

L'évaluation de programmes à la fonction publique québécoise : un profil de compétences requises

Par **Guylaine Doré**, Agente de recherche et de planification socioéconomique au ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, Chargée d'enseignement • guylaine.dore@msss.gouv.qc.ca
et **Richard Marceau**, Professeur titulaire à l'École nationale d'administration publique du Québec • richard.marceau@enap.ca

Depuis plus d'une vingtaine d'années, le gouvernement du Québec emploie des professionnels pour réaliser l'évaluation des programmes et des services des différents ministères et organismes sous sa responsabilité.

Dans le secteur de l'évaluation de programmes, les concours de recrutement ont été conçus et fondés sur la base des exigences spécifiques de chacune des directions concernées. Les critères d'admissibilité exigent généralement de posséder une maîtrise dans le domaine de la mesure et de l'évaluation ou son équivalent et une expérience pertinente dans le domaine de l'évaluation de programmes. Les candidats doivent réussir deux examens de qualification. Le premier, de type analyse-critique, est commun à toutes les personnes qui postulent un poste de professionnel de la fonction publique québécoise. Le second, conditionnel à la réussite du premier, constitue l'épreuve disciplinaire qui porte sur les connaissances théoriques en évaluation de programmes.

Malgré les nombreuses tentatives pour recruter et sélectionner des candidates et des candidats, plusieurs postes demeurent vacants, les listes d'admissibilité pour les postes en évaluation sont vides et le taux de rétention faible.

Nous croyons que l'élaboration d'un profil de compétences permettrait de repérer les compétences attendues, de mieux cerner la profession et d'établir un processus de sélection qui facilitera le recrutement et, conséquemment, favorisera une plus grande rétention des personnes embauchées.

■ LA DÉMARCHE ENTREPRISE ET LE CADRE CONCEPTUEL

La démarche, une variante de l'approche « Analyse des tâches », telle qu'élaborée par Fine, dans Berk (1986), comporte trois étapes. En premier lieu, nous avons développé le cadre conceptuel qui dresse l'état des lieux en matière d'évaluation de programmes. La recension des écrits et l'identification des compétences mentionnées dans la littérature et celles fournies par les principaux centres de formation universitaire québécois en évaluation de programmes ont permis de constituer un profil de départ. En second lieu, nous avons transmis l'information colligée à un groupe d'experts, une vingtaine de personnes, pour compléter le profil de compétences. Finalement, le profil de compétences fut soumis à des évaluateurs qui œuvrent dans le domaine afin d'assurer l'exactitude et la pertinence de la forme finale du profil de compétences.

L'usage des profils de compétences pour la dotation des emplois est une pratique relativement récente. Son usage remonte à une vingtaine d'années. Aujourd'hui encore, plusieurs organisations publiques et privées dotent leurs postes sur la base de la description du domaine, des contenus, des mandats et des fonctions confiées. Les concours et les entrevues de sélection permettent de vérifier la concordance entre les attentes formulées dans la description et la formation et l'expérience démontrées par chaque candidat.

Un profil, c'est un agencement ou une articulation de divers éléments ou composantes constituant un ensemble cohérent à l'intérieur d'un métier ou d'une profession. Un profil professionnel décrit les travaux accomplis par tous les travailleurs d'un domaine

professionnel donné (BIT, 1987, repris par Scallon, 2004). Ainsi le profil de compétences décrit l'ensemble des tâches devant être réalisées correctement dans le cadre d'une fonction ou par le titulaire d'un poste précis.

Diverses définitions de compétence sont proposées, de la plus simple à la plus complexe, de la plus opérationnelle à la plus théorique. Viviane De Landsheere (1988) précise simplement qu'il s'agit de « la capacité d'accomplir une tâche d'une façon satisfaisante » tandis que, à l'autre extrême du continuum, Gérard Scallon (2005) signale qu'il existe plusieurs définitions de compétence, selon le contexte, « chacune ayant un caractère définitif » mais qu'on peut toutefois dégager un tronc commun. Parmi les définitions qu'il rapporte, nous avons retenu celles-ci :

«...[la] capacité qu'a une personne d'accomplir une tâche donnée. Ensemble de connaissances déclaratives, de connaissances procédurales et d'attitudes qui sont activées lors de l'accomplissement d'une tâche donnée.» (Brien, 1997).

« La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes » (Roegiers, 2000).

Au sujet de cette dernière définition, Roegiers (2000) précise : « La plupart des définitions de la compétence font mention de problèmes complexes à résoudre. »

Cette notion de problème est cruciale pour bien saisir la notion de compétence. Le problème posé à l'individu doit être relativement nouveau, complexe ou encore comporter des données superflues ou parasites. Perrenoud (1995 et 1999) a clairement indiqué qu'une compétence est en quelque sorte une capacité de mobiliser des ressources cognitives dans une situation de problème.

La conception que Scallon (2000) dégage de ces diverses opinions, plutôt axée sur l'éducation, l'apprentissage et l'approche par compétences, rejoint et complète celles avancées par Guay (1997, 1998), Payette (1992), Marcelin et Bouteiller (1988).

