

L'UTILISATION DE L'ÉVALUATION FONDÉE SUR LA THÉORIE DU PROGRAMME COMME STRATÉGIE D'APPLICATION DES CONNAISSANCES ISSUES DE LA RECHERCHE

François Chagnon
Université du Québec à Montréal
Montréal, Québec

Marc Daigle
Université du Québec à Trois-Rivières
Trois-Rivières, Québec

Marie-Joëlle Gervais
Université du Québec à Montréal
Montréal, Québec

Janie Houle
Centre de recherche du Centre hospitalier de l'Université de Montréal
Montréal, Québec

Véronique Béguet
Direction de la recherche et de l'enseignement Centre de Services
en Déficience Intellectuelle Mauricie Centre du Québec
Trois-Rivières, Québec

Résumé : La recherche sur l'application des connaissances et l'évaluation fondée sur la théorie du programme sont deux formes d'activités liées à la recherche qui impliquent une collaboration étroite entre chercheurs-évaluateurs et milieux de pratique et qui visent à favoriser une utilisation maximale des résultats de la recherche. Dans cet article, nous présentons d'abord succinctement les modèles théoriques de l'application des connaissances tout en soulignant les fondements conceptuels et les éléments stratégiques communs à ces deux approches. Nous traitons spécifiquement du rôle crucial des connaissances tacites et nous amenons une distinction entre les niveaux individuel et organisationnel dans l'application des connaissances issues de la recherche et de l'évaluation. Nous examinons et discutons les avantages de l'évaluation fondée sur la théorie du programme comme stratégie d'application des connaissances. Nous suggérons que les développements conceptuels dans le domaine de la recherche sur l'application des connaissances peuvent aussi contribuer à l'avancée de l'évaluation de programmes.

Correspondance à l'auteur : François Chagnon, Département de psychologie,
Université du Québec à Montréal, CP 8888 Succ. Centre-Ville, Québec, QC, H3C
3P8; <chagnon.francois@uqam.ca>

Abstract: Research on knowledge application and program theory-driven evaluation are two types of activity associated with research which involve close collaboration between researchers-evaluators and stakeholders and also facilitate maximal use of research results. In this article, first we succinctly present theoretical models of knowledge application emphasizing the conceptual bases and strategic elements common to both approaches. Specifically we examine the crucial role of tacit knowledge and distinguish between the individual and organizational levels in the utilization of knowledge generated by research and evaluation. We examine and discuss the advantages of program theory-driven evaluation as a knowledge application strategy. We suggest that conceptual developments in the field of knowledge application research can also contribute to the advancement of program evaluation.

Malgré une productivité croissante de la recherche et l'exigence de plus en plus forte de démontrer les effets des investissements en ce domaine (Hanney, Gonzalez-Block, Buxton, & Kogan, 2003), il existe un fossé important entre les connaissances scientifiques disponibles et leur utilisation dans la planification et l'intervention en santé (Graham et al., 2006; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; McGlynn et al., 2003). Ainsi, 30 à 45 % des patients ne recevrait pas des soins médicaux basés sur les données probantes, alors que 20 à 25 % des soins prodigués seraient non nécessaires ou dangereux, et ce bien que plus de 2 000 000 d'articles bio-médicaux seraient annuellement publiés (McGlynn et al.).

On rapporte aussi une sous-utilisation des connaissances issues de la recherche dans les domaines publics et sociaux. Par exemple, une large étude canadienne menée auprès d'administrateurs ($N = 928$) dans le domaine public rapporte que 39 % seulement des répondants disent avoir utilisé des données issues de la recherche afin d'apporter des changements concrets dans les programmes ou les services dispensés par leur organisation (Belkhdja, Amara, Landry, & Ouimet, 2007). Dans une enquête récente menée cette fois auprès de 447 gestionnaires et professionnels de l'intervention psychosociale auprès des jeunes et des familles en difficulté, on constate des résultats semblables. L'enquête rapporte en effet que seulement 18 % des répondants disent avoir fréquemment utilisé des connaissances scientifiques dans le cadre de leur pratique au cours des deux dernières années (Chagnon & Malo, 2006).

Les raisons pouvant expliquer la sous-utilisation des connaissances sont complexes et elles impliquent des facteurs liés aux caractéristiques des individus (Estabrooks, Floyd, Scott-Findlay, O'Leary,

& Gustha, 2003), des organisations (Belkhdja et al., 2007), et des produits de la recherche eux-mêmes (Landry, Amara, & Lamari, 2001). Par delà cette complexité, l'implantation de moyens spécifiques et structurés afin de favoriser la dissémination et l'utilisation des connaissances n'est pas nécessairement suivie d'une plus forte utilisation des connaissances. Une recension de 253 études ayant évalué l'efficacité de la dissémination et de l'implantation de guides de pratique dans le domaine de la santé rapporte des effets modestes ou au mieux modérés quant à l'amélioration des soins (Grimshaw et al., 2004). Dans une autre revue systématique de 118 essais contrôlés avec assignation aléatoire (Jamtvedt, Young, Kristoffersen, O'Brien, & Oxman, 2006), menée afin de vérifier l'impact des mesures d'audit et de suivi continu sur la pratique professionnelle et les soins de santé, on rapporte des conclusions similaires et on constate des effets mitigés de ces mesures sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche. On peut donc se demander pourquoi il est si difficile d'atteindre une forte application des connaissances et quelles sont les stratégies les plus propices afin d'augmenter l'utilisation des connaissances issues de la recherche?

La recherche sur l'application des connaissances vise justement à répondre à cette question. En parallèle, une autre forme d'activité de recherche, l'évaluation fondée sur la théorie du programme (Chen, 1990), a pour finalité de favoriser, par une compréhension en profondeur des liens entre le processus et les effets d'un programme, une utilisation maximale des résultats de l'évaluation par les personnes concernées par le programme. Dans ce sens, la recherche sur l'application des connaissances et l'évaluation fondée sur la théorie du programme ont pour finalité commune une utilisation accrue des connaissances. Ces deux champs d'activité de recherche partagent également la prémisse que les utilisateurs de connaissances ne sont pas des entités passives, bien au contraire. Ils reposent sur le postulat que l'utilisation des résultats de la recherche se réalise dans une dynamique d'échange entre chercheurs-évaluateurs¹ et utilisateurs. Plus encore, les modèles théoriques dits « interactionnistes » de l'application des connaissances situent cette dynamique relationnelle au cœur du processus d'application des connaissances. Ils prédisent que la qualité et l'intensité des échanges entre les chercheurs et les utilisateurs à travers l'ensemble des étapes de production, de dissémination, et d'utilisation de la connaissance déterminent en grande partie l'utilisation qui sera faite des connaissances disponibles (Landry et al., 2001).

Cet article a d'abord comme objectif de décrire et de discuter les liens existant entre application des connaissances et approche évaluative

fondée sur la théorie du programme. L'article veut démontrer que cette approche évaluative recèle un potentiel élevé en tant que stratégie favorisant l'application des connaissances au plan individuel mais aussi au niveau organisationnel, du fait qu'elle (a) adopte une approche délibérative entre chercheurs-évaluateurs et utilisateurs, permettant de révéler les valeurs et les connaissances implicites qui sous-tendent le programme, (b) suscite en cela une forte appropriation du programme et des résultats de l'évaluation par les personnes concernées par le programme, et (c) favorise une articulation précise des liens entre les processus et les effets du programme, révélant ainsi les éléments structuraux ou organisationnels en cause dans la production de ces effets et facilitant l'application des connaissances non seulement chez les individus mais au sein des organisations elles-mêmes.

À cette fin, nous situerons d'abord brièvement au plan théorique le concept d'application des connaissances, tout en portant une attention particulière au rôle possible des connaissances tacites des praticiens comme filtre de l'utilisation des connaissances issues de la recherche, tant en application des connaissances qu'en évaluation des programmes. Nous proposerons qu'il existe une différence importante dans le processus menant à l'utilisation des connaissances, au plan de l'individu et au plan de l'organisation, et développerons l'idée que les stratégies actuelles fondées sur la dissémination des connaissances, largement répandues dans le domaine de la santé, sont incomplètes et insuffisantes pour favoriser l'application des connaissances à ces deux niveaux. Nous proposerons que le processus intense et structuré d'échange entre les chercheurs-évaluateurs et les milieux de pratique, tel qu'il se produit dans l'évaluation fondée sur la théorie du programme, est une stratégie à haut potentiel afin de favoriser l'application de connaissances au plan individuel et organisationnel. À cette fin, nous décrirons sommairement la logique et le processus de cette approche évaluative en dressant un parallèle entre les fondements théoriques de celle-ci et les processus en cause dans l'application des connaissances, tout en mettant l'accent sur le rôle de la collaboration entre les chercheurs-évaluateurs et les utilisateurs.

