs par l'évaluateur (et par le commanditaire également)</li> </ul>	–
Santé 3	–	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objectifs divergents entre les évaluateurs et les acteurs</li> <li>Problème de compétence des évaluateurs en méthodes participatives</li> </ul>
RECOMMANDATIONS		
Santé 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Renforcer la formation et la reconnaissance académique des évaluateurs en recherche participative</li> <li>Positionner l'évaluateur plutôt comme éducateur, formateur et pédagogue</li> </ul>	

Comme le montrent Jivanjee et Robinson (1999) dans leur étude de cas, des conflits peuvent apparaître entre acteurs lorsque ceux-ci comprennent **de façon différente, voire divergente**, le processus évaluatif, les évaluateurs mettant l'accent sur la production de résultats rigoureux, scientifiques, et les acteurs (familles) souhaitant assumer un rôle plus militant de soutien auprès des familles rencontrées. Ils soulignent la nécessité pour les évaluateurs d'assurer une supervision régulière des acteurs et de rendre les activités compréhensibles en évitant d'utiliser trop de jargon. Ils reconnaissent également la nécessité de former les chercheurs et de leur assurer une meilleure reconnaissance scolaire en recherche participative.

## Analyse des effets

### Qualité et validité des résultats

CAS	QUALITÉ ET VALIDITÉ DES RÉSULTATS	
	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Santé 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Validité et crédibilité des résultats</li> </ul>	–
Santé 2	–	<ul style="list-style-type: none"> <li>Problème de qualité des données lié à la diversité des acteurs engagés dans la collecte</li> </ul>
Santé 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Validité et crédibilité des résultats</li> </ul>	–

Les auteurs soulignent **la validité et la crédibilité des résultats produits** : des données précises ayant un sens pour les acteurs, sans sacrifier à l'objectivité dans le cas du programme de nutrition prénatale au Canada (Barrington, 1999), récoltées grâce à la connaissance du contexte par les familles, ce qui permet de faire évoluer le point de vue des autres acteurs, initialement sceptiques à propos de l'objectivité des familles (Jivanjee et Robinson, 2007). Sehl (2004) mentionne **toutefois des problèmes de qualité des données** qui peuvent être liés à la diversité des acteurs engagés dans la collecte et au manque de cohérence dans les procédures adoptées (dans la sélection des participants, par exemple).

### Renforcement des compétences des acteurs et des relations entre acteurs

Dans son étude de cas, Barrington (1999) montre que le personnel du projet engagé dans l'évaluation a **renforcé ses compétences** et a présenté un certain nombre de communications dans des conférences nationales ou internationales sur l'évaluation. Il souligne également **le renforcement des relations entre les acteurs**, à la fois entre les paliers provincial et fédéral (Santé Canada étant plus à l'aise de demander des contributions aux acteurs provinciaux sur une variété de questions) et entre les acteurs de terrain (meilleure coordination des services communautaires, notamment).

CAS	APPROPRIATION ET UTILISATION DES RÉSULTATS
	AVANTAGES
Santé 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intégration de l'évaluation dans la planification et la gestion de programmes</li> <li>Meilleure appropriation des résultats</li> <li>Renforcement de l'utilisation des résultats</li> <li>Reconnaissance plus large du programme</li> </ul>

Barrington (1999) souligne également les effets favorables de la démarche évaluative en ce qui a trait à l'appropriation et à l'utilisation des résultats. Celle-ci a permis une **amélioration du suivi et de l'évaluation du programme** (collecte d'information sur la base des questionnaires créés durant l'évaluation, conception locale de questionnaires), un **renforcement des capacités en évaluation** à Santé Canada (création de postes, help line intégrée dans une vidéo de formation) et une **sensibilisation à la démarche participative** (application d'un cadre évaluatif similaire à un autre programme, partage d'information avec d'autres organismes fédéraux). Les **leçons tirées du projet** ont également été **intégrées dans des séminaires de formation** concernant de nouveaux projets. Enfin, elle a entraîné également une **augmentation des ressources aux paliers fédéral et régional** (notamment grâce au partage de l'information sur l'évaluation avec d'autres partenaires) et elle a eu des **effets favorables sur les relations avec les décideurs** (Santé Canada a pu répondre plus rapidement aux exigences d'information des décideurs).

### 5.3.3 Développement communautaire et service social

#### Présentation détaillée de l'échantillon d'analyse

Les références sélectionnées sont trois études de cas. Les tableaux suivants présentent les trois processus évaluatifs étudiés et leurs caractéristiques.

ÉTUDE DE CAS (SOCIAL 1) : ÉVALUATION DU PROGRAMME MIXTE À L'INTENTION DE LA POPULATION ITINÉRANTE DE MONTRÉAL, MERCIER (1997)	
<b>Description du programme évalué et objectif de l'évaluation</b>	Programme visant à promouvoir l'accessibilité des personnes itinérantes aux services sociaux. Programme collaboratif engageant une diversité d'acteurs (organisations communautaires, ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, Conseil régional de la santé et des services sociaux et Ville de Montréal). Processus évaluatif (collaboratif) envisagé dès les premières étapes du programme pour produire des recommandations utiles avec la participation active d'une variété d'acteurs.
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comité de pilotage pour assurer la participation des acteurs (11 représentants des différentes agences et organisations concernées)</li> <li>• Évaluateurs : équipe de chercheurs universitaires</li> </ul>
<b>Collecte et analyse des données, diffusion des résultats</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontres mensuelles pour discuter des stratégies, élaboration des instruments de collecte des données et des procédures, interprétation des résultats, conclusions et recommandations</li> <li>• Collecte de données : observation, entrevues semi-structurées et analyse documentaire</li> <li>• Rôle du comité : discussion sur l'information et la documentation proposée par les chercheurs, révision des procédures et des instruments, écriture des recommandations et prise de décision à chaque étape du processus</li> </ul>

