

## SUCCÈS MITIGÉS

Michael Quinn Patton  
Utilization-Focused Evaluation  
Saint Paul, Minnesota, USA

■ Pour souligner son 25<sup>ième</sup> anniversaire, *La Revue canadienne d'évaluation de programme* présente un numéro spécial composé de témoignages qui cherchent à « tirer profit des expériences d'évaluation qui ne peuvent être qualifiées de succès ». Il s'agit d'expériences qui constituent des « succès mitigés » (*incomplete successes*). Chaque fois que j'entends cette expression, je me rappelle que ce sont les termes exacts que l'ex-président des États-Unis Jimmy Carter a utilisés pour qualifier la tentative de libération des otages américains en Iran en 1980. Voici le récit de cet exemple iconique de succès mitigé, dont les proportions gigantesques permettent de mettre en perspective tous les autres usages de l'expression.

Ordonnée par le président Carter le 24 avril 1980, l'opération *Eagle Claw* est une mission militaire visant à mettre un terme à la crise d'otages en Iran et à libérer les 52 Américains détenus à l'ambassade des États-Unis à Téhéran. Huit hélicoptères ayant à leur bord des membres des *Forces Spéciales* sont dépêchés. Deux ne parviennent jamais au théâtre de l'intervention, un *haboob*, sorte de nuage de sable très fin, forçant l'atterrissage d'un appareil en catastrophe et le rapatriement de l'autre vers le porte-avions américain *USS Nimitz*. Seuls six hélicoptères atteignent le point de rendez-vous initialement fixé. L'un d'eux éprouve des problèmes de fonctionnement en raison de défaillances hydrauliques, mais les pièces de rechange se trouvent à bord de l'un des engins qui a dû abandonner la mission. Devant l'escalade des problèmes, les commandants sur place demandent d'annuler l'opération, permission accordée par Carter. Or, alors que les forces américaines s'appêtent à quitter l'Iran, l'un des hélicoptères heurte un C-130 Hercules chargé de carburant et de soldats. L'incendie qui éclate détruit les deux appareils et force l'abandon des autres hélicoptères ainsi que des dépouilles de huit soldats. Aucun des otages n'est secouru, et aucun ne sera libéré avant l'élection de Ronald Reagan en janvier 1981. Dans l'intervalle, l'Iran sépare les otages, rendant ainsi impossible toute autre tentative de libération. Le fiasco rendu public ternit le prestige des États-Unis sur la scène internationale. Nombre de personnes—y compris Jimmy Carter—estiment que cet événement a grandement contribué à sa défaite aux présidentielles de 1980. Mais tout cela s'est joué après.

Le 29 avril 1980, lorsque Carter tient une conférence de presse pour rendre compte de la tentative avortée à l'issue désastreuse, il qualifie l'opération de « succès mitigé ».

Quand le président Barack Obama a donné le feu vert à l'incursion de soldats en territoire pakistanais ayant mené à la mort d'Oussama ben Laden, le 2 mai 2011, le « succès mitigé » de Carter lui hantait l'esprit, et la presse s'en est inspirée à maintes reprises pour dresser un parallèle entre les deux opérations. Les responsables de la planification et de l'exécution de la mission des *Forces Spéciales* au Pakistan ont confié que la tentative de libération avortée en Iran s'était avérée riche d'enseignements. L'amiral James L. Holloway III, chef des opérations navales à la retraite, a mené en 1980 l'enquête officielle sur les causes de l'échec de la mission pour le compte du Joint Chiefs of Staff (Comité des chefs d'États-majors interarmées). Le rapport Holloway a essentiellement relevé des « lacunes dans la planification, l'exécution et le contrôle de la mission et dans l'interopérabilité des services, et a donné l'impulsion à la réorganisation du département de la Défense » (Operation Eagle Claw, 2011).

## LES CRITÈRES POUR JUGER DU SUCCÈS

Il va de soi qu'aucun des cas présentés dans ce numéro spécial n'arrive à la cheville du « succès mitigé » qu'évoque la litote du président Carter. En revanche, cet exemple souligne l'importance des critères pour définir ce qui constitue un succès. À vrai dire, tout est une question de critères. C'est sur la base de critères qu'on distingue le mérite et la valeur, le succès ou l'échec. Il faut mentionner la variabilité des critères de succès (ou d'absence de succès) utilisés par les évaluateurs qui ont accepté de partager leurs expériences. Jetons maintenant un coup d'œil aux différents critères employés par ces derniers. Je commenterai ensuite certaines des caractéristiques communes qui me semblent pertinentes et éclairantes.

