

SUGGESTIONS D'AMÉLIORATIONS D'UN CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉVALUATION PARTICIPATIVE

Valéry Ridde
Université de Montréal
Montréal, Québec

Résumé: Face à la diversité des pratiques de l'évaluation participative, il n'est pas toujours facile de s'y retrouver, que ce soit pour l'enseigner ou la mettre en œuvre. Aussi, l'objectif de cet article est une première tentative de vérification de la validité du cadre d'analyse proposé par Weaver et Cousins (2005) afin de caractériser les trois formes d'évaluation participative (pluraliste, pratique, émancipatrice). L'application de ce cadre à trois études de cas permet de proposer deux suggestions afin d'en améliorer sa validité (détailler les valeurs de l'échelle et réfléchir à la pertinence de la place de la forme pluraliste) et une proposition de recherche (vérifier les effets de l'évaluation émancipatrice).

Abstract: Due to the diversity of practices in participatory evaluation, it is not always easy to teach or practice this evaluation approach. This article aims to provide a preliminary attempt to validate the Weaver and Cousins (2005) framework in order to characterize three forms of participatory evaluation (stakeholder-based, practical, empowerment). The application of this framework to three case studies resulted in two recommendations to enhance the framework validity (detailing the values of the scale and reflecting on the relevance of stakeholder-based evaluation) and one research proposal recommendation (verifying the impact of empowerment evaluation).

Depuis fort longtemps, les experts et les universitaires s'ingénient à créer des catégories, à organiser le monde en groupes homogènes autour de frontières particulières. Mais pour que ces typologies soient utiles dans une perspective heuristique, encore faut-il qu'elles répondent à une triple exigence. D'abord, elles doivent permettre une synthèse appropriée réalisée à partir d'une myriade de caractéristiques. Ensuite, elles nécessitent d'être ancrées dans des

Correspondance à l'auteur : Valéry Ridde, Unité de Santé Internationale, Université de Montréal, Édifice Saint-Urbain, 3875 rue Saint-Urbain, Montréal, QC, H2W 1V1; <valery.ridde@umontreal.ca>

données et expériences empiriques claires (Meyer, Tsui, & Hinings, 1993). Enfin, elles ne doivent pas être perçues comme figées, elles peuvent évoluer, et si leurs caractéristiques sont *a priori* accentuées, ce n'est que pour forcer le trait nécessaire à la création wébérienne de l'idéal-type en mettant ainsi en évidence les éléments les plus fondamentaux pour « définir un type extrême par rapport auquel on peut hiérarchiser les différents cas concrets rencontrés » (Mucchielli, 2004, p. 92).

Ce besoin de création de typologies n'a évidemment pas fait défaut au champ de l'évaluation de programme. Patton a signalé dans son « *evaluation alphabet soup* » (p. 198) une centaine de types d'évaluation (Patton, 1987), qu'il a réduit plus tard à 58 (Patton, 1997). Stufflebeam (2001) suggère, quant à lui, de regrouper 22 types. Récemment, Alkin (2004) a proposé de retracer les racines des approches évaluatives. Le terme d'approche dans le présent article correspond à la manière dont le processus évaluatif se déroule, dont l'évaluateur et les parties prenantes au programme interagissent. L'usage du terme « type » d'évaluation est plutôt réservé aux objets ou critères de l'évaluation, soit l'efficacité, la pertinence, et ainsi de suite (Ridde, 2004a). Aussi, tel que le comprendrait parfaitement Bourdieu (2001), il n'y a rien de surprenant qu'un champ pluridisciplinaire aussi vaste que celui de l'évaluation de programme ne dispose pas de définition consensuelle de la majeure partie de ses concepts.

Les défis qu'engendre le besoin de proposer une définition de l'évaluation de programme semblent perdurer lorsque l'on souhaite en faire de même pour l'évaluation participative. Depuis l'avènement de la quatrième génération de l'évaluation de programme au milieu des années 1980 (Guba & Lincoln, 1987), agissant comme un premier niveau de typologie, force est de reconnaître le caractère labile de son contenu. La négociation est au cœur de cette évolution, redéfinissant en profondeur le rôle des évaluateurs, et la multitude d'approches évaluatives qui y sont associées n'en facilite pas la compréhension (*utilization-focused, illuminative, democratic, naturalistic, responsive, stakeholder-based, empowerment, collaborative, pluralist*). Chaque auteur apporte sa pierre à l'édifice au risque que ce dernier ne s'écroule un jour. Aussi, face à cette diversité de propos, de catégories, de typologies, et d'approches, il nous est apparu important de participer à l'entreprise de clarification des pratiques participatives en matière d'évaluation par l'intermédiaire de la validation du cadre d'analyse proposé par Cousins et ses collègues (Cousins & Whitmore, 1998; Weaver & Cousins, 2005). L'objectif de cet article est donc une tentative

de vérification de la validité d'un tel cadre, compris comme un modèle utile pour caractériser les diverses formes de pratiques, à l'aide de son application à trois exemples d'évaluations participatives.

CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉVALUATION PARTICIPATIVE

D'emblée, il nous faut dire que l'évaluation participative n'est pas une pratique nouvelle qui aurait attendu d'être insérée au sein de la quatrième génération pour exister. Dans les années 1940, on évoquait déjà, sans la nommer, une telle approche (Weiss, 1998). Dans le monde du développement international, tant les organisations non gouvernementales (ONG) que les bailleurs de fonds appliquent ce type d'approche depuis fort longtemps, selon des formes évidemment très variées (Cracknell, 1996; Estralla, 2004; Scrimshaw & Gleason, 1992). Il est vrai que l'un des fondements de cette dernière, celui mettant l'accent sur la participation active et non fictive des acteurs sociaux ainsi que sur le renforcement de leurs capacités et de leur pouvoir d'agir (traduction d'*empowerment*, Le Bossé, 2003), s'approche de la notion de conscientisation chère à Freire, qui sous-tend la plupart des interventions de ces organisations. Ces préoccupations particulièrement présentes dans ce type d'organisation, dont il sera question dans les trois exemples offerts dans cet article, seraient un facteur facilitant l'utilisation du modèle d'« *empowerment evaluation* » (Smith, 1998). On a vu également poindre dans les années 80 le développement d'approches participatives et rapides, « *rapid assessment procedures* » (Scrimshaw & Gleason, 1992), empruntant beaucoup à l'anthropologie et aux méthodes qualitatives. Les critiques à l'égard de ces approches ne manquent pas (Lavigne Delville, Sellamna, & Mathieu, 2000). Mais, si ces acteurs du développement international emploient l'approche participative depuis des lustres, ils ne font pas moins face à cette même difficulté de caractériser leurs pratiques. Des experts de l'évaluation participative provenant du monde entier en sont arrivés à la conclusion suivante : « la grande confusion qui entoure le suivi et l'évaluation participatifs et les interprétations contradictoires dont il fait l'objet, le concept n'étant pas compris de la même façon par tout le monde » (Estralla, 2004, p. 288).