<b>ÉTUDE DE CAS (SOCIAL 2) : ÉVALUATION FORMATIVE AU SEIN D'UNE ORGANISATION DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE COMMUNAUTAIRE, PAPINEAU ET KIELY C. T (1996)</b>	
<b>Description du programme évalué et objectif de l'évaluation</b>	CED (Community Economic Development) : organisation issue d'une coalition de groupes communautaires intervenant en milieu urbain pour promouvoir le changement social (services sociaux et d'emploi aux jeunes sans emploi, aux immigrants, aux réfugiés, etc.). Évaluation conçue pour répondre au double objectif de promouvoir le renforcement des capacités des acteurs engagés dans la conception et la mise en œuvre de l'évaluation et de renforcer l'utilisation des résultats (évaluation instrumentale, conceptuelle et symbolique).
<b>Durée et acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durée : 14 mois</li> <li>• Membres du personnel, volontaires et clients activement engagés dans l'organisation</li> <li>• Volonté de faire participer largement le personnel (35 participants engagés)</li> </ul>
<b>Collecte et analyse des données, diffusion des résultats</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Phase préparatoire (2 mois), sélection des thèmes et des questions (6 mois), conception des outils et collecte des données (3 mois), analyse des données et rapport (3 mois), planification stratégique</li> <li>• Objectifs : participants responsables de la conception et de la mise en œuvre de l'évaluation et partageant le contrôle de la prise de décision. Engagement variable selon les intérêts des acteurs et leur disponibilité. Accent mis sur le contrôle collectif, la prise de décision consensuelle et la participation pleine et entière à la mise en œuvre</li> <li>• Questionnaires, entrevues, analyse inductive des données collectées, transcription et codification des données</li> </ul>

<b>ÉTUDE DE CAS (SOCIAL 3) : ÉVALUATION COLLABORATIVE AVEC 8 ORGANISMES COMMUNAUTAIRES TRAVAILLANT SUR LES QUESTIONS DE PRÉVENTION DE LA VIOLENCE, D'ACCOMPAGNEMENT ET D'INSERTION DES JEUNES EN MILIEU URBAIN ET DE FORMATION DES PARENTS, SUAREZ-BALCAZAR (2003)</b>	
<b>Description du programme évalué et objectif de l'évaluation</b>	Évaluation collaborative avec 8 organismes communautaires travaillant sur les questions de prévention de la violence, d'accompagnement et d'insertion des jeunes en milieu urbain et de formation des parents.
<b>Durée et acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durée : 16 mois</li> <li>• Évaluateurs (Université) et organismes communautaires</li> </ul>
<b>Collecte et analyse des données, diffusion des résultats</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 phases : création du partenariat et planification de l'évaluation, détermination de la méthodologie et des stratégies de collecte de données, interprétation et synthèse des résultats, utilisation des résultats (16 mois environ)</li> <li>• Participation des acteurs clés aux différentes étapes : préparation (réunions) de l'évaluation, séances de remue-méninges pour concevoir le cadre logique, acteurs engagés dans la construction des outils et des protocoles, élaboration du rapport avec les acteurs clés de la communauté et discussion des résultats</li> </ul>

## Analyse du processus évaluatif

### Gestion du processus

Dans son étude de cas, Mercier (1997) souligne la difficulté **posée par le manque de disponibilité des acteurs** et la pression sur les faibles ressources (humaines et financières) disponibles des organisations communautaires engagées dans l'évaluation. L'auteur met également l'accent **sur la durée plus longue de ce type d'évaluation** et la contradiction qui existe entre, d'un côté, le temps qui doit être consacré à l'accompagnement des acteurs (notamment ceux qui ne sont pas habitués à l'évaluation) dans la mise en œuvre de la démarche participative et, de l'autre, la nécessité de fournir rapidement et régulièrement des informations crédibles et pertinentes. Le manque de temps peut conduire à l'exclusion d'acteurs ayant besoin d'un accompagnement plus soutenu de la part des évaluateurs. Papineau et Kiely (1996) rapportent des difficultés similaires dans l'évaluation étudiée — le processus ayant été jugé trop long par les acteurs (en particulier la phase de conception) — et proposent la mise en place d'un calendrier strict du processus évaluatif.

Par ailleurs, Suarez-Balcazar (2003) montre **l'effet défavorable du roulement du personnel** sur la solidité de la collaboration entre les évaluateurs et les huit organisations communautaires engagées dans l'évaluation, sur l'utilisation des résultats et le transfert des capacités. Les auteurs soulignent la nécessité d'anticiper le roulement de personnel et de préparer des stratégies pour y faire face.

Mercier (1997) note enfin que la complexité du programme évalué peut exacerber **les difficultés de gestion du processus collaboratif** : dans l'évaluation du programme de soutien offert aux itinérants de Montréal, une structure décisionnelle de programme plus simple aurait permis de rapprocher l'évaluation du centre de décision en lui donnant plus de sens aux yeux des participants. Elle souligne également l'importance de structures participatives existantes au préalable comme facteur pouvant favoriser le succès de l'évaluation.

CAS	GESTION DU PROCESSUS (RESSOURCES TEMPORELLES, FINANCIÈRES ET ORGANISATIONNELLES)
	INCONVÉNIENTS
Social 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problème de disponibilité des acteurs</li> <li>• Insuffisances des ressources humaines et financières pour certains acteurs</li> <li>• Processus collaboratif complexe à gérer</li> <li>• Exclusion des plus faibles ayant besoin d'un appui plus fort</li> </ul>
Social 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processus trop long</li> </ul>
Social 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roulement du personnel</li> </ul>
RECOMMANDATIONS	
Social 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Établir et suivre un calendrier précis</li> </ul>
Social 1 et 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre en considération le contexte initial : s'il est participatif, la démarche participative aura plus de chances de réussir</li> <li>• Se préparer au roulement du personnel</li> </ul>

## Méthodologie

Les analyses font ressortir **la méfiance et l'anxiété des acteurs à l'égard de la démarche adoptée** : scepticisme concernant les méthodes de collecte des données (Mercier, 1997), méfiance à l'égard de la démarche évaluative perçue comme une menace pour le programme, acteurs craignant une remise en cause de leur performance ou de perdre le contrôle du programme au cours d'un processus long et fastidieux jugé inutile (Suarez-Balcazar, 2003). Les auteurs soulignent en revanche le caractère favorable des occasions d'échanges d'idées et de discussion entre les différents groupes d'acteurs de l'évaluation. L'évaluation devient une réelle chance de mener une réflexion commune sur les actions réalisées et sur ce qu'on souhaite accomplir (Suarez-Balcazar, 2003; Papineau et Kiely, 1996).

