

MEM
636

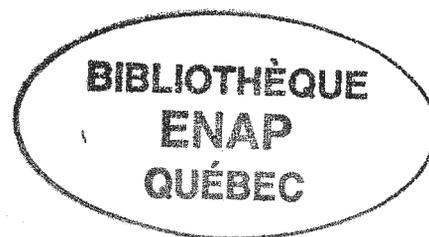
**Le profil de compétences
des agentes et agents de recherche et de planification socioéconomique
spécialisés en évaluation de programmes
œuvrant au sein de la fonction publique québécoise**

Mémoire présenté à
Monsieur Richard Marceau, Ph.D.

par Guylaine Doré

École Nationale d'Administration Publique
Québec

5 février 2006



319083

Remerciements

Ce mémoire n'aurait pu être réalisé sans la contribution d'un grand nombre de personnes. En premier lieu, je tiens à souligner le support précieux et l'implication constante de mon directeur monsieur Richard Marceau. Le travail minutieux et aidant des membres du comité d'évaluation : madame Marie-Michèle Guay et monsieur Jean Turgeons fut aussi d'un grand secours.

Je ne peux passer sous silence la collaboration de plusieurs personnes de la fonction publique québécoise dont, notamment, mesdames Alice Dignard, Lyne Vézina et Marie Gervais et de messieurs André Viel et Yves Bannon et tous les autres professionnelles et professionnels qui ont généreusement accepté de compléter le questionnaire et de commenter le profil de compétences soumis. Tous méritent ma sincère reconnaissance.

Je tiens à formuler mes remerciements à la direction de la Société Québécoise d'Évaluation et à tous ses membres qui ont participé à l'enquête et qui, de fait, l'ont rendu possible. Je remercie monsieur Michel Gagnon qui a informatisé le questionnaire.

Finalement, je remercie mon compagnon de vie, Jean-Jacques Bernier, pour sa patience et son inlassable soutien au fil des mois qui ont précédé.

À vous tous, merci !

Reçu le 24.02.2006

Table des matières

TABLE DES MATIÈRES	III
LISTE DES TABLEAUX ET SCHÉMAS.....	V
1. LA PROBLÉMATIQUE ET L'OBJECTIF VISÉ PAR LE PROJET	1
2. LE PROFIL DES COMPÉTENCES.....	3
2.1 LES DIVERSES COMPOSANTES D'UN PROFIL DE COMPÉTENCES	3
2.2 LES COMPOSANTES ATTENDUES DU PROFIL DE COMPÉTENCES À LA FONCTION PUBLIQUE	4
2.2.1 <i>L'examen de la définition de postes offerts en évaluation de programmes dans la fonction publique québécoise.</i>	4
3. LA MÉTHODE RETENUE POUR L'ÉLABORATION DU PROFIL DE COMPÉTENCES DU PROFESSIONNEL EN ÉVALUATION DE PROGRAMMES À LA FONCTION PUBLIQUE QUÉBÉCOISE	11
3.1 LES PRINCIPALES APPROCHES PROPOSÉES DANS LA LITTÉRATURE POUR RÉALISER UN PROFIL DE COMPÉTENCES.	11
3.2 LA DÉMARCHE RETENUE.....	17
3.3 LES CONCEPTS ET LES CONSTRUITS INHÉRENTS À L'ÉLABORATION D'UN PROFIL DE COMPÉTENCES.....	19
4. LA DÉMARCHE D'ÉLABORATION DU PROFIL DES COMPÉTENCES DE L'ÉVALUATEUR ...	24
4.1 L'ÉLABORATION DU PROFIL THÉORIQUE DES COMPÉTENCES	24
4.1.1 <i>Les compétences proposées selon trois approches de l'évaluation.....</i>	<i>24</i>
A) <i>Les formalistes ou classiques.....</i>	<i>24</i>
B) <i>Les tenants de l'approche fondée sur la théorie des programmes.....</i>	<i>25</i>
C) <i>Les naturalistes ou constructivistes.....</i>	<i>26</i>
D) <i>L'état de fait sur les compétences requises en évaluation de programmes selon la littérature.....</i>	<i>27</i>
4.1.2 <i>La situation de la formation en évaluation de programmes au Québec</i>	<i>28</i>
4.1.3 <i>La position de la Société Canadienne d'Évaluation.....</i>	<i>31</i>
4.1.4 <i>La position de la Société Française d'Évaluation et de l'European Evaluation Society.....</i>	<i>37</i>
4.1.5 <i>La position d'un groupe de chercheurs dans l'American Journal of Evaluation.....</i>	<i>39</i>
4.1.6 <i>La comparaison des cinq sources examinées.....</i>	<i>41</i>
4.1.7 <i>La proposition d'un profil de compétences théorique.....</i>	<i>42</i>
4.2 LA CONSULTATION DES EXPERTS.....	47

5. LA VALIDATION PAR ENQUÊTE DU PROFIL PAR DES SPÉCIALISTES DE L'ÉVALUATION DE PROGRAMMES AU QUÉBEC.....	55
5.1 LES CARACTÉRISTIQUES DES RÉPONDANTS AU QUESTIONNAIRE INFORMATIQUE.....	55
5.2 LE PROFIL DE COMPÉTENCES	58
5.2.1 <i>Les sept dimensions</i>	58
5.2.2 <i>Les compétences</i>	60
5.2.3 <i>La synthèse et l'état de fait</i>	63
5.3 L'IMPORTANCE ET LE NIVEAU DE DIFFICULTÉ DES SEPT DIMENSIONS	65
5.4 LES FORMATIONS DISCIPLINAIRES.....	66
5.5 LES QUALITÉS PROFESSIONNELLES PRIVILÉGIÉES.....	67
6. LE PROFIL DE COMPÉTENCES.....	69
6.1 L'ANALYSE FACTORIELLE.....	71
6.2 LA DISCUSSION.....	73
7. LA CONCLUSION.....	75
 BIBLIOGRAPHIE	 77

LES ANNEXES:

ANNEXE 1. ANALYSES STATISTIQUES

ANNEXE 2. QUESTIONNAIRE DES EXPERTS

ANNEXE 3. QUESTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE

Liste des tableaux et schémas

TABLEAU 1 :	COMPARAISON DES ATTRIBUTIONS ET DES CONDITIONS RELATIVES À CHACUN DES SIX POSTES EXAMINÉS	6
SCHÉMA 1 :	SYNTHÈSE DE LA DÉMARCHE D'ANALYSE DE MÉTIER OU DE PROFESSION D'EMPLOI-QUÉBEC	13
SCHÉMA 2.:	FICHE DE COMPÉTENCES.	15
SCHÉMA 3. :	GRILLE SYNTHÈSE DU PROFIL DES COMPÉTENCES.....	17
TABLEAU 2 :	COMPARAISON DES RÔLES ET FONCTIONS ET DES FORCES ET FAIBLESSES DE L'ÉVALUATEUR SELON LES APPROCHES, LE TYPE D'ÉVALUATION ET LE STATUT	28
TABLEAU 3 :	TABLEAU COMPARATIF DES ACTIVITÉS ET DES CONTENUS DU PROGRAMME DE MAÎTRISE EN ADMINISTRATION PUBLIQUE À L'ÉNAP ET DU PROGRAMME DE MAÎTRISE EN ADMINISTRATION ET ÉVALUATION EN ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ LAVAL	30
TABLEAU 4 :	ANALYSE DES CONTENUS DE FORMATION DE BASE ET DE COMPÉTENCES PROPOSÉES PAR LA SCE (ZORZI ET AL., 2002, p.28)	33
TABLEAU 5 :	LES SIX GRANDS ÉLÉMENTS DE CONNAISSANCES ET LEURS DESCRIPTIONS DÉTAILLÉES SELON LA SCE (ZORZI ET AL., p.32 À 48)	34
SCHÉMA 4.:	LES PRINCIPALES TÂCHES DU RESPONSABLE ET DU CHARGÉ D'ÉVALUATION SELON LA SFE ET EES	38
TABLEAU 6 :	LA TAXONOMIE DES COMPÉTENCES ESSENTIELLES DES ÉVALUATEURS DE PROGRAMMES (TRADUCTION LIBRE).....	40
TABLEAU 7 :	LA COMPARAISON ENTRE LES DIVERSES SOURCES.....	41
TABLEAU 8 :	LES SEPT DIMENSIONS ET LES 40 COMPÉTENCES.....	42
TABLEAU 9 :	LES 40 COMPÉTENCES ET LES 153 TÂCHES DU PROFIL THÉORIQUE	43
TABLEAU 10 :	LES CONTENUS DE FORMATION REQUIS POUR LES ÉVALUATEURS DE PROGRAMMES.....	47
TABLEAU 11 :	LES CARACTÉRISTIQUES ATTENDUES D'UN ÉVALUATEUR DE PROGRAMMES	47
TABLEAU 12 :	STATUT PROFESSIONNEL DES RÉPONDANTS (N= 25).....	48
TABLEAU 13 :	MODIFICATION APPORTÉE À LA DIMENSION 2 DE LA VERSION THÉORIQUE DU PROFIL DE COMPÉTENCES.....	48
TABLEAU 14 :	MODIFICATIONS APPORTÉES AUX ÉNONCÉS DE COMPÉTENCES DE LA VERSION THÉORIQUE DU PROFIL DE COMPÉTENCES.....	49
TABLEAU 15 :	MODIFICATIONS APPORTÉES AUX TÂCHES DE LA VERSION THÉORIQUE DU PROFIL DE COMPÉTENCES (VERSIONS 1 ET 2)	50
TABLEAU 16 :	MODIFICATIONS APPORTÉES AUX TÂCHES DE LA VERSION THÉORIQUE DU PROFIL DE COMPÉTENCES (VERSIONS 2 ET 3)	51
TABLEAU 17 :	LES SEPT DIMENSIONS ET LES 47 COMPÉTENCES DU PROFIL.....	53
TABLEAU 18 :	LES 11 CONTENUS DE FORMATION RETENUS	54
TABLEAU 19 :	LES DIX CARACTÉRISTIQUES OU QUALITÉS IDENTIFIÉES DE L'ÉVALUATEUR DE PROGRAMMES	54
TABLEAU 20 :	LES CATÉGORIES D'ÂGE DES RÉPONDANTS (N=55)	55
TABLEAU 21 :	LE STATUT PROFESSIONNEL DES RÉPONDANTS (N=55)	55
TABLEAU 22 :	LES TITRES D'EMPLOI DES RÉPONDANTS (N=52)	56
TABLEAU 23 :	LES TYPES D'ORGANISATION DE TRAVAIL DES RÉPONDANTS (N=55)	56
TABLEAU 24 :	L'EXPÉRIENCE EN ÉVALUATION DE PROGRAMMES (N=55)	56

TABLEAU 25 :	LES POURCENTAGES DE TEMPS CONSACRÉ À L'ÉVALUATION DE PROGRAMMES (N=55)	57
TABLEAU 26 :	LE NIVEAU ACADÉMIQUE DU DERNIER DIPLÔME OBTENU (N=55).....	57
TABLEAU 27 :	LES DISCIPLINES ACADÉMIQUES (N=35).....	57
TABLEAU 28 :	LA FRÉQUENCE D'ENDOSSEMENT DES SEPT DIMENSIONS SELON DEUX CATÉGORIES : «NON OU PEU IMPORTANT» ET LES «PLUTÔT ET TRÈS IMPORTANT» (N=55).....	58
TABLEAU 29 :	LES POURCENTAGES D'ÉCART AUX SEPT DIMENSIONS ENTRE LES «TRÈS IMPORTANT» ET LES «PLUTÔT IMPORTANT» ET LEUR INDICE.....	58
SCHÉMA 5 :	L'ÉCHELLE DE TRANSFORMATION DES ÉCARTS EN INDICES.....	59
TABLEAU 30 :	LES POURCENTAGES, LES ÉCARTS ET LES INDICES DES COMPÉTENCES RELIÉES À LA DIMENSION 1.....	60
TABLEAU 31 :	LES POURCENTAGES, LES ÉCARTS ET LES INDICES DES COMPÉTENCES RELIÉES À LA DIMENSION 2.....	60
TABLEAU 32 :	LES POURCENTAGES, LES ÉCARTS ET LES INDICES DES COMPÉTENCES RELIÉES À LA DIMENSION 3.....	61
TABLEAU 33 :	LES POURCENTAGES, LES ÉCARTS ET LES INDICES DES COMPÉTENCES RELIÉES À LA DIMENSION 4.....	61
TABLEAU 34 :	LES POURCENTAGES, LES ÉCARTS ET LES INDICES DES COMPÉTENCES RELIÉES À LA DIMENSION 5.....	62
TABLEAU 35 :	LES POURCENTAGES, LES ÉCARTS ET LES INDICES DES COMPÉTENCES RELIÉES À LA DIMENSION 6.....	62
TABLEAU 36 :	LES POURCENTAGES, LES ÉCARTS ET LES INDICES DES COMPÉTENCES RELIÉES À LA DIMENSION 7.....	63
TABLEAU 37 :	L'ENSEMBLE DES 47 COMPÉTENCES AVEC LE RANG ACCORDÉ PAR LES 55 RÉPONDANTS.....	64
TABLEAU 38 :	L'IMPORTANCE RELATIVE ET LE NIVEAU DE DIFFICULTÉ INDIQUÉS PAR LE RANG ET LA MOYENNE DE CHACUNE DES SEPT DIMENSIONS (N=55)	66
TABLEAU 39 :	LES MOYENNES D'ENDOSSEMENT À L'ÉGARD DE L'UTILITÉ DES CONTENUS DE FORMATION	67
TABLEAU 40 :	LES MOYENNES D'ENDOSSEMENT À L'ÉGARD DES CARACTÉRISTIQUES OU QUALITÉS PROFESSIONNELLES.....	68
TABLEAU 41 :	LE PROFIL DES COMPÉTENCES ESSENTIELLES ET COMPLÉMENTAIRES DES SPÉCIALISTES EN ÉVALUATION DE PROGRAMMES	70
TABLEAU 42 :	LA VARIANCE TOTALE EXPLIQUÉE – ANALYSE EN COMPOSANTES PRINCIPALES ET ROTATION VARIMAX.....	72

1. La problématique et l'objectif visé par le projet

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.

Suite aux transformations récentes des procédures et des mécanismes de dotation et d'embauche vécus au sein de l'appareil gouvernemental, les ministères et organismes recrutent leurs nouveaux employés et constituent des listes d'éligibilité par le biais de concours publics.

Une description de poste, composée des principales tâches et responsabilités qui décrivent les compétences reliées à l'emploi, est élaborée et mène à la construction d'outils de mesure utilisés pour établir une liste d'éligibilité.

Dans le secteur de l'évaluation des programmes, les récents concours sont conçus sur la base des exigences spécifiques de chacune des directions concernées. Les critères d'éligibilité énumérés comprennent habituellement la détention d'une maîtrise dans le domaine de la mesure et de l'évaluation ou son équivalent, et la démonstration d'expériences pertinentes dans le domaine de l'évaluation de programmes. Les candidats éligibles doivent réussir deux examens de qualification. Le premier, de type analyse-critique, est un examen commun à toutes les personnes qui postulent un poste de professionnel de la fonction publique provinciale. Le second, conditionnel à la réussite du premier, constitue l'épreuve disciplinaire et porte sur les connaissances théoriques en évaluation des programmes.

L'intérêt d'élaborer un profil de compétences des évaluateurs de programmes réside dans le constat que malgré les nombreux concours ouverts dans les dernières années, plusieurs postes en évaluation de programmes demeurent vacants et les listes d'éligibilité ne suffisent pas à combler tous les postes. Des centaines de candidatures sont reçues, quelques dizaines de personnes sont invitées à se présenter aux examens et à peine quelques-unes se qualifient. Une fois embauchées, le taux de rétention des évaluateurs est faible au dire de maints gestionnaires et coordonnateurs de l'évaluation.

Un profil de compétences devrait permettre de mieux préciser les compétences attendues et par conséquent établir un processus de sélection qui permettrait un meilleur recrutement et une plus grande rétention des personnes embauchées.

Nous avons décidé d'élaborer un profil de compétences des agents de recherche et de planification socio-économique œuvrant à titre de spécialiste en évaluation de programmes dans les différents ministères ou organismes gouvernementaux.

La démarche comporte trois étapes. La première consiste à établir un cadre théorique pour faire 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 des programmes servent à constituer un profil de départ. À la deuxième étape, l'information ainsi colligée est transmise à un groupe d'experts, une vingtaine de personnes, pour étudier et compléter le profil de compétences. Pour terminer, ce profil de compétences est soumis à des évaluateurs qui œuvrent dans le domaine pour améliorer l'exactitude et la pertinence de la forme finale du profil de compétences et d'en assurer ainsi la fidélité et la validité.