Par conséquent, il n'existe pas de définition simple et universellement reconnue de l'évaluation participative. Nous avons proposé, dans un autre article, que l'évaluation de programme soit un processus permettant de porter un jugement sur de multiples objets, et leurs relations, d'un programme selon une démarche critique à l'aide d'une collecte systématique de données en vue de prendre des décisions

(Ridde, 2004a). L'évaluation participative, quant à elle, consiste en la mise en œuvre de ce processus évaluatif selon une démarche de partenariat entre des évaluateurs et des personnes qui sont concernées par l'évaluation mais qui ne sont pas des évaluateurs. Cousins (2004) propose de qualifier ces derniers de « *non evaluator stakeholders* » (p. 321). Avoir recours à une telle approche peut se justifier au regard de trois raisons particulières : pragmatique (accroître les chances de réussite du processus et de l'utilisation des résultats), politique (dans un souci démocratique, de participation citoyenne et d'émancipation), et épistémologique (il n'existe pas de réalité unique, la pluralité des points de vue est essentielle à la construction d'un argument) (Weaver & Cousins, 2005).

Patton (1997) a proposé de définir l'évaluation participative à partir de neuf principes, qui nous ont été utiles pour analyser un processus évaluatif en Afghanistan (Ridde, 2003). Cependant ces principes permettent uniquement, à l'aide de l'étude du contenu, du processus, et des finalités de l'évaluation, de vérifier qu'on est en présence d'une approche participative. Certains auteurs ont également déjà proposé des instruments de mesure du niveau de participation (Arnstein, 1969; Naylor, Wharf-Higgins, Blair, Grenn, & O'Connor, 2002; Rifkin, Muller, & Bichmann, 1988). Un outil vient d'être proposé pour estimer les difficultés, au regard de cinq variables, d'user d'une approche d'*empowerment* dans des interventions (Bernier, Arteau, & Papin, 2005). Mais ces quelques propositions ne sont pas véritablement utiles pour distinguer la forme particulière que prend l'évaluation participative entreprise, puisque nous avons dit que ces dernières étaient très hétérogènes. Voilà pourquoi, Cousins et ses collègues ont proposé pour la première fois en 1998 (Cousins & Whitmore, 1998), puis peaufiné en 2005 (Weaver & Cousins, 2005), un cadre d'analyse qui différencie les formes d'évaluation participative (à l'origine plus largement les formes de « *collaborative inquiry* »). Nous ne revenons pas ici sur l'évolution de ce modèle que le lecteur trouvera dans les articles cités. Retenons dans le cadre du présent article qu'il décrit trois approches différentes en fonction de cinq dimensions caractérisant les démarches d'évaluation participative. Les cinq dimensions sont définies dans le Tableau 1. Usant d'une échelle de type Likert, il est ainsi possible d'établir pour chacune de ces dimensions, une estimation de la situation empirique étudiée sur un continuum allant de 1 à 5. Les deux extrêmes des dimensions trois et quatre ont été modifiés de l'original pour plus de cohérence entre les cinq dimensions.¹ Cette légère modification permet ainsi de véritablement différencier les pratiques, les extrêmes des cinq dimensions allant dans le même

sens d'un processus apparemment profondément participatif d'un autre beaucoup moins.

Tableau 1
Échelle des valeurs des cinq dimensions du processus de l'évaluation participative

Dimensions du processus	Questionnement	ÉCHELLE	
		5	1
1 Contrôle des décisions techniques	Comment la répartition des décisions techniques liées au processus évaluatif est-elle effectuée?	Parties prenantes	Évaluateur
2 Diversité des parties prenantes participantes	Quelle est la diversité des participants permettant d'accroître la pluralité des perspectives?	Variée	Limitée
3 Relation de pouvoir entre les parties prenantes participantes	Quelle est la nature des relations de pouvoir entre les participants?	Neutre	Conflictuelle
4 Fluidité de la mise en œuvre de l'évaluation	Comment est caractérisée l'administration du processus évaluatif?	Fluide	Rigide
5 Profondeur de la participation	Quelle a été la profondeur de participation des non évaluateurs dans le processus?	Profonde	Consultation

L'application de ces cinq dimensions aux différentes pratiques de l'évaluation participative permet à Weaver et Cousins (2005) d'évoquer l'existence de trois formes d'évaluation participative.

- La première approche de l'évaluation participative est qualifiée de pluraliste, à défaut d'une meilleure traduction du terme « *stakeholder-based evaluation* » (Weiss, 1998). Cette manière de faire est conseillée lorsque l'on soupçonne l'existence de certains conflits de valeurs entre les différentes parties prenantes du programme. L'évaluateur, tout en ayant un grand contrôle sur le processus, doit s'assurer de comprendre et de prendre en compte l'ensemble des éléments liés au programme en ayant recours à une pluralité de perspectives et de points de vues afin de conserver une « *responsive disposition* » (Stake, 2004, p. 30) à l'égard du contexte.
- La deuxième est l'évaluation participative de type pratique. Sa mise en œuvre vise essentiellement la résolution de problèmes particuliers, l'amélioration de programmes mis en œuvre, et la prise de décision organisationnelle. L'évaluation est réalisée dans le cadre d'un partenariat égalitaire entre

l'évaluateur et les parties prenantes, ces dernières étant essentiellement les personnes devant prendre les décisions. Les relations de pouvoir entre les acteurs sont relativement neutres, et les participants interviennent de manière intensive au cours du processus.

- La troisième forme est celle de l'évaluation émancipatrice, qui cherche à faire en sorte que le processus évaluatif favorise l'accroissement du pouvoir d'agir (*empowerment*) des parties prenantes, dans une perspective de justice sociale. *L'empowerment* s'entend ici selon sa définition individuelle et non communautaire ou organisationnelle (Ninacs, 2002), puisque l'accompagnement dans l'évaluation s'organise essentiellement à l'intention des « *non-evaluators* ». Cette précision permet de répondre aux critiques formulées à l'encontre des tenants de l'« *empowerment evaluation* », car il ne serait jamais clairement indiqué « *who is really empowered* » (Scriven, 1997, p. 168).

Weiss a également proposé l'existence d'un continuum de trois formes d'évaluation participative, soit « *stakeholder evaluation* », « *collaborative evaluation* », et « *empowerment evaluation* » (Weiss, 1998, p. 99). Mis à part le fait qu'elle précise que « *all three are on the participative side of the scale opposed to the evaluator-in-charge role that tended to prevail* » (p. 99), elle n'est pas allée plus loin dans l'expression des dimensions et des échelles de mesures utiles pour la différenciation. Aussi, revenant aux cinq dimensions, il est maintenant possible d'inférer en fonction du schéma proposé par Weaver et Cousins (2005) que ces trois formes se distinguent par les cotes suivantes, servant ainsi d'étalon (*benchmark*) (Tableau 2).