Dans « *Performance et secteurs publics* », Marie-Michèle Guay (1997) rappelle la définition de la compétence donnée par Whelter et Cameron (1991) : « Une habileté

de gestion est un ensemble structuré de comportements séquentiels accomplis dans le but d'atteindre un objectif, de réaliser un résultat désiré ». Dans une étude effectuée à partir de l'analyse des résultats de 400 dossiers de gestionnaires publics, Guay (1997) a utilisé le « *Profil de compétences en gestion* » de l'ENAP du Québec. Elle souligne aussi « l'importance d'identifier les occasions favorisant le développement des compétences relatives à la connaissance de soi, ce que Payette entend par un véritable savoir-faire... » (cité dans Guay, 1997).

Bordeleau (1992, 1993) précise que « les profils de compétences sont formulés en termes d'aptitudes, de capacités, d'attitudes ou de comportements plus ou moins génériques ou spécialisés ». Ce sont des caractéristiques générales requises par l'individu pour être performant. Bouteiller et Marcellin (1998) considèrent qu'il est important de parler des enjeux dominants « pour identifier les compétences clefs ». Ces auteurs dégagent « cinq familles de compétences stratégiques interdépendantes et complémentaires » qu'ils analysent à trois niveaux : 1) la complémentarité entre les compétences professionnelles, 2) la complémentarité entre les compétences individuelles, et 3) le partage des rôles et du pouvoir.

L'usage du profil des compétences est donc une pratique spécifique et réfère à des concepts et à des acquis qui dépassent les composantes de la description d'un poste. Payette (1992) souligne que la préoccupation première, lors de l'élaboration d'un profil de compétences des personnes œuvrant dans un domaine spécifique, consiste à définir un modèle, c'est-à-dire le prototype d'une personne efficace dans ce domaine. Il nous met toutefois en garde contre l'utopie de croire qu'une liste des caractéristiques de cette personne pourrait facilement constituer un portrait distinct et spécifique. Il défend plutôt la thèse de la nécessité de s'attacher à quatre prémisses : la recherche d'un modèle général, l'évaluation concrète d'un poste particulier, la possession de compétences et l'efficacité (Payette, 1992). Comme Payette à propos des gestionnaires, la question que l'on doit se poser est : « qu'est-ce qui distingue le « compétent » de l'incompétent ? » Nous devons ainsi nous interroger sur ce qui caractérise la personne compétente et chercher à déterminer son profil.

■ L'ÉLABORATION D'UN PROFIL DES COMPÉTENCES

Tziner et ses collaborateurs (1993) préconisent trois grandes approches qui permettent de dépeindre un profil de compétences : celle dite orientée vers le travailleur (*worker oriented*), celle orientée vers le produit des opérations (*outcome oriented*) et finalement, celle des traits ou habiletés.

Nous avons retenu la vision de Fine (1986) qui emprunte à ces trois grandes approches pour proposer un processus systématique d'élaboration d'un profil de compétences en misant à la fois sur les connaissances théoriques et professionnelles (recension des écrits et des ouvrages pertinents), sur une démarche itérative réalisée par un comité d'experts soigneusement sélectionnés et sur la validation du produit par un large échantillon d'experts.

Le profil de compétences ainsi obtenu permet de couvrir l'ensemble des concepts qui ressortent généralement d'une analyse des tâches de même que les indicateurs et les moyens de mesure implicites. Il se distingue d'autres profils car il est basé sur une analyse des dimensions d'un emploi, ce qui rend invraisemblable l'existence d'une compétence unique ou globale. Le profil des compétences ainsi créé ne peut être décrit par une seule mesure et par un seul score. Il est composé d'une liste de tâches et d'habiletés, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui constitue la base du profil spécifique à un type de spécialistes. Autrement dit, il existe une relation directe entre la spécialité et les tâches qui incombent habituellement à la personne type (spécialiste) qui occupe un poste dans le domaine.

Soulignons aussi que le processus proposé par Fine met à profit diverses sources d'information : la documentation scientifique et professionnelle, les comités d'experts, etc. Il utilise des méthodes de collecte et d'analyses qualitative et quantitative.

■ LES RÉSULTATS DES TROIS ÉTAPES DE L'ÉLABORATION DU PROFIL DES COMPÉTENCES

Notre démarche comportait trois étapes principales :

1) l'élaboration d'un profil théorique des compétences, 2) la complémentation du profil par un

groupe d'experts dans le domaine et 3) la validation du profil par des spécialistes de l'évaluation de programmes au Québec.

L'élaboration d'un profil théorique des compétences

Comme les spécialistes en évaluation de programmes de la fonction publique québécoise sont généralement formés au Québec, nous avons examiné la formation qui y est offerte. Deux établissements offrent ces programmes : l'École nationale d'administration publique (ENAP) et l'Université Laval. Les activités et les contenus des formations, annoncés sur les sites WEB des établissements au mois de novembre 2002, ont été examinés. Cinq dimensions spécifiques et une dimension générale peuvent être ainsi relevées : 1) l'évaluation des programmes et l'évaluation institutionnelle, 2) les fondements et les enjeux, 3) les méthodes de recherche et d'analyse des données qualitatives et quantitatives, 4) la formation en science de l'administration avec des contenus en finances, gestion, comptabilité et économie, 5) la mesure et, finalement, 6) les autres sujets connexes.

