

LES DÉFIS POSÉS PAR LE RÉFÉRENTIEL THÉORIQUE D'ÉVALUATION DE PROGRAMMES

Les démarches évaluatives des innovations proposées dans le cadre des réformes des systèmes éducatifs s'intéressent davantage à l'évaluation des résultats finaux apportés par le changement plutôt qu'à l'évaluation des différentes étapes de l'application d'un programme. Cela a pour conséquences que des étapes cruciales au développement d'un programme telles que les étapes de planification et de sa mise en application initiale ne sont pas évaluées. Cette absence de dispositif évaluatif a bien été illustrée d'ailleurs par Wood et Lebrun (2004, 2006) dans le cadre de la réforme du système scolaire québécois depuis 1999. Ainsi, les innovations proposées, autres que celles concernant les moyens et les méthodes d'enseignement, sont rarement considérées dans la formulation des objectifs des évaluations conventionnelles. Cette situation est fort préoccupante si l'on tient compte du fait que les résultats de ces évaluations auront un impact majeur sur les décisions concernant les changements proposés et elle nous interpelle plus particulièrement sur la véritable contribution des évaluations de programmes et leur apport au processus de changement.

Contribution des évaluations de programmes

Les évaluations qui s'effectuent généralement après deux à trois ans de la mise en application d'un programme se font principalement en fonction de critères et d'indicateurs imposés de l'externe, sans la prise en compte de l'expérience de toutes les parties impliquées dans le contexte où la réforme sera appelée à s'appliquer. Pourtant, la participation des principaux intéressés aux différentes étapes de l'évaluation constitue un apport incontournable et cela, afin de connaître les différentes interprétations contextuelles émergeant des participants au changement. De plus, il est important que ces appréciations soient réalisées aux différentes étapes de l'élaboration d'un programme, dès le départ de sa conception jusqu'à l'étape finale par l'appréciation portée sur l'atteinte ou pas des changements visés. Bélanger, P., Gosselin, L., Umbriaco, M. (2002) croient qu'afin de garantir des dispositifs évaluatifs qui répondent véritablement aux besoins des parties impliquées et ne relèvent pas simplement de l'application de guides protocolaires imposés par les autorités en place, le milieu scolaire devrait légitimer les démarches évaluatives. Ces démarches comme soutient Donalson, S. (2003), devraient être ancrées dans un référentiel et un processus d'évaluation qui tiennent compte davantage des assises théoriques et des études dans le domaine.

Nature des référentiels théoriques en évaluation de programmes. Des auteurs tels que Alkin (1991), Alkin et Ellet (1985), qui se sont intéressés à l'analyse de la nature des référentiels d'évaluation, classifient les théories en évaluation de programmes en théories prescriptives et descriptives. Les premières permettent d'identifier les éléments essentiels qui guident la pratique de l'évaluation (réflexion, rôle, questions spécifiques, devis d'évaluation, implantation, modalités d'utilisation des résultats ; quant aux deuxièmes,

moins bien représentées que les théories prescriptives, elles sont plutôt de nature empirique permettant d'expliquer les activités évaluatives réalisées.

Formation des évaluateurs. Malgré le fait que l'on constate dans le contexte nord-américain une quantité considérable d'écrits théoriques sur l'évaluation de programmes, Chelimsky, (1998) affirme que très peu d'évaluateurs possèdent une formation théorique formelle. Des auteurs tels que Christie (2003), Shadish (1998) et Smith (1993) soutiennent que cette situation peut être en partie expliquée par le fait que la majorité des évaluateurs ne proviennent pas du domaine de l'évaluation, possèdent peu de formation et ne tiennent pas compte explicitement des théories en évaluation de programmes. Ces auteurs concluent que les démarches évaluatives utilisées par les évaluateurs s'appuient sur des théories informelles dérivées de leurs expériences et que les méthodologies proposées sont fortement influencées par celle privilégiée dans le domaine de spécialisation de l'évaluateur concerné. Ces observations corroborent celles de Scriven (1991) et de Chelimsky (1998), à savoir que les référentiels théoriques servant à guider les pratiques évaluatives étaient considérés par les évaluateurs non pas comme une nécessité mais plutôt comme un luxe.