Tableau 2
Proposition de cotes des dimensions du processus selon les formes d'évaluation participative

<i>Dimensions du processus</i>	<i>Formes du processus</i>		
	<i>Pluraliste</i>	<i>Pratique</i>	<i>Emancipatrice</i>
1 Contrôle des décisions techniques	1	3	3
2 Diversité des parties prenantes participantes	4	3	5
3 Relation de pouvoir entre les parties prenantes participantes	2	3	2
4 Fluidité de la mise en œuvre de l'évaluation	4	3	2
5 Profondeur de la participation	2	5	4

Le cadre conceptuel de Weaver et Cousins (2005) est évidemment compris comme un modèle, autrement dit une « représentation simplifiée d'un type de phénomène particulier en vue d'en faciliter la compréhension... il s'agit d'une réduction de l'objet d'étude à ses caractéristiques les plus significatives » (Mucchielli, 2004, p. 131). Pour nous assurer que le modèle permet véritablement « de distinguer sans disjoindre » suggère Edgar Morin (2005, p. 23) et de rendre intelligible la manière dont on procède dans les différentes formes d'évaluation participative, il faut s'assurer de sa validité. Pour cela, nous allons appliquer la version préliminaire du modèle à plusieurs cas. En effet, mis à part une timide tentative dans ce sens d'un universitaire relevant de la même faculté que les concepteurs du modèle (Maclure, 2006), seuls le créateur et ses collaborateurs ont aujourd'hui appliqué le cadre d'analyse (Cousins, 2005; Weaver & Cousins, 2005).

TROIS EXEMPLES DE PROCESSUS D'ÉVALUATION PARTICIPATIVE

Les trois exemples d'évaluation participative que nous allons décrire dans la suite de l'article, puis analyser au regard de ce modèle, sont tirés de notre propre pratique évaluative. Nous les avons sélectionnés car ils paraissent, *a priori*, répondre à ces trois formes de l'évaluation participative. Ces illustrations sont très différentes en ce qui concerne le contexte socioéconomique et le type d'évaluation, mais elles concernent toutes les trois des organisations non gouvernementales dans le domaine de la santé et des services sociaux. Nous résumons les caractéristiques de ces évaluations dans le Tableau 3 et précisons le contexte dans les lignes suivantes. Les deux premières évaluations, comme cela est habituellement le cas en développement international, sont de courte durée, mais pas incompatible avec une approche participative, allons-nous voir.

En Haïti, il s'agit de l'évaluation d'un programme d'une ONG pour la prise en charge de la malnutrition aiguë grave à travers une Unité de soins nutritionnels. En accord avec les recommandations internationales et la politique nationale de nutrition, l'ONG a décidé d'accroître ses efforts d'interventions directement auprès des communautés. Elle a ainsi transféré cette Unité de soins de ses propres locaux vers l'hôpital départemental qui doit maintenant s'en occuper. À la suite de ce processus d'implantation de l'Unité, l'ONG organise à partir de 2003 un processus de pérennisation qu'elle souhaite favorable à la pérennité de l'Unité au sein de l'hôpital. Des locaux sont construits à l'hôpital, le personnel est formé, des réunions sont organisées, un protocole d'accord entre l'ONG et le Ministère est signé, et ainsi de

suite. Fin octobre 2004, l'Unité fonctionne au sein de l'hôpital. L'ONG souhaite pouvoir se retirer de l'Unité entre 2005 et 2007. C'est dans ce contexte qu'elle décide d'effectuer une première évaluation qui vise à l'aider à porter un jugement sur le degré de pérennité de l'Unité en janvier 2005 et sur le processus de pérennisation démarré en 2003 afin de mieux préparer ce retrait envisagé à moyen terme.

En Afghanistan, il s'agit de l'évaluation d'un programme mis en œuvre par une ONG oeuvrant dans le pays depuis deux décennies et contribuant maintenant à sa reconstruction. Le programme évalué se déroule dans l'Est pour une durée de deux ans, avec la présence d'une quinzaine d'expatriés et de plus de 300 nationaux. Il s'agit de faire fonctionner trois hôpitaux régionaux et plusieurs dispensaires et de développer un réseau d'accoucheuses traditionnelles. Un système d'approvisionnement en médicaments est mis en œuvre. Des comités de santé villageois sont organisés. L'ONG décide d'effectuer une évaluation à la fin du programme afin de prendre en compte les éventuelles recommandations dans une nouvelle proposition qu'elle doit envoyer à son bailleur de fonds. Il nous est proposé de nous confier ce mandat, puisque nous avons travaillé, en tant que responsable de projets et évaluateur à plusieurs reprises en Afghanistan depuis 1996. Après un processus itératif durant deux mois entre les responsables de l'ONG et l'évaluateur, il est décidé de réaliser une évaluation des processus.

Au Québec, le projet dont il est question est mis en œuvre et piloté par un organisme communautaire dont la mission est de favoriser l'intégration sociale, scolaire, professionnelle, et économique des jeunes. Le projet consiste, à l'aide de plusieurs travailleurs de rue, à assurer une présence préventive continue dans les milieux naturels des jeunes de 12 à 25 ans. Le travail de rue s'organise dans ce projet selon une approche visant à favoriser la prise de pouvoir par les jeunes, l'autonomie et l'accompagnement étant des concepts centraux de cette approche. À propos du processus, il faut signifier que l'intervention est globale. Les jeunes ne sont pas « découpés » selon une problématique (suicide, toxicomanie, etc.) et les travailleurs cherchent à répondre aux besoins exprimés dans leur globalité. Santé Canada, en tant que financeur d'une partie de ce projet, demande à l'organisme de consacrer 10 % du budget à l'évaluation et suggère d'employer une approche participative. Il faut reconnaître que les évaluations des projets de travail de rue au Québec sont rares. Dans le cas présent, l'objectif de l'évaluation est de mesurer le degré d'atteinte des effets visés à court terme, c'est-à-dire de porter un jugement sur l'efficacité.