Quatre des articles utilisent les normes des associations professionnelles d'évaluation comme critères. Françoise Jabot et Murielle Bouchet ainsi que Denis Paillard s'appuient sur les principes de la Société française de l'évaluation : pluralité, distanciation, compétence, respect de la personne, transparence, responsabilité, et opportunité. Donna Mertens fait appel aux normes d'évaluation du Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, aux principes directeurs de l'American Evaluation Association, et à *L'évaluation au Canada* :

*Référentiel des compétences professionnelles requises à son exercice* de la Société canadienne d'évaluation (SCÉ). « Dans chacun de ces documents, la relation entre l'évaluateur et les parties prenantes ainsi que l'utilisation de l'évaluation sont des thèmes importants », explique-t-elle. « Les évaluateurs qui cherchent à modeler leur pratique en fonction de ces compétences, normes, et lignes directrices doivent surmonter nombre d'obstacles pour y parvenir ». Dans les premières lignes de son article, Indran Naidoo fait remarquer que le nom de la *South African Monitoring and Evaluation Association* (SAMEA) renvoie aux différentes fonctions qu'une évaluation doit remplir, à tout le moins, à celles du suivi et de l'évaluation. D'autres auteurs misent sur les critères qu'ils jugent importants d'après leur expérience.

John Owen souligne que même si les normes élaborées par les associations professionnelles fournissent des critères permettant de déterminer le degré de succès d'une évaluation, « elles sont souvent, de par leur portée, difficiles à mettre en pratique. À titre d'exemple, comment un expert chargé d'une évaluation complexe peut-il tenir compte de près de 30 normes d'évaluation de programme? » Il propose ses propres catégories pour juger la qualité d'une évaluation : (a) le plan d'évaluation, y compris la conception de l'évaluation, (b) la mise en œuvre de la conception de l'évaluation, (c) la diffusion des résultats, et (d) la gestion de l'évaluation. Or, il s'agit là de sphères où le succès peut être évalué, et non pas de véritables critères de succès, bien que les critères soient implicites dans les catégories et illustrés dans son exemple. De plus, Owen précise que « le succès d'une évaluation est un concept relatif. Autrement dit, ce qui peut être considéré comme un succès par une partie prenante peut être perçu différemment par une autre. » Pour démontrer cette relativité, il insiste sur la rigueur méthodologique, qui donne des résultats crédibles aux yeux des multiples parties prenantes présentant des intérêts divers. « Nous devons vérifier que la conception de l'évaluation était suffisamment solide pour supporter tous les résultats, même ceux susceptibles de ne pas recueillir l'adhésion des parties concernées. »

L'article rédigé par Jean-Paul Fortin, Lise Lamothe, et Marie-Pierre Gagnon débute comme suit : « Au cœur des standards de la pratique d'évaluation se retrouve son utilisation ». En s'appuyant sur l'analyse de l'utilisation des évaluations dans le domaine de la santé, les auteurs constatent que les évaluations au Québec sont généralement peu utilisées. Ils en examinent donc les causes et proposent différentes solutions pour en élargir l'utilisation.

De son côté, Linda Lee s'intéresse aux difficultés particulières que pose le recours à une approche participative transculturelle dans une évaluation multi-pays réalisée sur une période de quatre ans. Bien qu'une participation authentique et significative en vue d'obtenir des éléments probants constitue un critère essentiel dans l'appréciation des processus d'évaluation participative, l'auteure estime que le succès de l'évaluation repose au final sur son utilité. S'il est vrai que la démarche a eu des retombées significatives à court terme sur la politique éducative de plusieurs pays, elle conclut que :

en fin de compte, on peut remettre en question le succès de l'évaluation, sachant que la situation des enfants et adolescents roms de la région a très peu changé, et ce, en dépit des éléments probants de l'évaluation, invoqués devant la Cour européenne des droits de l'homme et largement diffusés.

Les questions culturelles occupent également une place centrale dans l'article de Pablo Rodríguez-Bilella et Rafael Monterde-Díaz, qui tire certains enseignements d'une étude de cas portant sur l'évaluation d'un programme de développement rural en Argentine et qui porte, dans une perspective plus large, sur la pratique de l'évaluation en Amérique latine. Les auteurs sont d'avis qu'il est essentiel de ne pas limiter l'évaluation à une démarche descriptive et de formuler des jugements évaluatifs sur les activités et les programmes décrits. Pour répondre à ce critère, ils arrivent à la conclusion que la « culture de l'évaluation » dans la région doit être renforcée.