Distanciation et arrimage entre théorie et pratique

Suite à ces considérations, il semble pertinent qu'une démarche évaluative enracinée dans des référentiels théoriques prescriptifs et descriptifs soit profitable, tant pour l'évaluateur que pour les différentes parties concernées. Selon Christie (2003) et Mark, M.M.(2003), la possibilité que cette complémentarité théorique soit effective est tributaire de la nature du programme évalué, de la connaissance par l'évaluateur des approches théoriques et de la conception que l'évaluateur a de son rôle qui, placé dans différents contextes, doit obligatoirement connaître un certain nombre d'approches théoriques pour orienter la sélection des méthodes appropriées, déterminer les conditions d'application et alimenter l'interprétation des résultats.

Avenues pour l'arrimage entre théorie et pratique. Des approches ont été développées, entre autres par Patton (1997) et Chen (1990, 2005) qui, tout en permettant un certain arrimage entre la théorie et la pratique, se traduisent par des conduites et des pratiques évaluatives accessibles aux évaluateurs. Les besoins ressentis par les parties concernées par l'évaluation d'un programme constituent le point de départ et le point d'ancrage de toute évaluation, et cela autant pour Patton (1997) que pour Chen (2004, 2005), dont les référentiels présentés dans leur ouvrage respectif établissent un pont entre les dispositifs évaluatifs développés en fonction des méthodologies utilisées et les approches évaluatives fondées sur des assises théoriques. Selon Chen (2005), les étapes d'évaluation commencent dès le début, par l'évaluation de la phase de conception du programme, se poursuivent par l'évaluation de sa mise en application et se terminent par l'évaluation des résultats obtenus par le programme.

Taxonomie d'évaluation de programmes. Le référentiel théorique proposé par (Chen 1996 et 2005) sert de base à l'utilisation d'une taxonomie d'évaluation de programmes qui se révèle être un outil d'aide à conceptualiser les besoins de l'évaluation, décrire le contexte, préciser les stratégies et les approches évaluatives à utiliser. Les

démarches proposées aux différentes phases d'évaluation du programme (planification du programme, implantation initiale et avancée et évaluation des résultats obtenus) devraient non seulement faciliter la communication entre les évaluateurs et les différentes parties concernées mais créer également un milieu propice au développement des connaissances dans le domaine de l'évaluation des programmes.

Applications de la taxonomie d'évaluation de programmes. Le fait de mettre en place le dispositif d'évaluation de programmes dès le début, à l'étape d'élaboration et de planification d'un programme, a pour objectif principal de donner aux différentes parties concernées l'information nécessaire pour une meilleure compréhension du programme lui-même ainsi que de s'assurer de la participation des partenaires dans l'élaboration du plan de la mise en oeuvre du programme. L'utilité de cette phase est justifiée si l'on tient compte du fait qu'un bon nombre de problèmes rencontrés dans la phase d'implantation avancée d'un programme est souvent le résultat de prises de décisions dans la phase de planification de ce dernier.

L'évaluation de l'étape de la mise en application initiale d'un programme constitue la deuxième étape proposée dans la taxonomie. Le fait de séparer l'étape initiale de la phase d'implantation avancée d'un programme ne constitue pas en soi une nouveauté, laquelle phase se retrouve souvent dans les stratégies et les approches évaluatives recommandées. Soulignons qu'il ne faut pas confondre cependant l'évaluation de l'étape d'implantation initiale avec l'évaluation des expériences pilotes d'un programme qui représentent plutôt des évaluations de résultats de nature sommative. L'information recueillie à cette étape est cruciale puisque le travail en équipe des évaluateurs et des parties concernées permet à l'évaluation d'être vivement participative au niveau de la sélection des types d'intervention, de la recherche de solutions aux questions soulevées et aux problèmes rencontrés ainsi qu'au niveau de la restructuration éventuelle du programme. À cette étape, caractérisée par l'évolution et l'instabilité du programme, où l'on assiste simultanément à la formation du personnel, au choix des procédures en adéquation avec les particularités du programme et à la neutralisation des « crises » potentielles, les approches évaluatives formatives sont plutôt favorisées. Pareillement, l'approche évaluative, représentée par les procédures concrètes et les principes qui guident le devis d'évaluation, détermine également la méthodologie appliquée pour la cueillette, l'analyse et l'interprétation des données. Parmi les approches évaluative les plus fréquemment utilisées, on retrouve les approches expérimentales, quasi-expérimentales et l'évaluation qualitative.