Tableau 3
Caractéristiques des trois évaluations participatives

<i>Caractéristiques de l'évaluation</i>	<i>Haïti (Pluraliste)</i>	<i>Afghanistan (Pratique)</i>	<i>Québec (Émancipatrice)</i>
Contexte	2006 : Situation de crise, gouvernement de transition, ONG sur le terrain depuis 1989, transfert d'un service de traitement de la malnutrition à l'hôpital public, obligation de l'évaluation par le bailleur de fonds mais ONG habituée aux évaluations	2003 : Situation de post-crise/reconstruction, société déstructurée et retour de réfugiés, ONG présente dans le pays depuis 1979. Peu d'expérience d'évaluation. Évaluation financée par le bailleur de fonds	2002/2003 : Région rurale et situation sociale délicate pour les jeunes (chômage, sous-scolarisation, exode, suicide). ONG présente depuis longtemps, sans expérience d'évaluation. Incitation du bailleur de fonds à l'utilisation d'une approche participative et d'un évaluateur externe
Programme	Nutrition publique : accès aux soins, pratiques de soins, sécurité alimentaire, prise en charge de la malnutrition grave	Santé publique : éducation à la santé, soins de santé primaires, établissements hospitaliers, santé des femmes, etc.	Service social : travailleurs de rue intervenant de manière holistique avec les jeunes de la région
Évaluateur externe	Un consultant en évaluation et santé publique connaissant le pays mais pas la région. Première consultation avec cette ONG mais connaissant bien le directeur	Un consultant en évaluation et santé publique connaissant très bien le contexte et menant la troisième évaluation en trois ans avec cette ONG	Une consultante en évaluation et un consultant en évaluation et santé publique. Première exposition à ce type de contexte et de programme
Durée de présence sur le terrain de l'évaluateur externe	Deux semaines à temps plein	Trois semaines à temps plein	Quatorze mois d'accompagnement
Parties prenantes principales de l'évaluation	Membres de l'ONG, population cible du projet, personnel de santé de l'hôpital	Équipe mixte et pluridisciplinaire de six personnes membres du personnel de l'ONG	Trois travailleurs de rue et accessoirement trois autres (à temps partiel), directrice de l'organisme
Type de l'évaluation	Évaluation de la pérennité/pérennisation	Évaluation des processus	Évaluation de l'efficacité (court terme)
Objets de l'évaluation	Analyser le processus de transfert d'un service de nutrition et sa pérennité	Analyser les activités et les stratégies du programme. Préciser les « leçons apprises »	Rendre compte de l'atteinte des résultats visés à court terme auprès des jeunes
Techniques de collecte de données	Ateliers, focus group, entrevues individuelles, documentation	Atelier de formation à l'évaluation, questionnaires, focus group, entrevues individuelles, atelier final sur les résultats et les plans d'action	Ateliers, documentation et grilles statistiques, entrevues individuelles, portraits d'intervention
Type de données	Qualitatives	Qualitatives et quantitatives	Qualitatives et quantitatives
Utilisation potentielle des résultats de l'évaluation	Stratégie d'intervention pour la suite du projet et du désengagement possible de l'ONG	Amélioration des programmes futurs, préparation à un appel d'offre	Démontrer les effets du programme puisque l'évaluation du travail de rue demeure rarement réalisée
Descriptions détaillées	(Ridde, Pluye, & Queuille, 2006)	(Ridde, 2004b; Ridde & Shakir, 2005)	(Ridde et al., 2003)

C'est donc à travers ces trois évaluations rapidement décrites dans le Tableau 3 que nous étudions les dimensions du processus retenues pour différencier les trois formes d'évaluation participative. Pour chacune de ces dimensions, l'analyse réflexive que nous entreprenons nous permet d'attribuer une cote, à l'aide de notre propre analyse des processus, qui pourra nourrir la discussion qui suivra.

Une évaluation en Haïti

Contrôle des décisions techniques (cote = 1) : Si le problème de la pérennité du transfert de l'unité de récupération nutritionnelle des bureaux de l'ONG vers l'hôpital départemental avait été évoqué dans le mandat de l'évaluateur externe, ce type d'évaluation était trop nouveau pour que les participants contrôlent l'ensemble des décisions techniques. Aussi, le cadre conceptuel adopté pour évaluer le processus de pérennisation et le degré de pérennité a induit un contrôle des décisions techniques qui est resté entre les mains de l'évaluateur.

Diversité des parties prenantes participantes (cote = 2) : Pour atteindre les objectifs de cette évaluation, l'évaluateur a dû s'assurer de disposer d'une pluralité de points de vue et interroger de multiples acteurs, ayant diverses professions et oeuvrant pour le compte soit de l'ONG, soit de l'hôpital. Mais, si les personnes interviewées étaient variées, la diversité de celles participant à l'évaluation était aussi faible qu'était réduite la profondeur de leur implication, ce que nous analysons ci-dessous.

Relation de pouvoir entre les parties prenantes participantes (cote = 2) : La nature particulière de ce projet et de son évaluation impliquait des relations relativement conflictuelles entre les parties prenantes du projet. En effet, le transfert de l'unité de récupération nutritionnelle a posé de nombreux problèmes liés à son intégration dans un hôpital à un moment que le processus évaluatif a jugé inopportun. Cependant, cette relation conflictuelle ne concernait pas les participants à l'évaluation puisque nous avons déjà dit que le degré de participation était relativement faible.

Fluidité de la mise en œuvre de l'évaluation (cote = 4) : L'organisation de l'évaluation a été très souple et, malgré la courte durée consacrée au processus, il n'y a pas eu de difficultés particulières. Il faut cependant signaler le peu de motivation parfois rencontrée chez certaines personnes devant répondre à des questions associées à des conflits qu'elles avaient vécus.

Profondeur de la participation (cote = 2) : Les acteurs concernés par l'évaluation et le projet n'ont pas été que consultés par l'évaluateur. Certes, la profondeur de leur participation est restée faible, mais ils ont eu l'occasion de décider de la manière dont devait s'organiser l'évaluation et de s'exprimer sur le projet évalué lors des entrevues. Ils ont aussi pu donner leur avis sur le processus évaluatif lors d'une réunion tenue au début du processus, ainsi que sur les résultats préliminaires de l'évaluation à l'occasion d'un atelier organisé à la fin de l'évaluation. Mais la collecte et l'analyse des données ainsi que la rédaction du rapport et les suggestions de recommandations sont restées sous la responsabilité de l'évaluateur.

Une évaluation en Afghanistan

Contrôle des décisions techniques (cote = 3) : Le contrôle des décisions techniques a été également partagé entre l'évaluateur et les parties prenantes. Des discussions ont eu lieu entre le consultant et les responsables du projet à Kaboul et Paris, mais c'est sur le terrain que les décisions majeures se sont opérées. Pour que ce contrôle partagé puisse être possible, il a fallu démarrer le processus par l'organisation d'un atelier qui impliquait, durant quatre jours, ces deux parties. Ce moment a été mis à profit pour former les non évaluateurs à la pratique et aux défis de l'évaluation. Le produit de cet atelier a été la conception du plan d'évaluation. Toutes ces décisions ont été prises collégialement à la suite d'un consensus de groupe facilité par l'apprentissage préalable, la mise en pratique immédiate des connaissances acquises et les conseils prodigués par l'évaluateur.