Pour François Dumaine, l'évaluation a pour but de déterminer dans quelle mesure la logique d'un programme s'est déployée comme prévu. C'est pourquoi il estime que le critère *sine qua non* à la réussite d'une évaluation est un programme (*evaluand*) clairement circonscrit.

Selon Burt Perrin, « la communication efficace est l'un des facteurs déterminants du succès d'une évaluation ».

Par expérience, le succès d'une évaluation repose sur une approche sans surprise, assortie d'une communication (formelle et informelle) continue entre le gestionnaire de l'évaluation et le consultant. Il s'agit d'un principe fondamental d'une approche axée sur l'utilisation (e.g., Patton, 2008). Pareille interaction peut contribuer à préciser les

attentes, à s'assurer que tout se déroule correctement, et à convenir des changements à apporter au plan de travail ou aux méthodes lorsqu'il est encore temps de le faire.

Perrin relie son analyse d'une communication efficace continue à certains enseignements tirés de l'importance d'une bonne gestion du processus d'évaluation.

Penny Hawkins insiste aussi sur la gestion du processus d'évaluation, et plus particulièrement sur la qualité de la gestion des évaluations externes indépendantes. Elle met ainsi en exergue le critère de la qualité de la relation entre les évaluateurs et leurs clients, dans laquelle la compréhension commune de la démarche importe autant que les modalités contractuelles convenues. Elle traite ainsi des éléments tant formels qu'informels de la relation évaluateur-client.

Après ce bref exposé des critères permettant de juger le succès d'une évaluation, qui ont été énoncés par les auteurs, j'aimerais maintenant dégager quelques caractéristiques et thématiques communes.

#### UTILISATION PRÉVUE PAR LES UTILISATEURS CIBLÉS DE L'ÉVALUATION : DIFFÉRENCIER ET SERVIR LES PRINCIPALES PARTIES PRENANTES

Chaque article aborde à l'aide d'exemples les enjeux qui surgissent dans le cadre du travail avec les parties prenantes. Ces dernières représentent différents intérêts, lesquels peuvent être conflictuels ou même rivaux. Des variations dans le pouvoir et les attentes de ces parties prenantes peuvent tout affecter, de la portée de l'évaluation à sa réalisation et à son utilisation. Les parties prenantes peuvent changer ou se retirer (lire l'article de Mertens). Des communications déficientes entre évaluateurs et parties prenantes entraînent invariablement des ratés (lire l'article de Perrin). Les parties prenantes s'engagent à l'évaluation au départ avec diverses compétences, capacités d'engagement et d'ouverture, et connaissances. Les succès mitigés découlent inévitablement, à un certain niveau et dans une certaine mesure, des relations difficiles et délicates avec les parties prenantes, qu'il soit question l'instance qui commande ou qui finance l'évaluation, des gestionnaires des programmes, des gestionnaires des évaluations, du personnel des programmes, des promoteurs politiques des programmes, ou encore des personnes qui seront les premiers utilisateurs des résultats, lesquels peuvent être quelques-unes ou l'ensemble des par-

ties susmentionnées ou encore d'autres parties tierces. Les articles dressent un excellent portrait de la relation amour-haine qui existe entre les évaluateurs et les parties prenantes : impossible de travailler avec eux, mais impossible de travailler sans eux. En effet, certains auteurs attribuent les succès mitigés aux insuffisances des parties prenantes plutôt qu'à une quelconque faiblesse de l'évaluateur, approche qui consiste parfois à rejeter le blâme sur la victime. Nombre des recommandations émises par ces évaluateurs chevronnés préconisent des modes de collaboration plus sophistiqués et efficaces avec les principales parties prenantes : solliciter leur participation plus tôt dans le processus, faire preuve d'une plus grande transparence à leur égard, renforcer leurs capacités, gérer les relations de manière compétente, et résoudre les problèmes avant qu'ils ne deviennent des crises. Autant de conseils avisés.

L'importance de se pencher sur les parties prenantes, et plus particulièrement, sur « l'utilisation attendue par des utilisateurs ciblés » (Patton, 2012) vaut également pour le présent article. Dès lors, à qui dois-je adresser mes réflexions sur les cas en question? Outre le lectorat habituel de la RCÉP, existe-t-il un groupe mieux défini d'utilisateurs cibles à qui je pourrais m'attarder? J'ai convenu que si; et cette décision se répercute sur la façon dont j'articulerai et j'organiserai maintenant mes observations et ma pensée.