On retrouve dans ces formations quatre types de connaissances théoriques spécifiques : 1) l'évaluation de programmes, 2) les méthodes de recherche, 3) les statistiques et 4) l'analyse et le traitement des données. L'intégration de ces contenus et la pratique de l'évaluation de programmes sont des conditions essentielles au développement de réelles compétences et s'effectuent dans le cadre d'activités telles que les cours sur la consultation, les études de cas et la rédaction de mémoire, d'essai ou de stage.

• **La Société Canadienne d'Évaluation (SCE).** Les membres de la SCE que nous avons consultés distinguent l'évaluation de programmes d'autres activités professionnelles par l'objectif, l'approche, les méthodes et les « extrants ». Ainsi, l'évaluation aurait pour objectifs :

- d'aborder des questions pratiques et d'aider à la prise de décisions ;
- De porter des jugements sur le mérite ou la valeur d'un programme. À noter ici que certains évaluateurs soutiennent que l'objectif de l'évaluation est de fournir des renseignements nécessaires pour porter de tels jugements, et non de les porter ;

- De chercher des explications, d'essayer de déterminer pourquoi les choses fonctionnent dans différents contextes et pour différentes personnes. L'évaluation essaie d'atteindre la substance d'un programme au lieu de simplement rester à la surface des processus ou de s'en tenir à des mesures superficielles.

En termes d'approches et de méthodes, la SCE énonce que :

- «L'évaluateur applique de façon appropriée des principes de conception de recherche dans des cadres non contrôlés.
- Les données de l'évaluation sont recueillies et traitées de façon systématique.
- En plus d'utiliser des données de programme existantes, l'évaluateur recueille de nouveaux renseignements en vue de répondre à des questions précises au sujet d'un programme.
- L'évaluation doit préférentiellement être détaillée et l'évaluateur examine de nombreux aspects du programme afin de bien comprendre ce qui se passe.
- L'évaluation est pluridisciplinaire et suppose l'utilisation des méthodes provenant de plusieurs domaines d'étude différents.
- Finalement, en termes « d'extrants », une évaluation devrait fournir des données crédibles, fiables, valides et objectives (non biaisées) portant sur la réalisation des objectifs du programme, sur l'attribution des changements apportés (impacts), sur la valeur d'un programme, sur ce qui fonctionne ou non, sur les mesures à prendre pour l'améliorer, sur le pourquoi un programme est mis en œuvre et sur le comment un programme est réalisé ».

La SCE souligne aussi que « Bien que d'autres professions puissent partager certaines caractéristiques, c'est peut-être la combinaison des caractéristiques qui distingue l'évaluation des autres activités ou professions ».

Elle s'est enfin intéressée à établir les connaissances de base requises de l'évaluateur pour remplir avec succès ses activités professionnelles. Elle a déterminé six composants ou éléments – planification et

conception des évaluations, collecte des données, analyse et interprétation des données, aptitudes interpersonnelles et à la communication, gestion de projets et éthique – qui chacun soutient des compétences de différents niveaux. Chacune de ses 23 compétences sont reliées ou au contraire supposent des activités ou des tâches appropriées.

• **La Société Française d'Évaluation (SFE) et l'European Evaluation Society (EES).** Sous la direction de la doctorante Claire Tourmen et du professeur Maurice Basle, un groupe de chercheurs représentant la SFE et l'EES ont développé un référentiel des métiers de l'évaluation des politiques publiques, un champ d'intervention très étroitement associé à celui de l'évaluation de programmes. Le document (mars 2005) est annoncé comme étant en gestation et, conséquemment, il ne reflète pas une position définitive.

Selon ses auteurs, on doit distinguer les tâches réalisées par le responsable de l'évaluation et celles effectuées par celui qui est chargé d'une évaluation. Leur modèle est de type « monotonique », au sens où rien ne peut être interverti sans altérer la logique du processus. Il est aussi hiérarchique de par la condition essentielle de l'accomplissement d'une tâche pour accéder à une étape supérieure.

Le groupe de travail classe neuf compétences selon qu'elles soient cognitives (4), opérationnelles (3) ou sociales (2). Les quatre compétences cognitives sont les connaissances des politiques publiques, de l'expertise sectorielle, du jeu de rôle entre acteurs et des principes méthodologiques. Les trois compétences opérationnelles concernent la connaissance des bases de données, le maniement des outils de recueil et d'analyse des données et l'utilisation des outils de travail collectif. Finalement, les deux compétences sociales se rapportent à la maîtrise de la relation commerciale et à celle de la relation aux élus et aux services opérationnels.