2. Le profil des compétences

L'usage des profils de compétences pour la dotation des emplois est une pratique relativement récente : elle remonte à une vingtaine d'années seulement. Plusieurs organisations publiques et privées comblent leurs postes vacants à partir de la description du domaine, des mandats et des fonctions confiées. Les concours et les entrevues de sélection permettent ainsi de vérifier la concordance entre les attentes formulées dans la description et la formation et l'expérience démontrées par chaque candidat.

L'usage du profil des compétences est une pratique en implantation et réfère à des concepts et des construits qui dépassent les composantes de la description d'un poste. Le présent chapitre identifie les composantes constituant le profil des compétences.

2.1 Les diverses composantes d'un profil de compétences

Les profils des compétences font l'objet de maintes études et recherches dans divers milieux reliés à la formation, à la gérance et l'administration publique. L'état des connaissances à son sujet révèle un succès plus ou moins mitigés selon les approches et les secteurs. Dans cette perspective, Payette (1992) conclut que « ... les travaux menés jusqu'ici nous assurent d'une intelligence raisonnable de cette problématique ». Cet auteur s'intéresse particulièrement à la question des compétences en management mais selon toute évidence son commentaire peut facilement être appliqué à d'autres secteurs.

Payette (1992) souligne que la préoccupation première, lors de l'élaboration d'un profil de compétences des personnes oeuvrant dans un domaine spécifique, consiste à définir un modèle, c'est-à-dire le prototype d'une personne efficace en ce domaine. Il nous met toutefois en garde ; il est utopique de croire qu'une liste des caractéristiques de cette personne puisse facilement constituer un portrait distinct et spécifique. Il défend plutôt la thèse de la nécessité de s'attacher à quatre axes de base particuliers : La recherche d'un modèle général, l'évaluation concrète d'un poste particulier, la possession de compétences et l'efficacité (Payette, 1992, p.193). Comme Payette le fait au sujet des gestionnaires, la question que l'on doit se poser est : « Qu'est-ce qui distingue le compétent de l'incompétent? » Nous devons aussi nous interroger sur ce qui caractérise la personne compétente et tenter de déterminer son profil.

Marcelin et Bouteiller dans Fericelli et Sire (1996), adoptent la conception de Bordeleau (1992) selon laquelle « 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. Ils ajoutent cependant qu'il est essentiel de parler des enjeux dominants « pour identifier les compétences clés ». 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 (p. 174).

Bordeleau (1992) propose la technique des groupes nominaux et celle des incidents critiques pour déterminer les savoirs, savoir-faire et savoir être alors que Marcelin et Bouteiller (1996) préconisent plutôt l'utilisation d'un cadre conceptuel qui met en évidence les « stratégies gagnantes » utilisées par les professionnels de la santé interrogés par les auteurs.

2.2 Les composantes attendues du profil de compétences à la fonction publique

La fonction publique québécoise réalise de plus en plus d'évaluation de programmes. Les mandats sont généralement confiés à des agents en recherche et en planification socioéconomique spécialisés et la description des postes précise des tâches et des exigences spécifiques à l'évaluation de programmes. Conséquemment, des attentes académiques spécifiques ainsi que des compétences particulières sont attendues de ces professionnels.

Même si, à ce jour, aucun profil de compétences n'a été développé spécifiquement pour les professionnels de l'évaluation oeuvrant au sein de la fonction publique québécoise et probablement ailleurs, le recrutement se fait à l'aide d'outils de sélection construits par un ou par un ensemble de ministères et d'instances gouvernementales concernées. Ceux-ci se fondent généralement sur des savoirs, (i.e.: connaissances), des savoir-faire (i.e.: aptitudes habiletés pragmatiques, comportements, dextérité, etc.) et des savoir-être (i.e.: attitudes et conduites) parfois comparables mais généralement spécifiques à chaque ministère ou instance. Nous examinons ci-dessous différentes descriptions de postes affichés au cours des dernières années.

2.2.1 L'examen de la définition de postes offerts en évaluation de programmes dans la fonction publique québécoise

Nous avons trié sur le volet quelques postes en évaluation des programmes affichés à la fonction publique pour mutation, affectation ou recrutement dans quatre différents ministères et organisations gouvernementales au cours de deux années. Nous avons examiné plus spécifiquement la description de six d'entre eux : il s'agit de postes affichés par les ministères de l'Emploi et de la Solidarité sociale et du Revenu, l'Office de la consommation et du Bureau du Vérificateur général du Québec.

Les six affichages de postes retenus font référence aux attributions et aux conditions d'admission, indépendamment du fait qu'il offre une affectation, une mutation ou un recrutement.

Parmi les attributions les plus fréquemment formulées nous avons remarqué que le candidat sera invité à :

- 1) réaliser l'évaluation des politiques, des programmes, des mesures et des projets en procédant aux études préparatoires, aux cadres et devis, etc. (6 sur 6);
- 2) recenser et analyser la documentation existante (4 sur 6);
- 3) proposer ou conseiller l'organisation quant aux méthodes de cueillette, à l'analyse des données qualitatives et quantitatives, au traitement des résultats (6 sur 6);
- 4) réaliser ou participer à des évaluations d'effet, d'efficacité, de processus et de pertinence (5 sur 6);
- 5) développer des indicateurs pertinents d'évaluation (5 sur 6);
- 6) collaborer ou rédiger les recommandations (5 sur 6).

Une formation universitaire de deuxième cycle, telle une maîtrise en évaluation de programmes, en mesure et évaluation, en administration ou en sciences humaines, est généralement requise. Pour ce qui est de l'expérience, les ministères et les organismes privilégient des professionnels qui ont acquis entre quatre et huit années d'expérience. La connaissance appropriée du français est requise pour tous les postes en recrutement.

Tableau 1 : Comparaison des attributions et des conditions relatives à chacun des six postes examinés

Poste au ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale	Poste au ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale	Poste au ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale	Poste dans divers ministères dont le Vérificateur général du Québec	Poste à l'Office de la protection du consommateur	Poste au ministère du Revenu
Affectation	Mutation	Recrutement	Recrutement	Recrutement	Affectation
Agente ou agent de recherche et de planification socioéconomique Conseillère ou conseiller en évaluation de programmes	Agente ou agent de recherche et de planification socioéconomique Conseillère ou conseiller en évaluation de programmes	Agente ou agent de recherche et de planification socioéconomique Conseillère ou conseiller en évaluation de programmes	Agente ou agent de recherche et de planification socioéconomique Spécialiste en évaluation de programmes	Agente ou agent de recherche et de planification socioéconomique	Agente ou agent de recherche et de planification socioéconomique Évaluateur de programmes
18 novembre 2002	20 décembre 2002	14 décembre 2001	22 février 2002	16 novembre 2001	18 octobre 2002
Attributions	Attributions	Attributions	Attributions	Attributions	Attributions
		Agit à titre de chargée ou de chargé de projet			
Évalue les politiques, les programmes, les mesures et les projets	Évalue les politiques, les programmes, les mesures et les projets	Évalue les politiques, les programmes, les mesures et les projets	Effectuer des études nécessaires à la connaissance des activités à vérifier et à la détermination des champs de vérification	Conseille l'organisation dans la conception et la rédaction des documents en procédant aux analyses et aux évaluations des systèmes d'information de gestion	Effectue toutes les tâches se rapportant à l'évaluation de programmes ainsi que les travaux y afférents
Détermine les recommandations	Détermine les recommandations				
Recense et analyse la documentation existante	Recense et analyse la documentation existante	Recense et analyse la documentation existante afin de proposer divers critères, indices de mesures et avenues applicables à l'évaluation des politiques et des programmes du ministère		Documente les tendances	
Réalise les études préparatoires, les cadres et les devis d'évaluation	Réalise les études préparatoires, les cadres et les devis d'évaluation	Réalise les études préparatoires et les devis d'évaluation		Réalise ou fait réaliser des études ou des analyses sur la problématique des enjeux prioritaires de l'organisation	
Propose les méthodes de cueillette et d'analyse des données appropriées et en assure la réalisation (méthodes quantitatives et qualitatives) ou la supervise et la coordonne lorsque l'évaluation fait appel à des collaborations externes	Propose les méthodes de cueillette et d'analyse des données appropriées et en assure la réalisation (méthodes quantitatives et qualitatives) ou la supervise et la coordonne lorsque l'évaluation fait appel à des collaborations externes	Propose les méthodes de cueillette et d'analyse des données appropriées et en assure la réalisation (méthodes quantitatives et qualitatives)			Requiert une partie d'analyse importante d'une part, lors de la définition des hypothèses de recherche, de la construction des outils de collecte et du traitement des informations et, d'autre part, lors de la compilation des données conduisant à établir les conclusions de la recherche
				Soutien l'organisation dans le processus de planification stratégique et dans l'évaluation de programmes	Agit à titre de conseiller et de personne-ressource auprès des gestionnaires du Ministère

Poste au ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale	Poste au ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale	Poste au ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale	Poste dans divers ministères dont le Vérificateur général du Québec	Poste à l'Office de la protection du consommateur	Poste au ministère du Revenu
			Réaliser des mandats de vérification et d'optimisation des ressources		Réalise des travaux en évaluation qui servent surtout à améliorer la qualité des services et la qualité de la gestion, aide au processus de décision et de planification et vise à optimisation des ressources; ils sont d'une importance stratégique
			Procéder à la vérification pour ce qui est des secteurs qui ont été préalablement retenus afin de déterminer ce qui nuit à l'atteinte des objectifs		
Réalise ou participe au traitement des données et les analyse	Réalise ou participe au traitement des données et les analyse	Réalise le traitement informatique des données ou y participe et analyse ces données		Procède aux analyses et aux évaluations des systèmes d'informations de gestion	
		Réalise des évaluations d'effet, d'efficacité, d'implantation et de fonctionnement et des évaluations de pertinence	Les travaux de vérification visent notamment à s'assurer que les activités évaluées sont gérées avec un souci d'économie, d'efficience et d'efficacité. les modes d'évaluation et des activités qu'ils comportent s'adaptent selon les différents types		
Est appelée à développer les indicateurs pertinents	Est appelée à développer les indicateurs pertinents	Est appelée à développer les indicateurs pertinents		Propose des indicateurs de gestion et des outils de mesure et d'évaluation qui permettent de porter un diagnostic sur l'état de la situation	Collabore aux recommandations portant sur les outils et les méthodologies servant à la mise en place d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs
Rédige ou participe à la réalisation des évaluations d'effet, d'efficacité, de processus et des évaluations de pertinence	Rédige ou participe à la réalisation des évaluations d'effet, d'efficacité, de processus et des évaluations de pertinence	Rédige des rapports d'évaluation et des recommandations concernant l'orientation des politiques et des programmes ainsi que des modifications à y apporter	Contribuer à la rédaction de différents types de rapport de vérification.		
		Détermine les recommandations concernant les orientations des politiques et des programmes ainsi que les modifications à y apporter		Participe à l'élaboration et au suivi du plan stratégique triennal et de la programmation annuelle	
					Met de l'avant les principes et la philosophie reliés à l'évaluation de programmes
				Contribue à déterminer et à documenter les grands enjeux	Participe au développement des orientations ministérielles et des stratégies d'intervention en matière d'évaluation

Poste au ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale	Poste au ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale	Poste au ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale	Poste dans divers ministères dont le Vérificateur général du Québec	Poste à l'Office de la protection du consommateur	Poste au ministère du Revenu
					Est responsable de planifier et d'organiser ses tâches à partir des attentes signifiées par son supérieur immédiat ou par l'évaluateur principal et anticipe les diverses activités à entreprendre pour réaliser ses tâches
				Crée et entretient des réseaux d'échanges et de partenariat avec divers interlocuteurs et interlocutrices du milieu de la recherche	Favorise la participation des intervenants du Ministère et de l'extérieur du Ministère
				Fait le suivi et effectue le bilan, la révision et la mise à jour du plan stratégique	Réalise des états de situation, des rapports d'étapes et des comptes-rendus de l'avancement des travaux pour fin de suivi de ses mandats à ses supérieurs
				Prononce occasionnellement des conférences notamment auprès des milieux universitaires et présente les résultats de travaux ou d'enquêtes dans le domaine	
Conditions d'admission	Conditions d'admission	Conditions d'admission	Conditions d'admission	Conditions d'admission	Conditions d'admission
Être une ou un employé régulier du Ministère	Être une ou un employé régulier de la fonction publique				
Appartenir à la classe d'emploi des agents de recherche et de planification socio-économique ou accepter un reclassement à ce titre	Appartenir à la classe d'emploi des agents de recherche et de planification socio-économique ou accepter un reclassement à ce titre				Appartenir à la classe d'emploi des agents de recherche et de planification socio-économique ou accepter un reclassement à ce titre
			Avoir le statut d'étudiant ou d'étudiant à temps plein ou à temps partiel et être en voie de terminer la dernière année d'étude exigée pour l'obtention d'un diplôme universitaire		
Une maîtrise en évaluation de programmes, en mesure et évaluation ou dans une discipline pertinente serait un atout	Une maîtrise en évaluation de programmes, en mesure et évaluation ou dans une discipline pertinente serait un atout	Diplôme universitaire de deuxième cycle avec concentration en évaluation de programmes, en mesure et évaluation ou dans une des disciplines des sciences sociales	Diplôme de deuxième cycle en administration publique, en administration des affaires ou en évaluation de programmes	Diplôme universitaire de deuxième cycle en sociologie ou dans une autre discipline jugée pertinente	

Poste au ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale	Poste au ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale	Poste au ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale	Poste dans divers ministères dont le Vérificateur général du Québec	Poste à l'Office de la protection du consommateur	Poste au ministère du Revenu
Posséder un minimum de quatre années d'expérience de niveau professionnel dont deux années consacrées à des activités reliées à l'évaluation de programmes	Posséder un minimum de quatre années d'expérience de niveau professionnel dont deux années consacrées à des activités reliées à l'évaluation de programmes	Posséder un minimum de huit années d'expérience en recherche psychosociale appliquée dont un minimum de deux années en évaluation de programmes		Posséder trois années (avec maîtrise de 60 crédits) ou quatre années (avec maîtrise de 45 crédits) d'expérience pertinente de niveau professionnel dans le domaine de la recherche socioéconomique dont au moins un an en planification stratégique et en évaluation de programmes	Posséder une expérience et une formation pertinentes
		Avoir la citoyenneté canadienne ou le statut de résident permanent	Avoir la citoyenneté canadienne ou le statut de résident permanent	Avoir la citoyenneté canadienne ou le statut de résident permanent	
Avoir un intérêt marqué pour l'évaluation des programmes et pour la recherche psychosociale (méthodes quantitatives et qualitatives)	Avoir un intérêt marqué pour l'évaluation des programmes et pour la recherche psychosociale (méthodes quantitatives et qualitatives)				
		Avoir une connaissance du français appropriée aux fonctions	Avoir une connaissance du français appropriée aux fonctions	Avoir une connaissance du français appropriée aux fonctions	

L'analyse du contenu de ces six postes qui ont été affichés fait ressortir que des compétences similaires sont requises des spécialistes en évaluation de programmes de différents milieux de travail, même si les programmes à évaluer sont parfois de nature fort différente. Chacun des postes peut toutefois sous-tendre des niveaux de complexité différents avec parfois une diversité dans les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-faire-faire précisés (i.e. : gestion, encadrement, direction, mentorat). Ainsi, le spécialiste en évaluation de programmes doit faire preuve de plusieurs compétences dont la très grande majorité est incontournable, ce qui oblige un seuil minimal de compétence élevé.

Partant des principes et des règles de base rapportées par Payette et Guay principalement, concernant l'importance d'identifier un profil qui prend en compte les instances gouvernementales concernées, nous investiguons les différents modèles théoriques que nous propose la littérature.

3. La méthode retenue pour l'élaboration du profil de compétences du professionnel en évaluation de programmes à la fonction publique québécoise

La littérature propose diverses démarches et méthodes utilisées pour l'élaboration d'un profil de compétences. Nous présentons ici les approches les plus populaires pour ensuite révéler celle qui sera privilégiée dans cette étude.

3.1 Les principales approches proposées dans la littérature pour réaliser un profil de compétences.

Tziner et autres collaborateurs (1993, p.26) identifient trois grandes approches qui permettent de réaliser un profil de compétences, celle dite orientée vers le travailleur ou «worker oriented», celle orientée vers le produit des opérations «outcome oriented» et finalement, celle des traits ou habiletés.

L'approche orientée vers le travailleur, tel que prôné par Fine et Wiley (1971), «s'attarde à décrire les comportements d'un travailleur de même que les processus qui sont inhérents à son travail (ex. : un enseignant donne des cours aux étudiants, les dirige dans leurs travaux, procède à des travaux de recherche, etc.) » (Tziner et autres collaborateurs, 1993, p.26).