Diversité des parties prenantes participantes (cote 3) : À l'aide des responsables du projet, nous avons sélectionné les six personnes devant constituer l'équipe d'évaluation. La seule consigne était de composer une équipe hétérogène. Il y a eu autant d'hommes que de femmes, une seule expatriée, trois médecins, deux sages-femmes et un administrateur d'hôpital, tous membres du personnel de l'ONG. La diversité était relativement importante sans pour autant être parfaite, puisque, pour des raisons pragmatiques liées à l'utilisation des résultats, il n'a pas été décidé d'intégrer dans l'équipe des membres issus de la population locale ou de l'administration encore embryonnaire à l'époque.

Relation de pouvoir entre les parties prenantes participantes (cote = 4) : Les relations de pouvoir entre les acteurs du processus étaient

relativement neutres, car tous étaient membres de l'ONG et particulièrement intéressés à produire des résultats probants. Evidemment, la réunion dans une même équipe d'hommes et de femmes, ou de médecins et de sages-femmes, implique des relations de pouvoir qui ne peuvent être parfaitement neutres. En outre, ces six personnes ont, au cours du processus, été réparties en trois équipes de deux pour procéder à la collecte de données et l'analyse en fonction des objets traités. Cette stratégie a grandement réduit la naissance potentielle de conflit, puisque, par exemple, les sages-femmes évaluaient ensemble la problématique relative à la santé maternelle sans que les médecins ne participent. Ces derniers avaient, cependant, l'occasion de réagir aux données lors d'un atelier de consensus entre tous les membres de l'équipe.

Fluidité de la mise en œuvre de l'évaluation (cote = 4) : Deux événements auraient pu influencer négativement sur la fluidité de la mise en œuvre de l'évaluation, mais cela n'a pas été le cas. Le premier est le fait que cette démarche a été entreprise en plein milieu du Ramadan, moment de l'année où les musulmans doivent jeûner du lever au coucher du soleil. Le second événement est lié à la guerre au terrorisme et à la chasse à Al-Qaïda que menaient les forces spéciales américaines. Aussi, en raison d'une alerte militaire, l'expatriée membre de l'équipe et le consultant ont dû être évacués en moins de deux heures, deux jours avant la fin de la collecte de données. Cependant, comme pour témoigner de l'intérêt que portaient les membres de l'équipe et de la pertinence d'une telle approche, ce double événement n'a pu entamer la dynamique enclenchée. La venue de la quarantaine de personnes de partout dans le pays pour participer à la restitution finale n'a pas non plus posé de problème particulier.

Profondeur de la participation (cote = 4) : Nonobstant la remarque précédente concernant la diversité des participants (i.e., absence de la population), ceux qui ont réellement participé l'ont fait d'une manière très intense. On n'attribuera pas la cote maximale, car la décision de réaliser cette évaluation ainsi que le choix du type d'évaluation sont restés entre les mains des responsables. Mais hormis cela, les six personnes ont été parties prenantes de l'ensemble des activités évaluatives. Ils ont choisi les thèmes, défini les questions d'évaluation, développé les outils de collecte de données, interrogé les gens, étudié les documents et rempli les questionnaires, analysé les données, présenté les résultats lors du séminaire final, et, enfin, ils ont contribué à la rédaction du rapport final puisque chaque équipe avait en charge la rédaction d'une de ses parties thématiques.

Une évaluation au Québec

Contrôle des décisions techniques (cote = 5) : Après deux séances de travail ayant servi aux consultants à bien comprendre les besoins de l'organisme communautaire et le programme mis en œuvre, les décisions techniques (choix de l'objet, techniques de collecte, enjeux éthiques, etc.) ont été prises par les membres de l'organisme. Il a fallu cependant organiser un processus d'explication des enjeux méthodologiques pour que ces choix s'opèrent. L'un des travailleurs de rue, impliqué dans l'évaluation, ayant préalablement suivi une formation à l'évaluation, donnée dans un autre contexte par l'auteur du présent article, il a été possible de s'appuyer sur ses connaissances pour faciliter les choix techniques.

Diversité des parties prenantes participantes (cote = 2) : Au cours de l'ensemble du processus, seuls les travailleurs de rue membres de l'organisme ont participé à l'évaluation. Certes, ils y avaient des hommes et des femmes, des anciens et des nouveaux, des travailleurs à temps plein et d'autres à temps partiel, mais ils avaient tous la même profession et presque tous la même formation. Puisqu'il s'agissait d'une première tentative évaluative et que les enjeux politiques et éthiques d'une telle démarche étaient importants, nous avons collégalement décidé de restreindre la diversité des parties prenantes.

Relation de pouvoir entre les parties prenantes participantes (cote = 5) : Sans pour autant ignorer la présence intrinsèque des relations de pouvoir dans toutes relations sociales, le corollaire de la description de la diversité, est qu'il n'existait aucune relation de pouvoir conflictuelle particulière entre les parties prenantes du processus. Les participants relevant tous du même organisme et étant collègues de travail, la mise en œuvre de l'évaluation ne créait pas de conflits spécifiques et nouveaux.

Fluidité de la mise en œuvre de l'évaluation (cote = 4) : Les opérations de gestion et de logistique du processus ont été très fluides. D'emblée, lorsque nous avons compris que la présence des évaluateurs externes dans les lieux d'activités du projet pouvait nuire à la qualité de l'évaluation et des données collectées, les participants ont été en mesure de s'adapter et de proposer des stratégies innovantes pour contrecarrer ces défis. Ainsi, les entrevues auprès des jeunes ont été réalisées par les travailleurs de rue, en s'assurant qu'ils interrogeaient des jeunes avec lesquels ils n'avaient pas auparavant discuté et qui vivaient dans un autre lieu que celui de leur intervention habituelle. Toutes

les réunions et activités de groupes prévues pour discuter des analyses et des résultats de l'évaluation ont été très bien planifiées et organisées.

Profondeur de la participation (cote = 4) : L'analyse des données qualitatives a été entièrement effectuée par les participants. Pour cela, lors des séances de travail, ont été rassemblés cinq participants à trois reprises. Pour qu'ils soient en mesure de faire l'analyse, une réunion de préparation a été prévue, au cours de laquelle un guide d'analyse a été distribué et expliqué. Lors de cette réunion, la mise en application par les participants des méthodes d'analyse à l'aide des données déjà recueillies leur a permis d'intégrer aisément la démarche d'analyse proposée par les consultants. Les données associées aux portraits d'intervention ont été analysées par les trois travailleurs de rue engagés le plus longtemps dans le projet. En ce qui concerne l'analyse des données quantitatives, c'est la seule partie de l'évaluation accomplie par les consultants. Les résultats produits par cette dernière analyse, ainsi que le rapport final de l'évaluation écrit par les consultants, ont été validés par les participants à l'évaluation.

DISCUSSION

Avant de revenir à l'objet principal de cet article, précisons les limites de l'exercice que nous venons d'entreprendre.