APPLICATION DES CONNAISSANCES, DE QUOI PARLONS-NOUS?

Au cours des deux dernières décennies, tout un courant de recherche s'est globalement structuré autour du « transfert des connaissances », ce concept désignant les activités visant à diffuser les résultats de la recherche et à favoriser leur utilisation dans les milieux de pratique.

Citons ici la définition formulée par Horsley et collaborateurs selon laquelle le transfert des connaissances est « un processus portant directement sur le transfert des nouvelles connaissances spécifiques et particulièrement fondées sur des résultats de recherches scientifiques et visant leur mise en pratique à travers l'utilisation systématique d'une série d'activités » (Horsley, Crane, Crabtree, & Wood, 1983, pp. 100–101).

Bien que le terme « transfert de connaissances » soit encore d'usage dans certains organismes canadiens subventionnaires de la recherche, des critiques soutenues et l'avancée de la recherche, notamment en ce qui a trait à la reconnaissance de la dynamique interactionnelle entre chercheurs et utilisateurs des connaissances, ont mené à une révision de ce concept et à la formulation d'un ensemble de nouveaux termes afin de qualifier le processus menant à l'utilisation des connaissances issues de la recherche. En effet, dans une enquête récente menée auprès de 33 organismes subventionnaires de la recherche dans le domaine de la santé, on rapporte pas moins de 29 termes différents utilisés par ces organismes afin de qualifier le « transfert des connaissances » (Tetroe et al., 2008).

Sans faire état de tous ces termes, nous retiendrons celui « d'application des connaissances » proposé par les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC), du fait notamment qu'il est suivi d'une définition de ce concept proposée par ce même organisme et que celle-ci est représentative de l'évolution de la recherche en ce domaine. L'application des connaissances, selon les IRSC, se définit donc comme « l'échange, la synthèse et l'application éthique de connaissances, dans un système complexe d'interactions entre chercheurs et utilisateurs » (IRSC, 2009).

Cette transition du terme « transfert » à celui « d'application des connaissances » est plus que sémantique. En effet, ce changement de termes est conséquent à l'évolution d'une perspective d'abord académique de transfert des connaissances, processus initié par les chercheurs et dans lequel les utilisateurs potentiels ont un rôle relativement passif de « récepteur » des connaissances, vers une perspective dynamique et transactionnelle qui conçoit que l'application des connaissances se produit dans un réseau complexe d'activités et d'échanges entre chercheurs et milieux de pratique.

Cette définition suggère ainsi que l'application des connaissances implique la participation bipartite des chercheurs et des utilisateurs, et que le développement de la connaissance ne serait pas le simple

produit de la recherche. Relevons au passage que, dans le domaine de l'évaluation de programme, le développement des approches participatives et fondées sur l'utilisation des connaissances par les personnes concernées par le programme (Patton, 1986) a procédé à un cheminement conceptuel comparable en mettant un accent important sur la dynamique entre chercheurs-évaluateurs et les personnes concernées par le programme afin de favoriser l'utilisation des résultats de l'évaluation.

Dans la section suivante, nous réviserons sommairement les principaux modèles conceptuels en ce domaine et tracerons leur évolution tout en établissant des points de comparaisons théoriques entre ces modèles d'application des connaissances et l'approche évaluative fondée sur la théorie du programme.

MODÈLES THÉORIQUES EXPLICATIFS DE L'UTILISATION DES CONNAISSANCES

Il existe une diversité de modèles théoriques développés au fil des années et voulant expliquer l'utilisation des connaissances. Sans entrer ici dans le détail de ces modèles, nous adopterons le cadre conceptuel proposé par Belkhodja et al. (2007) afin de situer ceux-ci selon quatre grands groupes : modèles académiques, modèles de la demande, modèles de la dissémination, modèles interactionnistes.

Les modèles du premier groupe, soit ceux de type académique (*science push models*), correspondent à une vision traditionnelle du « transfert » de la connaissance scientifique à la pratique. Les connaissances empiriques y sont la source première du savoir, et le degré d'avancement de la recherche et le développement du savoir empirique sont censés déterminer l'étendue de l'utilisation des connaissances scientifiques. L'utilisation des connaissances y est donc tributaire de certaines caractéristiques de l'offre, telles la nature de la recherche (fondamentale ou appliquée) ou sa centration sur l'avancement des connaissances plutôt que sur les besoins des utilisateurs.

Puisqu'ici la première source de savoir est celle découlant de la recherche, les modèles de type académique ne prennent pas en considération les connaissances pratiques ou implicites, propres aux utilisateurs, dans le processus de transfert des connaissances. Ceci s'apparente par ailleurs à l'approche positiviste classique en évaluation de programme, dans laquelle ces éléments sont conceptualisés non pas comme des sources de données utiles à l'évaluation, mais bien au

contraire comme des sources possibles de biais que l'on cherchera à neutraliser afin de mesurer les effets « nets » du programme (Chagnon & Mishara, 2004).

D'une manière générale, le modèle académique n'est pas supporté empiriquement et les études trouvent peu de relations entre les qualités techniques des résultats de recherche et leur utilisation réelle (Hancock & Easen, 2004; Huberman & Thurler, 1991; Landry et al. 2001). Plusieurs études ont démontré que, par delà la valeur intrinsèque des connaissances scientifiques produites et accessibles, des facteurs liés aux valeurs et au contexte organisationnel influencent fortement l'utilisation des connaissances et peuvent entraver ou faciliter celle-ci (Belkhodja et al., 2007; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Kitson, Harvey, & McCormack, 1998; McKenna, Ashton, & Keeney, 2004; Meijers et al., 2006).

Le deuxième modèle, celui de la demande (*demand pull model*), regroupe une série de modèles théoriques (économique, résolution de problèmes, technologique) selon lesquels les résultats d'une recherche sont davantage susceptibles d'être utilisés lorsque ce sont les utilisateurs qui définissent le problème et qui demandent aux chercheurs de réaliser une étude pour identifier des solutions alternatives (Rich, 1991; Yin & Moore, 1988). Le modèle de la demande inscrit en quelque sorte la relation chercheur-utilisateur dans une dynamique de consommateur et d'entrepreneurs et s'apparente à la perspective Recherche et Développement (R&D) des secteurs technologiques (Dunn, 1983; Landry, et al., 2001).

Ce modèle reçoit certains appuis empiriques puisque, en effet, les résultats de recherche sont davantage mis à profit lorsque les utilisateurs estiment que la recherche répond à leurs besoins et qu'ils sont capables d'en percevoir la valeur dans leur contexte propre (Bedell, Ward, Archer, & Stokes, 1985; Belkhodja et al., 2007; Huberman & Thurler, 1991; Landry et al., 2001; Mohrman, Finegold, & Mohrman, 2003). Le modèle de la demande néglige cependant le fait que, même si la recherche est effectuée dans le but de résoudre des problèmes, ses résultats peuvent tout de même être ignorés s'ils entrent en conflit avec les intérêts organisationnels des utilisateurs (Huberman & Thurler, 1991; Meijers et al., 2006; Orlandi, 1996). Ce même constat est par ailleurs souvent relevé par les chercheurs-évaluateurs lorsque les résultats de l'évaluation ne sont pas concluants par rapport aux effets attendus du programme, ou encore lorsqu'ils vont à l'encontre de ceux-ci.

Cette dernière critique a donné lieu à une variante du modèle de la demande, le modèle des intérêts organisationnels, selon lequel le contexte des utilisateurs, avec ses structures, ses valeurs, et ses priorités est un facteur déterminant de l'utilisation de la connaissance, dont l'un des principaux obstacles résiderait dans les intérêts politiques des utilisateurs qui peuvent entrer en conflit avec les résultats de la recherche (Landry et al., 2001). Selon ce modèle, les connaissances scientifiques sont davantage susceptibles d'être utilisées lorsqu'elles vont dans le même sens que les objectifs poursuivis par l'organisation. Ce dernier point suggère donc que, par delà les dimensions objectives liées à l'utilisation des connaissances, d'autres éléments de nature plus subjective, telles les valeurs des utilisateurs notamment celles des organisations, seraient aussi en cause dans l'application des connaissances.

La reconnaissance des valeurs des personnes et des groupes concernés par le programme est également un élément crucial en évaluation de programme, notamment dans le domaine social et communautaire où ces valeurs propres aux groupes et aux communautés doivent être examinées afin de comprendre les fondements de l'action du programme et assurer sa pérennité. Cependant, la capacité de révéler celles-ci pose un défi important pour les chercheurs-évaluateurs. En effet, bien qu'elles expliquent souvent les dérives entre l'action planifiée par le programme et celle réalisée ou encore des changements dans l'orientation des programmes, celles-ci sont très rarement formulées de façon explicite.