Ce même groupe de travail propose des activités voisines ou complémentaires à celles de l'évaluation. On y retrouve le « *monitoring* », la préparation du budget, l'élaboration, le suivi et la prospective de politiques publiques, le contrôle de gestion, l'assistance à la maîtrise d'ouvrage, l'audit de structure et le conseil en management public.

Il a élaboré un profil général de compétences présentant l'ensemble des principales tâches qui peuvent être confiées à un responsable et à un chargé d'évaluation mais, comme il le souligne, il s'agit de l'amorce d'un travail à bonifier et à valider.

• **La position d'un groupe de chercheurs américains sous la direction de Stevahn.** Stevahn, King et al.

(*American Journal of Evaluation*, 2005) ont présenté la deuxième version d'une taxinomie des compétences essentielles d'un évaluateur de programmes qui s'inspirait des travaux réalisés en 2001 et de ceux du Joint Committee (*Program Evaluation Standards*, 1994), de AEA (*Guiding Principles*, 1995) et de la Société canadienne d'évaluation (*Essential Skills Series*, 1999). Le tableau suivant résume cette taxinomie.

TABLEAU 1 : LA TAXINOMIE DES COMPÉTENCES ESSENTIELLES DES ÉVALUATEURS DE PROGRAMMES [TRADUCTION LIBRE]

DIMENSIONS	COMPÉTENCES ESSENTIELLES
1.0 Pratique professionnelle	pour 6 compétences essentielles : 4 capacités et 2 savoirs
2.0 Enquête systématique	pour 20 compétences essentielles : 15 comportements et 5 connaissances
3.0 Analyse de la situation	pour 12 compétences essentielles : 12 comportements
4.0 Gestion de projet	pour 11 compétences essentielles : 11 comportements
5.0 Pratique réfléchie	pour 5 compétences essentielles : 3 comportements et 2 savoirs
6.0 Capacités interpersonnelles	pour 6 compétences essentielles : 4 utilisations, 1 source et 1 démonstration

Tout comme pour le modèle de la Société française d'évaluation (SFE), la taxinomie proposée par King et al. est un modèle multifactoriel et hiérarchique ce qui implique que la maîtrise d'une compétence est une condition à la maîtrise d'une autre.

Cependant, les auteurs précisent que leur taxinomie est en perpétuelle évolution, que ce modèle demande à être validé et que divers niveaux de performances associées aux diverses tâches, encore non élaborées, doivent être établis.

• **Les compétences proposées par la documentation scientifique.** Le domaine de l'évaluation de programmes distingue trois grandes écoles de pensée ou approches : les formalistes ou classiques, les tenants de l'approche fondée sur la théorie des programmes et les naturalistes ou constructivistes.

Les auteurs partisans de chacune des trois approches de l'évaluation proposent des grandes compétences

essentielles pour l'accomplissement heureux ou satisfaisant des tâches de l'évaluateur de programmes. Quoique les trois approches examinées supposent des profils de compétences qui, à priori, sont quelque peu différents, nous estimons que d'une approche à l'autre, les éléments qui composent le profil sont sensiblement les mêmes en termes de contenu. Ce sont des compétences reliées à l'évaluation des besoins, des possibilités d'action, de l'implantation, du processus, des « extrants », des effets, des impacts et du rendement. Cependant, le niveau de maîtrise de chacune varie parfois significativement selon les fonctions et les rôles réservés aux évaluateurs de chaque type d'évaluation ou selon qu'ils soient évaluateurs internes ou externes.

L'ensemble de l'information provenant des diverses sources a permis de construire un profil comportant 40 compétences regroupées en sept dimensions. Ces compétences sont elles-mêmes associées à 153 tâches

différentes. À ces dimensions, compétences et tâches du profil s'ajoutent 34 contenus de formation et 40 caractéristiques ou qualités attendues d'une ou d'un évaluateur de programmes retenus comme pouvant faire partie du profil de compétences.

La consultation des experts pour la complémentarité du profil

Le profil théorique a été soumis à 5 experts œuvrant dans la fonction publique qui ont accepté de compléter et de commenter la version théorique du profil au printemps 2004. Les commentaires recueillis ont permis de bonifier et de produire une version améliorée qui fut examinée par les 20 autres experts durant l'hiver 2005. En tout, 7 directeurs, 3 coordonnateurs et 15 professionnels de l'évaluation ont répondu au

questionnaire qui leur a été transmis. Au terme de cette consultation, des modifications ont été apportées à la première version du profil de compétences, la majorité d'entre-elles concernant la précision ou la simplification du langage utilisé ou du libellé des dimensions, des compétences ou des tâches ou encore leur ordre de présentation.

Cette activité de consultation et d'expertise correspondait dans les faits aux cinq premières étapes du modèle d'analyse: 1) l'identification des compétences de l'évaluateur, 2) la consultation des experts à titre de conseiller et d'expert professionnel, 3) la préparation du profil de compétences et du tableau des spécifications, 4) la constitution de la banque de tâches, et 5) l'identification des facteurs tâches. Les experts ont convenu de retenir sept dimensions et 47 compétences.