Toujours selon ces auteurs, les tenants des approches orientées vers le produit des opérations tenteront « plutôt de décrire le travail qui découle des actions du travailleur (ex. : un enseignant forme les étudiants et présente des publications) » Les spécialistes de profils de compétences construits selon l'approche des traits et habiletés vont plutôt «s'attarder aux caractéristiques humaines requises pour effectuer le travail (ex. : expression verbale, capacités mnémorique, raisonnement)». Ils distinguent ainsi deux grands types de méthodes permettant d'élaborer ou de construire un profil de compétences : les méthodes qualitatives et les méthodes quantitatives. Les méthodes qualitatives sont essentiellement descriptives alors que les méthodes quantitatives sont principalement utilisées pour établir des comparaisons entre les emplois. Ces approches et méthodes visent à accroître l'adéquation fonctionnelle des professionnels, c'est-à-dire d'assurer la correspondance entre les connaissances, les habiletés et les aptitudes d'un professionnel et les exigences d'un poste. Cette quête d'adéquation a renforcé la place qu'occupe la psychométrie dans nos organisations faisant en sorte que, depuis les années 1950, diverses techniques ont été élaborées pour maximiser la validité des profils de compétences développés et d'assurer la pérennité et la rentabilité des organisations puisque « les personnes constituent le noyau essentiel de tous les types d'organisations » (1993, p.11).

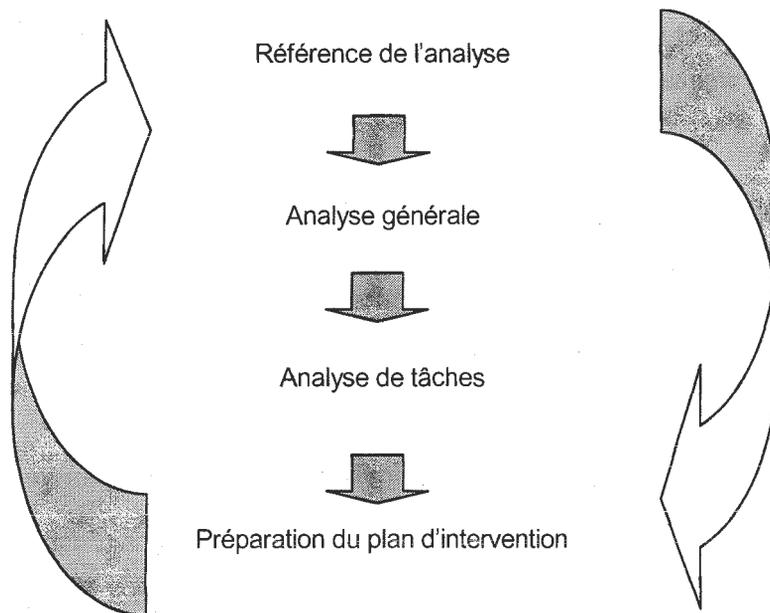
Peu importe l'approche ou la méthode retenue, l'élaboration d'un profil de compétences fait appel à une démarche et en ensemble de procédures qui ont pour finalité première d'améliorer les qualités métrologiques du produit créé. La validité du profil de compétences repose ainsi sur le respect des principes qui sous-tendent chacune des étapes d'une démarche ainsi que sur la qualité des personnes et des informations colligées tout au long de la démarche. Ainsi, les analyses de poste ou les profils de compétences s'inspirant d'un modèle qualitatif dit classique consistent «à décrire l'emploi sur une base purement verbale puis à identifier certaines caractéristiques reliées au travail.» Cette analyse propose une démarche en cinq étapes (Tziner, 1993, p.26).

- « 1) Identification de l'information de base (ex. : nom du poste, sa situation en termes de la structure organisationnelle);
- 2) description du travail effectué sur la base des tâches et des sous tâches;
- 3) description des caractéristiques de l'endroit de travail (ex. : température ambiante, type d'éclairage, proximité de produits toxiques, etc.);
- 4) détermination de la complexité du travail et de l'ampleur des responsabilités;
- 5) détermination des exigences (éducation, type d'expérience, etc.). »

Certaines analyses de poste ou profils de compétences sont basés sur un modèle quantitatif, telles : l'analyse des processus de travail de McCormick, Jeanneret et Mecham (1972), l'analyse fonctionnelle de Fine et Wiley (1971) ou l'analyse des caractéristiques motivationnelles du travail de Hackman et Oldham (1975 et 1980). Toutes ces approches ont en commun le fait d'utiliser ou de référer à des taxonomies ou à des échelles préalablement établies et s'inscrivent dans des cadres théoriques préalablement définis. A titre d'exemple de ce type de procédure, l'analyse fonctionnelle veut décrire, à partir de trois dimensions : les informations, les individus et les objets, les relations que le travailleur entretient avec celles-ci et déterminer le niveau de complexité qui est attendu dans cette relation. Ces approches ont comme avantage d'assurer la conformité du langage utilisé pour la description d'un profil de compétences mais contraignent ou limitent l'analyste par l'usage d'un nombre fini de termes et de descriptifs. La procédure en est alors une d'association qui tente d'être la plus adéquate possible.

Pour en accroître la validité, des méthodes hybrides ont été développées pour élaborer un profil de compétences. Ainsi, il y a quelques années, la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre, maintenant devenue Emploi-Québec proposait son Guide de production d'une analyse de métier ou de profession (1993). Leur démarche repose principalement sur l'analyse du travail d'un professionnel, un analyste en occurrence, qui réalise l'ensemble du processus et sur l'apport occasionnel d'un comité d'experts qui regroupe des travailleurs et divers partenaires du monde du travail. Leur approche comporte trois phases obligatoires et une phase optionnelle.

Schéma 1 : Synthèse de la démarche d'analyse de métier ou de profession d'Emploi-Québec



La première phase, celle de la référence de l'analyse, présente la description du métier ou de la profession, l'origine du besoin, la définition de la question étudiée, la définition des objectifs de l'analyse et la préparation d'un plan de travail.

L'analyse générale, qui constitue la seconde phase, prévoit 12 étapes :

- 1) *la préparation de l'analyse;*
- 2) *la présentation du contexte socio-économique;*
- 3) *la rédaction de l'inventaire des tâches;*
- 4) *le regroupement des tâches par fonction et la formulation des principales fonctions;*
- 5) *la validation de la version provisoire de l'analyse générale auprès des membres du comité d'experts;*
- 6) *le repérage des tâches caractéristiques et le calcul du poids relatif des tâches et des fonctions;*
- 7) *la précision du profil des exigences générales fonctionnelles selon les fonctions;*
- 8) *la précision du profil général des compétences particulières selon les fonctions;*
- 9) *la précision des compétences génériques;*
- 10) *la catégorisation des tâches;*
- 11) *la représentation graphique des tâches selon la relation personne-données-choses;*
- 12) *la validation de l'analyse auprès du comité de validation.*

La troisième phase, optionnelle, compte cinq étapes : 1) le découpage des tâches caractéristiques en activités, 2) la précision des éléments des activités et la formulation des exigences fonctionnelles significatives, 3) le regroupement des exigences en fonction des savoirs (connaissances), des savoir-faire et des savoir-être, 4) la précision du profil des compétences selon les domaines de

compétences et 5) la validation de la version provisoire de l'analyse des tâches auprès des membres du comité d'experts.

La quatrième et dernière phase, celle de la préparation du plan d'intervention comporte deux étapes. La première consiste en la précision des moyens d'action et des éléments de leur mise en œuvre et, la seconde, en l'élaboration du plan d'intervention.

Finalement, Fine et Wiley (cités dans Berk 1986) proposent une démarche qui favorise la collecte de données tant descriptives que normatives. Une très large part de la démarche repose sur le travail et la participation d'un comité d'experts dans le domaine (Subject Matter Experts ou SMEs) tant comme source d'information que comme groupe d'expert pour la validation (Berk, 1996, P.66, 67 et 69). Cette démarche est composée de huit étapes.

1^e étape : Préliminaires : L'identification des compétences de l'évaluateur

La première étape consiste en la consultation des documentations et des informations disponibles relatives à l'emploi à analyser ainsi que les principaux programmes offerts dans le domaine de la mesure et de l'évaluation. De la lecture et de l'analyse qualitative de ces documents recueillis, une synthèse, sous la forme d'un tableau, servira de point de départ pour la consultation des experts en vue de l'élaboration du profil de compétences.

C'est à cette étape que sera aussi constitué le comité ou groupe d'experts. Chaque personne sera choisie sur la base des critères suivants :

- 1) *son implication professionnelle en évaluation de programmes ;*
- 2) *son appartenance à la fonction publique québécoise ;*
- 3) *son positionnement stratégique lors de concours ou démarches de recrutement des spécialistes en évaluation ;*
- 4) *sa représentativité des divers ministères ou instances gouvernementales au sein du comité d'experts ;*
- 5) *son volontariat.*

2^e étape : La consultation des experts

Lors de la première rencontre du comité, les experts sont informés de leur rôle de conseiller et d'expert professionnel. Les membres du comité prennent connaissance du tableau synthèse des compétences relevées lors de l'analyse des contenus présentés dans la littérature et dans les documents jugés pertinents (étape 1).

Dès cette première rencontre, le comité reçoit le mandat de réaliser l'analyse des tâches, c'est-à-dire qu'il doit définir le contenu de la profession à partir duquel sera construit le profil des compétences et d'identifier les standards des performances attendues. L'analyse des tâches nous informe sur la nature des compétences et sur celle des connaissances, des habiletés motrices,

4^e étape : La constitution de la banque de tâches

Lors de la troisième rencontre, le comité d'experts crée la banque de tâches et s'assure que le «contenu» de la profession est couvert à au moins 95%. Tous les experts sont alors invités à s'exprimer sur ces contenus et à confirmer que cette banque représente au moins 95% des tâches à accomplir par les professionnels concernés.

5^e étape : L'identification des facteurs et des tâches

Cette étape consiste à regrouper les tâches en fonction de la performance attendue. Les membres du comité d'experts relient les tâches de la banque aux différents facteurs ou dimensions développés à la troisième étape du processus. Le comité doit aussi déterminer des standards de performance critique en regroupant les tâches qui se ressemblent et en identifiant celles qui se différencient.

6^e étape : La détermination des standards de performance ou standards professionnels

Le comité d'experts se prononce sur l'importance de chaque dimension mesurée ainsi que sur leur pondération. Une question leur est posée: «Comment qualifiez-vous les niveaux de performance pour cette catégorie de tâches : pauvre, médiocre, satisfaisant ou excellent ? » On connaît ainsi la nature et la forme des contenus professionnels attendues ainsi que le seuil de performance minimum acceptable.

7^e étape : La fidélité

Finalement, le comité d'experts doit s'assurer de la fiabilité du profil des compétences. Toutes les tâches ont déjà été identifiées et associées à des performances standards, c'est-à-dire des mesures critères observables. Les membres du comité d'experts utilisent, en plus de la fiche des compétences, une grille synthèse du profil des compétences (schéma 3.). Ces outils permettent aux experts de vérifier la correspondance et les amènent à une approbation finale. Lors de cette dernière rencontre, ils suggèrent des modifications, ajoutent ou retirent des éléments pour la version finale du profil.

Schéma 3. : Grille synthèse du profil des compétences

Domaine : _____

No	Compétence	Importance relative %
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
		100%

À la fin de cette rencontre, le comité d'experts a terminé son mandat. Toutefois une dernière tâche incombe à l'analyste, il s'agit de la validation du profil de compétences.

8^e étape : La validation du profil par questionnaire

Cette ultime étape a pour fin de confirmer, auprès d'un échantillon de spécialistes de la profession, la valeur du profil de compétences élaboré par le comité d'experts.

Les résultats de la démarche concluent à des modifications ou des précisions à apporter au profil des compétences et à assurer que le modèle correspond à au moins 95% aux compétences qui sont attendues.

En résumé, la démarche de Fine et Wiley nous permet d'obtenir :

- 1) le profil des exigences générales fonctionnelles selon les fonctions de la profession;
- 2) le profil général des compétences particulières selon les fonctions de la profession;
- 3) la catégorisation des tâches caractéristiques;
- 4) les seuils de compétences minimales pour chaque tâche caractéristique.

3.2 La démarche retenue

Nous souhaitons procéder à la confection et à la validation du profil de compétences de l'agent de recherche et de planification socioéconomique (spécialiste en évaluation de programmes) et pour y parvenir, l'approche de Fine et Wiley (1986) nous apparaît la plus réalisable et la plus efficace.

Celui-ci propose un processus systématique d'élaboration d'un profil de compétences en misant simultanément 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 couvre 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 des autres approches par l'analyse des dimensions d'un emploi comme base du profil, ce qui rend impossible la détermination d'une compétence unique ou globale ou unidimensionnelle. Le profil des compétences, ainsi créé, ne peut être décrit par une seule mesure et par un seul score. Le modèle de Fine et Wiley suppose l'existence d'une liste de tâches et d'habiletés, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui constitue la base d'un profil de compétences 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 typique (spécialiste) qui occupe un poste dans le domaine.

Le processus proposé par Fine et Wiley, en plus de mettre à profit diverses sources d'information (i.e. : littérature et documentation professionnelle, analyse, petit et large comités d'experts), utilise des méthodes de collecte et d'analyse de l'information qualitative (telles : analyse de contenu, triangulation, démarche itérative) et quantitative (telles : statistiques descriptives et inférentielles, dont l'analyse factorielle).

Finalement, l'approche retenue s'apparente à celle de Bourgeault et al. (2003) qui fait appel à une démarche en quatre étapes : la recension des écrits, l'étude de la situation, une consultation auprès de certaines personnes-clés et l'interview d'un nombre suffisant de sujets et qui s'est révélé un heureux choix.

Comme l'ensemble des auteurs cités précédemment utilise, peu importe l'approche ou la méthode privilégiée, un cadre conceptuel spécifique à la discipline, il nous apparaît opportun de définir opérationnellement les principaux termes et expressions du langage relié au domaine des compétences. Les termes : compétences, compétences professionnelles, offre d'affectation, offre de mutation, profil, profil de formation professionnel, profil professionnel, recrutement, sont les plus utilisés et méritent que l'on s'y attarde ne serait ce que pour proposer et préciser notre conception de ceux-ci et le sens dans lequel nous les utilisons.

3.3 Les concepts et les construits inhérents à l'élaboration d'un profil de compétences

L'utilité première d'un cadre conceptuel est d'identifier et de relier les dimensions, les concepts, les indicateurs et les variables inhérents à l'élaboration d'un profil. Nous proposons une définition ou une description de chaque concept retenu pour sa pertinence et justifié par un ou plusieurs auteurs spécialistes de la mesure et du travail.

Affectation : Selon Dion (1986, p. 13), il s'agit de la désignation d'une personne à une fonction ou à un poste déterminé. On peut l'appliquer à un individu ou à un groupe.

Compétence : Selon Legendre, R. (1993, p. 223), une compétence est une capacité, habileté qui permet de réussir dans l'exercice d'une fonction dans l'exécution d'une tâche (CSMQ, 1985). Landry, (1987) réfère pour sa part à la capacité que détient une personne à exercer une responsabilité ou à exécuter une tâche alors que Brien (1989) parle de la capacité qu'a un individu d'accomplir des tâches complexes dont l'accomplissement exige l'exécution d'un grand nombre d'opérations, à des tâches du type de celles que l'on rencontre généralement dans l'exercice d'un métier, d'un art ou d'une profession.

Pour Bourgeault et al. (2003, p.6), une compétence permet à des degrés divers, selon le développement de la personne, de remplir des rôles, d'exercer des fonctions et d'exécuter des tâches. Des savoirs (connaissances générales), des savoir-faire (habiletés) et des savoir-être (attitudes ou dispositions personnelles) constituent des compétences.

Selon Dion (1986, p. 101) retient qu'une compétence est un pouvoir reconnu à une personne physique ou morale de poser des actes dans un domaine déterminé. Elle peut aussi consister en un ensemble de qualités qui permettent à un travailleur de satisfaire aux exigences d'une fonction donnée. Cette compétence est faite à la fois d'aptitudes et de connaissances acquises par l'expérience ou la formation dans un domaine particulier.

Pour sa part, Roegiers (2000) définit la compétence comme étant la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes. La compétence existerait à l'état potentiel chez un individu (possibilité). C'est la capacité de faire appel à des connaissances, à des savoirs, des savoir-faire (mobiliser des ressources) et ce, d'une manière stabilisée voire assurée. La composante famille de situations fait ici référence non seulement à une situation particulière, mais à n'importe quelle situation appartenant à une même famille (transfert).

Wolfs, en 1998, distinguait deux types de compétences : les compétences-produits et les compétences-processus. Les compétences-produits s'exercent en situations décontextualisées ou

à caractère générique. Elles se rapprochent des notions de capacités et d'habiletés. Les compétences-processus, pour leur part, correspondent à des stratégies d'apprentissage ou à l'utilisation d'outils pour atteindre les compétences-produits. L'auteur fait ici référence aux méthodes de travail, aux stratégies à la fois cognitives et métacognitives.