Dans cette brève communication, nous avons voulu attirer l'attention du lecteur sur la représentativité des approches théoriques en évaluation de programmes dans le contexte nord-américain ainsi que l'écart entre ces approches théoriques et la pratique de l'évaluation. La taxonomie développée par Chen (1990, 2005) a été utilisée à titre d'exemple d'une démarche permettant l'amalgame entre théorie et pratique. Également, deux étapes de l'évaluation de programmes ont été sélectionnées, soit les étapes d'élaboration et d'implantation initiale d'un programme ; deux étapes qui, à notre avis, ne reçoivent pas toute l'attention nécessaire dans le processus d'évaluation de programmes et cela, bien que les résultats obtenus à ces étapes soient cruciaux pour la continuation du développement et de la mise en application du programme concerné.

Références bibliographiques

- Alkin M. C. et Ellet, F.S., Jr. «Evaluations models and their development». Dans T.HusÉn et T.N. Postlewait (eds), *International Encyclopedia of Education: Research and studies*. New York: Pergamon, 1985.
- Alkin, M. C. (1991). Evaluation theory development II. Dans M. McLaughl and D. Phillips (edt.) *Evaluation and education at quarter century*: University of Chicago Press, 1991.
- Bélanger, Pierre W., Gosselin, L., Umbriaco, M.(2002) Les couts de la non-évaluation des politiques de l'éducation au Québec La Revue canadienne d'évaluation de programmes. Vol. 17 #1 (1-23)
- Chelimsky, E. (1998). The role of experience in formulating theories of evaluation practice. *American journal of evaluation*, 1998, 19(1), 35-55.
- Chen, H.T. (2005). *Practical Evaluatioin*. Sage. Thousands Oaks, CA: Sage
- Chen, H.T. (2004). The roots of theory-driven evaluation. Dans M.C. Alkin (Ed.), *Evaluation roots: Tracing theories' views and influences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chen, H.T., (1996) A comprehensive typology for program evaluation. *Evaluation Practice*, 17(2), 121-130.
- Christie, C. A. (2003). What guides evaluation? A study of how evaluation practice maps onto evaluation theory. *New directions for evaluation*, (97, (7-35) Spring, 2003). Wiley Periodicals, Inc.
- Donaldson, S. (2003). Theory-driven program evaluation in the new millennium. Dans S. Donaldson et M. Scriven (Eds.), *Evaluating social programs and problems* (pp. 109-141). Mahwah, N.J.: Lawence Erlbaum.
- Mark, M.M. (2003). Towards an integrative view of the theory and practice of program and policy. Dans S. Donaldson et M. Scriven (Eds.), *Evaluating social programs and problems* (pp. 183-204). Mahwah, N.J.: Lawence Erlbaum.
- Patton, M.Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text* . Thousand Oaks, CA: Sage
- Shadish, W.R. (1998). Evaluation theory is who we are. *American Journal of Evaluation*, 1998, 19(1), 1-19.
- Wood, J. M., Lebrun, N. (à paraître). Les obstacles dans l'application des innovations proposées par les réformes des systèmes scolaires. In J. P. Martinez G. Boutin (Dir.). *L'école actuelle face au changement : instruire, éduquer ou socialise? : les recherches enseignées en espaces francophones*. Montréal.
- Wood, J. M., Lebrun, N. (2004). Les réformes en éducation au Québec: réflexions sur la nature du paradigme et du processus de changement mis en place. *Actes de la 7^e Biennale de l'éducation et de la formation*. <http://www.inrp.fr/biennale/>