J'ai été très impressionné par le concours annuel de cas pour étudiants de la Société canadienne d'évaluation. Les études de cas constituent un excellent moyen d'apprendre à traiter la complexité et les subtilités de la pratique concrète de l'évaluation, et c'est une des forces de ce numéro spécial qui mise particulièrement sur la présentation et l'analyse de cas réels. J'ai codirigé un volume de *New Directions for Evaluation* intitulé « Using the Case Method to Teach Evaluation » (Patrizi & Patton, 2005). Je crois que ce numéro spécial sera une ressource d'enseignement valable, que ce soit pour les étudiants en formation ou pour un groupe d'évaluateurs professionnels engagés ensemble dans une pratique réflexive et utilisant ces cas comme point de départ pour partager leurs expériences. La pratique réflexive, rappelons-le, est l'un des domaines de compétence préconisé par la SCÉ dans *L'évaluation au Canada : Référentiel des compétences professionnelles requises à son exercice* (Société canadienne d'évaluation, 2010). La prochaine section portera donc sur des questions qui peuvent être examinées lorsque ces études de cas sont utilisées à des fins d'enseignement, d'apprentissage, et de pratique réflexive.

## QUESTIONS GÉNÉRALES TOUCHANT L'ENSEIGNEMENT ET LA PRATIQUE RÉFLEXIVE FONDÉES SUR LE *RÉFÉRENTIEL* DE LA SCÉ

### 1. Les compétences interpersonnelles

La majorité des formations en évaluation repose sur l'apprentissage des méthodes de recherche. Ces méthodes sont certes importantes, mais la cinquième et dernière compétence professionnelle requise à l'exercice de l'évaluation au Canada concerne le *volet des relations interpersonnelles*. Poursuivons dans la foulée de ma remarque précédente sur la prépondérance des problèmes relationnels avec les parties prenantes soulevés dans les études de cas. Les compétences liées à la pratique interpersonnelle misent sur « les aptitudes requises telles que la communication, la négociation, la résolution de conflits, la collaboration et les compétences transculturelles ». Quelles compétences pour l'enseignement ressortent clairement des exemples, par leur présence ou leur absence? L'article de Burt Perrin constitue un bon point de départ, puisque l'auteur y souligne « qu'on reconnaît de plus en plus l'importance des "compétences générales (*soft skills*)" telles la communication et l'écoute ». Dans son article, Penny Hawkins arrive à la conclusion que « le succès d'une évaluation dépend souvent de la qualité de la relation entre l'évaluateur et son client ». Comme « élément commun » aux défis de l'évaluation qu'elle a analysés, elle mentionne : « qu'en fin de compte, tout repose sur le comportement humain et les relations interpersonnelles ». Il s'agit là de la perspective générale. Or, comme toujours, les difficultés surgissent des menus détails, d'autant plus lorsqu'il est question de relations interpersonnelles.

Voici donc votre défi : dans chaque article, trouvez au moins une compétence interpersonnelle qui a influé sur le degré de succès de l'évaluation. Pour gagner du crédit supplémentaire, évaluez vos propres compétences interpersonnelles en fonction des dimensions spécifiques que vous aurez relevées des articles. Pour des directives plus exhaustives sur l'analyse des compétences de l'évaluateur visant à déterminer sa capacité à mener une évaluation particulière, se reporter à Patton (2012, étape 2).

### 2. Considérations d'ordre contextuel

Françoise Jabot et Murielle Bauchet décrivent une expérience d'évaluation dans le domaine de la promotion de la santé dans laquelle

l'évaluateur doit adapter sa pratique à la situation et en arrivent à la conclusion que « La capacité de l'évaluateur à endosser plusieurs rôles et à s'adapter au contexte est ici fondamentale ». Les contextes géo-culturels dont traitent les articles du présent numéro sont variés, incluant : le Québec, l'Argentine, l'Australie, l'Europe de l'Est, la France, l'Afrique du Sud, le Canada, et les États-Unis. Les évaluations se déroulent dans des institutions gouvernementales nationales, des établissements d'enseignement, des programmes non gouvernementaux, une fondation philanthropique, et des agences multinationales. Or, ces catégories sont trop générales pour permettre de saisir l'importance du contexte. Présidée en 2009 par Debra Rog, la rencontre annuelle de l'*American Evaluation Association* s'est déroulée sous le thème du « Contexte ». Si tous étaient d'avis que le contexte compte pour beaucoup, diverses définitions du terme ont toutefois été présentées, accompagnées de différentes interprétations sur la façon d'évaluer le contexte et d'en tenir compte au moment de planifier et de réaliser une évaluation.