Pour l'Office des professions du Québec (1997, annexe 3, page 62), une compétence réfère à un «ensemble intégré de comportements ainsi qu'à des habiletés cognitives, sensorimotrices ou techniques qui permettent à quelqu'un d'exercer convenablement un rôle, une fonction, une activité, une tâche ou un ensemble de tâches».

Gaté (2004, dans Toussaint et Constantins, p.131) parle de concept «valise» ou «éponge» pour illustrer la grande diversité des sens qui sont accordés au terme compétence alors que Scallon (2002, p.123) retient que la notion de compétence est équivoque mais qu'elle peut se définir comme la capacité des individus à mobiliser plusieurs ressources et réfèrent à de multiples facettes tels les savoir-être qui incluent, notamment, la motivation, les attitudes, l'engagement personnel, les valeurs, l'image et l'estime de soi. Il reconnaît aussi qu'il existe plusieurs définitions du contexte de compétence « chacune ayant un caractère définitif » même si on peut dégager un tronc commun : une sorte de consensus. Parmi les définitions qu'il rapporte, nous avons retenu celles-ci :

«...un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche problème et sa résolution par une action efficace.» (Gilet, 1991, cité par Cauchy, 1995).

«Spontanément, l'idée de compétence laisse supposer une connaissance approfondie d'un secteur donné pairée à des habiletés qui permettent à ces connaissances d'être utilisées rapidement et efficacement.» (Cauchy, 1995).

«...(des) savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes.» (Perrenoud, 1995).

«...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).

Selon Roegiers (2000),

«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».

De plus, il ajoute que :

« 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. C'est le caractère « *ill-defined* » de la situation tel que souvent mentionné par les

auteurs américains. De plus, ou en d'autres mots, la **situation de problème** ne doit pas fournir d'indices à l'individu observé quant aux connaissances qu'il doit évoquer ou aux procédés qu'il doit appliquer. Tout semble reposer sur cette caractéristique fondamentale de la situation de problème qui est celle de forcer l'individu à chercher lui-même dans son répertoire de connaissances et d'habiletés pour utiliser ce qui convient. 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**. On doit donc exclure des simples situations de l'accord de participes passés ou de résolutions d'équations du second degré à une inconnue! »

La conception que Scallon (2004) dégage des opinions de plusieurs auteurs plutôt axés sur l'éducation et l'apprentissage par l'approche par compétences, rejoint et complète celles avancées par Guay (1997 ; 1998), Payette (1992), Marcelin et Bouteiller (1996).

Dans « Performance et secteur public », Guay (1997, p.11) présente la définition de la compétence de Whetton 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 questionnaires publics, Guay (1997) a utilisé le « Profil de compétences en gestion » de l'ÉNAP. 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, p.46).

Maltais et Mazouz (2004, p.90) précisent que toutes les compétences ne sont pas d'égale importance pour tous et dans toutes les organisations.

Compétence professionnelle : Selon Legendre (1993, p. 226), il s'agit de connaissances théoriques et pratiques qu'un employé a acquis dans son champ professionnel (Munger, M., 1983). C'est l'aptitude qu'il a d'exercer efficacement un métier, une fonction ou certaines tâches spécifiques, avec toutes les qualifications requises à cet effet (BIT, 1987).

Efficacité : Ce concept est relié à la pertinence des objectifs et au degré d'atteinte des objectifs (Kerlinger, 1986). Payette (1988, p.148) la définit comme étant le « caractère de ce qui est efficace » c'est-à-dire « qui produit l'effet que l'on en attend ».

Efficience : Elle correspond au rendement et à la productivité. Ces deux concepts mis ensemble nous fournissent une définition opérationnelle constitutive du concept (Kerlinger, 1986). L'efficience « est clairement synonyme de productivité, rendement, économie : les divers ratios produits/ressources » (Payette, 1988, p.153).

Évaluation : Bernier et Pietrulewicz (1997, p.14) définissent l'évaluation comme une opération qui consiste à porter un jugement de valeur sur un objet dans un contexte donné. L'évaluation comporte une part de subjectivité, contrairement à la mesure qui se veut la plus objective possible. Pour Legendre (1993, p. 573), elle découle ou réfère à une démarche ou un processus conduisant au jugement et à la prise de décision. C'est un jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif. Pour leur part, Gilbert et Schmidt (1999, p.151) précisent que l'évaluation peut utiliser des échelles de valeurs, implicites ou explicites.

Évaluation de programmes : Elle serait une opération systématique plus ou moins complexe, de collectes d'informations, de constats et d'analyses, au terme de laquelle un jugement de valeur est posé quant à la qualité de l'objet évalué, considéré globalement ou à travers un ou plusieurs des éléments qui le composent (Legendre, 1993, p. 580).

Évaluation formative : Selon Nadeau (1988, p.419), l'évaluation formative s'applique à un programme d'études en voie de développement et qui consiste à déterminer l'efficacité et la valeur des méthodes, des moyens et des procédures mis en œuvre pour atteindre un ensemble d'objectifs dans le but de les améliorer.

Évaluation sommative : Selon Nadeau (1988, p.419), l'évaluation sommative s'applique à un programme dont la réalisation est complétée et qui consiste à déterminer la valeur et l'efficacité de ce programme pris comme un tout.

Évaluation continue : Selon Legendre, R. (1993, p. 577), il s'agit d'un processus cumulatif d'évaluations fréquentes et ordonnées ... à divers moments ...

Mesure : La mesure est une opération qui consiste à associer, selon certaines règles, des symboles (le plus souvent numériques) à des objets, à des événements ou à des individus de façon à évaluer le degré auquel ils présentent certains attributs (Bernier et Pietrulewicz, 1997, p.13). Selon Legendre, R. (1993, p. 831), elle consiste en l'attribution de valeurs numériques à certaines caractéristiques précises d'un sujet. C'est une activité consistant à recueillir des résultats ou autres indices permettant la description quantitative des connaissances, des capacités ou des habiletés d'un élève. Toute mesure suppose l'application d'une règle précise prédéterminée qui régleme le mode d'attribution des valeurs ou attributs suite à l'observation.

Mutation (offre de mutation) : Selon Dion (1986, p. 308), il s'agit d'une affectation permanente ou temporaire d'un salarié à un autre poste, comportant des droits et des obligations similaires à ceux qu'il avait auparavant, faite à sa demande ou avec son consentement. Si l'employeur prend seul la décision de muter un employé, on dira qu'il s'agit d'un déplacement.

Profil : Selon Legendre (1993, p. 1030), le profil consiste en un agencement ou articulation de diverses activités pédagogiques, dont la nature conduit à l'identification d'un type dans un programme d'études ou à la constitution d'un ensemble cohérent à l'intérieur d'un programme (UQ, 1988). Plusieurs auteurs français dont Brochier (2002) vont utiliser le terme référentiel de compétences ou «démarches compétences» qui est défini par Pernartin (1999, p.124) comme l'identification de l'ensemble des compétences utiles à l'entreprise dans le présent et le futur, avec détermination des niveaux de complexité croissante à l'intérieur de chacune d'elles.

Profil de formation professionnelle : Selon Legendre (1993, p. 1030), il consiste en la somme des unités modulaires essentielles pour accomplir toutes les tâches d'une fonction type avec compétence professionnelle (MEQ, 1981). Certains auteurs, dont Brochier (2002) ou Le Boterf (2002) vont aussi parler du grade ou de la scolarité.

Profil professionnel : Selon Legendre (1993, p. 1030), il consiste en la description complète des travaux accomplis par tous les travailleurs d'un domaine professionnel donné (BIT, 1987).

Recrutement : Selon Dion (1986, p. 392), il s'agit de l'ensemble d'activités qui consistent à rechercher pour l'immédiat ou l'avenir des candidats susceptibles d'être embauchés dans une entreprise ou de devenir membres d'une organisation.

Tâche : Selon Legendre (1993, p. 1276), c'est une activité observable et mesurable qui, à l'intérieur d'une séquence temporelle, constitue une démarche logique et nécessaire pour la réalisation d'un travail ou l'atteinte d'un but.

Le profil de compétences recourt à un vocabulaire précis et spécifique. Les termes et les expressions utilisées sont interreliés et leur maîtrise est essentielle pour l'élaboration d'un profil de compétences. Ces définitions, telles que présentées, forment un ensemble logique et sont suffisamment opérationnelles pour spécifier comment les observer. Lors de l'examen de la littérature en général, des affichages de postes et des conclusions des experts, nous pourrions regrouper des ensembles de tâches sous un certain nombre de compétences; ces compétences seront regroupées en dimensions. Nous pouvons ainsi déterminer le profil propre à ce spécialiste.

4. La démarche d'élaboration du profil des compétences de l'évaluateur

Notre démarche, inspirée de l'approche de Fine et Wiley (1986), est constituée de trois étapes principales : 1) l'élaboration d'un profil théorique des compétences; 2) la complétion 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.

4.1 L'élaboration du profil théorique des compétences

La première étape consiste à identifier les connaissances scientifiques, empiriques et académiques. Ainsi, nous avons examiné quelques postes ou concours qui ont eu lieu pour faire le point sur la situation de la formation en évaluation au Québec. Nous résumons les principales prescriptions proposées par la *Société Canadienne d'Évaluation (SCE)*, la *Société Française d'Évaluation (SFE)*, et de l'*European Evaluation Society (EES)* de même que celle émise par des chercheurs américains dans l'*American Journal of Evaluation (AJE)*. Nous identifions ensuite les compétences proposées par des auteurs tenants des trois principales approches en évaluation de programmes.

Cette démarche permet d'étayer une première version, dite théorique, du profil des compétences qui sera soumise à la critique d'un groupe d'experts pour fin d'amélioration et de complétion.

4.1.1 Les compétences proposées selon trois approches de l'évaluation

En évaluation de programmes, nous distinguons trois grandes écoles ou approches. Les auteurs tenants de chacune des trois approches de l'évaluation, proposent des grandes compétences essentielles à l'accomplissement heureux ou satisfaisant des tâches de l'évaluateur de programmes.

A) Les formalistes ou classiques

L'approche dite classique, formaliste ou centrée sur les effets est la plus ancienne des trois. Plus près de la recherche évaluative, les formalistes ou classiques réfèrent et s'appuient entièrement sur les fondements et principes de la démarche scientifique. Parmi les principaux tenants, nous pouvons notamment identifier : Cook, T.D.; Leviton, L.C. et Shadish, W.R. Jr. (1994); Rossi, P., Freeman, H. et Lipsey, M.W. (1999); Herman, J.L., Taylor Fitz-Gibbon, C. et Lyons Morris, L. (1999).

Pour les tenants de cette approche, la formation de l'évaluateur s'apparente à celle d'un chercheur et inclut nécessairement des connaissances avancées sur les méthodes d'acquisition des connaissances, sur la capacité de formuler correctement des hypothèses de recherche et statistiques, de bien identifier les variables à l'étude, de choisir adéquatement les plans de recherche ou des devis, de posséder des connaissances approfondies en élaboration d'outils de mesure et d'outils psychométriques. L'évaluateur doit aussi posséder des habiletés dans la collecte (administration d'outils) et la saisie des données. Des connaissances approfondies en statistiques descriptives et inférentielles sont requises pour réaliser le traitement statistique des données. Enfin, d'autres compétences attendues sont reliées à la rédaction de rapport et à la communication verbale des résultats des évaluations réalisées. De la même manière que la connaissance des principaux logiciels de traitement des données statistiques apparaît incontournable. Quoique les auteurs, les plus récents principalement, signalent l'importance de savoir entretenir des relations de confiance et mettent l'accent sur l'importance de bien mettre en contexte l'incidence que peut porter une évaluation, donc la responsabilité de l'évaluateur, quant au devenir dudit programme en évaluation, les formalistes ou les classiques prônent quasi unanimement le maintien d'une position neutre, le respect de l'objectivité pour la conduite d'une évaluation. La subjectivité étant alors ici perçue comme un biais qui affecte généralement négativement l'évaluation.

Quoique certains évaluateurs, tenant de cette école de pensée, puissent démontrer une certaine ouverture face à la méthode qualitative, ils prétendent que les meilleures évaluations font appel aux modèles expérimentaux ou quasi-expérimentaux et utilisent des outils quantitatifs de mesure.

Un bon évaluateur, tenant de l'approche classique ou formaliste, est un bon technicien de la recherche. L'acquisition et la maîtrise des connaissances théoriques en épistémologie, en méthodologie et en statistiques constituent la base des compétences essentielles de ce courant.

B) Les tenants de l'approche fondée sur la théorie des programmes

Plus récente, cette approche est apparue autour des années '60 avec des auteurs tels : Tyler, R.W. (1950), Bloom, B.S., Hastings, J.T. et Madeaus, G.F. (1971); Hammond, R.L. (1973) et plus récemment comme Popham, W.J. (1975); Ruthman, L. et Lecompte, R. (1982).

Plus près de la docimologie que de la démarche scientifique, cette approche repose principalement sur la démarche et la logique par lesquelles s'est construit le programme à évaluer. L'évaluation de programmes y est conçue comme une mesure de l'atteinte des buts et des objectifs poursuivis.

La formation attendue de l'évaluateur en est une qui se rapproche de celle du docimologue. Comme celui-ci, il doit connaître les principes de l'élaboration d'un programme et les règles de construction et de déclinaison des énoncés d'intentions (but, objectifs généraux, objectifs

intermédiaires, objectifs spécifiques, etc.). La mesure fondée sur les objectifs est à la base de la construction des outils qui s'intègrent généralement dans la démarche d'une évaluation formative, sommative ou plus largement dans une évaluation continue.

Pour les tenants de cette approche, la capacité de produire des indicateurs pertinents et des critères valides est aussi importante que la connaissance des mesures et des outils de l'analyse qualitative et quantitative des données recueillies.

Le modèle ou cadre logique (MCL), fut développé en 1969 par *Practical Concepts Inc.*, pour le compte de la *U.S. Agency for International Development (USAID)*. L'*Agence Canadienne de Développement International (ACDI)* l'utilise depuis 1975-1976 pour le développement de projet et pour l'évaluation des programmes en pays de développement. Pour ceux-ci, la connaissance de ce modèle est certes aussi importante que la connaissance de la méthode scientifique.

La capacité d'entretenir des relations harmonieuses avec les acteurs et les partenaires affectés par l'évaluation et l'invitation qui leur est faite de participer à l'évaluation mettent en exergue leur rôle de leader, de communicateur, de formateur et d'agent facilitateur. La capacité d'entretenir des relations harmonieuses avec les clientèles prend avec cette approche une importance plus grande que chez les tenants de l'approche classique ou formaliste.

Un bon évaluateur, tenant de l'approche fondée sur la théorie des programmes, est donc un bon éducateur et un bon docimologue. Les connaissances théoriques en élaboration de programmes et en mesure fondée sur les objectifs importent autant que celles en méthodologie et en statistiques.

C) Les naturalistes ou constructivistes

Plus récente que les précédentes, certains auteurs en accordent la paternité à Guba et Lincoln (1981). Ce courant, né dans les années '90, repose sur un paradigme qui stipule que les connaissances ne sont pas transmises de l'extérieur mais sont construites par l'individu ou par l'organisation concernée et ce, au cours d'un long processus d'élaboration. Nous pensons à d'autres auteurs tels : Murphy, J. (1980); Stake, R.E. (1987); Patton, M.Q. (1990); Weiss, C.H. (1998).

Pour les tenants de cette approche, l'évaluateur est au centre de l'activité, il est un catalyseur, un formateur, un agent de changement. L'utilité et l'utilisation des résultats sont à la base même de l'évaluation de programmes. L'interprétation des événements et de leur mesure ne peut avoir un sens en dehors du contexte duquel elle origine. La subjectivité des acteurs et participants est incontournable et l'évaluateur doit en tenir compte et même l'utiliser. En ce sens, la position d'un évaluateur tenant de cette approche s'oppose fondamentalement de celle du tenant de l'approche

classique. La subjectivité remplace l'objectivité. La fiabilité, la fidélité et la validité, qui sont à la base de la démarche scientifique, se transforment en une quête de l'isomorphisme, de la crédibilité et du réalisme des résultats.

L'évaluateur naturaliste ou constructiviste a recours à des connaissances approfondies en méthodologie de la recherche, en collecte et analyse des données qualitatives et quantitatives et en plus, il doit posséder des compétences et des habiletés nombreuses et de pointe en analyse des processus, en relations humaines et en animation. La dynamique des groupes, la gestion des conflits, la compréhension des phénomènes sociaux font partis des savoirs et des savoir-faire qu'il doit maîtriser.

Il doit aussi pouvoir œuvrer en pleine subjectivité, qui est la force même de ce type d'évaluation. Ces évaluateurs doivent être capables de remettre constamment en question et ajuster de manière inopinée leurs mesures, leurs outils et le modèle d'analyse qui se dégage des nouvelles informations colligées. Ils ne peuvent simplement référer à un cadre ou modèle conceptuel, puisque ce cadre est en constante élaboration et réorganisation.