Le modèle des intérêts organisationnels reçoit lui aussi certains appuis empiriques puisque différentes études montrent que les connaissances sont plus souvent utilisées lorsqu'elles correspondent aux priorités de l'organisation dans laquelle elles sont disséminées et qu'elles sont en accord avec les valeurs et la philosophie de l'organisation (Bedell et al., 1985; Belkhodja et al., 2007; Dobrow, Goel, & Upshur, 2004; Dobrow, Vivek, Lemieux-Charles, & Black 2006; Huberman & Thurler, 1991; Kitson, Harvey, & McCormack, 1998; Landry et al., 2001; Meijers et al., 2006; Orlandi, 1996).

Le troisième modèle, celui de la dissémination, met l'accent sur l'accessibilité des connaissances scientifiques pertinentes, ainsi que sur l'identification des moyens pouvant faciliter l'acquisition, la compréhension, et l'utilisation de ces connaissances. Selon ce modèle, les résultats de recherche doivent être vulgarisés et diffusés dans un format compréhensible, accessible, et adapté aux besoins des utilisateurs afin

de favoriser leur utilisation (Addis, 2002; Johnson, Green, Frankish, MacLean, & Stachenko, 1996). L'avantage perçu par les utilisateurs potentiels de l'utilisation des connaissances issues de la recherche est l'élément clé sur lequel repose l'application des connaissances. Dans ce modèle, l'utilisation des connaissances repose donc en grande partie sur la rationalité des utilisateurs dans le processus de décision. Or, nous le verrons plus loin, d'autres éléments contextuels ou liés aux valeurs des personnes peuvent influencer ce choix.

Le modèle de la dissémination a été principalement influencé dans les travaux de Rogers (1995) sur la diffusion des innovations dans le domaine des soins de santé. Selon Rogers, l'utilisation des nouvelles connaissances est un processus qui évolue selon cinq étapes : (a) reconnaissance des sources de connaissances pertinentes, (b) adoption d'une attitude favorable à l'utilisation des connaissances, (c) décision d'utiliser les connaissances, (d) implantation des connaissances, et (e) confirmation. Cette dernière étape stipule que les connaissances seront ultimement invoquées comme argument justifiant les décisions des utilisateurs.

Les travaux de Rogers (1995) ont largement inspiré une panoplie de stratégies et de modèles théoriques proposant des processus parfois complexes afin d'identifier les conditions favorisant l'introduction et l'utilisation des connaissances issues de la recherche dans les organisations de services de santé. Au Canada, le modèle d'Ottawa d'utilisation de la recherche (OMRU) développé par Logan et Graham (1998) ainsi que le modèle de la connaissance vers l'action (*knowledge to action process*) proposé par Graham et al. (2006) s'inscrivent directement dans la foulée de ces travaux. Ces modèles représentent des avancées importantes dans la modélisation des éléments et des processus pouvant faciliter la production et l'implantation de connaissances scientifiques qui soient adaptées aux besoins des utilisateurs et des milieux de pratique. Ils permettent également d'identifier, à différentes étapes du processus de développement et d'utilisation des connaissances scientifiques, des barrières pouvant poser obstacle à l'utilisation des connaissances.

Malgré ces avancées théoriques, les modèles de dissémination des connaissances demeurent toutefois muets quant à la participation des praticiens dans le développement même des connaissances et quant à la prise en considération de leurs propres connaissances dans cette activité. En effet, bien que les modèles de dissémination accordent une grande importance à la réceptivité des utilisateurs envers les

connaissances scientifiques et à leur rôle actif dans l'acquisition et la compréhension de celles-ci, les connaissances scientifiques demeurent dans ce modèle la première source de connaissances, alors que les connaissances des utilisateurs ne sont pas mises à profit dans le développement même des connaissances. La production des connaissances demeure alors la principale responsabilité des chercheurs, bien que l'on reconnaisse cependant l'importance que celles-ci soient produites dans des formats adaptés aux besoins des utilisateurs. Ainsi, on ne peut comprendre sur la base de ces modèles comment peuvent intégrer les connaissances propres aux utilisateurs et celles issues de la recherche dans le développement et l'utilisation des connaissances.

Une seconde critique que l'on peut adresser aux modèles de dissémination est qu'ils n'établissent pas de distinctions quant aux niveaux individuels ou organisationnels des stratégies visant l'application des connaissances. Ces deux cibles d'acquisition et d'utilisation des connaissances pourraient, nous le verrons ultérieurement, constituer des entités différentes nécessitant des stratégies spécifiques afin de favoriser l'utilisation des connaissances (Lam, 2000). C'est le cas notamment dans le contexte d'organisations complexes, tels les établissements de soins de santé ou de services sociaux ou publics (hôpitaux, agences de services sociaux, directions de santé publique, et autres) dans lesquels les connaissances issues de la recherche peuvent être appliquées dans des secteurs d'activités multiples et des systèmes d'information sophistiqués afin d'influencer la planification, la gestion, et la prestation des services.

La prise en compte de ces deux composantes individuelles et organisationnelles pose aussi un défi pour l'évaluation puisqu'elles représentent deux cibles d'évaluation qui requièrent des méthodes d'analyse distincte afin, d'une part, d'identifier leur rôle spécifique dans l'implantation et les effets du programme et aussi, d'autre part, d'assurer que les résultats de l'évaluation puissent influencer à la fois la pratique individuelle et le développement de l'organisation porteuse du programme.

Un quatrième modèle en application des connaissances adopte une perspective « interactionnelle » et tient compte à la fois des aspects organisationnels, des besoins des utilisateurs, des efforts de dissémination du chercheur, et des interrelations entre ces divers éléments. Ce modèle postule que les interactions chercheurs-utilisateurs ont un rôle déterminant à chacune des phases de la production, de la dissémination, et de l'utilisation des connaissances. Dans ce modèle,

L'utilisation des connaissances dépend en bonne partie du processus récursif d'interactions entre chercheurs et utilisateurs, plutôt que d'une séquence linéaire initiée par les besoins des utilisateurs ou ceux des chercheurs.

Plusieurs études montrent en effet que les interactions chercheurs-utilisateurs sont déterminantes dans le processus d'utilisation des connaissances (Bakker, Leenders, Gabbay, Kratzer, & Engelen, 2006; Belkhdja et al., 2007; Huberman & Thurler, 1991; Landry et al., 2001; Nyden & Wiedel, 1992; Trottier & Champagne, 2004). Les modèles de type interactionnel considèrent ainsi les utilisateurs comme ayant des connaissances, des *a priori*, et une dynamique qui leur sont propres, plutôt que comme des éléments passifs à instruire. L'accent est mis ici sur la participation des utilisateurs et leur appropriation des résultats des recherches afin de favoriser leur application.

L'étude de Huberman et Thurler (1991) démontre clairement que les résultats d'une étude sont utilisés d'abord dans la mesure où il y a appropriation, c'est-à-dire que l'utilisateur comprend les liens entre cette étude et ses besoins, mais aussi lorsqu'il perçoit la valeur des résultats de la recherche dans son contexte propre. Ici, le développement de la connaissance n'est pas exclusif aux chercheurs, et celle-ci se développe plutôt dans le contexte d'échanges entre deux groupes d'acteurs—chercheurs et praticiens—qui mettent à profit leurs expertises et leurs savoirs réciproques (empirique et pratique) afin de développer une connaissance enrichie de la science et de la pratique. Les connaissances pratiques des utilisateurs, relevant en bonne partie de savoirs non formalisés ou tacites, sont ici une source de connaissance au même titre que celles, issues de la recherche, qui sont scientifiques et explicites. La qualité des échanges d'expertises entre ces deux groupes et leur participation soutenue à ces activités et à l'enrichissement des connaissances tacites et scientifiques seraient ici garantes de la qualité de la connaissance produite et de son utilisation dans la pratique (Huberman & Thurler).

Ce dernier aspect, nous le verrons, est également au cœur de l'approche évaluative fondée sur la théorie du programme, puisque cette approche vise à rendre explicite la logique d'action du programme, telle que conceptualisée par ses promoteurs (Chen, 1990; Chen & Rossi, 1983). Celle-ci découle non pas exclusivement de théories scientifiques, mais bien souvent davantage d'expériences pratiques, d'éléments implicites, et de valeurs propres aux personnes et aux organisations concernées par le programme (Chen, 1990; McLaughlin

& Jordan, 1999). Bien que peu étudiées dans les recherches sur l'application des connaissances, les connaissances pratiques et implicites propres aux utilisateurs pourraient exercer un rôle crucial dans l'utilisation des connaissances scientifiques. Nous proposerons donc dans la section suivante que ce type de connaissance peut agir comme un filtre afin de transformer les connaissances scientifiques et, par le fait même, faciliter ou poser obstacle à leur utilisation.