Voici donc votre mission : dans chaque étude de cas, déterminez en quoi le contexte a joué sur le degré de succès de l'évaluation. Soyez précis. Utilisez cette analyse pour mieux saisir l'incidence du contexte sur l'évaluation. Il s'agit d'un élément fondamental du *volet contextuel* du *Référentiel*, qui inclut la prise en compte de « l'analyse et l'inclusion des contextes » et des circonstances particulières dans lesquelles sont appliquées les compétences d'évaluation. Pour des directives plus exhaustives concernant l'analyse situationnelle, se reporter à Patton (2012, étape 1).

### 3. Gestion de la démarche

Les compétences de ce volet portent sur « l'ensemble des opérations de gestion, pour ne mentionner que la budgétisation, la coordination des ressources et leur supervision » (Société canadienne d'évaluation, 2010, p. 3). L'article d'Indran Naidoo est très éclairant quant aux défis entourant la mise en place et la gestion d'un système d'évaluation et de suivi à l'échelle nationale. Celui de Hawkins traite de la gestion des contrats d'évaluation. De son côté, Perrin déplore le très peu d'attention qu'accorde la littérature aux compétences requises chez les *gestionnaires* d'évaluation pour gérer le processus d'évaluation de manière optimale. Lee décrit les défis que pose la gestion d'une équipe d'évaluation internationale diversifiée. Les articles s'appuient sur des exemples pour dégager les préoccupations inhérentes à la gestion de l'évaluation. Relevez au moins



un problème majeur de gestion de l'évaluation dans chaque article qui a eu une incidence directe sur le degré de succès de l'évaluation.

#### 4. Volet opérationnel

Les succès mitigés en matière d'évaluation ont parfois pour origine des problèmes interpersonnels (les difficultés interactionnelles entre individus et celles et avec les parties prenantes), des défis d'ordre contextuel, et des lacunes dans la gestion de l'évaluation. En fin de compte tous ces facteurs affectent la qualité de la conception de l'évaluation, la crédibilité des données recueillies, la pertinence de l'analyse, et la rigueur technique générale de l'évaluation. Les compétences techniques portent sur ces aspects particuliers de l'évaluation que sont la conception, la collecte des données, l'analyse, l'interprétation, et la production de rapports (Société canadienne d'évaluation, 2010). Il est donc temps d'aborder l'analyse méthodologique. Dans son article, Owen s'intéresse à l'incidence de la qualité technique sur la crédibilité des résultats. Naidoo démontre à quel point le manque de compétences techniques chez les évaluateurs peut compromettre l'ensemble du système de suivi et d'évaluation. Lee traite pour sa part des défis soulevés par la diversité des outils d'évaluation et des normes de production de rapports. En effet, puisqu'il s'agit d'exemples d'évaluation, ils présentent tous des enjeux techniques et méthodologiques.

Le défi pour la présente catégorie est double. Relevez d'abord au moins une difficulté technique ou méthodologique majeure qui a eu une incidence sur le degré de succès de chaque évaluation présentée dans ce numéro spécial. Il s'agit de la partie facile. Le deuxième défi consiste à décrire et à analyser dans quelle mesure cette difficulté technique ou méthodologique relève de l'un ou de plusieurs des éléments suivants : les préoccupations des parties prenantes, les facteurs contextuels, les considérations pratiques relatives à la gestion de l'évaluation. Cet exercice consiste à aller au-delà de la simple élaboration d'une liste de facteurs de succès pour aboutir à une compréhension des interactions complexes et dynamiques qui existent entre ces facteurs, dimensions, et compétences. (Pour en savoir plus sur la mise en application d'un cadre de complexité à une évaluation, se reporter à Patton 2011, 2012).