Malgré la difficulté de créer un outil adapté aux huit organismes communautaires (Suarez-Balcazar, 2003), les **méthodes collectives de construction de protocoles de collecte de données** ont permis d'obtenir un meilleur taux de réponse et une réception favorable de la part des personnes interviewées. Les auteurs suggèrent de prendre le temps de vulgariser l'évaluation, d'écouter les inquiétudes des acteurs, de bien planifier le processus et de favoriser les méthodes collectives de production des outils (périodes de collecte, considérations de sécurité, barrières de langue, etc.) pour favoriser l'appropriation du processus par les acteurs.

CAS	MÉTHODOLOGIE	
	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Social 1	–	• Craintes à l'égard de la démarche
Social 2	• Occasions de discussion élargies	–
Social 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Méthodes collectives favorisant un meilleur taux de réponse et la réception favorable des personnes interviewées</li> <li>• Occasions de discussion élargies</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Craintes à l'égard de la démarche</li> <li>• Difficultés à créer des outils adaptés aux acteurs</li> </ul>
RECOMMANDATIONS		
Social 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présenter la démarche participative au démarrage de l'évaluation</li> <li>• Prévoir des méthodes collectives de production de la connaissance</li> </ul>	

## Participation des acteurs

Dans son étude de cas sur l'évaluation du programme destiné à la population itinérante de Montréal, Mercier (1997) souligne **le partage insuffisant du contrôle** entre acteurs, en particulier au moment du lancement de l'évaluation et de la sélection des experts, perçus comme imposés de l'extérieur, selon des règles qui ont paru échapper aux acteurs. Ce partage insuffisant du contrôle de l'évaluation a eu un effet défavorable sur la motivation des acteurs et sur l'appropriation de l'évaluation et de ses résultats par les acteurs. Les **asymétries de pouvoir** entre acteurs ont également influencé défavorablement le processus évaluatif : l'évaluation s'est révélée être un canal de défense d'intérêts financiers et politiques (du fait notamment de la compétition entre organisations pour la recherche de financement), l'évaluateur étant quant à lui plutôt perçu comme un allié des décideurs. L'auteur montre également qu'en raison de moyens inégaux, la participation s'est finalement limitée aux coordonnateurs (ceux qui sont les plus à l'aise avec l'évaluation) sans que les acteurs de terrain (praticiens) soient véritablement engagés dans le processus (en particulier dans la collecte des données). La principale recommandation émise par Mercier concerne la nécessité d'établir des **règles claires et précises régissant la représentation et la prise de décision** au cours du processus évaluatif et de prendre en considération les valeurs différentes qui animent les acteurs ainsi que le contexte dans lequel ils évoluent.

Les auteurs rapportent également **les difficultés de gestion de la diversité**, avec pour conséquence un processus évaluatif long et complexe (Papineau et Kiely, 1996), la difficulté d'incorporer les perspectives multiples des acteurs et leurs besoins dans la construction d'outils, et la nécessité de gérer les conflits avec la médiation de l'évaluateur (Suarez-Balcazar, 2003).

Suarez-Balcazar (2003) souligne toutefois l'effet favorable de la participation et du contrôle de l'évaluation par les acteurs sur **l'appropriation du processus** évaluatif, le travail collaboratif ayant permis de diluer le pouvoir au sein du groupe.

Les trois études de cas mettent également l'accent sur **le manque d'expérience en évaluation des acteurs concernés** (notamment les organisations communautaires, qui n'ont pas la même familiarité que les agences publiques avec l'évaluation). Les acteurs ont alors tendance à considérer l'évaluation comme une perte de temps et d'énergie par rapport à leurs problèmes concrets (Mercier, 1997). Ils ont également de la difficulté à se représenter le processus évaluatif, à déterminer la pertinence des questions évaluatives et ont besoin d'un temps d'adaptation assez long pour comprendre le processus (Papineau et Kiely, 1996). Dans certains cas, ils sont également mieux formés à mesurer et à restituer les résultats sous forme quantitative (Suarez-Balcazar, *et al.*, 2003). L'organisation de formations pour renforcer les capacités des acteurs peut s'avérer nécessaire.

PARTICIPATION DES ACTEURS		
CAS	DIVERSITÉ, ÉTENDUE ET CONTRÔLE	
	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Social 1	–	<ul style="list-style-type: none"> <li>Partage insuffisant du contrôle</li> <li>Conflits existants entre acteurs</li> <li>Relations acteurs-évaluateurs figées dans des idées préconçues</li> <li>Perte de motivation (contrôle insuffisant du processus)</li> </ul>
Social 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le contrôle augmente l'appropriation de l'évaluation</li> <li>Dynamique de groupe positive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Difficulté de gestion de la diversité</li> </ul>
Social 3	–	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conflits préexistants</li> <li>Difficulté de gestion de la diversité</li> </ul>
RECOMMANDATIONS		
Social 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tenir compte du fait que plus les enjeux sont élevés, plus les règles régissant la représentation et la prise de décision doivent être claires</li> <li>Acquérir une bonne connaissance du contexte et des intérêts en jeu</li> </ul>	
Social 2-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se soucier de la représentativité et prendre en compte les intérêts divergents des acteurs</li> </ul>	

PARTICIPATION DES ACTEURS	
CAS	MOBILISATION DES COMPÉTENCES DES ACTEURS
	INCONVÉNIENTS
Social 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acteurs pas habitués à l'évaluation</li> <li>Niveaux de compétence variables</li> </ul>
Social 2-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acteurs pas habitués à l'évaluation</li> </ul>
RECOMMANDATIONS	
Social 2-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Renforcer les capacités des acteurs en méthodes participatives</li> </ul>

### Rôle et positionnement de l'évaluateur

Mercier (1997) souligne dans son étude de cas **le manque de compétence des évaluateurs externes** en négociation et en animation de groupes de travail en développement organisationnel, et considère qu'un évaluateur interne aurait eu plus de marge de manœuvre (en ce qui a trait au temps, notamment).