LES CONNAISSANCES TACITES COMME UN FILTRE DE L'UTILISATION DES CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES?

Selon Polanyi (1998), « nous pouvons connaître davantage de choses que nous sommes capables d'en expliquer » (p. 138). Il y aurait donc deux types de connaissances : les connaissances pouvant être codifiées, articulées explicitement, et facilement transférables (explicites) et celles implicites (tacites) souvent intuitives et peu formalisées.

Les connaissances « explicites » ou formelles représentent la conception objective de notre monde et elles sont largement développées par l'avancement de la science (Popper, 1972). L'acquisition des connaissances issues de la recherche serait facilitée par le fait que celles-ci sont codifiées, explicites, et largement accessibles, notamment dans les manuels de formation, les articles scientifiques, les conférences d'experts, les cours académiques, et ainsi de suite. Ces connaissances ont habituellement fait l'objet d'un contrôle de qualité, soit par les éditeurs, par un comité de pairs, ou par des débats.

En parallèle, les connaissances tacites sont étroitement liées à notre expérience subjective de l'univers. Elles sont le fruit de notre apprentissage individuel et social et elles représentent notre connaissance expérientielle du monde (Polanyi, 1998). Si les connaissances explicites sont plus facilement malléables et transmissibles, les connaissances implicites sont, quant à elles, développées en fonction d'un contexte donné et souvent difficilement transférables. Elles font partie de notre sens commun du monde, de nos convictions comme individus.

Dans le domaine de l'intervention sociale ou de santé, les connaissances tacites s'apparentent au « savoir faire » et au « savoir être ». Ces deux formes de savoirs sont fortement valorisées dans ces milieux d'intervention, mais elles sont cependant difficilement transmissibles et traduisibles au plan conceptuel puisqu'elles ne sont accessibles que si elles sont partagées. En effet, ces connaissances sont généralement acquises à travers un processus de socialisation comportant

de l'observation, de l'induction, et une participation active à des interactions sociales avec des collègues. On parle alors d'apprentissage contextualisé ou situationnel (*situated learning*) (Lave & Wenger, 1991). Plusieurs études ont d'ailleurs démontré que les pairs sont la première source de connaissances scientifiques dans le milieu de travail (Beaulieu et al., 2004; Chagnon & Malo, 2006; Estabrooks, Chong, & Birdsell, 2003; McKenna, Ashton, & Keeney, 2004).

En plus d'être difficilement transmissibles, les connaissances tacites sont aussi étroitement imbriquées dans les croyances et valeurs des personnes, des organisations, et des groupes. Le savoir est ainsi conceptualisé comme un construit social qu'il faut toujours mettre en relation avec un contexte particulier, c'est-à-dire les valeurs et les structures qui sont déjà existantes et légitimes dans un milieu (Hemsley-Brown & Sharp, 2003).

On observe fréquemment dans le domaine de l'intervention sociale ou clinique que les données issues de la recherche sont perçues par les professionnels comme une source incomplète de connaissances puisqu'elles doivent se conjuguer avec les observations cliniques, le savoir pratique, et les compétences relationnelles des intervenants afin d'être reconnues comme utiles par les professionnels et appliquées efficacement (Hancock & Easen, 2004). Des barrières cognitives et épistémologiques dues à différentes façons de conceptualiser le savoir et différentes cultures au niveau de la recherche seraient donc un premier obstacle à la diffusion et au partage des connaissances. On peut poser l'hypothèse ici que les connaissances tacites des individus agissent en quelque sorte comme un premier niveau de filtre par rapport aux connaissances scientifiques puisque la pertinence de celles-ci aux yeux des utilisateurs sera d'abord jugée par rapport aux croyances, aux valeurs, et aux connaissances tacites des individus. En effet, il est bien démontré que les attitudes qu'ont les utilisateurs et leur réceptivité face aux connaissances scientifiques, ainsi que leur motivation à acquérir celles-ci sont des éléments déterminants de l'utilisation (Champion & Leach, 1989; Estabrooks, Floyd, et al., 2003). Ces attitudes, bien qu'elles puissent être tributaires de facteurs contextuels, sont largement conditionnées par les expériences et les connaissances déjà acquises par les individus, celles-ci précédant ou renforçant en quelque sorte leurs valeurs et attitudes.

Nous pouvons aussi poser l'hypothèse que les connaissances tacites peuvent intervenir à un second niveau de filtre dans l'utilisation des connaissances issues de la recherche et de l'évaluation, ce filtre étant

cette fois le produit de l'application des connaissances par le biais d'une pratique d'intervention humaine dans laquelle interfèrent des attitudes et des habiletés relationnelles. En effet, les connaissances explicites, bien que facilement codifiables et transmissibles, sont une forme de connaissances statiques, c'est-à-dire qui doit être éventuellement adaptée par les utilisateurs et mise en contexte avant d'être appliquée dans leur pratique (Greenhalgh, Robert, Bate, Macfarlane, & Kyriakidou, 2004; Werr & Stjernberg, 2003). Les praticiens doivent donc transformer les nouveaux savoirs explicites qu'ils acquièrent en savoirs tacites et procéduraux qui pourront s'intégrer de façon automatique dans les pratiques cliniques (Green & Seifert, 2005). Ainsi, afin d'être utilisées, les connaissances issues de la recherche et de l'évaluation doivent être transformées et appliquées dans des pratiques d'intervention qui vont fortement influencer le succès de l'utilisation des connaissances, et ce même lorsqu'elles sont balisées dans des programmes prescriptifs extrêmement rigoureux. Plusieurs études montrent la difficulté d'implanter de nouvelles pratiques notamment dans le domaine de la santé, et ce malgré des guides de pratiques élaborés et des activités de suivi et d'encadrement (Grims-haw et al., 2004; Jamtvedt et al., 2006). En effet, les habiletés et les connaissances implicites que l'on qualifie souvent de « savoir faire » et « savoir être » dans les milieux de soins sont des éléments qui détermineront la plupart du temps le succès des interventions. Les connaissances scientifiques doivent ainsi être appliquées dans des pratiques d'intervention qui relèvent en grande partie d'expériences pratiques, d'un bon jugement, et d'habiletés relationnelles, trois formes de connaissances difficilement codifiables et transmissibles. Ces pratiques d'intervention sont difficiles à baliser par des normes précises, et elles sont donc susceptibles de dériver des pratiques prescrites par les programmes. Cette situation est d'ailleurs bien connue par les chercheurs-évaluateurs.

Nous pouvons donc conclure qu'une bonne intégration des savoirs tacites et explicites serait ainsi garante de l'utilisation des connaissances. À l'inverse, l'incompatibilité et des tensions entre ces formes de savoir pourraient freiner l'utilisation des connaissances. Ceci dit, le développement de stratégies favorisant l'appropriation des différentes formes de connaissances et leur reconnaissance comme sources valides de savoir sont nécessaires afin de favoriser leur utilisation dans le domaine des services sociaux et humains.

Mais qu'en est-il du rôle des connaissances tacites possédées par les individus dans l'application des connaissances au plan des organi-

sations elles-mêmes, et qu'elles sont les stratégies les plus propices afin de favoriser l'intégration des connaissances détenues par les individus dans les processus organisationnels?

APPLICATION DES CONNAISSANCES : DE L'INDIVIDU À L'ORGANISATION

Les connaissances tacites détenues individuellement représentent une très large partie des connaissances d'une organisation. On estime en effet qu'environ 90 % des connaissances dans les organisations résideraient dans l'expérience et le savoir individuel des personnes (Bonner, 2000; Lee, 2000). La capacité d'apprentissage d'une organisation de même que sa performance dépendront donc d'une part de la capacité d'apprentissage des individus qui en font partie, mais aussi d'autre part de la capacité de transférer les connaissances des individus à l'organisation. La majorité des apprentissages réalisés dans le milieu du travail ne se produiraient pas au cours d'activités formelles de transfert de connaissances, mais plutôt à travers les interactions informelles entre les différents professionnels (Iedema, Meyerkort, & White, 2005).

Une telle conceptualisation porte à distinguer au plan ontologique deux types de connaissances, soient les connaissances individuelles et organisationnelles (Lam, 2000). Le premier implique une grande part de connaissances pratiques et expérientielles acquises au fil du temps. La connaissance individuelle serait ainsi une partie de la connaissance organisationnelle qui réside dans le répertoire de l'individu. Le second type de connaissances est formalisé dans des pratiques, des procédures, des techniques, et des activités dont les contenus sont encodés, explicites, et facilement transmissibles aux membres de l'organisation (Lam). Ces deux formes de connaissances, tacites et explicites, sont complémentaires et elles formeraient l'essence du savoir des individus mais aussi des organisations (Erault, 2000). La difficulté demeure toutefois d'intégrer celles-ci et de les rendre accessibles aux individus et aux organisations.