Si des connaissances théoriques en épistémologie, en méthodologie et en statistiques sont utiles, elles sont nettement insuffisantes à la réalisation d'une évaluation constructiviste. Ce spécialiste doit puiser dans l'ensemble des outils qu'offre la démarche scientifique, quelle soit qualitative ou quantitative, pour adapter sa démarche évaluative aux constants changements qu'elle induit.

D) L'état de fait sur les compétences requises en évaluation de programmes selon la littérature

Quoique les trois approches examinées proposent des profils de compétences qui, à priori, sont différents, nous estimons que, d'une approche à l'autre, les éléments qui les composent sont sensiblement les mêmes en terme de contenu. Cependant, le niveau de maîtrise de chacune varie très significativement. Le tableau 2 illustre les forces et les faiblesses, les rôles et les fonctions réservés aux évaluateurs selon chaque type d'évaluation, selon qu'ils sont évaluateurs internes ou externes.

Tableau 2 : Comparaison des rôles et fonctions et des forces et faiblesses de l'évaluateur selon les approches, le type d'évaluation et le statut

Approches ou écoles	Naturaliste ou constructiviste				
	Axée sur la théorie des programmes				
				Classique ou formaliste	
Types d'évaluation	Évaluation des besoins	Évaluation des possibilités d'action	Évaluation de l'implantation, de la mise en œuvre et du processus	Évaluation des extrants et des effets	Évaluation des effets et du rendement
Évaluateur généralement privilégié	Évaluateur interne	Évaluateur interne	Évaluateur interne	Évaluateur externe	Évaluateur externe
Forces	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance détaillée de l'organisation, de la culture organisationnelle, réseautage, etc. • Sélection des participants plus facile • Connaissance des informations disponibles • Sélection des méthodes les plus efficaces 			<ul style="list-style-type: none"> • Plus objectif • Peut devenir un agent de médiation en cas de conflit • Statut mieux protégé • Plus facile de réaliser des tâches difficiles 	
Faiblesses	<ul style="list-style-type: none"> • Plus subjectif • Mandat et rôle plus ambiguë, moins défini et moins fini dans le temps • Difficulté de dissocier les résultats de l'évaluation de la prise de décision et des facteurs externes qui peuvent influencer les décisions prises • Situation potentiellement plus conflictuelle 			<ul style="list-style-type: none"> • Méconnaissance de l'organisation et des programmes • Sélection des participants plus difficile donc en collaboration avec l'organisation qui peut tenter d'influencer les résultats de la démarche, surtout lorsqu'elle répond à une demande externe • Méconnaissance des réseaux de communication et d'influences informelles • Difficulté à sélectionner les méthodes les plus efficaces • Contacts parfois plus difficiles à établir avec les individus 	

4.1.2 La situation de la formation en évaluation de programmes au Québec

Deux établissements universitaires offrent des programmes en mesure et évaluation au Québec. Ce sont : l'*École Nationale d'Administration Publique (ENAP)* et l'*Université Laval*. Il s'agit de programmes de deuxième et troisième cycle universitaires.

L'*Université de Montréal* offre aussi des programmes de mesure et d'évaluation aux cycles supérieurs mais ceux-ci s'intéressent spécifiquement à l'évaluation des apprentissages en milieu scolaire et ses programmes s'adresse spécifiquement aux détenteurs d'une maîtrise professionnelle en sciences de l'éducation qui travaillent ou aspirent à travailler à la direction des services pédagogiques dans les cégeps, les universités, les commissions scolaires, ou deviennent conseillers en mesure et évaluation pour le ministère de l'Éducation. Pour leur part, l'*ENAP* et l'*Université Laval* forment des spécialistes de l'évaluation des programmes. Si l'*ENAP* forme des évaluateurs qui oeuvreront dans des secteurs ou disciplines très diversifiés, ceux formés par l'*Université Laval* seront davantage spécialisés dans le domaine de l'éducation.

Le programme de l'*ÉNAP* qui s'adresse à des personnes qui veulent devenir analyste, offre quatre options à la maîtrise en administration publique : l'analyse et développement des organisations, la gestion des ressources humaines, la mesure et évaluation de l'intervention publique et l'international. Ce programme peut exiger la rédaction d'un mémoire, la rédaction d'un travail dirigé ou la réalisation d'un stage dans une organisation publique. Le premier se conclut par la rédaction d'un rapport présentant la démarche et les résultats d'une recherche particulière, alors que le stage donne lieu à un rapport présentant les résultats d'une enquête effectuée dans l'organisation qui a confié un mandat à l'étudiant de l'*ÉNAP*.

L'*Université Laval* offre des programmes en administration et évaluation en éducation qui ont pour objectifs généraux de permettre à l'étudiant d'acquérir des connaissances approfondies et articulées et à adopter des attitudes propres au développement d'une compétence professionnelle et d'habiletés de recherche dans l'un ou l'autre des champs d'études que sont les trois concentrations suivantes: les fondements sociaux de l'éducation; la planification et gestion en éducation et la mesure et évaluation en éducation. Son option en mesure et évaluation peut exiger la rédaction d'un mémoire, d'un essai ou d'un essai et stage.

Le tableau 3 compare le contenu et les activités des programmes de formation de l'*ÉNAP* et de l'*Université Laval* tels que présentés sur les sites WEB des établissements au mois de novembre 2002. L'examen de ce tableau permet de distinguer parmi les activités et les contenus cinq dimensions spécifiques et une générale. Il s'agit de :

- 1) l'évaluation des programmes et institutionnelle (cours inscrits en rouge);
- 2) les fondements et enjeux (cours inscrit en fushias);
- 3) les méthodes de recherche et d'analyse des données qualitatives et quantitatives (cours inscrits en bleu);
- 4) la formation en science de l'administration qui inclut des contenus de finance, de gestion, de comptabilité et d'économie (cours inscrits en vert);
- 5) la mesure (cours inscrit en mauve);
- 6) les autres sujets connexes (inscrits en noir).

Tableau 3 : Tableau comparatif des activités et des contenus du programme de maîtrise en administration publique à l'ÉNAP et du programme de maîtrise en administration et évaluation en éducation à l'Université Laval

ÉNAP (M.A.P.) Maîtrise en administration publique	ÉNAP (M.A.P.) Maîtrise en administration publique	Université Laval (M.A.) Maîtrise ès arts	Université Laval (M.A.) Maîtrise ès arts
Mesure et évaluation de l'intervention publique Profil avec stage ou travail dirigé	Mesure et évaluation de l'intervention publique Profil avec mémoire	Administration et évaluation en éducation Maîtrise avec essai	Administration et évaluation en éducation Maîtrise avec mémoire
Activités obligatoires : Consultation auprès des organisations Méthodes de recherche et d'intervention en milieu organisationnel Principes et enjeux de l'administration publique	Activités obligatoires : Méthodes de recherche et d'intervention en milieu organisationnel Principes et enjeux de l'administration publique	Activités obligatoires : Administration et évaluation en éducation: fondements et enjeux Méthodes de recherche	Activités obligatoires : Administration et évaluation en éducation: fondements et enjeux Méthodes de recherche
Activités obligatoires spécifiques (21 crédits) Évaluation de programme : études de cas** Principes, processus et méthodes d'évaluation des programmes publics** Méthodes statistiques d'évaluation I Économie du secteur public Le tableau de bord, outil de suivi de gestion et de programmes** Gestion budgétaire** Comptabilité, outil de prise de décision**	Activités obligatoires spécifiques (18 crédits) soit six activités dont quatre à prendre parmi celles marquées de deux astérisques Évaluation de programmes : études de cas** Principes, processus et méthodes d'évaluation des programmes publics** Méthodes statistiques d'évaluation I Économie du secteur public Le tableau de bord, outil de suivi de gestion et de programmes** Gestion budgétaire** Comptabilité, outil de prise de décision**	Choisir un des deux cours suivants: La recherche qualitative Analyse de données I Choisir trois des six cours suivants: Introduction à l'économique de l'éducation Évaluation institutionnelle Introduction à l'analyse politique de l'éducation Introduction à la sociologie de l'éducation Introduction à l'administration scolaire Modèles de mesure I	Choisir un des deux cours suivants: La recherche qualitative Analyse de données I
Activité optionnelle (3 crédits) Une parmi les suivantes : Méthodes de mesure de rendement des programmes publics Méthodes statistiques d'évaluation II Finances publiques Diagnostic et changement organisationnel Analyse de politiques publiques <i>Deux cours optionnels (6 crédits) pour compléter la scolarité</i>		Choisir 9 crédits parmi les cours de la concentration : Évaluation de programmes I Évaluation formative de l'apprentissage Évaluation des politiques éducatives Méthodes de collecte de données L'évaluation: nature et fondements Théories de la mesure et évaluation II Évaluation institutionnelle Logiciels spécialisés en mesure et évaluation Analyse de données I Modèles de mesure I Évaluation appliquée à la sélection du personnel Choisir 9 crédits parmi les cours des concentrations ou parmi les cours sélectionnés ou de tout autre programme de deuxième cycle, pertinent à son cheminement. Critique des systèmes scolaires Analyse de variables multiples Sociologie de la jeunesse: question spéciale Séminaire sur l'enseignement supérieur Éducation et développement Micro-ordinateur et analyse de données Séminaire de philosophie de l'éducation Relations du travail en éducation Introduction à l'économique de l'éducation Gestion des ressources humaines en éducation Financement de l'éducation Aspects économiques de l'éducation Analyse de données II Stage en administration et évaluation en éducation Lectures dirigées Sujets spéciaux	Cours à option (12 crédits) Choisir 9 crédits parmi les cours de la concentration choisie. Choisir 3 crédits parmi les cours des autres concentrations ou parmi les cours de tout autre programme de deuxième cycle, pertinent à son cheminement.
Stage/travail dirigé (12 crédits)	Projet (6 crédits) et mémoire (15 crédits)	Essai ou essai-stage (6 crédits)	Mémoire 24 crédits

Il ressort que les savoirs et les savoirs-faire essentiels sont communs à tous les programmes offerts. Des cours en méthodes de recherche, en fondements, principes et enjeux de l'évaluation des programmes, en statistiques et en traitement et analyse des données couvrent ces savoirs et ces savoir-faire. Des activités de formation permettant de mieux cerner des réalités connexes ainsi que des contextes particuliers de l'exercice de l'évaluation de programmes sont aussi offerts aux étudiants.

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

4.1.3 La position de la Société Canadienne d'Évaluation

Les principales prescriptions proposées par le Projet de la *Société Canadienne d'Évaluation* visant à appuyer la défense des intérêts et le perfectionnement professionnel des spécialistes en évaluation apparaissant sur le site WEB de l'organisme veulent répondre à deux préoccupations particulières : le perfectionnement professionnel de ses membres et la défense des intérêts de la fonction d'évaluateur.

Dans le document *Projet de la Société Canadienne d'Évaluation visant à appuyer la défense des intérêts et le perfectionnement professionnel* (Zorzi et al, 2002), est proposée une liste des connaissances et des compétences attendues de l'évaluateur. Cette liste a été réalisée à partir d'une recension de la littérature, à un vaste processus de consultation auprès des membres de l'association et des recommandations d'un comité international d'experts.

Les personnes consultées prétendent que l'évaluation se distingue d'autres activités professionnelles par son objectif, son approche, ses méthodes et ses extrants» (Zorzi et al., 2002, p.9) et qu'elle aurait pour objectifs :

- 1) *d'aborder des questions pratiques et alimenter la prise de décisions;*
- 2) *de porter des jugements sur le mérite ou la valeur d'un programme même si 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;*
- 3) *de chercher des explications; essayer de déterminer pourquoi les choses fonctionnent dans différents contextes et pour différentes personnes. Elle (l'évaluation) essaie d'arriver à la substance d'un programme au lieu de simplement rester à la surface des processus ou de se fier à des mesures superficielles.*

En termes d'approches et de méthodes, la Société Canadienne d'Évaluation (ci-après nommée SCE) (Zorzi et al, 2002) propose :

- 1) *l'évaluateur applique de façon appropriée des principes de conception de recherche dans des cadres non contrôlés;*
- 2) *les données de l'évaluation sont recueillies et traitées de façon systématique;*
- 3) *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;*
- 4) *l'évaluation doit préférablement être détaillée et l'évaluateur examine de nombreux aspects du programme afin de bien comprendre ce qui se passe;*
- 5) *l'évaluation est pluridisciplinaire et suppose l'utilisation des méthodes provenant de plusieurs domaines d'étude différents;*
- 6) *finalement, en terme 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 (effet), 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 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 aussi intéressée à établir les connaissances de base qui sont requises de l'évaluateur pour réaliser avec succès ses activités professionnelles. Au tableau 4, nous soumettons notre interprétation des propositions qui ressortent de l'analyse de la SCE. La première colonne présente les principaux enjeux ou les objets examinés dans le cadre d'un processus d'évaluation selon la SCE. La seconde identifie, pour chaque enjeu, ce qui apparaît être un élément ou une dimension d'une compétence à développer. Finalement, la troisième colonne identifie la ou les tâches qui sont requises dans l'exercice de la compétence pour chacun des enjeux.

Tableau 4 : Analyse des contenus de formation de base et de compétences proposées par la SCE (Zorzi et al., 2002, p.28)

ENJEUX OU OBJETS D'ÉVALUATION	ÉLÉMENTS DE COMPÉTENCE	TÂCHES À RÉALISER
Évaluation des besoins	Réaliser des analyses des besoins	Description des besoins non comblés
Évaluation de l'évaluabilité	Déterminer l'évaluabilité d'un programme	Description de la conception et de la logique d'un programme Énoncé des normes de rendements ou des critères de succès Description du contexte du programme Détermination de la préparation à l'évaluation ou du bien-fondé de celle-ci
Évaluation des processus	Élaborer et réaliser des devis d'évaluation qui permettent d'évaluer la mise en œuvre et le fonctionnement d'un programme	Description de la mise en œuvre du programme Comparaison des événements réels et du plan de programme ou des normes de rendements Explication des raisons pour lesquelles la mise en œuvre s'est éloignée du plan
Évaluation des effets et des effets	Élaborer et réaliser des devis d'évaluation qui permettent de mesurer les effets et les effets d'un programme	Description des effets du programme Identification des effets inattendus ou non souhaités Attributions reliant les effets à des interventions précises Identification des facteurs qui affectent l'efficacité d'une intervention Détermination du mérite ou de la valeur
Évaluation de l'efficience	Pouvoir utiliser adéquatement certains modèles économétriques	Description des coûts du programme Estimation de la valeur des effets du programme Comparaison de l'optimisation des ressources
Évaluation de la participation des intervenants	Être capable de susciter, de motiver et de maintenir la participation des intervenants concernés par l'évaluation	Participation des intervenants à toutes ou à certaines activités d'évaluation Intégration de l'évaluation aux habitudes des intervenants ou à la culture du programme Consultation avec les intervenants pour recueillir leurs opinions au sujet du programme Partage des résultats avec les intervenants Relations positives entre l'évaluateur et les intervenants du programme Nouveaux partenariats Formation sur le tas en évaluation pour les gestionnaires du programme et les autres intervenants
Autres	Agir à titre d'experts conseils en évaluation auprès des organismes	Outils d'évaluation Nouvelles questions au sujet du programme Suggestions de bonnes pratiques Recommandations

Tableau 5 : Les six grands éléments de connaissances et leurs descriptions détaillées selon la SCE (Zorzi et al., p.32 à 48)

Éléments	Description détaillée
Planification et conception des évaluations	<p>Comprendre le programme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se familiariser avec le programme • Analyser le contexte social, politique et culturel du programme (lois, programmes semblables, particularités culturelles, relations, tendances dans les communications, visées, etc.) • Élaborer une description du programme • Élaborer un modèle logique <p>Évaluer la préparation à l'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Déterminer s'il est approprié d'évaluer le programme <p>Orienter l'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtenir la coopération des groupes d'intervenants • Indiquer clairement qui est le client • Identifier les intervenants • Déterminer les objectifs et les valeurs des intervenants • Déterminer les objectifs du programme • Déterminer les besoins en information • Préciser les questions d'évaluation <p>Théorie des systèmes, développement organisationnel, changement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance du développement et du changement organisationnel • Gestion des connaissances • Connaissance du rôle de l'évaluation dans le développement et le changement organisationnel • Connaissance des utilisations de l'évaluation (exemple : formative, sommative) • Comprendre comment les décisions sont prises dans un contexte politique • Approches face aux systèmes • Théories sur le chaos et la complexité <p>Types d'évaluation spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évaluation des besoins; Évaluation de l'évaluabilité; Évaluations des processus et de la mise en œuvre; Évaluation des effets et des effets; Analyse des coûts; Évaluation de l'efficacité <p>Histoire de l'évaluation, théorie de l'évaluation et modèles d'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diverses théories d'évaluation; Histoire de l'évaluation; Axé sur l'utilisation; Habilitation; Participative; Sans objectif; Évaluation réaliste; Autres modèles <p>Conception de la recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expérimentale, quasi-expérimentale et non expérimentale; Longitudinale; Étude de cas; Ethnographique; Enquête naturaliste; Phénoménologie et épistémologie; Examen de programme; Recherche-sondage; Méthode mixte; Élimination des interprétations subsidiaires <p>Élaborer une signification</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paradigmes d'évaluation (exemples : positivisme, constructivisme, interprétation collaborative, herméneutique) • Élaboration humaine de signification <p>Sélectionner les méthodes appropriées de collecte et d'analyse de données</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner les méthodes appropriées de collecte et d'analyse de données <p>Pratiques efficaces en matière de recherche appliquée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Triangulation, méthodes multiples, perspectives multiples, sources de données multiples • Participation des intervenants • Intégrer des consultations au besoin • Capacité de concevoir l'évaluation de manière à minimiser l'effet de perturbation • Capacité d'adapter l'évaluation aux besoins et aux contraintes de la situation • Capacité d'adapter ou de modifier l'étude aux besoins • Attention aux questions interculturelles et à celles reliées au sexe ou à l'âge