Les auteurs notent également **l'importance de la flexibilité de l'évaluateur et de son respect envers les acteurs**, c'est-à-dire l'importance de prendre le temps d'expliquer à ceux-ci la démarche, de laisser leurs craintes s'exprimer et de partir de leurs idées (Papineau et Kiely, 1996). Ils insistent sur la nécessité pour les évaluateurs d'être disposés à apprendre sur les organisations communautaires, l'histoire et leur culture (Suarez-Balcazar, 2003).

CAS	RÔLE ET POSITIONNEMENT DE L'ÉVALUATEUR	
	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Social 1	–	<ul style="list-style-type: none"> <li>Problème de compétence des évaluateurs en méthodes participatives</li> </ul>
Social 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apprentissage également pour les chercheurs qui acquièrent une meilleure connaissance de ce type d'acteurs</li> </ul>	–
RECOMMANDATIONS		
Social 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disposer de compétences en négociation, en médiation</li> <li>Considérer le fait qu'un évaluateur interne aurait plus de marge de manœuvre (en ce qui a trait au temps, notamment)</li> </ul>	
Social 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Veiller à la qualité d'écoute et à la disponibilité</li> </ul>	
Social 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Favoriser l'ouverture d'esprit et la confiance dans la capacité des acteurs</li> </ul>	

## Analyse des effets

### Renforcement des relations entre acteurs

Papineau et Kiely (1996) montrent l'**effet favorable du processus évaluatif sur l'organisation et les relations internes**. Ils citent l'exemple d'un collège de directeurs dont la cohésion et le fonctionnement se sont améliorés grâce à l'évaluation et notent que l'évaluation a accru les valeurs de pluralisme et de démocratie de l'organisation.

### Qualité et validité des résultats

Dans leur étude de cas, Papineau et Kiely (1996) montrent que l'évaluation a permis de produire **une connaissance détaillée et précise** des projets de l'organisation évaluée grâce à la participation des acteurs de l'organisation (et pas seulement des utilisateurs de services). **Des difficultés de construction et de restitution des résultats** peuvent toutefois apparaître quand les partenaires ont des niveaux d'information variables et sont engagés différemment dans le processus (Suarez-Balcazar, 2003). L'importance d'une restitution des résultats faite de façon conviviale, claire et orientée vers l'action est également soulignée.

CAS	QUALITÉ ET VALIDITÉ DES RÉSULTATS	
	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Social 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Validité et crédibilité des résultats</li> </ul>	–
Social 3	–	<ul style="list-style-type: none"> <li>Difficulté de réaliser la synthèse quand les partenaires ont des besoins différents et sont engagés différemment dans le processus</li> </ul>
RECOMMANDATIONS		
Social 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Encourager une restitution conviviale des résultats, claire et orientée vers l'action</li> </ul>	

### Renforcement des compétences des acteurs

Les auteurs montrent l'effet favorable du processus évaluatif sur **le renforcement des compétences des acteurs** en évaluation, en particulier leur changement d'attitude à l'égard de la démarche évaluative et une confiance en eux-mêmes accrue pour mener d'autres évaluations, mais également un renforcement de leur participation dans l'organisation, et l'instauration d'un climat propice à l'apprentissage et d'un processus de réflexion critique (Papineau et Kiely, 1996; Suarez-Balcazar, 2003).

CAS	QUALITÉ ET VALIDITÉ DES RÉSULTATS	
	AVANTAGES	
Social 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Renforcement de l'apprentissage au sein de la structure, meilleure participation des acteurs</li> <li>Renforcement des compétences des acteurs</li> </ul>	
Social 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Renforcement des compétences des acteurs</li> </ul>	

### Appropriation et utilisation des résultats

Dans leurs études de cas, Papineau et Kiely (1996) et Suarez-Balcazar, *et al.* (2003) montrent les retombées favorables de l'évaluation participative sur l'utilisation des résultats. L'utilisation des résultats de l'évaluation peut être **instrumentale** et entraîner des changements dans les objectifs et les missions d'un programme de la structure évaluée, dans les politiques internes, les guides et les procédures du conseil d'administration à la suite d'un conflit d'intérêts au sein de celui-ci, ciblé au cours de l'évaluation (évaluation d'une organisation de développement économique communautaire – Papineau et Kiely, 1996). Elle peut également conduire à des changements dans les pratiques et les services fournis ainsi qu'à la mise en œuvre de certaines recommandations de l'évaluation (évaluation de huit organismes communautaires – Suarez-Balcazar, 2003).

L'utilisation peut aussi être **conceptuelle** et entraîner la mise en place d'un processus approfondi de réflexion sur les missions et les objectifs de l'organisation (Papineau et Kiely, 1996) et une meilleure compréhension du programme (Suarez-Balcazar, 2003). Enfin, **l'utilisation de l'évaluation** peut être **symbolique** et entraîner des changements dans l'allocation des fonds (Suarez-Balcazar, 2003).

Dans son analyse, Mercier (1997) montre au contraire que les acteurs n'ont manifesté aucun intérêt particulier pour les résultats et les recommandations de l'évaluation et qu'ils n'ont engagé aucune action pour les appliquer. Le rapport a été considéré avec distance, comme un produit de l'extérieur sans effet sur la gestion du programme et ses services (même si le rapport a été utilisé plus tardivement pour discuter de la manière dont les résultats de la recherche peuvent être transformés en action). L'auteur explique ce phénomène par le manque de participation des acteurs et de contrôle sur le processus évaluatif ainsi que par les asymétries de pouvoir.

CAS	APPROPRIATION ET UTILISATION DES RÉSULTATS	
	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Social 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intégration de l'évaluation dans la planification et la gestion de programmes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Appropriation et utilisation des résultats pas toujours effectives</li> <li>Asymétries de pouvoir limitant l'utilisation</li> </ul>
Social 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Renforcement de l'utilisation des résultats</li> <li>Rayonnement plus large que le projet</li> </ul>	–
Social 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Meilleure appropriation des résultats</li> <li>Renforcement de l'utilisation des résultats</li> </ul>	–

### 5.3.4 Secteur de la coopération internationale

#### Présentation détaillée de l'échantillon d'analyse

Les références sélectionnées sont deux études de cas. Les tableaux suivants présentent les processus évaluatifs étudiés et leurs caractéristiques.