Tout un pan de la recherche portant sur les organisations s'intéresse au concept « d'organisation apprenante » ou « d'apprentissage organisationnel », soit la capacité d'une organisation à acquérir, formaliser, et intégrer, dans ses processus et activités, les connaissances tacites propres à ses membres et les connaissances de pointe issues du développement de la recherche (Argyris & Schön, 1996). Selon Davies et Nutley (2000), les individus apprennent et développent leurs compé-

tences personnelles au sein de l'organisation, mais les organisations apprenantes peuvent maximiser, mobiliser, et conserver ce potentiel d'apprentissage. L'apprentissage réalisé par une organisation n'est pas simplement la somme de l'apprentissage des individus. En ce sens, la recherche sur l'application des connaissances au plan d'une organisation viserait non seulement à orienter sa planification, ses orientations, et ses décisions, mais aussi à faciliter la création d'un réseau de mécanismes favorisant l'acquisition, la transformation, et l'application de nouvelles connaissances.

Selon cette conception, l'organisation formerait un système dynamique intégrant une mémoire d'information, des processus, et des mécanismes pouvant faciliter l'acquisition et la transformation de connaissances issues à la fois de la recherche et du savoir des individus qui en font partie. Une telle conception des organisations s'apparente à ce qu'on retrouve dans les établissements de soins de santé, de services sociaux, ou publics. Dans ce type d'organisations impliquant des niveaux de gestion complexes et décentralisés, les processus de décision procèdent par des paliers de décision multiples et des acteurs différents. La co-ordination et une bonne intégration de ces différents secteurs sont essentielles à la performance de telles organisations. Les processus et les stratégies menant à l'utilisation des connaissances doivent nécessairement prendre en compte ce niveau de complexité. Ceci peut être illustré dans l'exemple suivant où des données de recherche démontreraient l'avantage d'interventions intensives en santé et dispensées dans la communauté par des équipes multidisciplinaires décentralisées en santé mentale par rapport à un traitement traditionnel impliquant un suivi par le secteur de psychiatrie en milieu hospitalier. Notons qu'afin d'être utilisées, de telles données de recherche devront influencer la pratique d'intervention des différents praticiens impliqués dans ces équipes. Ceci requiert la transformation et l'intégration de ces données empiriques dans des modèles de pratique ou des programmes. Ces transformations pourront aussi impliquer le développement de compétences nouvelles dont, par exemple, la mise en œuvre d'une pratique interdisciplinaire et le partage de connaissances entre intervenants de différents domaines. Ce niveau d'utilisation des connaissances au plan des individus est toutefois insuffisant pour assurer que ces connaissances puissent être pleinement utilisées par l'organisation. En effet, afin de créer un impact réel sur l'organisation—dans ce cas-ci l'établissement hospitalier—ces connaissances doivent également entraîner la mise en place de systèmes d'informations, de suivi, et de décisions qui pourront influencer avant tout la gestion des services

psychiatriques, mais aussi plus largement l'ensemble des ressources humaines, financières, et logistiques dont disposerait cet établissement afin de planifier et dispenser ses services, tous secteurs de services confondus. On peut aussi concevoir que les transformations induites par l'application de telles connaissances pourraient éventuellement générer de nouvelles pratiques et influencer les mécanismes de liaisons et d'échanges entre l'organisation et la recherche afin de vérifier celles-ci ou d'acquérir de nouvelles connaissances de pointe. Ce type de fonctionnement est, par ailleurs, très comparable aux établissements de services ayant un statut d'institut universitaire. En effet, ces établissements ont pour mandat de produire et d'appliquer des connaissances qui influenceront la qualité globale de leurs services mais aussi, plus largement, de développer des stratégies et des systèmes qui feront en sorte que ces connaissances de pointe pourront aussi influencer la pratique d'autres établissements du même domaine d'intervention. Dans cet exemple, on peut concevoir que la capacité de produire, d'encoder, et d'appliquer ces connaissances dans des organisations de services peut devenir un processus complexe qui déborde du niveau individuel.

L'application des connaissances aux plans individuel et organisationnel peut donc être conceptualisée comme des processus distincts bien que complémentaires et essentiels afin de favoriser l'utilisation des connaissances dans une organisation, l'un procédant principalement par l'application des connaissances dans des pratiques individuelles et l'autre structurant et formalisant les connaissances tacites et explicites dans un système organisationnel complexe. Le défi pour la recherche sur l'application des connaissances est de développer des stratégies qui, d'une part, soient adaptées pour favoriser l'application des connaissances au plan individuel et organisationnel et qui puissent, d'autre part, favoriser le transfert des connaissances détenues par les individus aux organisations. Ce même défi se pose aussi pour le chercheur-évaluateur, puisque les résultats de l'évaluation ne visent pas seulement à modifier l'action individuelle des acteurs mais aussi à apporter des modifications significatives au sein des organisations ou des groupes qui sont les maîtres d'œuvre du programme afin d'en assurer la pérennité.

Dans la section qui suit nous décrirons de façon sommaire les fondements et les principes de l'évaluation fondée sur la théorie du programme. Nous proposerons que cette approche est particulièrement propice afin de favoriser l'application des connaissances à ces deux niveaux d'utilisation.

ÉVALUATION FONDÉE SUR LA THÉORIE DU PROGRAMME ET UTILISATION MAXIMALE DES RÉSULTATS

En parallèle à l'évolution des modèles conceptuels de l'application des connaissances, lesquels ont accordé une place de plus en plus prédominante au rôle actif des utilisateurs, nous avons relevé précédemment une même tendance dans le domaine de l'évaluation des programmes. Insatisfaits des limites des approches expérimentales classiques pour rendre compte des processus et des mécanismes en jeu dans la production des effets des programmes, les théoriciens de ce domaine ont développé au cours des années 1980 une série de nouvelles méthodes axées sur les processus et la théorisation du programme et favorisant une utilisation maximale des résultats de l'évaluation (Chen, 1990; Shadish, Cook, & Leviton, 1995). Nous nous intéresserons plus spécifiquement ici à l'évaluation fondée sur la théorie du programme parce qu'elle s'avère une stratégie particulièrement propice à favoriser l'application des connaissances.

Fortement influencée à l'origine par les travaux de Chen (1990), on relève plusieurs variantes de cette approche dans la littérature (*theory-based, theory-driven, causal model, logic model, program model, action theory*). L'évaluation fondée sur la théorie du programme se caractérise essentiellement par une approche évaluative qui vise à traduire la logique interne d'un programme afin de déterminer un cadre causal pouvant en expliquer les effets (Daigle, 2004). Cette approche prend assise sur la formulation détaillée et l'analyse logique du modèle théorique du programme qui intègre deux groupes de composantes, soit la théorie du problème sous-jacent au développement du programme lui-même et la théorie du programme comme telle. Cette dernière composante regroupe une théorie sur le processus d'intervention (la logique d'action adoptée par le programme afin d'agir sur le problème) et une théorie causale du changement attendu, laquelle explique comment se produiront les effets et les impacts du programme.

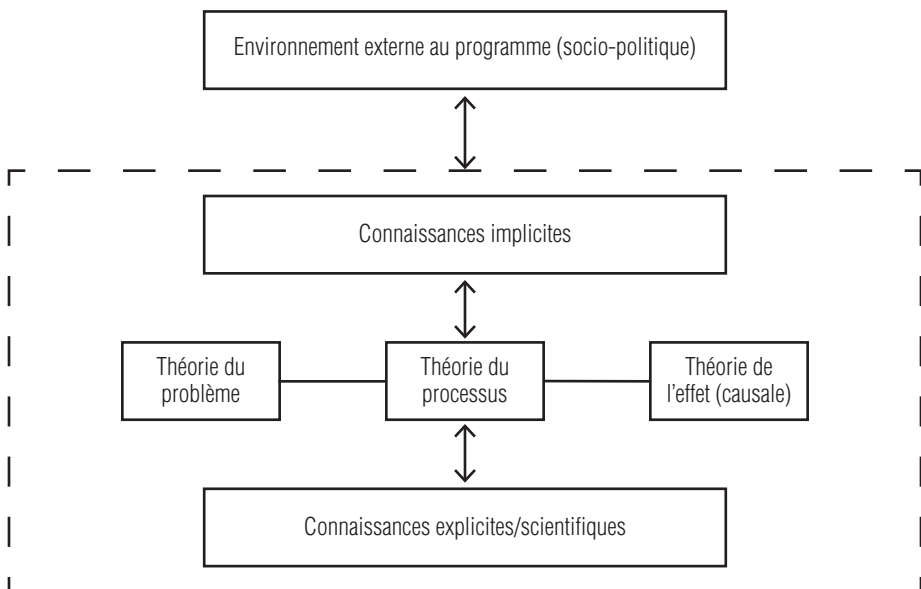
Un peu de la même façon, Breton et ses collaborateurs stipulent que :

le modèle théorique du programme permet d'identifier la cause ou le facteur ciblé par le programme, de savoir comment les ressources ou activités vont modifier cette cause ou facteur ciblé (hypothèse du programme) et comment la modification de cette cause ou facteur permet d'atteindre les objectifs du programme (hypothèse causale). (Breton, Boyer, & Raymond, 1998, p. 8–9)