Les limites de l'étude

D'abord, ces trois cas n'ont servi que d'exemples et d'illustrations. Il ne s'agit aucunement d'étude de cas en profondeur, tel que Yin (1994) le conseille pour l'étude de modèle conceptuel. Ensuite, la sélection de ces trois cas, représentant *a priori* les trois formes d'évaluation participative, dépendait de notre propre compréhension du modèle initial et des processus d'évaluation correspondant aux trois exemples. Enfin, le jugement concernant les cinq éléments a été porté par nous-même, évidemment influencé par notre connaissance des cotes étalons (Tableau 2) bien que nous ayons attribué les cotes sans nous y référer. Nous n'avons pas mis en œuvre de procédure inter-juge qui aurait permis d'assurer une plus grande fiabilité de l'analyse (Miles, Huberman, & Bonniol, 2003). Cependant, cette dernière a été en partie assurée par le fait que nous avons vécu ces histoires évaluatives, garantie d'une parfaite compréhension des processus.

Forces et faiblesses du modèle

Que nous apprend cet exercice d'application du modèle de Cousins et ses collègues ? Le Tableau 4 résume les cotes accordées aux dimensions relatives aux trois processus et permet la comparaison avec l'étalon de Weaver et Cousins (2005).

Tableau 4
Comparaison des cotes étalons avec celles des processus des trois exemples

<i>Dimensions du processus</i>	<i>Pluraliste</i>		<i>Pratique</i>		<i>Émancipatrice</i>	
	<i>Étalon</i>	<i>Haïti</i>	<i>Étalon</i>	<i>Afgha.</i>	<i>Étalon</i>	<i>Québec</i>
1 Contrôle des décisions techniques	1	1	3	3	3	5
2 Diversité des parties prenantes participantes	4	2	3	3	5	2
3 Relation de pouvoir entre les parties prenantes participantes	2	2	3	4	2	5
4 Fluidité de la mise en œuvre de l'évaluation	4	4	3	4	2	4
5 Profondeur de la participation	2	2	5	4	4	4

Avant de discuter des forces et des améliorations à apporter à cet outil, il faut d'abord prévenir les utilisateurs futurs du modèle qu'ils n'auront un intérêt à l'employer que dans la mesure où ils veulent porter un jugement de type transversal sur le processus évaluatif. Autrement dit, si le modèle nous est apparu avantageux pour décrire le processus évaluatif à un moment donné, il ne peut pas rendre compte de la dynamique du processus et de ses dimensions, même s'il pourrait être envisagé d'appliquer le modèle à des périodes différentes pour cela. Dans notre tentative d'appréciation des cinq dimensions, nous avons eu certaines difficultés à donner une cote lorsque les éléments associés à ces dimensions avaient évolué au cours du processus. Par exemple, les relations de pouvoir entre les parties prenantes du processus peuvent avoir changé dans le temps, variant d'une situation de neutralité à une situation conflictuelle.

Les forces du modèle résident dans sa simplicité d'utilisation et dans le découpage du processus en cinq dimensions. Mis à part le problème de l'évolution possible des éléments liés à la dynamique du processus, nous avons trouvé son application relativement commode. Pour pratiquer l'évaluation participative depuis plusieurs années, nous remarquons que ce modèle reste empiriquement solidement ancré, sa validité apparente (*face validity*) semble correcte. Le découpage en

cinq dimensions est sensé, et l'application des trois exemples précédents nous permet d'émettre l'hypothèse, sans pour autant avoir la prétention de le confirmer, d'une bonne validité de construit (*construct validity*) du modèle conceptuel. Il faut ajouter que le modèle réussit bien à rendre compte de la complexité de l'évaluation participative, sans être trop simple ou trop compliqué. Notre tentative précédente de réduire les neuf dimensions de l'évaluation participative proposées par Patton (1997) en trois éléments (contenu, processus, finalités) allait aussi dans ce sens (Ridde, 2003). Par conséquent, la personne désirant mettre en œuvre pour une première fois une démarche d'évaluation participative trouvera dans ce modèle un découpage heuristique des dimensions du processus auquel il devra apporter une attention particulière selon la forme d'évaluation qu'il comptera choisir. Cela étant dit, outre que nous avons déjà légèrement modifié le modèle et fait en sorte que les cotes soient toutes orientées dans le même sens de la participation — inversant ainsi les cotes extrêmes des dimensions trois et quatre, expliquant ainsi les différences importantes entre l'étalon et notre exemple d'évaluation émancipatrice —, deux suggestions d'amélioration du modèle ainsi qu'une proposition de recherche nous semblent devoir être rapportées.

Suggestions d'amélioration du modèle

Description détaillée des valeurs de l'échelle : La sensibilité du modèle à distinguer les trois formes d'évaluation participative en fonction des étalons suggérés n'est pas si évidente que cela, à tout le moins pour certaines dimensions. On s'étonnera, par exemple, que la profondeur de la participation et la fluidité du processus ne soient pas au moins aussi importante dans la forme d'évaluation pratique que dans celle émancipatrice, tel que nos deux exemples paraissent le montrer. De même, il nous semble, contrairement à la supposition des auteurs, que l'évaluation émancipatrice laisse plus de place aux parties prenantes dans le contrôle des décisions que la forme pratique, ainsi que les approches de Fetterman (2000) et son exemple québécois (Ridde, Baillargeon, Ouellet, & Roy, 2003) le laissent penser. La différence de notation importante entre le modèle et les exemples québécois et haïtiens concernant la diversité des parties prenantes participant à l'évaluation s'explique très certainement par le contexte particulier de ces deux évaluations. Deux raisons peuvent peut être éclairer ces quelques difficultés. La première réside dans le fait que les concepteurs du modèle n'ont pas encore fourni de manière détaillée les éléments descriptifs de chacune des valeurs des échelles allant de 1 à 5 pour les cinq dimensions. Aussi, le jugement que nous pouvons

porter peut parfois être sujet à caution, et nous devons prendre des décisions sans autre consigne que les deux valeurs extrêmes. C'est assurément ce même type de difficultés qui a fait que les utilisateurs du modèle de mesure de la participation, créé par Rifkin (1988), ont depuis décrit de manière précise les éléments de chaque degré de l'échelle (Ndure, Sy, Nturu, & Diène, 1999). Cet exercice reste donc à faire pour le modèle étudié dans le présent article. La seconde raison à évoquer concerne le fait que ces étalons n'en étaient peut être pas et que les concepteurs du modèle souhaitaient simplement expliciter des différences pour illustrer les trois formes d'évaluation participative. Il faut donc prendre ces étalons avec circonspection et certainement plus se concentrer sur la capacité du modèle à différencier les pratiques que sur les cotes des dimensions, ce dernier point pouvant cependant être étudié dans une recherche subséquente.