TABLEAU 2 : LES SEPT DIMENSIONS ET LES 47 COMPÉTENCES DU PROFIL

DIMENSIONS	COMPÉTENCES
1. Identification et analyse des besoins prioritaires	<ul style="list-style-type: none"> · Repérer des besoins non comblés · Préciser les besoins non comblés · Déterminer la priorité des besoins · Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur
2. Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	<ul style="list-style-type: none"> · Conceptualiser la logique d'un programme · Énoncer les normes de rendement ou les critères de succès d'un programme · Décrire le contexte d'un programme · Déterminer le bien-fondé de l'évaluation
3. Confection du devis d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> · Choisir l'école de pensée ou l'approche pertinente · Décider du type d'évaluation · Élaborer des stratégies adéquates · Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc.
4. Réalisation d'une évaluation de programme	<ul style="list-style-type: none"> · Décrire la mise en œuvre du programme · Analyser correctement la situation dans laquelle évolue le programme en évaluation · Colliger les données requises à l'évaluation · Comparer les données réelles avec celles planifiées dans le plan du programme ou avec des normes de rendement · Expliquer les raisons pour lesquelles la mise en œuvre s'est éloignée du plan · Distinguer les « extrants » et les effets d'un programme · Décrire les « extrants » et les effets d'un programme · Reconnaître les possibilités d'effets inattendus ou non désirés · Associer les effets à des interventions précises · Déceler les facteurs qui affectent l'efficacité · Utiliser les modèles d'évaluation du rendement · Déterminer le mérite ou la valeur du programme · Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels · Utiliser les stratégies d'enquête quantitatives et qualitatives · S'assurer de la fidélité et de la validité des mesures · Définir les critères ou les normes d'interprétation · Interpréter les résultats de l'évaluation

5. Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> · Estimer les coûts d'une évaluation · Planifier les ressources requises pour la réalisation d'une évaluation · Assurer l'efficacité des ressources évaluatives · Intégrer les résultats dans le processus de reddition de comptes
6. Gestion des ressources humaines	<ul style="list-style-type: none"> · Susciter la participation des divers intervenants · Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme · Consulter les intervenants · Exercer un leadership dans la gestion des situations difficiles · Partager les résultats avec les intervenants · Entretenir des relations positives avec les intervenants · Générer de nouveaux partenariats · Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des intervenants
7. Expertise-conseil en évaluation de programmes	<ul style="list-style-type: none"> · Utiliser les principaux outils · Se tenir informé des nouvelles recherches et des nouvelles pratiques · Suggérer des pratiques adaptées aux situations et aux grands courants du domaine · Dégager les principaux constats · Faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation · Assurer le suivi de la réalisation des recommandations issues d'un rapport d'évaluation

La validation du profil par des spécialistes de l'évaluation de programmes au Québec

Un questionnaire électronique autoadministré fut transmis aux membres de la Société québécoise d'évaluation de programmes (SQEP). Spécialistes en évaluation de programmes ou simplement intéressés ou encore actifs dans le domaine, 55 d'entre eux se sont prononcés sur la pertinence du contenu, sur l'adéquation des dimensions et des tâches, sur leur importance relative et sur l'exhaustivité du profil.

Parmi les répondants, 20 % occupent des fonctions d'encadrement (cinq directeurs et six coordonnateurs) alors que la moitié agissent à titre de professionnels et près de 75 % d'entre eux occupent des postes permanents. Ils sont, dans plus de 80 % des cas, employés d'organismes publics ou parapublics.

L'évaluation de programmes occupe plus de la moitié des fonctions accomplies par près de 65 % d'entre eux. La totalité des répondants ont une formation universitaire et 85 % d'entre eux possèdent un diplôme de deuxième ou de troisième cycle (40 maîtrises et 7 doctorats) dont le quart dans le domaine de la mesure et de l'évaluation.

Les opinions des 55 répondants de la SQEP ont permis de construire un profil en sept dimensions et 47 compétences que l'on a pu regrouper selon leur valeur essentielle. Le tableau 3 permet de visualiser ce profil dans ces diverses composantes et niveaux. Il s'agit en fait de notre profil de compétences des agents de recherche et de planification socioéconomique œuvrant à titre de spécialiste en évaluation de programmes.

TABLEAU 3 : LE PROFIL DE COMPÉTENCES DITES DE BASE POUR OCCUPER UN POSTE EN ÉVALUATION DE PROGRAMMES À LA FONCTION PUBLIQUE QUÉBÉCOISE