<b>ÉTUDE DE CAS (COOP 1) :</b> <b>ÉVALUATION D'UN PROJET HUMANITAIRE D'ÉDUCATION POUR LES ENFANTS DÉPLACÉS</b> <b>DURANT LA GUERRE CIVILE EN SIERRA LEONE, MACLURE RICHARD (2006)</b>	
<b>Description du programme évalué et objectif de l'évaluation</b>	Programme mis en place par l'ONG Plan international en Sierra Leone avec pour objectif principal de fournir une éducation de base aux enfants des camps. Approche participative choisie pour des raisons pragmatiques (temps limité de l'expert sur le terrain et volonté de renforcer l'efficacité et la qualité des données, d'enrichir le processus en rendant explicites les perceptions des acteurs et leurs enjeux).
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Directeurs des écoles du programme, 2 fonctionnaires du ministère et le conseiller régional du programme (7 acteurs au total)</li> <li>2 évaluateurs externes</li> </ul>
<b>Collecte et analyse des données, diffusion des résultats</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Questionnaires (36 enseignants des camps), entrevues (enseignants, personnel de l'ONG), groupes de discussion (parents, enfants) et observations</li> <li>Présentation des résultats intermédiaires au cours d'un premier séminaire. Analyse des données et synthèse par les évaluateurs. Participation forte des acteurs lors de la phase 2 (collecte des données) et lors de la restitution des résultats préliminaires, plus sporadique lors des phases 1 (préparation des outils) et 3 (analyse et synthèse des données, majoritairement réalisées par les évaluateurs externes)</li> </ul>

<b>ÉTUDE DE CAS (COOP 2) :</b> <b>ÉVALUATION DE DEUX PROJETS DE DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL, REBIEN, CLAUS C. (1996)</b>	
<b>Description du programme évalué et objectif de l'évaluation</b>	Projet de développement rural dans la province de l'Est en Zambie (financé et mis en œuvre par des ONG internationales) et projet d'hydraulique rurale exécuté de façon conjuguée par le gouvernement et une agence multilatérale au Swaziland. Évaluations de ces projets sélectionnées par l'auteur pour le caractère participatif.
<b>Acteurs concernés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zambie : personnel des projets et bénéficiaires</li> <li>Swaziland : le personnel du projet, les leaders communautaires et les membres des communautés</li> </ul>
<b>Collecte et analyse des données, diffusion des résultats</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4 étapes : préparation du mandat, collecte de données, analyse et synthèse, séminaire de restitution des résultats et discussion sur les recommandations</li> </ul>

## Analyse du processus évaluatif

### Processus et méthodologie

Dans son étude de cas sur l'évaluation d'un programme humanitaire d'éducation en Sierra Leone, Maclure (2006) montre que les acteurs ont fait face à **des contraintes de temps** qui ont limité les possibilités de formation des acteurs de l'évaluation et éprouvé **des difficultés liées à la distance entre l'évaluateur** (un expert international présent de manière ponctuelle dans le pays) et les acteurs de terrain en Sierra Leone. Il mentionne le fait que les acteurs, par leur connaissance du milieu, ont facilité **l'accès** aux participants de l'évaluation (habitants des camps).

Rebien (1996) montre que les interactions entre les différentes parties prenantes du projet de développement rural en Zambie ont permis d'engager une réflexion approfondie sur celui-ci et de modifier le point de vue des acteurs sur un aspect essentiel du programme. Il cite l'exemple des responsables de l'ONG ayant révisé leur vision stratégique d'implantation des points d'eau à la suite de l'évaluation.

CAS	GESTION DU PROCESSUS (RESSOURCES TEMPORELLES, FINANCIÈRES ET ORGANISATIONNELLES)	
	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Coop 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Accès facilité aux participants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contraintes de temps et de distance</li> </ul>
CAS	MÉTHODOLOGIE	
	AVANTAGES	
Coop 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Occasions de discussion élargies</li> </ul>	

### Participation des acteurs et mobilisation de leurs compétences

Les auteurs soulignent **les aspects favorables de la participation et en particulier la possibilité de contrôler le processus** (dans son ensemble ou en partie). Maclure (2006) constate par exemple que l'animation et la maîtrise de la discussion sur les résultats préliminaires de l'évaluation par les acteurs ont permis une réelle appropriation du processus en recentrant la discussion sur les questions qui les préoccupaient fondamentalement et en incorporant le point de vue unanime des parents et des enseignants sur l'avenir de ces trois camps. Dans le même ordre d'idée, Rebien (1996) constate que les acteurs des deux évaluations étudiées ont eu la possibilité d'influencer le processus évaluatif grâce à une longue phase de planification au cours de laquelle les questions évaluatives et les méthodes à utiliser ont été discutées (propositions de méthodes de collecte d'information auprès des enfants en Zambie; orientation qualitative de la collecte au Swaziland). Le processus a également permis à des acteurs qui s'étaient mis à l'écart du projet de parler plus ouvertement (les chefs traditionnels) ou à d'autres de dépasser la crainte de s'exprimer, et notamment de critiquer des collègues et des supérieurs, les acteurs se sentant plus libres de s'exprimer grâce au processus interactif facilité par les évaluateurs. Rebien (1996) souligne également les réelles capacités analytiques des acteurs à traiter les informations qualitatives récoltées.

Parmi les difficultés éprouvées, les auteurs évoquent **le problème de la représentativité** des membres de l'équipe d'évaluation (exclusion notamment des enseignants volontaires dans les camps, non-prise en considération des questions de genre, etc. – Maclure, 2006) ainsi que les asymétries de pouvoir et les frustrations engendrées par la non-prise en compte de certaines revendications exprimées au cours du processus par des acteurs ayant peu de pouvoir au sein des programmes (Rebien, 1996).