Éléments	Description détaillée
Collecte des données	<p><u>Échantillonnage</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Échantillonnage de probabilité • Échantillonnage volontaire • Savoir quand utiliser et quand ne pas utiliser les différents types d'échantillonnage <p><u>Questions reliées à la mesure</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiabilité • Validité • Théorie psychométrique, y compris l'analyse des facteurs <p><u>Méthodes de collecte de données</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Examen de la littérature; dossiers, documents afférents au programme; systèmes de mesure du rendement, systèmes d'information sur les programmes; questionnaires; entrevues; groupes d'étude; observation; observation des participants; développement d'un concept de groupe, sessions remue-méninges, etc.; expertise (Delphi); méthodes expérientielles (jeux, activités en salle de classe); techniques projectives et tests psychologiques; Enquête narrative, recueils, journaux, histoires orales; utilisation de données physiques; données non perturbatrices.
Analyse et interprétation des données	<p><u>Analyse qualitative</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Examen narratif • Analyse du contenu quantification des données qualitatives • Identification et vérification des thèmes émergents • Théorie à base empirique • Organigrammes <p><u>Analyse quantitative</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Construction et manipulation de bases de données • Traitement des données manquantes • Statistique descriptive • Régression multiple et analyse de la variance • Méta-analyse • Analyse des tendances • Modélisation par équation structurelle • Analyse de la rentabilité, établissement des coûts par cas, analyses financières, etc. • Développement des systèmes d'analyse et des rapports réguliers (pour aller avec le SIG, mesures du rendement) <p><u>Détermination du mérite ou de la valeur</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Notation • Classement • Établissement de critères • Porter des jugements <p><u>Compétences en pensée critique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyse; Synthèse; Résolution de problèmes; Pensée conceptuelle; Ouverture à des effets et effets non désirés; Neutralité; Courage de remettre le système en question; Curiosité d'esprit, soif de connaissances; Penser en dehors des sentiers battus; Trier des conclusions; Faire des recommandations
Aptitudes interpersonnelles et à la communication	<p><u>Aptitudes interpersonnelles</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilitation; Négociation; Diplomate; Traitement en groupe; Collaboration, esprit d'équipe; Motiver les autres; Résolution de conflits, composer avec les personnes antagonistes; Acuité politique, perspicacité; Capacité de travailler dans un environnement multiculturel; Principes et techniques d'éducation des adultes <p><u>Aptitudes à la préparation de rapports</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Présentations; Rédaction de rapports; Préparation de documents du cabinet et de présentations; Affichage graphique; Communication avec les médias; Présenter de manière constructive les résultats négatifs ou peu reluisants de l'évaluation; Élaboration d'une stratégie de communication <p><u>Autres aptitudes à la communication</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Interrogation; écoute active; sensibilité; approfondissement, obtention de clarifications.

Éléments	Description détaillée
Gestion de projets	<p>Gestion de projets d'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indiquer clairement qui est le client • Responsabilité fiscale, préparation de budget • Établissement d'horaires, gestion du temps; • Gestion du risque • Réunir une équipe d'évaluation • Recours à une expertise externe • Gérer une équipe, superviser • Rédaction de document de proposition, processus compétitif de soumission de propositions • Avoir accès aux ressources nécessaires y compris le personnel, l'information, les instruments, le financement • Organisation des ressources, utilisation optimale des ressources disponibles, exécution d'une évaluation à coût minime • Rédaction d'ententes formelles • Compétences en informatique • Bonnes pratiques de documentation • Examen systématique des données, des analyses et des rapports pour vérifier leur exactitude et leur qualité
Éthique	<p>Comportement déontologique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance et application de lignes directrices en matière de déontologie • Respect de la dignité humaine et de la valeur des gens qui participent aux programmes et à l'évaluation • Se montrer sensible à l'environnement social et culturel du programme et de ses intervenants • Agir dans le meilleur intérêt des intervenants du programme et du public • Divulguer les biais, les conflits et toute limitation au niveau des approches ou des compétences, etc. • Liberté d'information et protection des renseignements personnels <p>Compétences et assurance de la qualité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance des étapes entrant dans l'exécution d'une évaluation • Autoévaluation de la capacité d'effectuer l'évaluation (connaître ses propres limites) • Amélioration continue des connaissances, des compétences, des réseaux • Méta-évaluation

Les six éléments de la première colonne : la planification et la conception des évaluations, la collecte des données, l'analyse et l'interprétation des données, les aptitudes interpersonnelles et à la communication, la gestion de projets et l'éthique soutiennent 23 compétences de différents niveaux qui, elles, correspondent à des activités ou à des tâches spécifiques au nombre de 83 au total.

La maîtrise d'une compétence amène la capacité d'accomplir un certain nombre de tâches de façon satisfaisante. Certaines de ces compétences ne sont pas spécifiques à la profession mais les tâches le sont généralement. Notre liste n'est pas exhaustive. Cependant, la combinaison des dimensions, des compétences et des tâches qui apparaît à l'examen de ce tableau distingue suffisamment la profession d'évaluateur de programmes des autres professions.

4.1.4 La position de la Société Française d'Évaluation et de l'European Evaluation Society

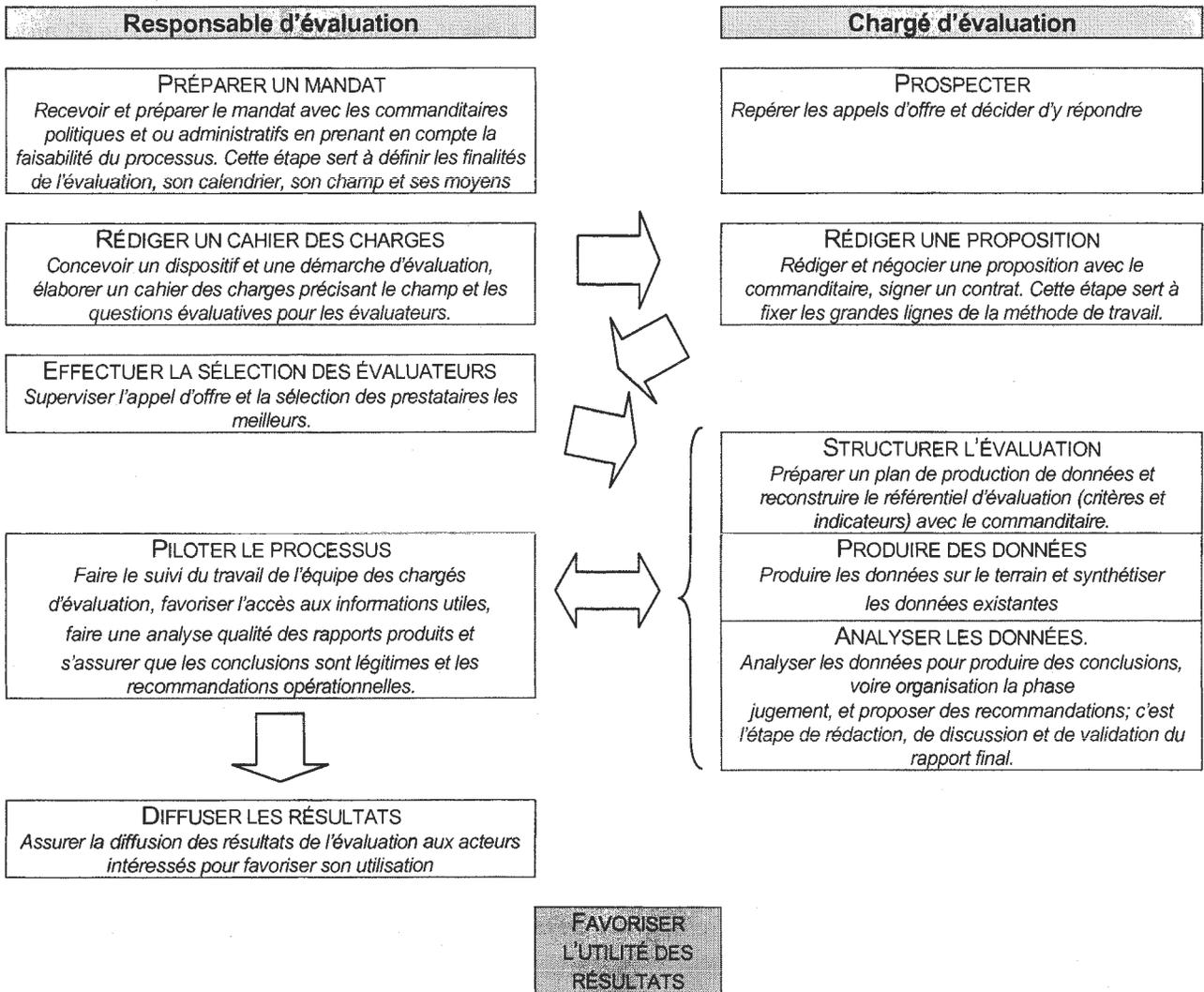
Sous la direction de la doctorante Claire Tourmen et du professeur Maurice Basle, un groupe de chercheurs représentant la Société Française d'Évaluation (ci-après nommée SFE) et l'European Evaluation Society (ci-après nommée EES) ont développé en 2005 une proposition de ce qu'ils appellent un référentiel des métiers de l'évaluation de politiques publiques, un champ d'intervention très étroitement associé à celui de l'évaluation de programmes. Ce document rédigé par Tourmen et ses collaborateurs (2005), est annoncé comme étant en progression et, conséquemment, ne présente pas une position définitive.

Après avoir réalisé une recension des écrits internationaux qui leur a permis de constater le peu d'avancement des travaux dans la description d'un profil des compétences attendues, les auteurs constatent l'émergence encore récente des métiers de l'évaluation et révèlent la grande diversité des formations qui mènent à la profession d'évaluateur. Ils soulignent la rareté des formations initiales dans le domaine et la multiplicité des activités de formation dite continue.

Le groupe de travail reconnaît la légitimité professionnelle du métier d'évaluateur et ce, même s'il s'agit d'un domaine accessible à des non-spécialistes de l'évaluation (p.19). Il dégage deux grandes fonctions : la commande et la réalisation d'une évaluation. Le travail de l'évaluateur vise à avancer la connaissance sur les effets d'un programme public, des connaissances qui peuvent prendre la forme de jugements, de conclusions et ou de recommandations visant l'amélioration dudit programme (p.22). Il déclare aussi que la démarche évaluative doit être utile et de qualité.

Leur modèle repose sur le découpage ou l'organisation du travail de l'évaluateur selon son statut. Ainsi, en France, nous retrouvons deux fonctions spécifiques et complémentaires en évaluation de programmes : le responsable de l'évaluation, qui est généralement un employé de l'État, et le chargé d'évaluation, un contractuel qui réalise le mandat d'évaluation confié. La division du travail génère ainsi deux profils distincts et complémentaires dont les tâches respectives de chacun peuvent être agencées et illustrées de la façon suivante.

Schéma 4.: Les principales tâches du responsable et du chargé d'évaluation selon la SFE et EES



Cette suite de tâches compose un modèle hiérarchique, nécessairement monotonique en ce sens que rien ne peut être interverti sans altérer la logique du processus. Il est hiérarchique de par la condition essentielle d'accomplissement d'une tâche pour passer à une étape ultérieure et consécutive.

Le groupe de travail précise neuf compétences regroupées 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 celles des principes méthodologiques. Les trois compétences opérationnelles sont 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 sont la maîtrise de la relation commerciale et celle de la relation aux élus et aux services opérationnels.

Le groupe de travail propose aussi 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 maîtrise d'ouvrage, l'audit de structure et le conseil en management public.

En conclusion, le groupe de travail a élaboré deux profils généraux présentant l'ensemble des principales tâches qui peuvent être confiées soit à un responsable, soit à un chargé d'évaluation, en précisant certaines compétences mais, comme il le souligne, une amorce de travail à bonifier et valider.

4.1.5 La position d'un groupe de chercheurs dans l'*American Journal of Evaluation*

Stevahn, King et al. (*American Journal of Evaluation*, 2005) ont présenté la deuxième version d'une taxonomie des compétences essentielles d'un évaluateur de programmes. La première version ayant été publiée en 2001 sous la direction de King.

Pour ces auteurs, la pertinence d'une taxonomie des compétences découle d'une analyse rationnelle de la situation et du développement des 30 dernières années. Ils s'appuient sur l'ensemble des activités de formation et d'éducation continue offerts par les collèges et les universités, sur l'importance accordée à la réflexion entourant la pratique évaluative découlant des expériences professionnelles, la place réservée à la recherche sur l'évaluation, ses modèles et ses pratiques et sur les discussions tenues par les diverses associations concernant la professionnalisation de l'évaluation. Tous ces facteurs viennent attester de l'importance de la démarche d'identification des compétences essentielles.

Leur taxonomie s'inspire des travaux qui ont été 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).

Les six dimensions, regroupements identifiées dans leur modèle, englobent 60 compétences essentielles.

Tableau 6 : La taxonomie des compétences essentielles des évaluateurs de programmes (traduction libre)

Dimensions	Compétences essentielles
1.0 Pratique professionnelle	1.1 Capacité d'appliquer les standards de l'évaluation 1.2 Savoir agir avec éthique, intégrité et honnêteté dans la conduite d'évaluations 1.3 Capacité à déterminer des approches et actions avec les clients potentiels 1.4 Respect des clients, des répondants, des participants et autres partenaires 1.5 Capacité à respecter le bien général et public lors de la réalisation d'évaluation 1.6 Capacité de contribuer à l'avancement des connaissances de base en évaluation
2.0 Enquête systématique	2.1 Compréhension des connaissances de base en évaluation (terminologie, concepts, théories, postulats) 2.2 Connaissance des méthodes quantitatives 2.3 Connaissance des méthodes qualitatives 2.4 Connaissance des méthodes mixtes 2.5 Capacité de réaliser une recension des écrits 2.6 Connaissances en théorie des programmes 2.7 Capacité de rédaction de questions d'évaluation 2.8 Capacité d'élaboration de stratégie et plan d'évaluation 2.9 Capacité d'identification des sources d'information 2.10 Capacité de colliger ou recueillir des données 2.11 Capacité d'assurer la validité des données 2.12 Capacité d'assurer la fidélité des données 2.13 Capacité d'analyser les données 2.14 Capacité d'interpréter les données 2.15 Capacité de poser des jugements 2.16 Capacité de formuler des recommandations 2.17 Capacité de recommander des décisions découlant de l'évaluation 2.18 Capacité de préciser les procédures et les résultats 2.19 Capacité d'identifier les forces et les limites d'une évaluation 2.20 Capacité de conduite des métaévaluations
3.0 Analyse de la situation	3.1 Capacité de décrire le programme 3.2 Capacité à déterminer l'évaluabilité d'un programme 3.3 Capacité à identifier les intérêts des divers partenaires 3.4 Capacité de desservir les besoins d'information des utilisateurs de l'évaluation 3.5 Capacité à régler les conflits 3.6 Capacité à saisir le contexte organisationnel entourant une évaluation 3.7 Capacité d'analyse des enjeux politiques entourant une évaluation 3.8 Capacité à identifier les problèmes découlant de la réalisation d'une évaluation 3.9 Capacité à comprendre les problèmes de changement organisationnel 3.10 Capacité à respecter l'unicité de chaque évaluation et de chaque client 3.11 Capacité d'ouverture aux propos des autres 3.12 Capacité de s'adapter aux besoins
4.0 Gestion de projet	4.1 Capacité de répondre aux requêtes et aux propositions (appels d'offres) 4.2 Capacité de négocier un contrat 4.3 Capacité à rédiger un contrat 4.4 Capacité à communiquer avec le client tout au long du processus évaluatif 4.5 Capacité à établir et respecter un budget d'évaluation 4.6 Capacité à justifier les coûts 4.7 Capacité à identifier les ressources requises pour l'évaluation (information, expertise, personnel et instruments) 4.8 Capacité d'utilisation des technologies appropriées 4.9 Capacité de supervision tout au long de la réalisation d'une évaluation 4.10 Capacité à conduire une évaluation sans relâche 4.11 Être ponctuel
5.0 Pratique réfléchie	5.1 Savoir porter un regard sur soi, à titre d'évaluateur (connaissances, comportements, attitudes) 5.2 Savoir réfléchir sur sa pratique personnelle (compétences et champs de pratiques) 5.3 Capacité à poursuivre son développement professionnel 5.4 Capacité à poursuivre son développement général 5.5 Capacité à construire des relations
6.0 Capacités interpersonnelles	6.1 Utilisation des capacités de communication écrite 6.2 Utilisation des capacités de communication orale 6.3 Utilisation des capacités de négociation 6.4 Utilisation des techniques de résolution de conflits 6.5 Savoir faciliter les interactions interpersonnelles 6.6 Démontrer des compétences multiculturelles

Tout comme le modèle de l'AJE, la taxonomie proposée par King et al. est un modèle multifactoriel et hiérarchique qui implique qu'une compétence concourt à l'exercice des autres compétences et que la maîtrise d'une compétence est une condition à la maîtrise d'une autre.