DIMENSIONS	PREMIER GROUPE	DEUXIÈME GROUPE	TROISIÈME GROUPE	QUATRIÈME GROUPE	AUTRES GROUPE
Dimension 4. Réalisation d'une évaluation de programme	4.17 Interpréter les résultats de l'évaluation	4.15 S'assurer de la fidélité et de la validité des mesures	4.3 Colliger les données requises à l'évaluation 4.4 Comparer les données réelles avec celles du plan du programme ou avec des normes de rendement 4.5 Expliquer les raisons pour lesquelles la mise en œuvre s'est éloignée du plan 4.6 Distinguer les « extrants » et les effets d'un programme 4.7 Décrire les « extrants » et les effets d'un programme 4.10 Repérer les facteurs qui affectent l'efficacité 4.14 Utiliser les stratégies d'enquêtes quantitatives et qualitatives	4.2 Analyser correctement la situation dans laquelle évolue le programme 4.8 Reconnaître les possibilités d'effets inattendus ou non désirés	4.16 Définir les critères ou les normes d'interprétation 4.1 Décrire la mise en œuvre du programme 4.9 Associer les effets à des interventions précises 4.13 Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels 4.12 Déterminer le mérite ou la valeur du programme 4.11 Utiliser les modèles d'évaluation du rendement
Dimension 2. Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	2.1 Conceptualiser la logique d'un programme		2.2 Énoncer les normes de rendement ou les critères de succès d'un programme	2.3 Décrire le contexte d'un programme	2.4 Déterminer le bien-fondé de l'évaluation
Dimension 3. Confection de devis d'évaluation		3.3 Élaborer des stratégies adéquates	3.2 Décider du type d'évaluation	3.4 Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc.	3.1 Choisir l'école de pensée ou l'approche pertinente
			1.3 Déterminer la priorité des besoins 1.4 Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur		1.1 Déceler les besoins non comblés 1.2 Préciser les besoins non comblés
Dimension 7. Expertise-conseil en évaluation de programmes	7.5 Faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation	7.4 Dégager les principaux constats		7.3 Suggérer des pratiques adaptées aux situations et aux grands courants du domaine 7.6 Assurer le suivi de la réalisation des recommandations issues d'un rapport d'évaluation	7.1 Utiliser les principaux outils 7.2 Se tenir informé des nouvelles recherches et des nouvelles pratiques

DIMENSIONS	PREMIER GROUPE	DEUXIÈME GROUPE	TROISIÈME GROUPE	QUATRIÈME GROUPE	AUTRES GROUPES
Dimension 5. Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation		5.3 Assurer l'efficacité des ressources évaluatives		5.2 Planifier les ressources requises pour la réalisation d'une évaluation 5.4 Intégrer les résultats dans le processus de reddition de comptes	5.1 Estimer les coûts d'une évaluation
Dimension 6. Gestion des ressources humaines	6.5 Partager les résultats avec les intervenants		6.1 Susciter la participation des divers intervenants 6.2 Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme 6.3 Consulter les intervenants 6.6 Entretenir des relations positives avec les intervenants		6.4 Exercer un leadership dans la gestion des situations difficiles 6.7 Gérer de nouveaux partenariats 6.8 Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des intervenants

La composition et l'organisation de ce profil confirment les conclusions de Stevahn et al. (2005) pour lesquels, un tel profil spécifique et multidimensionnel avec des compétences hiérarchisées, existe bien.

Ces auteurs souhaitaient une validation du modèle. Nous croyons y être arrivés même si la structure du profil que nous présentons est plus élaborée en ce sens que des nuances de niveaux ont pu être apportés entre les dimensions et entre les compétences. Ce profil contient cinq dimensions certaines, mais plus probablement 7, 23 compétences évidentes et 24 autres fortement probables.

■ EN CONCLUSION

Le spécialiste en évaluation de programmes est un universitaire diplômé de deuxième cycle (maîtrise) ou de troisième cycle (doctorat) le plus souvent en sciences humaines ou en sciences de l'administration (mesure et évaluation de programmes). Il occupe généralement un emploi à plein temps au sein de la fonction publique québécoise ou dans une organisation paragonnementale.

Les principales tâches qu'il assume sont la réalisation d'évaluations, la construction de modèles logiques, la formulation d'objectifs et la confection de devis d'évaluation. On attend aussi de lui qu'il détecte et analyse les besoins prioritaires et fournisse une expertise-conseil en évaluation de programmes.

Parmi les compétences dont il doit faire preuve, certaines sont fondamentales et absolument essentielles. Ainsi doit-il interpréter les résultats de l'évaluation, s'assurer de la fidélité et de la validité des mesures, conceptualiser la logique d'un programme, concevoir des stratégies adéquates, faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation, dégager les principaux constats, assurer l'efficacité des ressources évaluatives et partager les résultats avec les intervenants.

Un bon évaluateur possède une excellente capacité d'analyse. Il est méthodique et démontre un talent de communicateur. Il possède nécessairement des connaissances avancées en méthodes de recherche et d'échantillonnage, en technique de collecte de données ainsi qu'en statistiques.

Le profil des compétences révèle son caractère multidimensionnel avec des interrelations et une hiérarchie qui lui confèrent un caractère unique, suffisant semble-t-il pour le juger spécifique à la profession d'évaluateur de programmes. Les constats de l'analyse des corrélations de même que ceux de l'analyse factorielle corroborent ces propos.

Le profil de compétence des évaluateurs de programmes est suffisamment spécifique, avec des habiletés qui lui sont propres, pour justifier éventuellement une voie de recrutement réservée au cas où ce serait nécessaire. Cependant, la présence dans ce profil de compétences qui ne sont pas exclusives à ce métier ou profession laisse supposer une sorte de partage transversal de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et « savoir faire faire » avec d'autres activités professionnelles du même ordre.