PARTICIPATION DES ACTEURS		
CAS	DIVERSITÉ, ÉTENDUE ET CONTRÔLE	
	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Coop 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrôle du processus (dans ce cas : discussion sur les résultats préliminaires) permet une meilleure appropriation de l'évaluation</li> <li>• Collégialité a permis de renforcer la capacité à étudier les forces et faiblesses du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problème de représentativité des membres de l'équipe d'évaluation (exclusion notamment des enseignants volontaires et pas de prise en compte du genre)</li> </ul>
Coop 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influence des acteurs sur le processus évaluatif : appropriation de l'évaluation (choix des méthodes, des questions, etc.)</li> <li>• Favorise l'expression des acteurs (notamment ceux qui étaient à l'écart du projet)</li> <li>• Dynamique favorable de groupe, discussions constructives sur un pied d'égalité (modification des fonctions des acteurs décisionnaires)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asymétries de pouvoir (non-prise en compte des revendications des acteurs ayant moins de pouvoir)</li> </ul>

PARTICIPATION DES ACTEURS	
CAS	MOBILISATION DES COMPÉTENCES DES ACTEURS
	AVANTAGES
Coop 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Très bonne connaissance du contexte par les acteurs (rôle essentiel dans la collecte des données)</li> <li>• Collégialité renforçant la capacité des acteurs à étudier les forces et les faiblesses du programme</li> </ul>
Coop 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacité de jugement des acteurs (capacités analytiques à traiter les renseignements qualitatifs du projet)</li> </ul>

### Analyse des effets

#### Qualité et validité des résultats

Dans son étude de cas, Maclure (2006) montre que **les données collectées étaient très complètes et informatives** (grâce, notamment, aux entrevues menées par les acteurs). Il souligne également que la collaboration entre l'expert externe et les acteurs de terrain a permis de renforcer la qualité des données collectées.

CAS	QUALITÉ ET VALIDITÉ DES RÉSULTATS	
	AVANTAGES	
Coop 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaissance plus large (information collectée complète et très informative)</li> <li>• Qualité des données collectées</li> </ul>	

### Renforcement des compétences des acteurs et des relations entre acteurs

Les auteurs soulignent **le renforcement des relations entre acteurs** et une meilleure écoute mutuelle : compréhension plus fine par les enseignants des camps des contraintes de l'ONG qui gère le programme et des besoins des enseignants et des parents par l'ONG (étude de cas en Sierra Leone, Maclure, 2006), et l'amélioration de la collaboration entre acteurs (pendant et après l'évaluation), comme les relations entre les chefs traditionnels et les acteurs du projet (Rebien, 1996).

Les expériences menées montrent également **l'effet favorable du processus évaluatif sur le renforcement des compétences des acteurs** : engagement des enseignants ayant participé à l'évaluation par l'ONG pour jouer le rôle de formateurs de maîtres, apprentissage organisationnel de l'ONG internationale et meilleure sensibilité aux perceptions des parents et des enseignants, prise de conscience par les acteurs de terrain des facteurs qui peuvent contribuer au changement social à terme (Maclure, 2006). Rebien (1996) souligne également la confiance en eux acquise par les acteurs grâce à leur participation à l'évaluation et le caractère formateur de ce type de pratique.

CAS	RENFORCEMENT DES COMPÉTENCES DES ACTEURS	
	AVANTAGES	
Coop 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renforcement des compétences des acteurs</li> </ul>	
Coop 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renforcement des capacités des acteurs (confiance en soi, amélioration des connaissances, etc.)</li> </ul>	

CAS	RENFORCEMENT DES RELATIONS ENTRE ACTEURS	
	AVANTAGES	
Coop 1 et 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amélioration de la collaboration entre acteurs (pendant et après évaluation)</li> </ul>	

### Appropriation et utilisation des résultats

CAS	APPROPRIATION ET UTILISATION DES RÉSULTATS	
	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Coop 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renforcement de l'utilisation des résultats</li> </ul>	–
Coop 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meilleure appropriation des résultats par une diversité d'acteurs (levier pour sensibiliser les acteurs décisionnaires)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asymétries de pouvoir limitant l'utilisation des résultats (décision de financement des recommandations appartient au bailleur de fonds)</li> </ul>

Dans son étude de cas, Maclure (2006) montre que **les recommandations préliminaires de l'évaluation ont été utilisées** pour élaborer un programme plus large. Le séminaire de discussion sur les résultats préliminaires a permis de dégager un consensus sur l'avenir des écoles des camps. L'évaluation a également favorisé l'obtention de financement complémentaire et un engagement plus actif du ministère de l'Éducation en Sierra Leone. Les écoles des camps ont été transformées en écoles normales et font désormais partie du système national d'éducation (le Ministère assurant le recrutement des enseignants et le paiement de leurs salaires).

Rebien (1996) montre en revanche comment les recommandations des acteurs se sont heurtées aux possibilités de financement du bailleur de fonds ou de l'État, sans que les acteurs puissent agir sur ces leviers (dans les deux cas de figure présentés : Zambie et Swaziland). Il rappelle que les conditions structurelles du pouvoir (en particulier la relation bailleurs de fonds-bénéficiaires) déterminent l'avenir des projets et l'application effective ou non des recommandations des évaluations, sans que les acteurs puissent toujours agir sur ces données. Une meilleure appropriation des résultats par une diversité d'acteurs permet toutefois à ceux-ci d'être mieux préparés pour soulever les problèmes auprès du gouvernement et augmente leurs possibilités d'avoir une influence à terme sur le processus décisionnel.

CAS	APPROPRIATION ET UTILISATION DES RÉSULTATS	
	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Coop 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renforcement de l'utilisation des résultats</li> </ul>	–
Coop 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meilleure appropriation des résultats par une diversité d'acteurs (levier pour sensibiliser les acteurs décisionnaires)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asymétries de pouvoir limitant l'utilisation des résultats (décision de financement des recommandations appartient au bailleur de fonds)</li> </ul>

## 5.4 Bilan de la section thématique

Les enseignements tirés des expériences analysées convergent un grand nombre de points, quel que soit le secteur étudié. Peu de spécificités ressortent des secteurs étudiés et ces derniers semblent présenter des similitudes importantes qui déterminent ensuite le déroulement et la réussite de l'évaluation participative. En effet, les programmes mis en œuvre sont souvent complexes et concernent une large palette d'acteurs diversifiés, avec des valeurs et des objectifs parfois divergents et un contexte de mise en œuvre spécial. Ils sont souvent implantés selon un schéma collaboratif ou partenarial, ou visent au renforcement des acteurs qu'ils soutiennent. Ces derniers sont souvent peu habitués à l'évaluation (petites organisations communautaires, bénéficiaires, etc.) et ont besoin d'un appui et d'un accompagnement particuliers. Comme le montrent Hart et Taylor (1994), les contextes éducatifs touchent des acteurs diversifiés et sont souvent des lieux de pouvoir complexes. La prise en considération de ces jeux de relations par l'évaluation participative permet de mieux cerner le programme, de favoriser les débats ouverts et d'envisager une redistribution possible des pouvoirs à terme. L'évaluation participative peut présenter un réel intérêt dans le secteur éducatif, car de nombreux acteurs sont concernés par le succès du programme éducatif (Curran, Christopher, *et al.*, 2003).