## QUESTIONS DE PRATIQUE RÉFLEXIVE AVANCÉES ET SPÉCIALISÉES

Les questions précédentes se fondent sur l'ouvrage novateur qu'est le *Référentiel* de la SCÉ. Un élément permettant d'évaluer le cadre de compétences est la mesure dans laquelle celles-ci peuvent justement servir de cadre au perfectionnement professionnel. L'utilisation des catégories de compétences pour examiner, comparer, contraster, et comprendre ces cas de succès mitigés en matière d'évaluation offre une formidable occasion de mettre les compétences au service de la pratique réflexive et d'évaluer leur efficacité. J'ai constaté que le simple fait d'en tenir compte au moment de lire les cas d'évaluation m'a permis de tirer de précieux enseignements des défis rencontrés dans ces exemples et dans la pratique de l'évaluation en général. Je vous propose maintenant de compléter l'exercice avec certaines questions précises qui me viennent en tête à la lumière de ces exemples.

### 5. Questions de contrôle

Les évaluateurs ne contrôlent pas les évaluations. Ils sont nombreux à le souhaiter, à y aspirer, ou à s'y être essayés. Or, si l'on prend la norme d'utilité au sérieux, nous ne sommes pas en tant qu'évaluateurs les premiers utilisateurs de la démarche d'évaluation. Nous n'avons pas de prise sur le résultat ultime découlant d'évaluations de grande qualité : l'utilisation attendue par les utilisateurs ciblés. Nous pouvons tenter de créer les conditions d'utilisation, de préparer les utilisateurs à leur utilisation, de renforcer la capacité des utilisateurs, et de faciliter l'utilisation, mais au final, nous ne décidons pas de l'utilisation qui en sera faite. Nous ne sommes que des facilitateurs.

Qui plus est, l'utilisation de l'évaluation représente essentiellement la pointe de l'iceberg de ce qui échappe à notre contrôle. Denis Paillard se penche sur une évaluation « qui rassemble un ensemble de difficultés cumulées en un cas d'école : confusion entre contrôle et évaluation ». Ce n'est là qu'une des manifestations évidentes et instructives des questions de contrôle. Comme le montre clairement chaque cas présenté, les évaluateurs doivent souvent faire approuver leurs choix avant d'établir définitivement la conception de l'évaluation, les outils de mesure, les procédures d'analyse, la fréquence de rendre compte, le type de rapport, la diffusion des résultats, et les dépenses budgétaires. La frustration et l'anxiété, évidentes chez certains évalua-

teurs et réprimées chez d'autres, traduisent cette réalité du monde de l'évaluation : *nous ne contrôlons pas*.

Je vous invite à mettre à l'épreuve ce postulat ainsi que mon affirmation sur son importance et ses incidences. Dans chaque cas, relevez une question de contrôle importante. En quoi le manque de contrôle de l'évaluateur a-t-il une incidence sur le succès mitigé de l'évaluation? Quelles recommandations émanent de ces collègues évaluateurs chevronnés, lucides, et, oserais-je dire, courageux face à leur manque de contrôle? Penchez-vous bien sur la question. Combien de recommandations visent en réalité un meilleur contrôle de la démarche? Gardez à l'esprit que le manque de contrôle et l'incertitude avec lesquels il faut composer sont les principaux concepts permettant de gérer les situations et les initiatives complexes (Patton, 2011), la complexité étant à mon avis un thème commun à tous les cas présentés. (Note aux étudiants : Si vous êtes obsédés par l'idée de tout contrôler, il est temps de reconsidérer votre choix de carrière dans le domaine de l'évaluation. Envisagez plutôt le métier de contrôleur aérien.)

## 6. Objectifs conflictuels

Il y a longtemps que je fais valoir—généralement sans grand succès—que les évaluations devraient être axées sur un objectif défini, distinct, explicite, et convenu d'avance. Il n'existe aucune évaluation qui puisse servir les intérêts de tous et trouver réponse à toutes les questions (d'où l'importance de déterminer qui sont les principales parties prenantes et les principaux utilisateurs ciblés), tout comme il n'y en a aucune qui puisse satisfaire des objectifs multiples et conflictuels. Il faut faire des choix et établir les priorités. Au lieu de cela, les évaluateurs, les personnes qui commandent ou qui financent les évaluations, et les utilisateurs ciblés continuent à attendre des évaluations qu'elles puissent répondre aussi bien à des objectifs multiples que conflictuels. Ces attentes irréalistes combinées à l'absence de priorités déterminées marquent souvent le début d'une longue pente glissante conduisant les évaluations tout droit vers un succès mitigé.