Les auteurs précisent que leur taxonomie est en perpétuelle évolution. Cependant, ce modèle demande à être validé et divers niveaux de performance associés aux diverses tâches, encore non élaborées, devront être établis.

4.1.6 La comparaison des cinq sources examinées

Le tableau 7. compare les cinq sources examinées : 1) la littérature; 2) la formation au Québec, 3) la position de la SCE, 4) la position de la SFE et de l'EES et 5) celle de l'AJE pour en faire ressortir les éléments similaires des distinctions.

Tableau 7 : La comparaison entre les diverses sources

Littérature	Formation	Position de la SCE	Position de la SFE et de l'EES	Proposition de l'AJE
Identification et analyse des besoins prioritaires Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	Évaluation de programmes Fondement principes et enjeux	Planification et conception de l'évaluation	Expertise sectorielle	Pratique professionnelle
			Politiques publiques	Analyse de la situation
Confection du devis Réalisation d'une évaluation de programme	Méthodes de recherche	Collecte des données	Maniement des outils	Enquêtes systématiques
	Statistiques		Jeu de rôle et méthodes	
	Analyse et traitement de données	Analyse et interprétation	Connaissance des bases de données Analyse des données	
Administration et gestion de l'opération Expertise conseil Gestion des ressources humaines	Contenus des cours optionnels	Gestion de projets		Gestion de projets
		Éthique	Jeu de rôles	Pratique réfléchie
			Relations avec les élus Relations commerciales	Capacités interpersonnelles

Un examen rapide du tableau 7. révèle que le modèle découlant de la littérature couvre l'ensemble des dimensions et des éléments retenus par les autres sources. Nous nous inspirerons donc de celui-ci pour élaborer le profil de compétences théorique.

4.1.7 La proposition d'un profil de compétences théorique

L'ensemble des informations provenant des diverses sources a permis d'élaborer un profil de 40 compétences regroupées en sept dimensions.

Tableau 8 : Les sept dimensions et les 40 compétences

7 dimensions	40 compétences
Identification et analyse des besoins prioritaires	<ul style="list-style-type: none"> Identifier des besoins non comblés Préciser les besoins non comblés Déterminer la priorité des besoins Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur
Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	<ul style="list-style-type: none"> Conceptualiser la logique d'un programme Énoncer les normes de rendements ou les critères de succès d'un programme Décrire le contexte d'un programme Déterminer le bien-fondé de l'évaluation
Confection du devis d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> Choisir l'école 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.
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 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 Identifier 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
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 compte
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
Expertise conseil en évaluation de programmes	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser les principaux outils Se tenir informé des nouvelles questions de recherche 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

Ces 40 compétences englobent 153 tâches différentes présentées au tableau 9.

Tableau 9 : Les 40 compétences et les 153 tâches du profil théorique

Compétences	Tâches
1.1 Identifier des besoins non comblés	Reconnaître un besoin Lister des besoins
1.2 Préciser les besoins non comblés	Décrire la nature et l'ampleur des besoins
1.3 Déterminer la priorité des besoins	Déterminer, selon le ou les critères choisis, l'ordre de priorité des besoins à combler Tenir compte des orientations gouvernementales et de l'organisme
1.4 Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur	Faire connaître les besoins non comblés Contribuer à l'exercice de planification de l'organisme
2.1 Conceptualiser la logique d'un programme	Savoir ce que sous-tend la logique d'un programme et produire le modèle logique (i.e. : raison d'être, cible, clientèles, nature de l'intervention, activités, ressources, résultats opérationnels, effets) Développer le modèle causal d'un programme ou d'une intervention Décrire le ou les profils de clientèle du programme Décrire la logique du programme (modèle logique) Contribuer à l'identification ou à la formulation d'objectifs mesurables Utiliser les notions et les concepts propres à l'ingénierie des programmes et à la docimologie
2.2 Énoncer les normes de rendements ou les critères de succès d'un programme	Identifier les indicateurs Déterminer les critères Établir les normes
2.3 Décrire le contexte d'un programme	Examiner le contexte d'un programme Identifier les éléments contextuels significatifs Établir les liens entre le contexte et le programme
2.4 Déterminer le bien-fondé de l'évaluation	Examiner l'évaluabilité d'un programme Prévoir les conséquences d'une évaluation Présenter l'utilité d'une évaluation Renseigner sur les tenants et les aboutissants d'une évaluation les clientèles concernées Produire une étude exploratoire ou de faisabilité
3.1 Choisir l'école ou de l'approche pertinente	Connaître les paradigmes propres aux différentes écoles et approches évaluatives Identifier les éléments déterminants et significatifs qui vont concourir au choix de l'approche
3.2 Décider du type d'évaluation	Choisir l'école ou l'approche d'évaluation la plus adéquate Déterminer le type d'interprétation à réaliser Distinguer les objets et les enjeux propres aux différents types d'évaluation de programmes S'assurer de la concordance entre le projet d'évaluation et le contexte organisationnel dans lequel s'insère le programme
3.3 Élaborer des stratégies adéquates	Identifier les sources d'information pertinentes Définir les objectifs de l'évaluation, les enjeux et les questions d'une évaluation Savoir déterminer de la pertinence de la mise en place d'un comité d'évaluation ou de suivi de l'évaluation ou le recours à des experts externes Choisir les techniques ou méthodes de communications (ou de collecte des données) adaptées ainsi que les techniques de traitement des données Déterminer une démarche ou un protocole d'évaluation pertinent Rédiger un plan d'évaluation S'assurer de la disponibilité des ressources requises en regard des stratégies envisagées (humaines, matérielles, financières et informationnelles) Planifier les grandes étapes et le calendrier de l'évaluation Garantir que le devis respecte les normes déontologiques en vigueur dans la profession et dans le milieu organisationnel
3.4 Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc.	Appliquer les règles de la rédaction française et professionnelle S'assurer que le vocabulaire spécialisé utilisé est suffisamment bien expliqué (défini) pour être compris par les usagers concernés Respecter les règles d'approbation du devis et du plan auprès des autorités concernées S'assurer du respect de la Loi d'accès à l'information et de la protection des renseignements nominatifs ou sensibles

Compétences	Tâches
4.1 Décrire la mise en œuvre du programme	Faire l'historique d'un programme
4.2 Analyser correctement la situation dans laquelle évolue le programme en évaluation	Déterminer le statut d'un programme
	Poser des jugements d'analyse critique découlant de diverses situations
	Identifier les éléments déterminants et significatifs
	Décrire le contexte légal et administratif
	Synthétiser l'information pertinente à une situation organisationnelle particulière
	Identifier les ressources octroyées pour la réalisation du programme
	S'assurer de la validité et de la fiabilité des données recueillies sur un programme
	Identifier et consulter la documentation pertinente
	Conservier une distance critique et une indépendance
4.3 Colliger les données requises à l'évaluation	Administrer les divers types d'outils de mesure quantitatifs et qualitatifs
4.4 Comparer les données réelles avec celles planifiées dans le plan du programme ou avec des normes de rendement	Assurer des mesures fidèles et valides
	Effectuer des comparaisons entre la planification du programme et les activités implantées
	Effectuer des comparaisons entre les normes du rendement d'un programme et les activités implantées
	Constater les écarts entre ce qui est et ce qui devrait être
	Reconnaître l'importance des écarts entre la situation réelle et les attentes formulées
4.5 Expliquer les raisons pour lesquelles la mise en œuvre s'est éloignée du plan	Identifier les raisons qui expliquent les écarts
Distinguer les extrants et les effets (effets) d'un programme	Utiliser adéquatement les modèles causaux
4.7 Décrire les extrants et les effets d'un programme	Communiquer diplomatiquement les constats relatifs aux écarts
4.8 Reconnaître les possibilités d'effets inattendus ou non désirés	Identifier les extrants et les effets
4.9 Associer les effets à des interventions précises	Préciser les extrants et les effets
	Valider les extrants et les effets
4.10 identifier les facteurs qui affectent l'efficacité	Prévoir et identifier les effets inattendus ou non désirés
4.11 Utiliser les modèles d'évaluation du rendement	Reconnaître la portée d'interventions précises
	Associer des effets à des interventions
	Savoir appliquer les modèles méthodologiques de l'inférence causale
	Définir l'efficacité d'une intervention
	Identifier les facteurs d'influence
	Appliquer les divers modèles d'évaluations de l'analyse coût-efficacité (efficience) et du rapport coût-avantages
4.12 Déterminer le mérite ou la valeur du programme	Interpréter les données relatives à l'évaluation d'un programme
4.13 Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels	Définir opérationnellement les construits
4.14 Utiliser les stratégies d'enquête quantitatives et qualitatives	Appliquer les principes de la docimologie, de l'animation, de la conduite d'entrevue ou de l'administration de tout type d'outils
	Appliquer et développer des stratégies d'enquête
	Élaborer des outils de mesures qualitatives et quantitatives
	Utiliser adéquatement les divers types d'échelles psychométriques
	Administrer et réaliser les collectes d'information (sondages, groupes de discussion, entrevues, études de cas, etc.)
	Appliquer les règles de la docimologie et de la psychométrie
4.15 Assurer la fidélité et la validité des mesures	Collaborer à l'efficacité des systèmes de suivi de gestion ou de la mesure de la satisfaction des clientèles
	Déterminer des normes d'administration des différents outils
	Identifier les critères
4.16 Définir les critères ou les normes d'interprétation	Établir des normes d'interprétation
4.17 Interpréter les résultats de l'évaluation	Donner un sens aux données recueillies
	Identifier les limites méthodologiques
	Communiquer les résultats nuancés en regard de leurs qualités métrologiques
	Produire des analyses évaluation ou des avis

Compétences	Tâches
5.1 Estimer les coûts d'une évaluation	<p>Décrire les facteurs expliquant les coûts d'une évaluation</p> <p>Utiliser les principaux concepts et modèles d'estimation des coûts d'une évaluation</p> <p>Comprendre les principales règles de la comptabilité</p>
5.2 Planifier les ressources requises pour la réalisation d'une évaluation	<p>Estimer les besoins réels d'une évaluation en termes de ressources humaines, matérielles, financières et informationnelles.</p> <p>Utiliser les principaux modèles en vigueur à la fonction publique.</p>
5.3 Assurer l'efficacité des ressources évaluatives	<p>Référer aux règles fondamentales de la gestion des ressources</p> <p>Utiliser les ressources efficacement, dans le respect des règles de la gestion des projets</p> <p>Assurer le respect des standards établis en évaluation de programmes</p> <p>Négocier et encadrer les contrats avec les firmes externes de recherches et de sondages</p>
5.4 Intégrer les résultats dans le processus de reddition de compte	<p>Produire les informations nécessaires à différents documents organisationnels (ex. : planification, rapport annuel, etc.)</p>
6.1 Susciter la participation des divers intervenants	<p>Identifier les ressources humaines disponibles</p> <p>Répartir efficacement les ressources humaines disponibles selon les activités</p> <p>Savoir encadrer du personnel, des équipes de travail et des comités d'évaluation</p>
6.2 Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme	<p>Informar les intervenants de la démarche d'évaluation</p> <p>Prendre en considération le contexte et les habitudes des personnes impliquées</p> <p>Connaître les sources de résistance à l'évaluation</p> <p>Savoir appliquer des modèles de changement organisationnel</p>
6.3 Consulter les intervenants	<p>Savoir préparer une consultation</p> <p>Utiliser diverses méthodes de communication</p> <p>Savoir animer un groupe de personnes en diverses circonstances</p> <p>Appliquer des modèles simples de communication</p>
6.4 Exercer un leadership dans la gestion des situations difficiles	<p>Appliquer les techniques de résolution de problèmes et de conciliation en regard de situations (ex. : conflits interpersonnels, situation de crise, stress, etc.)</p> <p>Faire preuve de leadership</p>
6.5 Partager les résultats avec les intervenants	<p>Savoir saisir les données qualitatives et quantitatives</p> <p>Colliger des données qualitatives et quantitatives</p> <p>Analyser les résultats en regard aux questions d'évaluation</p> <p>Organiser les résultats d'évaluation pour en faciliter la transmission</p>
6.6 Entretenir des relations positives avec les intervenants	<p>Connaître la dynamique des groupes</p> <p>Savoir entretenir des relations positives</p> <p>Appliquer les techniques et les procédures d'animation de groupes et de travail en équipe</p>
6.7 Générer de nouveaux partenariats	<p>Détecter les opportunités de nouveaux partenariats</p> <p>Savoir prendre contact avec de nouveaux partenaires</p> <p>Établir des relations d'échanges et de partenariat entre différents types d'organisations</p> <p>Utiliser des techniques de travail coopératif et collaboratif</p>
6.8 Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et intervenants	<p>Savoir partager les connaissances essentielles</p> <p>Comprendre le processus d'apprentissage</p> <p>Savoir transmettre des informations</p> <p>Transmettre de nouvelles connaissances</p>

Compétences	Tâches
7.1 Utiliser les principaux outils	<ul style="list-style-type: none"> Connaître les principales approches méthodologiques Connaître la théorie et la pratique de l'évaluation de programmes Connaître les fondements de la mesure et de l'évaluation Utiliser les modèles statistiques (descriptives et inférentielles) Utiliser les méthodes d'analyse de contenu Savoir utiliser les principaux logiciels informatiques en traitement de données statistiques, en analyse de contenus qualitatifs et en traitement de texte Connaître les technologies d'information et de communication (TIC) Faire preuve de rigueur scientifique
7.2 Se tenir informé des nouvelles questions de recherche et des nouvelles pratiques	<ul style="list-style-type: none"> Être au fait des nouveaux développements Connaître les principales organisations Participer à des activités de perfectionnement Être en contact avec des organisations et associations
7.3 Suggérer des pratiques adaptées aux situations et aux grands courants du domaine	<ul style="list-style-type: none"> Élaborer des protocoles et des devis pertinents Faire des suggestions et des recommandations réalistes en matières d'évaluation Référencer constamment au code d'éthique et aux règles déontologiques en vigueur Supporter le développement et l'élaboration de nouveaux programmes ou de nouvelles interventions Produire des avis sur les pratiques évaluatives Agir à titre d'agent de changement Tenir compte des orientations gouvernementales en matière d'évaluation de programme et de reddition de comptes Contribuer à l'exercice de planification des évaluations à réaliser Proposer des projets d'évaluation et des activités évaluatives pertinentes
7.4 Dégager les principaux constats	<ul style="list-style-type: none"> Étayer les grands constats qui se dégagent d'une évaluation
7.5 Faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> Formuler des recommandations relatives aux buts du programme Formuler des recommandations en matière d'évaluation de programmes en général et d'un programme en particulier Tenir compte des résultats de l'évaluation dans sa formulation des recommandations Favoriser la mise en œuvre de stratégie de diffusion des résultats de l'évaluation
7.6 Assurer le suivi de la réalisation des recommandations issues d'un rapport d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> Analyser l'adéquation des plans d'actions proposés au regard des recommandations

Aux dimensions, compétences et tâches du profil s'ajoutent 34 contenus de formation, indiqués par les diverses sources consultées.