Les constats relevés viennent donc globalement conforter les résultats de notre analyse générale sur les avantages et les limites de l'évaluation participative. Ils portent à la fois sur le processus et ses effets. En premier lieu, la disponibilité des acteurs, leur charge de travail et le roulement de personnel constituent des entraves importantes au bon déroulement du processus. Le processus peut également être perturbé par les craintes et les réticences suscitées par la démarche participative et donner lieu à des conflits et à des débats sur la méthode. Ces difficultés sont à lier également au manque d'expérience et de compétence en évaluation des acteurs concernés. Toutefois, la flexibilité du processus, les facilités logistiques induites par la participation des acteurs, les occasions de discussion et de collaboration, mais également la création d'outils adaptés aux besoins des acteurs et à leur contexte sont soulignées comme des caractéristiques favorables du processus. Les études présentées soulèvent également la difficulté de gérer la diversité des acteurs, les asymétries de pouvoir et les conflits qu'elles peuvent générer ou l'effet défavorable qu'elles ont sur l'utilisation des résultats après l'évaluation. Les expériences menées montrent toutefois que ces inégalités peuvent être traitées plus ouvertement au cours d'une évaluation participative. Plus globalement, les cas présentés font ressortir les effets favorables de la participation : une appropriation accrue de l'évaluation grâce au contrôle des acteurs sur le processus, une dynamique de groupe positive et une expression des acteurs facilitée, une connaissance large, des résultats valides et de meilleure qualité, le renforcement des capacités des acteurs et une amélioration de leurs relations, de meilleures appropriation et utilisation des résultats ainsi que l'intégration de l'évaluation dans la planification des programmes ou des organisations.

## BIBLIOGRAPHIE

### Références sélectionnées pour la revue générale

- **Abma, T. A.** (2005). « Responsive Evaluation : Its Meaning and Special Contribution to Health Promotion. » *Evaluation and Program Planning* 28(3) : 279-289.
- **Ayers, T. D.** (1987). « Stakeholders as Partners in Evaluation : A Stakeholder-Collaborative Approach. » *Evaluation and Program Planning* 10(3) : 263-271.
- **Baron, G. et É. Monnier** (2003). « Une approche pluraliste et participative : coproduire l'évaluation avec la société civile. » *Informations sociales* (110) : 120-129.
- **Brisolara, S.** (1998). « The History of Participatory Evaluation and Current Debates in the Field. » *New Directions for Evaluation* (80) : 25-41.
- **Brunner, I. and A. Guzman** (1989). « Participatory Evaluation : A Tool to Assess Projects and Empower People. » *New Directions for Program Evaluation* 1989(42) : 9-18.
- **Butterfoss, F. D., V. Francisco, et al.** (2001). « Stakeholder Participation in Evaluation. » *Health Promotion Practice* 2(2) : 114-119.
- **Coupal, F. P. and M. Simoneau** (1998). « A Case Study of Participatory Evaluation in Haiti. » *New Directions for Evaluation* 1998(80) : 69-79.
- **Cousins, J. B.** (2003). « Utilization Effects of Participatory Evaluation. » *International Handbook of Educational Evaluation*. T. Kellaghan and D. L. Stufflebeam. Dordrecht; Boston, Kluwer Academic Publishers. 9 : 245-265.
- **Cousins, J. B., J. J. Donohue, et al.** (1996). « Collaborative Evaluation in North America : Evaluators' Self-Reported Opinions, Practices and Consequences. » *Evaluation Practice* 17(3) : 207-226.
- **Cousins, J. B. and L. M. Earl** (1992). « The Case for Participatory Evaluation. » *Educational Evaluation and Policy Analysis* 14(4) : 397-418.
- **Fetterman, D. M. and A. Wandersman** (2005). *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. New York, The Guilford Press.
- **Garaway, G. B.** (1995). « Participatory Evaluation. » *Studies in Educational Evaluation* 21(1) : 85-102.
- **Gaventa, J., V. Creed, et al.** (1998). « Scaling up : Participatory Monitoring and Evaluation of a Federal Empowerment Program. » *New Directions for Evaluation* 1998(80) : 81-94.
- **Gold, N.** (1983). « Stakeholder and Program Evaluation : Characterizations and Reflections. » *New Directions for Program Evaluation* (17) : 63-72.
- **Greene, J. C.** (1988). « Communication of Results and Utilization in Participatory Program Evaluation. » *Evaluation and Program Planning* 11(4) : 341-351.
- **Greene, J. C.** (2000). « Challenges in Practicing Deliberative Democratic Evaluation. » *New Directions for Evaluation* (85) : 13-26.
- **Guba, E. G. and Y. S. Lincoln** (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Californie, Sage Publications.
- **House, E. R. and K. R. Howe** (2003). « Deliberative Democratic Evaluation. » *International Handbook of Educational Evaluation*. T. Kellaghan, D. L. Dordrecht, Kluwer Academic Publisher : 79-99.