*Réflexion sur la pertinence de la place de la forme pluraliste : À l'origine, la troisième forme d'évaluation participative, stakeholder-based evaluation, n'existait pas dans le modèle. Ce n'est que dernièrement qu'elle a été ajoutée. L'application du modèle à nos trois exemples d'évaluation paraît remettre en cause la pertinence de cette nouveauté, dans les limites, évidemment, de cet exercice à caractère unique que nous venons d'effectuer. Il est vrai que cette approche évaluative a été ainsi qualifiée, dès le début des années 1980, dans un ouvrage dédié à ce sujet dirigé par Bryk (Mercier, 1997). Mais l'on a beau chercher son existence dans la première et récente *Encyclopedia of Evaluation* (Mathison, 2004), on ne la retrouve pas comme une entrée spécifique. Même l'auteur chargé de rédiger le chapitre consacré à l'évaluation participative n'en parle pas (King, 2004), préférant revenir aux deux formes suggérées par Cousins et Whitmore (1998). Cette approche évaluative ne figure pas non plus dans celles proposées par Preskill et Russ-Eft (2005) pour la formation en évaluation. De surcroît, il nous semble que Weaver et Cousins (2005) aient commis une erreur de cote à l'égard de la dimension concernant la diversité des parties prenantes. En effet, ils paraissent avoir confondu la diversité des parties prenantes au processus d'évaluation avec la diversité des opinions prises en compte pour porter un jugement sur l'objet de l'évaluation. Voilà pourquoi nous avons accordé la cote de 2 au processus étudié en Haïti, puisque nous avons pris en compte une diversité de points de vues mais la diversité des participants à l'évaluation était très réduite, alors que leur modèle propose une note de 4, car « a range of stakeholder perspectives would be systematically taken into account » (p. 26). Somme toute, certains pourraient s'interroger sur l'existence même de cette forme d'évaluation au sein des évaluations*

participatives puisqu'en réalité elle ne paraît pas si participative que cela car « *stakeholder evaluation leaves the conduct of the study in the hands of the evaluator* » (Weiss, 1998, p. 100). Les cotes accordées par Weaver et Cousins (2005), hormis l'organisation du processus, sont plus proches de 1 que de 5. Il s'agit là de l'illustration de l'exercice périlleux de la désignation de frontières.

Proposition de recherche

En plus de proposer une double amélioration du modèle, le présent article permet d'entrevoir une piste de recherche intéressante au sujet de la vérification des effets de l'évaluation émancipatrice. Ainsi, nous devons revenir sur les critiques et discussions à l'égard de ce type d'évaluation. Il est vrai que Weaver et Cousins (2005) n'associent pas l'approche d'*empowerment evaluation* de Fetterman (2000) à ce qu'ils nomment la « *transformative evaluation* », que nous avons traduit par l'évaluation émancipatrice. En effet, depuis que Fetterman a mis le terme « *empowerment evaluation* » à l'ordre du jour de l'association américaine d'évaluation en 1993, de nombreuses discussions et critiques ont émané de ses confrères (Cousins, 2005; Patton, 1997; Scriven, 1997; Weiss, 1998). Ce nouveau courant, qualifié par certains de mouvement, ne serait pas si nouveau que cela. Mal défini, l'usage du terme *empowerment* serait un abus de langage, son processus permettrait aux responsables de projets d'accroître leur pouvoir sur les bénéficiaires de ces derniers, la validité des résultats serait remise en cause, et ainsi de suite. Cousins et Whitmore (1998) n'attribuent pas non plus la paternité de l'approche de type *empowerment* à Fetterman, et Weaver et Cousins (2005) ne le cite pas dans leur article. Weiss (1998) ajoute même que « *the terminology of empowerment and stakeholder evaluation is relatively recent, but the ideas behind the terms have a long pedigree* » (p. 100). Aussi, pour mieux vérifier l'atteinte de l'objectif d'*empowerment*, ou, dans le langage de Weaver et Cousins (2005) d'auto-détermination, lors de la mise en œuvre de l'évaluation émancipatrice, nous croyons qu'il serait plus utile d'utiliser le cadre d'analyse de l'*empowerment* individuel de Ninacs (2002). Car il faut bien avouer que les cinq dimensions de Weaver et Cousins (2005) ne traitent que du processus évaluatif, mais pas des effets de ce dernier sur les participants. Pour Ninacs (2002), l'*empowerment* individuel correspond à une suite d'étapes s'opérant, tels quatre fils d'une même corde, sur quatre plans : la participation, les compétences techniques, l'estime de soi, et la conscience critique. Le passage par ces étapes, ainsi que leurs interactions, permet à un individu de passer d'un état sans pouvoir

à un état où il est en mesure d'agir en fonction de ses propres choix. L'appréciation des effets d'un processus d'évaluation participative de type émancipatrice devrait, tel que nous l'avons risqué une seule fois (Ridde et al., 2003), tenter de mettre à profit cette proposition théorique pour répondre aux questionnements de Cousins (2005), « *It would be of interest for EE [empowerment evaluation] evaluators to conceptualize outcomes of EE in this way and to demonstrate the links to EE processes* » (p. 197).

CONCLUSION

Proposer un modèle n'est jamais chose facile, et Cousins et ses collègues ont eu le mérite de se lancer dans cette aventure depuis quelques années. Si nous avons souvent jugé utile leur distinction des formes d'évaluation participative à l'occasion de nos enseignements, peu de travaux empiriques ont encore été en mesure de valider cette proposition. Le présent article est donc une contribution à cet exercice de validation, sans pour autant que les exemples et la démarche suivis n'aient d'autre prétention que de contribuer à une entreprise qui mérite encore de nombreux développements. Les trois exemples que nous avons pris ont fourni de nouvelles indications d'étalons utiles à la différenciation des formes d'évaluation participative tout en révélant quelques limites du modèle qui pourra être amélioré dans des exercices subséquents. Il faudrait notamment appliquer de nouveau le modèle à d'autres études de cas afin de valider la présence de l'évaluation pluraliste et suggérer, puis tester, des définitions précises de chacune des cotes des cinq dimensions. Cela permettra assurément de suivre les fameux conseils de Lazarsfeld à propos de la méthode de l'idéal-type puisqu'il suggérait dans les années 60 que l'on considère « chaque caractéristique typique comme une dimension pour laquelle il convient de trouver des "indicateurs" et de composer des "échelles" évaluant le positionnement de chaque cas concret sur les différents axes de l'espace total » (Mucchielli, 2004, p. 92).

REMERCIEMENTS

L'auteur tient à remercier sincèrement l'ensemble des personnes ayant participé à ces trois processus évaluatifs sans lesquelles la réflexion abordée dans cet article n'aurait pas pu voir le jour. Ces évaluations ont été financées par l'Union Européenne et Santé Canada. Les commentaires des réviseurs de l'article ont été très utiles à l'amélioration de son contenu et la clarification de nos arguments.