En distinguant ainsi la logique d'action du programme de celle de son effet, on formulera deux types de théories. L'une normative, qui se fonde à la fois sur des éléments empiriques, mais aussi en bonne partie sur des connaissances implicites et des valeurs propres aux porteurs² du programme. Ce type de connaissances, tel que nous l'avons suggéré précédemment, pourrait jouer un rôle très important dans l'application des connaissances issues de la recherche et de l'évaluation. L'autre théorie est de nature causale et explique comment se produisent les effets du programme. La distinction de ces deux types de théories, « normative » et « causale », est au cœur de l'approche évaluative fondée sur la théorie du programme, car elles sont conceptualisées comme deux théories distinctes et complémentaires devant être révélées par un processus de collaboration entre les chercheurs-évaluateurs et les personnes concernées par le programme (Chen, 1990; McLaughlin & Jordan, 1999).

Une telle formulation laisse supposer que deux types d'expertise devront être mises à profit afin de déterminer la théorie du programme, soit une expertise de contenu que possèdent les porteurs du programme et une expertise méthodologique propre aux évaluateurs (voir Figure 1).

Figure 1
Modèle logique de l'évaluation fondée sur la théorie du programme



Bien que cette dernière expertise, davantage normative, sera utilisée afin d'apporter un jugement extérieur sur la logique interne du programme et l'atteinte de son impact, elle ne sera pas le seul référent utilisé afin de juger de la logique et de la pertinence du programme. Bien au contraire, on postule d'emblée que le programme reflète des valeurs, une philosophie, et un choix d'action qui sont propres à ses promoteurs. Une grande partie de ces éléments sont des contenus implicites qu'on voudra révéler dans le cours du processus d'évaluation.

On assume aussi que, outre les valeurs des personnes et des organisations porteuses du programme ainsi que les connaissances tacites et pratiques des individus concernés par ces programmes, d'autres éléments externes au programme pourront aussi influencer son déroulement puisque le programme se déploiera dans un contexte social et politique susceptible d'affecter son impact (Chen, 1990). L'évaluation, ainsi mise en contexte, doit donc être capable de tenir compte à la fois de ces éléments internes et externes afin de rendre le plus explicite possible la théorie du programme et ses effets. On visera ainsi à comprendre en profondeur les éléments objectifs et les aspects subjectifs en cause dans son impact afin de les rendre explicites et d'augmenter le potentiel de généralisation du programme. En révélant de façon explicite ces éléments, l'évaluation fondée sur la théorie du programme pourra accroître la validité de l'évaluation, sa vraisemblance aux yeux des porteurs du programme, et la force de généralisation de ses résultats.

À cette fin, une dynamique participative entre chercheurs-évaluateurs et porteurs du programme, mettant à profit l'expertise pratique et scientifique, sera développée afin de décrire d'une part les changements attendus, en termes d'effets proximaux et distaux mais aussi d'impacts plus larges du programme et, d'autre part, de relier ces changements aux activités et au processus du programme. Dans le cadre de ces activités, les chercheurs-évaluateurs et les porteurs du programme s'engageront dans un processus délibératif afin de révéler de façon explicite les fondements du programme et sa logique d'action. Dans ce processus d'analyse et d'échange, la qualité de la collaboration des deux groupes de partenaires (chercheurs-évaluateurs et personnes concernées par le programme) est un élément crucial. En effet le capital de confiance qui pourra se développer entre ces deux groupes d'acteurs déterminera en grande partie le succès du processus, la qualité de l'analyse, et la réceptivité des porteurs du programme envers l'utilisation des résultats de l'évaluation. Une telle démarche participative comporte ainsi plusieurs avantages.

Notamment, elle suscite un examen critique du programme et de ses fondements par ses promoteurs et les autres personnes concernées. Elle favorise ainsi un partage d'information, l'expression des valeurs, et des échanges sur des aspects cruciaux du programme qui sont susceptibles de ne jamais avoir été discutés en profondeur entre ces personnes. Cet aspect s'avère d'autant plus important dans le contexte de programmes dispensés par des organisations complexes, lesquelles sont particulièrement susceptibles d'être affectées par un renouvellement du personnel impliqué dans le programme ou des restructurations administratives pouvant affecter l'orientation ou le déroulement du programme au fil des années.

Par une analyse détaillée des activités et des processus internes au programme, ainsi que de ses rattachements au sein de l'organisation duquel il est issu, les chercheurs-évaluateurs et les porteurs du programme seront également amenés à décrire de façon précise les ressources du programme, ses mécanismes d'action et de décision. Ce processus d'analyse pourra s'avérer une stratégie particulièrement utile afin de favoriser l'application des connaissances issues de l'évaluation au plan de l'organisation. En effet, en détaillant ainsi les liens entre les composantes internes au programme et les liens avec l'organisation d'où il provient, les participants développeront une compréhension précise des mécanismes clés afin de produire les effets du programme et seront ainsi en mesure d'intervenir sur les composantes organisationnelles essentielles au déroulement du programme. Par ce processus, ils seront aussi en mesure d'identifier les éléments essentiels afin d'assurer la diffusion au sein de l'organisation des connaissances acquises au cours de l'évaluation. Les éléments critiques liés à la gestion, les mécanismes de transmission d'information, et les composantes stratégiques nécessaires au sein de l'organisation afin de permettre l'utilisation des résultats pourront ainsi être plus facilement identifiés.

Enfin, cet examen critique mené au cours du processus d'évaluation pourra permettre d'identifier et de mettre en place les correctifs nécessaires afin d'obtenir les changements attendus au sein de la clientèle ciblée, d'éliminer des éléments jugés non pertinents, et d'ajuster les objectifs mêmes du programme.

L'ensemble de ces éléments aura un impact direct sur la valeur accordée par les utilisateurs aux résultats de l'évaluation et à leur utilisation. Ces éléments, nous l'avons vu précédemment, exercent un rôle crucial dans l'application des connaissances.

CONCLUSION

Dans cet article nous avons exposé les similitudes entre certains éléments conceptuels et les finalités poursuivies par deux domaines de recherche, soit l'application des connaissances, plus particulièrement ici en ce qui concerne le modèle interactionnel, et l'évaluation fondée sur la théorie du programme. À cet effet, nous avons suggéré que, tant dans le modèle interactionnel de l'application des connaissances que dans l'évaluation fondée sur la théorie, la mise en complémentarité des connaissances propres aux chercheurs et évaluateurs (connaissance scientifique) et celle des praticiens-utilisateurs (connaissances issues de l'expérience et de la pratique) est un élément fondamental afin de développer une connaissance enrichie, vraisemblable du point de vue des utilisateurs, utile, et appliquée. De plus, nous avons suggéré que les connaissances tacites pourraient jouer un rôle crucial dans l'utilisation des connaissances provenant de la recherche et de l'évaluation en agissant comme un filtre pouvant faciliter ou contraindre l'utilisation. Cet élément pourrait avoir une haute importance dans l'application des résultats d'évaluation et ce même dans le contexte de programme adoptant un cadre prescriptif rigoureux.

Nous avons aussi souligné que les mécanismes d'échange et la qualité des relations entre les chercheurs et les praticiens sont des déterminants de l'utilisation des connaissances en ce sens qu'ils agissent directement sur le rapprochement entre ces deux groupes et sur la réceptivité des utilisateurs quant aux connaissances produites par la recherche. À cette fin, nous avons relevé deux éléments au cœur de l'évaluation fondée sur la théorie du programme pouvant jouer un rôle crucial afin de favoriser une utilisation optimale des résultats de la recherche ou de l'évaluation. Le premier élément consiste en la reconnaissance des expertises réciproques et en leur mise à contribution dans le cadre du processus d'évaluation. D'abord, il faut reconnaître l'expertise des personnes concernées par le programme, lesquelles sont reconnues d'emblée comme les expertes du contenu du programme et qui sont aussi amenées à participer activement afin de rendre explicites les fondements du programme. Parallèlement, l'expertise des chercheurs-évaluateurs sera également mise à contribution dans leur champ spécifique, soit la maîtrise d'un cadre méthodologique qui balisera toute la démarche d'évaluation. Certes, les qualités pédagogiques ou de consultation du chercheur-évaluateur seront des atouts supplémentaires à cette étape mais c'est l'approche théorique, en soi, qui permettra de progresser. En effet, on peut difficilement imaginer une telle démarche sans un cadre conceptuel expérimental ou normatif afin de soutenir le processus d'examen critique de la théorie du programme.