- **King, J. A.** (1998). « Making Sense of Participatory Evaluation Practice. » *New Directions for Evaluation* (80) : 57-67.
- **Mark, M. and R. L. Shotland** (1985). « Stakeholder-Based Evaluation and Value Judgements. » *Evaluation review* 9(5) : 605-626.
- **McTaggart, R.** (1991). « When Democratic Evaluation Doesn't Seem Democratic. » *Evaluation Practice* 12(1) : 9-21.
- **Mertens, D. M.** (1999). « Inclusive Evaluation : Implications of Transformative Theory for Evaluation. » *American Journal of Evaluation* 20(1) : 1.
- **Miller, R. L. and R. Campbell** (2006). « Taking Stock of Empowerment Evaluation : An Empirical Review. » *American Journal of Evaluation* 27(3) : 296-319.
- **O'Sullivan, R. G. and A. D'Agostino** (2002). « Promoting Evaluation through Collaboration : Findings from Community-Based Programs for Young Children and their Families. » *Evaluation* 8(3) : 372-387.
- **Patton, M. Q.** (2008). *Utilization-Focused Evaluation*. Thousand Oaks, Californie, Sage Publications.
- **Preskill, H., B. Zuckerman, et al.** (2003). « An Exploratory Study of Process Use : Findings and Implications for Future Research. » *The American Journal of Evaluation* 24(4) : 423-442.
- **Ryan, K., J. Greene, et al.** (1998). « Advantages and Challenges of Using Inclusive Evaluation Approaches in Evaluation Practice. » *American Journal of Evaluation* 19(1) : 101-122.
- **Scriven, M.** (1997). « Empowerment Evaluation Examined. » *Evaluation Practice* 18(2) : 165.
- **Stake, R. E.** (1983). « Stakeholder Influence in the Evaluation of Cities-in-Schools. » *New Directions for Program Evaluation* (17) : 15-30.
- **Torres, R. T., S. P. Stone, et al.** (2000). « Dialogue and Reflection in a Collaborative Evaluation : Stakeholder and Evaluator Voices. » *New Directions for Evaluation* (85) : 27-38.
- **Wadsworth, Y.** (2001). « Becoming Responsive - and Some Consequences for Evaluation as Dialogue Across Distance. » *New Directions for Evaluation* 2001(92) : 45-58.
- **Weaver, L. and J. B. Cousins** (2004). « Unpacking the Participatory Process. » *Journal of MultiDisciplinary Evaluation (JMDE)* (1) : 19-40.
- **Weiss, C. H.** (1983). « The Stakeholder Approach to Evaluation : Origins and Promise. » *New Directions for Program Evaluation* (17) : 3-14.
- **Weiss, C. H.** (1983). « Toward the Future of Stakeholder Approaches in Evaluation. » *New Directions for Program Evaluation* (17) : 83-96.
- **Whitmore, E., I. Guijt, et al.** (2006). « Embedding Improvements, Lived Experience, and Social Justice in Evaluation Practice. » *Handbook of Evaluation : Policies, Programs and Practices*. Edited by Ian F. Shaw, Jennifer C. Greene, Melvin M. Mark. London, Thousand Oaks, Californie, Sage Publications : 608.

## Autres références

- **Daigneault, P.-M. and S. Jacob** (2009). « Toward Accurate Measurement of Participation: Rethinking the Conceptualization and Operationalization of Participatory Evaluation. » *American Journal of Evaluation* 30(3) : 330-348.
- **Fetterman, David M.** (2005). « Empowerment Evaluation. » In *Encyclopedia of Evaluation*, edited by Mathison, 125-129. Thousand Oaks, Californie, Sage Publications.
- **King, Jean. A.** (2005). « Participatory Evaluation. » In *Encyclopedia of Evaluation*, edited by Sandra Mathison, 291-294. Thousand Oaks, Californie, Sage Publications.
- **Patton, Michael Q.** (2005). « Utilization-Focused Evaluation. » In *Encyclopedia of Evaluation*, edited by Mathison, 429-432. Thousand Oaks, Californie, Sage Publications.
- **Stake, Robert E., and Tineke A. Abma** (2005). « Responsive Evaluation. » In *Encyclopedia of Evaluation*, edited by Mathison, 376-379

## Références sélectionnées pour la revue thématique

- **Alpert, B. and S. Bechar** (2007). « Collaborative Evaluation Research : a Case Study of Teachers' and Academic Researchers' Teamwork in a Secondary School. » *Studies in Educational Evaluation* 33(3-4) : 229-257.
- **Barrington, G. V.** (1999). « Empowerment Goes Large Scale : the Canada Prenatal Nutrition Experience. » *Canadian Journal of Program Evaluation* (14):179-192.
- **Curran, V., J. Christopher, et al.** (2003). « Application of a Responsive Evaluation Approach in Medical Education. » *Medical Education* 37(3) : 256-266.
- **Hart, P. and M. Taylor** (1994). « Dilemmas of Participatory Enquiry : A Case Study. » *Assessment & Evaluation in Higher Education* 19(3) : 201.
- **Jivanjee, P. and A. Robison** (2007). « Studying Family participation in System-of-Care Evaluations : Using Qualitative Methods to Examine a National Mandate in Local Contexts. » *Journal of Behavioral Health Services and Research* 34(4) : 369-381.
- **Maclure, R.** (2006). « Humanitarian Education Project in Sierra Leone. » *Canadian Journal of Program Evaluation* 21(1) : 107-129.
- **Mercier, C.** (1997). « Participation in Stakeholder-Based Evaluation : A Case Study. » *Evaluation and Program Planning* 20(4) : 467-475.
- **Papineau, D. and M. C. Kiely** (1996). « Participatory Evaluation in a Community Organization : Fostering Stakeholder Empowerment and Utilization. » *Evaluation and Program Planning* 19(1) : 79-93.
- **Rebien, C. C.** (1996). « Participatory Evaluation of Development Assistance : Dealing with Power and Facilitative Learning. » *Evaluation* 2(2) : 151-171.
- **Sehl, M.** (2004). « Stakeholder Involvement in a Government-Funded Outcome Evaluation : Lessons from the Front Line. » *The Canadian Journal of Program Evaluation - La Revue canadienne d'évaluation de programme* 19(2) : 37-56.
- **Suarez-Balcazar, Y.** (2003). « Implementing an Outcomes Model in the Participatory Evaluation of Community Initiatives. » *Journal of Prevention and Intervention in the Community* 26(2) : 5-19.

## Autres références

- **Long, A.** (2006). « Evaluation of Health Services : Reflections on Practice ». In *Handbook of Evaluation : Policies, Programs and Practices*. Edited by Ian F. Shaw, Jennifer C. Greene, Melvin M. Mark. London; Thousand Oaks, Californie, Sage Publications.
- **Nevo, D.** (2006). « Evaluation in Education ». In *Handbook of Evaluation : Policies, Programs and Practices*. Edited by Ian F. Shaw, Jennifer C. Greene, Melvin M. Mark. London; Thousand Oaks, Californie, Sage Publications.