BIBLIOGRAPHIE

- Beaujolin, F. (1999). « La gestion des compétences. Études de cas commentés », *Gestion des ressources humaines*, Cahiers 128, Paris, Nathan Université, 143 p.
- Berk, R. A. (1986). *Performance Assessment: Methods and Applications*, The Johns Hopkins University Press, 544 p.
- Bernier, J.-J., B. Pietrulewicz (1997). *La psychométrie : traité de mesure appliquée*, Québec, Gaëtan Morin Éditeur, 444 p.
- Bertrand, O. (1997). *Évaluation et certification des compétences et qualifications professionnelles*, Programme de recherche et d'études de l'IPE, Institut international de planification de l'éducation, Paris, France, 128 p.
- Bloom, B. S., J. T. Hastings, G. F. Madeaus (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, McGraw-hill, 923 p.
- Brien, R. (1997). *Science cognitive et formation*. Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy.
- Brochier, D. (2002). *La gestion des compétences : acteurs et pratiques*, Connaissance de la gestion, Paris, Économica, 179 p.
- Bordeleau, Y. (1992). *Gestionnaires performants. Comment expliquent-ils leur succès ?*, Éditions Agence D'Arc, 217 p.
- Bourgeault, J., M. Charih, D. Maltais, L. Rouillard (2003). *Les rôles et les compétences des gestionnaires supérieurs au Gouvernement du Québec*. Centre d'expertise en Gestion des Ressources Humaines SCT, Gouvernement du Québec. (Version électronique disponible sur le site du SCT), 50 p.
- Bujold, C., M. Gingras (2000). *Choix professionnel et développement de carrière. Théories et recherches*, 2^e édition, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 421 p.
- Cook, T. D., L. C. Leviton, W. R. Shadish Jr. (1994). Program Evaluation. In the *Handbook of Social Psychology*, 432 p.
- Côté, L. (1993). Rapport de la Commission concernant les besoins de la relève des gestionnaires pour la fonction publique québécoise. *Sources-ENAP*, vol. 9, n° 5.
- Denimal, P. (2004). *Classification, qualification, compétences. Pour des actions sur l'organisation et le dialogue social*, France, Éditions liaisons, 254 p.
- Deshaies, P. et al. (1996). « Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence », *Le Pôle de l'Est*. Sherbrooke, Performa.
- De Landsheere, V. (1988). *Faire réussir, faire échouer : la compétence minimale et son évaluation*, Presses Universitaires de France, 255 p.
- Dion, G. (1996). *Dictionnaire canadien des relations du travail*, 2^e édition, Les Presses de l'Université Laval, 993 p.
- Dionne, P. (2004). *Prendre le leadership des compétences. Le réveil du management*, ERPI, Saint-Laurent, Québec, 161 p.
- Edwards, A. (1970). *The Measurement of Personality Trait*. Holt, Rinehart and Winston, inc. University of Washington, 306 p.
- Emploi-Québec (1993). *Guide de production d'une analyse de métier ou de profession*, Direction de l'Intervention

- sectorielle et territoriale, Gouvernement du Québec.
- Ferguson, G. A. (1971). *Statistical Analysis in Psychology and Education*, 3^e édition, New-York, McGraw-Hill Book Company, 492 p.
- Fine, S. A. (1986). Job Analysis. Dans Berk, R.A. (1986) *Performance Assessment: Methods and Applications*. The Johns Hopkins University Press, pp. 53-81.
- Gale, L. (1998). *Discover What You're Best At*. The National Career Aptitude System and Career Directory. Simon and Schuster, Fireside, New York, 181 p.
- Gilbert, P., G. Schmidt (1999). *Évaluation des compétences et situations de gestion*, Connaissance de la gestion, Paris, Économica, 161 p.
- Guay, M.-M. (1998). Le profil de compétences en gestion : un instrument de rétroaction à 360 degrés pour le développement des cadres. Conférence prononcée au 10^e Congrès international de l'Association internationale de psychologie du travail de langue française, à l'Université de Bordeaux.
- Guay, M.-M. (1997). *Performance et secteur public : réalités, enjeux et paradoxes*, Presses de l'Université du Québec, 397 p.
- Guba, E. G., Y. S. Lincoln (1981). *Effective Evaluation*, Jossey-Bass, 423 p.
- Gouvernement du Canada (2004). *Profil de compétences en formation et en apprentissage pour les conseillers en organisation et en classification*, Ottawa, Canada, 29 p.
- Herman, J. L., C. Taylor Fitz-Gibbon, L. Lyons Morris (1990). *Evaluator's Handbook*. Program Evaluation Kit, 2^e édition, Sage Publications, 159 p.
- Joras, M. (2002). *Le bilan de compétences*, Que sais-je, PUF, France, 127 p.
- Kaplan, R. M., D. P. Saccuzzo (2005). *Psychological Testing. Principles, Applications, and Issues*, 6^e édition, Thomson and Wadsworth, 745 p.
- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of Behavioral Research*, 3^e édition, Holt, Rinehart and Winston Inc, 667 p.
- Korenblit, P., C. Nicholas, H. Lehongre (2003). *Construire son projet professionnel à partir du bilan de compétences*, Collection Formation permanente, ESF éditeur, France, 224 p.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin, 485 p.
- Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*, 4^e édition, Paris, Éditions d'organisation, 562 p.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 1500 p.
- Marcelin, O., D. Bouteiller (1996). « Profils de compétence et performance des équipes de direction : quatre études de cas dans le réseau hospitalier québécois », dans A. M. Fericelli, B. Sire (1996), *Performance et ressources humaines*. Économica, 335 p.
- Maltais, D., B. Mazouz (2004). « À nouvelle gouvernance, nouvelles compétences : les compétences-clefs des gestionnaires de demain », *Revue Gestion*, vol. 29, n° 3, p. 82-92.
- Morin, E. M. (1996). *Psychologies au travail*, 2^e édition, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 535 p.
- OCDE (2004). *Orientation professionnelle et politique publique. Comment combler l'écart*, Éducation et culture, Communauté européenne, France, 187 p.
- OCDE (2004). *L'orientation professionnelle : guide pratique pour les décideurs*, Éducation et culture, Communauté européenne, France, 82 p.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Newbury Park, Sage, 532 p.
- Payette, A. (1988). *L'efficacité des gestionnaires et des organisations*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 310 p.
- Payette, A. (1992). « Les compétences des managers publics », dans R. Parenteau, *Management public : Comprendre et gérer les institutions de l'État*, Presses de l'Université du Québec, 640 p.
- Payette, A. (1997). « Les compétences des gestionnaires et la performance des organisations : essai de synthèse » dans M.-M. Guay (dir.), *Performance et secteur public – réalités, enjeux et paradoxes*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 7-30.