NOTE

- 1 La dimension quatre évoquait au départ la question de la « *wieldiness* » du processus et les extrêmes proposés étaient « *unwieldy vs wieldy* ». Dans une seconde version, les auteurs ont employé le terme de « *manageability* » avec les extrêmes de « *unmanageable vs manageable* ». Nous avons tenté de traduire ces concepts par la « fluidité » du processus, traduction nous paraissant la moins mauvaise mais certainement sujette à discussion.

RÉFÉRENCES

- Alkin, M.C. (Éd.). (2004). *Evaluation roots. Tracing theorists' views and influences*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Arnstein, S.R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of American Institute Planners*, 35(4), 216–224.
- Bernier, M., Arteau, M., & Papin, C. (2005). *Palabres sur le pouvoir d'agir. Outil d'accompagnement sur l'empowerment*. Québec, QC : CCISD Inc.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.
- Cousins, J.B. (2004). Crossing the bridge: Towards understanding use through systematic inquiry. Dans M.C. Alkin (Éd.), *Evaluation roots. Tracing theorists' views and influences* (pp. 319–330). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Cousins, J.B. (2005). Will the real empowerment evaluation please stand up? A critical friend perspective. Dans D.M. Fetterman & A. Wandersman (Éds.), *Empowerment evaluation principles in practice* (pp. 183–208). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Cousins, J.B., & Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. Dans E. Whitmore (Éd.), *Understanding and practicing participatory evaluation*, 80 (pp. 5–23). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Cracknell, B.E. (1996). *Evaluating development aid. Issues, problems and solutions*. London : Sage.
- Estralla, M. (Éd.). (2004). *L'évaluation et le suivi participatifs. Apprendre du changement*. Paris : CRDI - Karthala.

- Fetterman, D.M. (2000). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.A. (1987). The countenances of fourth-generation evaluation: Description, judgment and negotiation. Dans D.J. Palumbo (Éd.), *The politics of program evaluation*, 15 (pp. 202–234). Newbury Park, CA : Sage.
- King, J.A. (2004). Participatory evaluation. Dans S. Mathison (Éd.), *Encyclopedia of evaluation* (pp. 291–294). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Lavigne Delville, P., Sellamna, N.-E., & Mathieu, M. (Eds.). (2000). *Les enquêtes participatives en débat. Ambition, pratiques et enjeux*. Paris, Montpellier : Gret - Karthala - Iera.
- Le Bossé, Y. (2003). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 16(2), 30–51.
- Maclure, R. (2006). Pragmatism or transformation? Participatory evaluation of a humanitarian education project in Sierra Leone. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 21(1), 107–129.
- Mathison, S. (Éd.). (2004). *Encyclopedia of evaluation*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Mercier, C. (1997). Participation in stakeholder-based evaluation: A case study. *Evaluation and Programming Planning*, 20(4), 467–475.
- Meyer, A., Tsui, A., & Hinings, C. (1993). Configurational approaches to organizational analysis. *Academy of Management Journal*, 36(6), 1175–1195.
- Miles, M.B., Huberman, A.M., & Bonniol, J.-J. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe* (Nouv. éd.). Paris : Seuil.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Paris : A. Colin.
- Naylor, P.-J., Wharf-Higgins, J., Blair, L., Grenn, L., & O'Connor, B. (2002). Evaluating the participatory process in a community-based heart health project. *Social Science and Medicine*, 55(7), 1173–1187.

- Ndure, K.S., Sy, M.N., Nturu, M., & Diène, S.M. (1999). *Best practices and lessons learned for sustainable community nutrition programming*. Dakar : ORANA, SANA, USAID.
- Ninacs, W.A. (2002). *Types et processus d'empowerment dans les initiatives de développement économique communautaire au Québec*. Ph.D. Thesis, Ecole de service social. Université Laval, Québec.
- Patton, M.Q. (1987). *Creative evaluation* (2e éd.). Newbury Park, CA : Sage.
- Patton, M.Q. (1997). *Utilization-focused evaluation* (3e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Preskill, H., & Russ-Eft, D. (2005). *Building evaluation capacity: 72 activities for teaching and training*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Ridde, V. (2003). L'expérience d'une démarche pluraliste dans un pays en guerre : l'Afghanistan. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 18(1), 25–48.
- Ridde, V. (2004a). L'évaluation de programme en santé internationale : qu'est-ce que c'est, comment la planifier et utiliser une approche participative ? *Développement et Santé*, 169, 23–29.
- Ridde, V. (2004b). L'utilité d'un processus participatif lors des évaluations de programmes humanitaires. *Revue Humanitaire*, 11, 59–65.
- Ridde, V., Baillargeon, J., Ouellet, P., & Roy, S. (2003). L'évaluation participative de type empowerment : une stratégie pour le travail de rue. *Service Social*, 50(1), 263–279, <<http://www.erudit.org/revue/ss/2003/v2050/n2001/009972ar.html>>.
- Ridde, V., Pluye, P., & Queuille, L. (2006). Evaluer la pérennité des programmes de santé publique : un outil et son application en Haïti. *Revue d'Epidemiologie et de Santé Publique*, sous presse.
- Ridde, V., & Shakir, S. (2005). Evaluation capacity building and humanitarian organization. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 3, 78–112, <http://evaluation.wmich.edu/jmde/JMDE_Num003.html>.
- Rifkin, S.B., Muller, R., & Bichmann, W. (1988). Primary health care. On measuring participation. *Social Science and Medicine*, 26(9), 931–940.

- Scrimshaw, N.S., & Gleason, G.R. (1992). *Rapid assessment procedures, qualitative methodologies for planning and evaluation of health related programmes*. Boston : International Nutrition Foundation for Developing Countries.
- Scriven, M. (1997). Empowerment evaluation examined. *Evaluation Practice*, 18(2), 165–175.
- Smith, M.K. (1998). Empowerment evaluation: Theoretical and methodological considerations. *Evaluation and Programming Planning*, 21, 255–261.
- Stake, R.E. (2004). *Standards-based & responsive evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stufflebeam, D.L. (2001). *Evaluation models, New directions for evaluation*, 89. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Weaver, L., & Cousins, J.B. (2005). Unpacking the participatory process. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 1, 19–40.
- Weiss, C.H. (1998). *Evaluation: Methods for studying programs and policies* (2e éd.). Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research design and method*, 5 (2e éd.). London: Sage.

Valéry Ridde est chercheur postdoctoral à l'Unité de Santé Internationale du centre de recherche du Centre Hospitalier de l'Université de Montréal (CHUM). Il est boursier des Instituts de Recherche en Santé du Canada (IRSC) et du programme d'Analyse et d'Évaluation des Interventions en Santé (AnÉIS) de l'université de Montréal financé par les IRSC et le Fonds de la Recherche en Santé du Québec (FRSQ).