Voici un exemple. Naidoo aborde le cas aussi inspirant qu'éclairé de l'Afrique du Sud en indiquant que le processus de suivi et d'évaluation doit être mené d'une manière qui permette de poursuivre « de multiples objectifs de suivi et d'évaluation en plus de contribuer à l'atteinte d'objectifs plus vastes de soutien à la transformation et à

l'amélioration de la gouvernance ». L'article enchaîne en soulignant les difficultés que pose l'atteinte d'un seul objectif, et encore plus la réalisation d'objectifs multiples telles la responsabilité, l'amélioration du programme, et la prise de décision qui se veut adaptative. La transformation et l'amélioration de la gouvernance? La poursuite d'un ou de l'autre de ces idéaux n'est pas chose aisée. Atteindre les deux dans le cadre d'un seul et unique système de suivi et d'évaluation? J'en doute fort.

Pourtant, la rhétorique des objectifs multiples est omniprésente. Je tombe constamment sur des propositions d'évaluation qui prétendent être en mesure d'assurer la responsabilisation, d'améliorer les programmes (évaluation formative), de produire des jugements globaux sur le mérite et la valeur (évaluation sommative), de tirer des enseignements généralisables, et, bien sûr, de contribuer aux adaptations de type développemental. Voici donc votre tâche : examinez la centralité de l'objectif d'évaluation dans chacun des cas. Dans quelle mesure considérez-vous que le fait de vouloir trop en faire en répondant simultanément et avec des ressources limitées à des objectifs multiples et aux besoins opposés des parties prenantes est un facteur déterminant d'un succès mitigé? Inversement, quels sont les cas d'évaluation qui poursuivent un objectif unique? En quoi cette approche s'est-elle avérée être un facteur de succès, un obstacle au succès, ou encore un élément non pertinent? Dans votre pratique, à quel degré êtes-vous habile à présenter les différentes options en matière d'objectifs ainsi que leurs implications et à faciliter l'établissement des priorités?

## 7. Pouvoir et politique

J'ai bien peur que nous soyons devenus désinvoltes à force de répéter que toute évaluation est politique, comme John Owen a têt mentionné dans son article. Les questions de politique et de pouvoir vont de pair, et les cas présentés nous confirment à plusieurs égards les inégalités de pouvoir dans les relations ainsi que les considérations politiques dans toutes les sphères de l'évaluation, de la sélection des questions prioritaires à la décision de ce qui sera diffusé. Pour nous éviter de traiter du pouvoir et de la politique comme de simples truismes contextuels et pour aller au-delà de cette conception désinvolte et réductrice de la nature politique de l'évaluation, les cas présentés nous offrent la possibilité de pousser plus loin l'analyse et d'approcher la réalité. Chaque exemple témoigne, de manière implicite ou explicite, de la dynamique des relations de pouvoir en plus

de présenter les considérations d'ordre politique comme un facteur déterminant d'un succès mitigé.

Comme pour les autres exercices, la précision est de mise. Pour chaque cas, relevez au moins une inégalité de pouvoir et examinez son incidence sur le processus d'évaluation et son utilisation. Faites de même en identifiant une considération politique importante. Complétez votre analyse en examinant la manière dont l'interaction entre les inégalités de pouvoir et les considérations d'ordre politique se répercute sur certains des principaux facteurs responsables du succès mitigé de l'évaluation. Dans certains cas, il vous faudra lire entre les lignes et aller au-delà de l'apparence. Dans les jeux de pouvoir, les aspects relatifs au pouvoir et à la politique sont souvent dissimulés. Or, ils finissent toujours par refaire surface au cours d'une évaluation; il suffit d'y être attentif. Éveillez votre attention en vous inspirant de ces exemples de cas formateurs.

## 8. Culture d'évaluation et pensée évaluative

Pablo Rodríguez Bilella et Rafael Monterde-Díaz arrivent à la conclusion que la « culture de l'évaluation » en Amérique du Sud doit être renforcée. Le *Référentiel* de la SCÉ porte notamment sur l'application de la pensée évaluative. Linda Lee commente :

Comme nous prêtons une plus grande attention aux cultures lorsque nous traversons les frontières, nous devons également, à titre d'évaluateurs, reconnaître les différentes cultures qui existent au sein de notre propre contexte, qui nous est soi-disant plus familier. Par sa nature, la culture est un phénomène dense et multidimensionnel, dont les effets viennent ajouter un nouveau facteur d'incertitude à l'évaluation et, inéluctablement, à l'incidence ou au succès du processus d'évaluation et ses résultats.