En agissant donc avec une approche fondée sur la théorie, on favorisera l'expression des fondements explicites et implicites du programme que seules les personnes qui y sont directement impliquées peuvent révéler. La traduction explicite des fondements du programme peut cependant être un exercice difficile car ces éléments, en bonne partie implicites, sont difficiles à révéler même pour des chercheurs-évaluateurs ayant une solide expérience. En effet, les programmes prennent souvent naissance dans le contexte d'initiatives d'abord fondées sur les convictions et les valeurs des promoteurs. Même lorsqu'ils sont par la suite structurés dans une logique d'action, ces fondements sont souvent difficiles à traduire de façon explicite et à mettre en cause dans le contexte d'un processus d'évaluation. En créant une telle dynamique participative, on contribuera directement à favoriser le second élément clé de l'utilisation des connaissances, soit une forte appropriation du processus d'évaluation par les personnes concernées par le programme. Par ce processus participatif, les promoteurs du programme pourront partager et poser un regard critique sur la logique d'action du programme et son impact potentiel sur sa problématique cible. Ces personnes seront ainsi en mesure de comprendre en profondeur les liens entre les activités du programme et la chaîne d'effets escomptés à court, moyen, et long terme. Ce faisant, ils seront ensuite en mesure de contribuer à la détermination d'indicateurs valides scientifiquement et vraisemblables du point de vue des personnes concernées par le programme afin de rendre compte des activités du programme et des effets anticipés. La capacité d'établir de tels indicateurs est un maillon clé du processus d'application de connaissance puisqu'un tel consensus sur ces éléments entre chercheurs-évaluateurs et personnes concernées par l'évaluation contribuera directement à augmenter la réceptivité des utilisateurs quant aux résultats de l'évaluation, en agissant cette fois sur deux variables, soit l'utilité et la crédibilité des résultats de l'évaluation. En effet, on peut assumer que, dans la mesure où les personnes concernées par le programme auront participé à l'analyse théorique de leur programme et à la formulation des indicateurs de processus et d'effets, celles-ci accorderont une importance accrue aux résultats produits par l'évaluation et seront davantage enclins à utiliser ceux-ci dans le développement de leur programme. Ces éléments ont une importance cruciale pour la portée des résultats de l'évaluation.

Enfin, nous avons proposé qu'il existe une différence ontologique entre l'application des connaissances au plan des individus et au plan des organisations. Dans le contexte de programmes dispensés par des organisations complexes, telles des établissements de soins ou des agences de services, ces deux entités doivent être conçues comme des cibles distinctes afin de faire en sorte que les connaissances issues

de la recherche puissent influencer pleinement non seulement le groupe ou l'unité administrative concernée par le programme, mais plus largement l'organisation porteuse du programme. En ce sens nous avons voulu démontrer que l'évaluation fondée sur la théorie du programme, parce qu'elle permet de décrire avec précision les éléments internes du programme et ses mécanismes de rattachement à son organisation porteuse, peut être conçue comme une puissante stratégie favorisant l'application des connaissances au plan des individus et des organisations.

Dans cet article nous avons donc tenté de démontrer que l'évaluation fondée sur la théorie du programme favorise une forte appropriation du cadre théorique d'un programme et des résultats de l'évaluation par les personnes concernées par le programme et qu'elle représente en cela une puissante stratégie afin de maximiser l'utilisation des connaissances. Les avancées conceptuelles entourant le domaine de l'application des connaissances nous permettent de mieux comprendre le rôle crucial des mécanismes d'échange et du contexte relationnel entre les chercheurs-évaluateurs et les personnes concernées par le programme afin de favoriser l'utilisation des connaissances. On peut supposer que les retombées de cette collaboration peuvent prendre des formes multiples. À cet effet l'un des principaux défis pour la recherche dans le domaine de l'application de la connaissance réside en la capacité de mieux définir et mesurer les multiples impacts de l'utilisation des connaissances issues de l'évaluation, sur les programmes et les utilisateurs et sur les organisations elles-mêmes. Ce même défi est aussi partagé par les chercheurs-évaluateurs qui veulent mesurer avec précision les effets des programmes. L'ensemble de ces éléments nous amène à conclure que l'application des connaissances et l'évaluation de programmes sont deux champs de recherche dont les avancées devraient être davantage partagées par ces deux groupes de chercheurs plutôt que d'évoluer en parallèle.

NOTES

1. Pour faciliter notre propos, nous utilisons parfois la terminologie chercheurs-évaluateurs pour situer un des pôles de la communication par opposition aux utilisateurs. Il est cependant évident que les évaluateurs ne sont pas toujours des chercheurs universitaires et que certains évaluateurs internes peuvent aussi être des utilisateurs.
2. L'expression « porteur » du programme réfère ici aux personnes et aux groupes responsables de son développement et de sa mise en œuvre.

RÉFÉRENCES

- Addis, M.E. (2002). Methods for disseminating research products and increasing evidence-based practice: Promises, obstacles, and future directions. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9, 367–378.
- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational learning II*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Bakker, M., Leenders, R., Gabbay, S.M., Kratzer, J., & Engelen, J.V. (2006). Is trust really social capital? Knowledge sharing in product development projects. *The Learning Organization: An International Journal*, 13, 594–605.
- Baulieu, M.D., Proulx, M., Jobin, G., Kugler, M., Gossard, F., Denis, J.L., et al. (2004). Des connaissances probantes pour la première ligne : Clé d'un savoir partagé. Montréal, QC : Université de Montréal, Chaire Docteur Sadok Besroun en médecine familiale.
- Bedell, J.R., Ward, J.C., Archer, R.P., & Stokes, M.K. (1985). An empirical evaluation of a model of knowledge utilization. *Evaluation Review*, 9(2), 109–126.
- Belkhdja, O., Amara, N., Landry, R., & Ouimet, M. (2007). The extent and organizational determinants of research utilization in Canadian health services organizations. *Science Communication*, 28, 377–417.
- Bonner, D. (2000). The knowledge management challenge : New roles and responsibilities for chief knowledge officers and chief learning officers. Dans J.J. Phillips & D. Bonner (Éds.), *Leading knowledge management and learning* (pp. 3–19). Alexandria, VA : American Society for Training & Development.
- Breton, J.-J., Boyer, R., & Raymond, S. (1998). *Bilan des recherches évaluatives sur les programmes d'intervention et de prévention du suicide chez les jeunes au Canada : Contexte théorique et résultats*. Montréal, QC : Hôpital Rivière-des-Prairies.
- Chagnon, F., & Malo, C. (2006). L'application des connaissances scientifiques à l'intervention auprès des jeunes et des familles : conjuguer savoirs empirique, clinique et expérientiel. *Défi jeunesse, Revue du Conseil multidisciplinaire du CJM-IU*, 12, 29–35.
- Chagnon, F., & Mishara, B.L. (2004). *Évaluation de programmes en prévention du suicide*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec. Éditions EDK.

- Champion, V.L., & Leach, A. (1989). Variables related to research utilization in nursing : An empirical investigation. *Journal of Advanced Nursing, 14*, 705–710.
- Chen, H.T. (1990). *Theory-driven evaluation*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Chen, H.T., & Rossi, P. (1983). Evaluating with sense : The theory-driven approach. *Evaluation Review, 7*(3), 283–302.
- Dobrow, M.J., Goel, V., & Upshur, R.E.G. (2004). Evidence based health policy: Context and utilization. *Social Science and Medicine, 58*(1), 207–217.
- Dobrow, J., Vivek, G., Lemieux-Charles, L., & Black, N.A. (2006). The impact of context on evidence utilization : A framework for expert groups developing health policy. *Social Science and Medicine, 63*(7), 1811–1824.
- Daigle, M.S. (2004). L'importance de l'évaluation fondée sur la théorie en suicidologie. Dans F. Chagnon & B. Mishara (Éds.), *Évaluation de programmes en prévention du suicide* (pp. 23–40). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec et Paris (France). EDK (Éditions médicales et scientifiques).
- Davies, H.T.O., & Nutley, S. (2000). Developing learning organizations in the new NHS. *British Medical Journal, 320*, 998–1001.
- Dunn, W.N. (1983). Measuring knowledge use. *Knowledge: Creation. Diffusion. Utilization. 5*(1), 120–133.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology, 70*, 113–136.
- Estabrooks, C.A., Chong, H., & Birdsell, J. (2003). *The Alberta nurses' survey : Utilization of health research results in medical practice*. Edmonton, AB : Faculty of Nursing, University of Alberta.
- Estabrooks, C., Floyd, J.A., Scott-Findlay, S., O'Leary, K., & Gustha, M. (2003). Individual determinants of research utilization : A systematic review. *Journal of Advanced Nursing, 43*(5), 506–520.
- Graham, I.D., Logan, J., Harrison, M.B., Straus, S.E., Tetroe, J., Caswell, W., et al. (2006). Lost in knowledge translation : Time for a map? *The Journal of Continuing Education in the Health Professions, 26*, 13–24.
- Green, S., & Seifert, C. (2005). Translation of research into practice : Why we can't just do it. *Am Board Fam Pract, 18*(6), 541–545.