- Pemartin, D. (1999). *Gérer par les compétences ou comment réussir autrement ? L'actualité de la gestion*, Paris, Édition Management Société, 126 p.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétence? *Pédagogie collégiale*, 9 (1), pp. 20-24.
- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Pédagogie collégiale*, 12 (3), pp. 14-17.
- Popham, W. J. (1975). *Educational Evaluation*, Prentice-Hall, 328 p.
- Reuchlin, M. (1964). *Méthodes d'analyses factorielles*, École Pratique des Hautes Études, Bibliothèque scientifique internationale, Psychologie, Presses Universitaires de France, 418 p.
- Roegiers (2000). *Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 364 p.
- Rossi, P., H. Freeman, M. W. Lipsey (1999). *Evaluation: A Systematic approach*, 6^e édition, Sage Publications, 500 p.
- Lecompte, R., L. Ruthman (1982). *Introduction aux méthodes de recherche évaluative*, Presses de l'Université Laval, 187 p.
- Santelmann, P. (2002). *Qualifications ou compétences. En finir avec la notion d'emplois non qualifiés*, Éditions liaisons, France, 244 p.
- Scallon, G. (2000). Notes de cours sur intranet. Université Laval.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, L'école en mouvement, ERPI, Québec, 342 p.
- Scriven, M. (1978). *Merit vs Value*, *Evaluation News*, 8, 20-29.
- Stake, R. E. (1976). *Evaluating Educational Programs: The Need and the Response*, OECD Publications Center, 101 p.
- Stevahn, L., J. A. King, G. Ghere, J. Minnema (2005). Establishing Essential Competencies for Program Evaluators. *American Journal of Evaluation*, vol. 26, n° 1, mars, p. 43-59.
- Storey J. (2004). *Leadership in Organizations: Currents Issues and Key Trends*, Routledge, Taylor and Francis Group, London et New York, 349 p.
- Stufflebeam D. L. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Victoriaville, Éditions HHP, 464 p.
- Tourmen, C., M. Basle et al. (2005). *Éléments pour la construction d'un référentiel des métiers de l'évaluation des politiques publiques*, Groupe de travail mandaté par la Société française d'Évaluation et l'European Evaluation Society, Université de Rennes I, France, 29 p.
- Toussaint, R. M. J., C. Xypas, (2004). *La notion de compétence en éducation et en formation. Fonctions et enjeux*, L'Harmattan, Paris, France, 319 p.
- Tresanini, M. (2004). *Évaluer les compétences: du recrutement à la gestion de carrière*, Éditions Management Société, collection Pratiques d'Entreprises, France, 275 p.
- Tyler, R.W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, 83 p.
- Tziner, A., C. Jeanrie, S. Cusson (1993). *La sélection du personnel: concepts et applications*, Montréal, Éditions Agence D'ARC, 227 p.
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation*, 2^e édition, Prentice Hall, 372 p.
- Wolf, J.-L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage: du secondaire à l'université*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, S.A, 325 p.
- Zorzi, R., M. McGuire, B. Perrin (2002). *Projet de la Société canadienne d'évaluation visant à appuyer la défense des intérêts et le perfectionnement professionnel. Avantages, extraits et éléments de connaissance de l'évaluation*, SCE, 78 p.