Comme le discours sur la culture d'évaluation et la pensée évaluative a gagné en importance, nous courons le risque de voir ces termes perdre tout leur sens sous l'effet de la répétition et de leur reconnaissance obligée. Une fois de plus, les cas présentés nous donnent l'occasion concrète de tester notre compréhension de ce que signifient la culture d'évaluation et la pensée évaluative et d'examiner comment ces deux concepts fondamentaux sont interreliés et complémentaires. Chaque cas expose de manière implicite ou explicite certaines hypothèses sur

ce que constituent la culture d'évaluation et la pensée évaluative et sur comment ces concepts centraux servent le succès—ou l'échec—de l'évaluation.

Examinez chacun des cas pour saisir le sens donné aux concepts de « culture d'évaluation » et de « pensée évaluative » lorsqu'ils sont abordés de manière explicite et analysez les hypothèses de base dans les autres cas pour faire ressortir les éléments sous-entendus relatifs à ces concepts. Utilisez cette analyse pour mieux comprendre et saisir ce que signifient ces notions clés.

## L'ÉCHEC EST LE FONDEMENT DU SUCCÈS

Je souhaite terminer en témoignant ma gratitude à Brad Cousins, rédacteur en chef de la RCÉP, et à Marie Gervais, rédactrice invitée de ce numéro spécial, dont la vision courageuse a donné naissance à ce numéro soulignant le 25<sup>ième</sup> anniversaire de la Revue, ainsi qu'aux auteurs vaillants et perspicaces qui ont accepté de se remémorer et de révéler « une expérience d'évaluation qui ne peut être qualifiée de succès » et de poser un regard sur les façons d'en tirer profit. Nous faisons l'éloge de l'apprentissage par l'échec et encourageons nos partenaires à faire de même. Nous sommes ainsi appelés à joindre le geste à la parole en reconnaissant nos succès mitigés en vue d'en tirer des enseignements. Dans ce numéro spécial, la RCÉP célèbre ses 25 ans en montrant l'exemple, priorité qu'elle s'est toujours fixée.

Tim Harford a écrit un livre en 2011 qui reflète bien pourquoi ce numéro spécial est si important pour l'avenir de la profession d'évaluateur. Ce livre, *Adapt: Why Success Always Starts with Failure*, s'appuie sur un vaste éventail d'exemples historiques et contemporains pour illustrer l'importance d'utiliser les échecs à bon escient. L'auteur soutient l'importance de tirer systématiquement des leçons de nos essais et erreurs, d'être prêt à s'adapter et à modifier son approche en fonction de ce que nous enseignent nos échecs, et à construire le succès sur la base de l'apprentissage et de l'adaptation. À mon avis, le principal enseignement à tirer des cas présentés dans ce numéro est l'importance de s'adapter tout au long du processus d'évaluation, des négociations initiales sur les priorités en passant par le choix des méthodes et la collecte des données, jusqu'à la présentation des résultats et le suivi de leur utilisation. L'apprentissage tiré des succès mitigés présentés dans ce numéro spécial est essentiel à la réussite à long terme de l'évaluation comme profession.

## RÉFÉRENCES

- Harford, T. (2011). *Adapt: Why success always starts with failure*. New York, NY : Farrar, Straus and Giroux.
- Operation Eagle Claw. (2011). *Operation Eagle Claw*. [http://en.wikipedia.org/wiki/Operation\\_Eagle\\_Claw](http://en.wikipedia.org/wiki/Operation_Eagle_Claw)
- Patrizi, P., & Patton, M. (Éds.). (2005). Using the case method to teach evaluation, *New Directions for Evaluation*, No. 105.
- Patton, M. Q. (2011). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York, NY : Guilford Press.
- Patton, M. Q. (2012). *Essentials of utilization-focused evaluation*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Société canadienne d'évaluation. (2010). *L'évaluation au Canada : Référentiel des compétences professionnelles requises à son exercice* [http://evaluationcanada.ca/txt/2\\_competences\\_cdn\\_pratique\\_evaluation.pdf](http://evaluationcanada.ca/txt/2_competences_cdn_pratique_evaluation.pdf)

**Michael Quinn Patton** est consultant dans le domaine de l'évaluation depuis 40 ans. Il a été président de l'*American Evaluation Association*. Il est l'auteur des livres *Essentials of Utilization-Focused Evaluation* (2012) et de *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use* (2011). Il enseigne régulièrement à *The Evaluators Institute* ainsi qu'à l'*International Program in Development Evaluation Training* (IPDET) de la Banque mondiale.