- Greenhalgh, T., Robert, G., Bate, P., Macfarlane, F., & Kyriakidou, O. (2004). *Diffusion in innovations in health service organisations*. Oxford : Blackwell.
- Grimshaw, J.M., Thomas, R.E., MacLennan, G., Fraser, C., Ramsey, C. R., Vale, L., et al. (2004). Effectiveness and efficiency of guideline dissemination and implementation strategies. *Health Technology Assessment*, 8(6). Repéré le 27 septembre, 2007, de <<http://www.hta.ac.uk/fullmono/mon806.pdf>>
- Hancock, H.C., & Easen, P.R. (2004). Evidence-based practice : An incomplete model of the relationship between theory and professional work. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 10, 187–196.
- Hanney, S.R., Gonzalez-Block, M.A., Buxton, M.J., & Kogan, M. (2003). The utilization of health research in policy-making : Concepts, examples and methods of assessment. *Health Research Policy Systems*, 1(1), 1–28.
- Hemsley-Brown, J., & Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice : A systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29, 449–470.
- Horsley, J.A., Crane, J., Crabtree, K., & Wood, D.J. (1983). *Using research to improve nursing practice. A guide* (pp. 100–101). New York : Grune & Statton.
- Huberman, M., & Thurler, M.G. (1991). *De la recherche à la pratique. Éléments de base*. Berne, Switzerland : Peter Lang.
- Iedema, R., Meyerkort, S., & White, L. (2005). Emergent modes of work and communities of practice. *Health Service Management Research*, 18, 13–24.
- Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC). (2009). À propos de l'application des connaissances. Repéré du site Web des IRSC le 6 mars, 2009, <<http://www.cihr-irsc.gc.ca/f/29418.html>>
- Johnson, J.L., Green, L.W., Frankish, C.J., MacLean, D.R., & Stachenko, S. (1996). A dissemination research agenda to strengthen health promotion and disease prevention. *Canadian Journal of Public Health*, 87(Suppl. 2), S57–S59.
- Jamtvedt, G., Young, G.M., Kristoffersen, D.T., O'Brien, M.A., & Oxman, A.D. (2006). Audit and feedback : Effects on professional practice

- and healthcare outcomes (review). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2. Art. No.: CD000259. DOI: 10.1002/14651858.CD000259.pub2.
- Kitson, A., Harvey, G., & McCormack, B. (1998). Enabling the implementation of evidence based practice : A conceptual framework. *Qualitative Health Care*, 7, 149–158.
- Lam, A. (2000). Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: An integrated framework. *Organization Studies*, 21(3), 487–513.
- Landry, R., Amara, N., & Lamari, M. (2001). Utilization of social science research knowledge in Canada. *Research Policy*, 30, 333–349.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. New York : Cambridge University Press.
- Lee, J. (2000, le 1 octobre). Knowledge management : The intellectual revolution. *IIE Solutions*, 34–74.
- Logan, J., & Graham, I.D. (1998). Toward a comprehensive interdisciplinary model of health care research use. *Science Communication*, 20(2), 227–246.
- McGlynn, E., Asch, S.M., Adams, J., Keeseey, J., Hicks, J., DeCristofaro, A., et al. (2003). The quality of health care delivered to adults in United States. *New England Journal of Medicine*, 348, 2635–2645.
- McKenna, H.P., Ashton, S., & Keeney, S. (2004). Barriers to evidence based practice in primary care : A review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 41, 369–378.
- McLaughlin, J.A., & Jordan, G.B. (1999). Logic models : A tool for telling your program's performance story. *Evaluation and Program Planning*, 22, 65–72.
- Meijers, J., Janssen, M., Cummings, G., Wallin, R., Estabrooks, C., & Halfens, R. (2006). Assessing the relationships between contextual factors and research utilization in nursing: Systematic literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 55, 622–635.
- Mohrman, S.A., Finegold, D., & Mohrman, A.M. (2003). An empirical model of the organization knowledge system in new product development firms. *J. Eng. Technol. Manage.*, 20, 7–38.

- Nyden, P., & Wiedel, W. (1992, winter). Collaborative research: Harnessing the tensions between researchers and practitioners. *The American Sociologist*, 43–55.
- Orlandi, M.A. (1996). Health promotion technology transfer: Organizational perspectives. *Canadian Journal of Public Health*, 87, 28–33.
- Patton, M.Q. (1986) *Utilization-focused evaluation*. (deuxième éd.) Beverly Hills, CA : Sage.
- Polanyi, M. (1998). The tacit dimension. Dans L. Prusak (Éd.) *Knowledge in organization* (pp. 136–145). Boston : Butterworth-Heinemann.
- Popper, K.R. (1972). *Objective knowledge : An evolutionary approach*. Oxford : Clarendon Press.
- Rich, R. (1991). Knowledge creation, diffusion, and utilization : Perspectives of the founding editor of Knowledge. *Knowledge : Creation, Diffusion Utilization*, 12(3), 319–337.
- Rogers, E.M. (1995). *Diffusion of innovations* (quatrième éd.). New York : Free Press.
- Shadish, W.R., Cook, T.D., & Leviton, L.C. (1995). *Foundations of program evaluation : Theories of practices*. Newbury Park, CA : Sage.
- Tetroe, J.M., Graham, I.D., Foy, R., Robinson, N., Eccles, M.P., Wensing, M., et al. (2008). Health research funding agencies' support and promotion of knowledge translation : An international study. *The Milbank Quarterly* 86(1), 125–155
- Trottier, L.H., & Champagne, F. (2004). *L'utilisation des connaissances scientifiques : au cœur des relations de coopération entre les acteurs*. Rapport de recherche déposé aux Instituts de recherche en santé du Canada.
- Werr, A., & Stjernberg, T. (2003). Exploring management consulting firms as knowledge systems. *Organization Studies*, 24(6), 881–908.
- Yin, R.K., & Moore, O.B. (1988). Lessons on the utilization of research from nine case experiences in the natural hazards field. *Knowledge in Society: The International Journal of Knowledge Transfer*, 1(3), 25–44.

François Chagnon, Ph.D., est professeur de psychologie à l'Université du Québec à Montréal et titulaire de la chaire d'étude CJM-IU-UQÀM sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et familles en difficulté. Ses principales activités portent sur la recherche dans le domaine de l'application des connaissances et l'évaluation de programmes.

Marc Daigle, Ph.D., est professeur titulaire au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il est chercheur à la fois au Centre de recherche de l'Institut Philippe-Pinel de Montréal et au Centre de recherche et d'intervention sur le suicide et l'euthanasie (CRISE). Il a mené plusieurs recherches en milieux carcéraux, hospitaliers, et communautaires. Au sein de l'Association internationale de prévention du suicide, il préside un groupe de travail sur le suicide en milieu carcéral.

Marie-Joëlle Gervais est étudiante au doctorat à l'Université du Québec à Montréal. Elle fait partie de l'équipe de la Chaire d'étude CJM-IU-UQÀM sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et familles en difficulté et s'intéresse aux stratégies organisationnelles liées à l'application des connaissances.

Janie Houle, Ph.D., est chercheure boursière post-doctorale au Département de médecine familiale et de psychiatrie du Centre de recherche du CHUM, Université de Montréal. Ses travaux portent notamment sur la collaboration interdisciplinaire et l'application des connaissances.

Véronique Béguet, Ph.D., est chercheure au Centre de services en déficience intellectuelle, professeure associée à l'Université du Québec à Trois-Rivières et au Groupe de recherche sur le développement de l'enfant et des familles. Elle s'intéresse aux familles, aux relations entre les intervenants et les familles.