Tableau 10 : Les contenus de formation requis pour les évaluateurs de programmes

Administration	Éthique, déontologie et standards en évaluation	Loi d'accès à l'information et à la protection des renseignements nominatifs ou sensibles
Analyse politique	Fondements et principes en évaluation	Principes et enjeux de l'administration publique
Anglais - lecture	Gestion budgétaire	Méthodes d'échantillonnage
Anglais – écriture	Gestion de projets	Méthodes de recherche
Anglais parlé	Gestion des ressources financières	Rédaction professionnelle
Comptabilité	Gestion des ressources humaines	Règles gouvernementales pour l'attribution des contrats à l'externe
Diagnostic et changement organisationnel	Gestion des ressources informationnelles	Relation de travail
Docimologie	Gestion des ressources matérielles	Sociologie
Économique	Logiciels informatiques courants (tels : WORD, Excel, PowerPoint, ACCES)	Statistiques descriptives
Élaboration de programmes et d'intervention	Logiciels spécialisés en traitement de données qualitatives (ex. : N-VIVO, Atlas, etc.)	Statistiques inférentielles
Élaboration de modèles logiques et causaux	Logiciels spécialisés en traitement de données quantitatives (SAS, SPSS, etc.)	Techniques et méthodes de collecte de données
Élaboration d'outils de mesure et d'évaluation		

40 caractéristiques ou qualités attendues chez un évaluateur de programmes dans la pratique ont aussi été recensées comme faisant partie du profil de compétences. Ces caractéristiques ou facteurs de personnalité sont listés ci-bas.

Tableau 11 : Les caractéristiques attendues d'un évaluateur de programmes

Actif	Dur	Influençant	Posé
À l'écoute	Éclectique	Influant	Prudent
Analyste	Empathique	Insensible	Réservé
Audacieux	Empirique	Intéressé	Responsable
Aventurier	Exclusif	Intransigeant	Rigide
Chaleureux	Extraverti	Introverti	Sérieux
Communicatif	Froid	Méthodique	Sévère
Discret	Indépendant	Observateur	Souple
Directif	Indifférent	Ouvert	Synthétique
Distant	Indulgent	Placide	Tolérant

4.2 La consultation des experts

Le profil théorique a été soumis, par questionnaire papier auto administré, à 25 personnes œuvrant dans le domaine de l'évaluation au sein de la fonction publique québécoise.

Cinq personnes ont d'abord accepté de compléter et de commenter une première version d'un questionnaire au printemps 2004. Les commentaires transmis ont permis de bonifier et de produire

une version améliorée qui fut complétée par les 20 autres experts à l'hiver 2005. Dix gestionnaires, directeurs ou coordonnateurs et 15 professionnels qui oeuvrent en évaluation de programmes composaient ce comité d'experts.

Tableau 12 : Statut professionnel des répondants (n= 25)

	Fréquence	Fréquence en pourcentage	Pourcentage cumulé
Directeur	7	28,0	28,0
Coordonnateur	3	12,0	40,0
Professionnel - évaluateur	15	60,0	100,0

Le questionnaire comporte trois sections. La première s'intéresse à la pertinence, l'importance, la justesse et la précision des dimensions, des compétences et des tâches proposées. La seconde porte sur l'utilité des contenus de formation. La dernière reprend les caractéristiques ou qualités attendues d'une ou d'un évaluateur de programmes dans la pratique sous la forme d'un différenciateur sémantique, c'est-à-dire présenté en 26 catégories bipolaires sous sept niveaux.

De cette consultation, des modifications ont été apportées aux dimensions, aux compétences et aux tâches à la première version du profil de compétence (tableau 9). Les tableaux suivants présentent celles-ci. Par exemple, le tableau suivant (13) montre la modification apportée à la seconde dimension.

Tableau 13 : Modification apportée à la dimension 2 de la version théorique du profil de compétences

Version 1 <i>(anciens énoncés)</i>	Versions 2 et 3 <i>(nouveaux énoncés)</i>
Construction de modèles logiques	Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs

Texte en bleu = ajout de précisions

Entre la première et la seconde version, 19 modifications mineures, du type ajustement du vocabulaire, ajout de précision ou simplification, ont été apportées à 16 énoncés de compétences. De plus, sept compétences ont été ajoutées à la liste qui en comprenait 40. Ce sont les compétences : Assurer la fidélité et la validité des mesures ; Définir les critères ou les normes d'interprétation ; Interpréter les résultats de l'évaluation ; 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 intervenants.

Tableau 14 : Modifications apportées aux énoncés de compétences de la version théorique du profil de compétences

Version 1 <i>(anciens énoncés)</i>	Versions 2-3 <i>(nouveaux énoncés)</i>
Prioriser des besoins non comblés	Déterminer la priorité des besoins
Communiquer adéquatement les besoins prioritaires	Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur
Énoncer des normes de rendements ou des critères de succès d'un programme	Énoncer les normes de rendements ou les critères de succès d'un programme
Déterminer de la préparation requise à l'évaluation ou du bien-fondé de celle-ci	Déterminer le bien-fondé de l'évaluation
Déterminer de l'école ou de l'approche d'évaluation adéquate	Choisir l'école ou l'approche pertinente
Élaborer une stratégie évaluative adéquate	Élaborer des stratégies adéquates
Rédiger, dans un format convivial, un devis d'évaluation	Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc.
Analyser correctement une situation d'évaluation	Analyser correctement la situation dans laquelle évolue le programme en évaluation
Comparer les éléments réels avec ceux du plan du programme ou avec des normes de rendement	Comparer les données réelles avec celles planifiées dans le plan du programme ou avec des normes de rendement
Reconnaître les facteurs qui affectent l'efficacité d'une intervention réalisée dans le cadre d'un programme	Identifier les facteurs qui affectent l'efficacité
	Assurer la fidélité et la validité des mesures
	Définir les critères ou les normes d'interprétation
Version 1	Versions 2-3
	Interpréter les résultats de l'évaluation
Assurer l'efficacité des ressources	Assurer l'efficacité des ressources évaluatives
Susciter la participation des divers intervenants aux activités d'évaluation	Susciter la participation des divers intervenants
Consulter les intervenants pour recueillir leurs opinions au sujet du programme	Consulter les intervenants
	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 intervenants
Utiliser les principaux outils en usage en évaluation	Utiliser les principaux outils
Se tenir informé des nouvelles questions et pratiques en évaluation des programmes	Se tenir informé des nouvelles questions de recherche et des nouvelles pratiques
Suggérer des pratiques pertinentes qui rendent compte des particularités de la situation et des grands courants du domaine	Suggérer des pratiques adaptées aux situations et aux grands courants du domaine

Texte en bleu = ajout de précisions

Texte en rouge = simplification

Texte en vert = ajustement de vocabulaire

De la version 1 à la version 2, neuf nouvelles tâches ont été intégrées au profil de compétences et 4 énoncés ont été modifiés. Ceci nous amène à un total de 162 tâches.

Tableau 15 : Modifications apportées aux tâches de la version théorique du profil de compétences (versions 1 et 2)

Version 1 (anciens énoncés)	Version 2 (nouveaux énoncés)
Savoir ce que sous-tend la logique d'un programme (modèle logique)	Tenir compte des orientations gouvernementales et de l'organisme Contribuer à l'exercice de planification de l'organisme Savoir ce que sous-tend la logique d'un programme et produire le modèle logique (i.e. : raison d'être, cible, clientèles, nature de l'intervention, activités, ressources, résultats opérationnels, effets)
Énoncer le modèle causal d'un programme	Développer le modèle causal d'un programme ou d'une intervention Décrire le ou les profils de clientèle du programme Contribuer à l'identification ou à la formulation d'objectifs mesurables Produire une étude exploratoire ou de faisabilité Déterminer le type d'interprétation à réaliser Définir les objectifs de l'évaluation, les enjeux et les questions d'une évaluation Savoir déterminer de la pertinence de la mise en place d'un comité d'évaluation ou de suivi de l'évaluation ou le recours à des experts externes
Choisir les techniques ou méthodes de communications adaptées	Choisir les techniques ou méthodes de communications (ou de collecte des données) adaptées ainsi que les techniques de traitement des données
Déterminer un protocole d'évaluation pertinent	Déterminer une démarche ou un protocole d'évaluation pertinent Respecter les règles d'approbation du devis et du plan auprès des autorités concernées

Texte en bleu = ajout de précisions

Texte en rouge = simplification

Texte en vert = ajustement de vocabulaire

De la version 2 à la version 3, 23 nouvelles tâches ont été intégrées au profil de compétences, 7 énoncés ont été modifiés et une tâche a été retirée. Ceci nous amène à un total de 184 tâches. Ces modifications sont présentées au tableau 16.

Tableau 16 : Modifications apportées aux tâches de la version théorique du profil de compétences (versions 2 et 3)

Version 2 <i>(anciens énoncés)</i>	Version 3 <i>(nouveaux énoncés)</i>
Poser des jugements d'analyse critique découlant de diverses situations organisationnelles entourant l'évaluation de programmes Identifier les éléments déterminants et significatifs de la mise en œuvre et du fonctionnement d'un programme	S'assurer du respect de la Loi d'accès à l'information et de la protection des renseignements nominatifs ou sensibles Poser des jugements d'analyse critique découlant de diverses situations Identifier les éléments déterminants et significatifs
Identifier les facteurs d'influence d'une intervention dans le cadre d'un programme Utiliser adéquatement les divers types d'échelles psychométriques et outils de collecte de données (recherche, communication, enquête)	Décrire le contexte légal et administratif Identifier les ressources octroyées pour la réalisation du programme S'assurer de la validité et de la fiabilité des données recueillies sur un programme Conserver une distance critique et une indépendance Administer les divers types d'outils de mesure quantitatifs et qualitatifs Identifier les facteurs d'influence Utiliser adéquatement les divers types d'échelles psychométriques
Construire des outils de mesure valides	Appliquer et développer des stratégies d'enquête Élaborer des outils de mesures qualitatives et quantitatives Administer et réaliser les collectes d'information (sondages, groupes de discussion, entrevues, études de cas, etc.)
Savoir encadrer des équipes de travail	Collaborer à l'efficacité des systèmes de suivi de gestion ou de la mesure de la satisfaction des clientèles Produire des analyses évaluation ou des avis Assurer le respect des standards établis en évaluation de programmes Négocier et encadrer les contrats avec les firmes externes de recherches et de sondages Produire les informations nécessaires à différents documents organisationnels (ex. : planification, rapport annuel, etc.) Savoir encadrer du personnel, des équipes de travail et des comités d'évaluation
Connaître les principales organisations qui se préoccupent d'évaluation de programmes Être en contact avec des organisations et des associations qui s'intéressent à l'évaluation	Connaître les principales organisations Être en contact avec des organisations et associations
	Supporter le développement et l'élaboration de nouveaux programmes ou de nouvelles interventions Produire des avis sur les pratiques évaluatives Agir à titre d'agent de changement Tenir compte des orientations gouvernementales en matière d'évaluation de programme et de reddition de comptes Contribuer à l'exercice de planification des évaluations à réaliser Proposer des projets d'évaluation et des activités évaluatives pertinentes Étayer les grands constats qui se dégagent d'une évaluation Favoriser la mise en œuvre de stratégie de diffusion des résultats de l'évaluation Analyser l'adéquation des plans d'actions proposés au regard des recommandations

Texte en bleu = ajout de précisions

Texte en rouge = simplification

Texte en vert = ajustement de vocabulaire

Cette première activité de consultation et d'expertise, correspond dans les faits aux cinq premières étapes du modèle :

- 1^o: L'identification des compétences de l'évaluateur par consultation des documents et des informations disponibles et l'identification des experts sélectionnés selon leur implication professionnelle en évaluation de programmes ; leur appartenance à la

fonction publique québécoise ; leur positionnement stratégique lors de concours ou démarches de recrutement des spécialistes en évaluation; leur représentativité et leur volonté à participer.

- 2^e : La consultation des experts à titre de conseiller et d'expert professionnel pour la validation des contenus et du format du questionnaire destiné à d'autres experts.
- 3^e : La préparation du profil de compétences et du tableau des spécifications par lesquels les experts ont précisé les tâches pertinentes à l'emploi.
- 4^e : La constitution de la banque de tâches qui a permis aux 25 personnes de s'exprimer sur ces contenus et leur exhaustivité.
- 5^e : L'identification des facteurs tâches permettant de confirmer leur regroupement en fonction de la performance attendue.

De cette démarche et suite aux modifications apportées au profil théorique une version améliorée fut produite.

Les sept dimensions maintenues regroupent maintenant 47 compétences au lieu des 40 originales présentées au tableau 14.

Tableau 17 : Les sept dimensions et les 47 compétences du profil

Dimensions	Compétences
1. Identification et analyse des besoins prioritaires	Identifier 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	Conceptualiser la logique d'un programme Énoncer les normes de rendements 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	Choisir l'école ou de 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.	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 (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 Identifier 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 Assurer la fidélité et 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	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 compte
6. Gestion des ressources humaines	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 intervenants
7. Expertise conseil en évaluation de programmes	Utiliser les principaux outils Se tenir informé des nouvelles questions de recherche 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

En ce qui regarde les contenus de formation, 11 regroupements ont été construits et retenus.

Tableau 18 : Les 11 contenus de formation retenus

Administration et comptabilité
Anglais
Docimologie et élaboration d'outils de mesure
Économique et sociologie
Élaboration de programmes
Français
Gestion des ressources financières et matérielles
Informatique
Méthodes d'échantillonnage et de collecte des données
Méthodes de recherche
Statistiques

Des 40 caractéristiques ou qualités identifiées initialement et regroupées alors en 26 paires. Les dix plus populaires ont été conservées.

Tableau 19 : Les dix caractéristiques ou qualités identifiées de l'évaluateur de programmes

Analytique
Conciliant
Critique
Curieux
Entreprenant
Être méthodique
Faire preuve de leadership
Observateur
Prudent
Talent de communicateur

Celle nouvelle version a été soumise aux membres de la SQEP pour fin de validation de la version améliorée et la confection du profil final. Cette démarche correspond aux trois dernières étapes de l'approche de Fine et Wiley (1986).

- 6^e : La détermination des standards de performance ou standards professionnels ou chacun se prononce sur l'importance de chaque dimension mesurée ainsi que sur leur importance relative.
- 7^e : La fidélité ou la fiabilité du profil des compétences par la possibilité de modifications, l'ajout ou le retrait des éléments pour la version finale du profil.
- 8^e : La validation du profil par questionnaire par la consultation d'un échantillon de 55 spécialistes de la profession, tous membres de la SQEP.

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

Pour réaliser cette dernière étape, un questionnaire électronique, auto-administré a été adressé aux membres de la SQEP. Ainsi, chaque spécialiste a pu se prononcer sur la pertinence du contenu, sur l'adéquation des dimensions et des tâches ainsi que sur leur importance relative en vue d'assurer l'exhaustivité du profil. 17 jours après que le questionnaire fut transmis aux membres, un rappel par courriel leur été adressé.

5.1 Les caractéristiques des répondants au questionnaire informatique

Le questionnaire informatique, transmis en juin 2005 à tous les membres de la Société Québécoise d'Évaluation (SQEP) a été complété par 55 d'entre eux.

Moins du tiers (30,9%) des répondants ont 35 ans ou moins alors que 43,7% ont entre 36 et 50 ans et le quart (25,5%) ont plus de 51 ans.

Tableau 20 : Les catégories d'âge des répondants (n=55)

	Fréquence	Fréquence en pourcentage	Pourcentage cumulé
Entre 26 et 30 ans	7	12,7	12,7
Entre 31 et 35 ans	9	16,4	29,1
Entre 36 et 40 ans	5	9,1	38,2
Entre 41 et 45 ans	10	18,2	56,4
Entre 46 et 50 ans	9	16,4	72,7
Entre 51 et 55 ans	10	18,2	90,9
Entre 56 et 60 ans	4	7,3	98,2
61 ans et plus	1	1,8	100,0

20% des répondants occupent des fonctions d'encadrement (cinq directeurs et six coordonnateurs) alors que la moitié agit à titre de professionnel (tableau suivant).

Tableau 21 : Le statut professionnel des répondants (n=55)

	Fréquence	Fréquence en pourcentage	Pourcentage cumulé
Directeur	5	9,1	9,1
Coordonnateur	6	10,9	20,0
Professionnel - évaluateur	27	49,1	69,1
Autre	17	30,9	100,0

Sur les 55 répondants, 15 ont précisé un autre titre que celui d'évaluateur. L'appellation de leurs titres d'emploi varie selon le type d'entreprise.

Tableau 22 : Les titres d'emploi des répondants (n=52)

	Fréquence	Fréquence en pourcentage	Pourcentage cumulé
Agente de recherche	5	9,6	9,6
Évaluateur	25	48,0	57,6
Chargé d'études conseiller, consultant et personne ressource	6	11,5	69,1
Economiste	1	1,9	71,0
Professeur	2	3,8	74,9
Coordonnateur-évaluateur	2	3,8	78,8
Coordonnateur	4	7,7	86,4
Directeur	5	9,6	95,9
Autres	2	3,8	100,0

Les trois quarts (74,5%) sont permanents alors que les autres sont des contractuels.

Tableau 23 : Les types d'organisation de travail des répondants (n=55)

	Fréquence	Fréquence en pourcentage	Pourcentage cumulé
Entreprise privée	4	7,2	7,2
Organisme public	30	54,5	61,7
Organisme parapublic	15	27,3	89,0
Entreprise personnelle	3	5,5	94,5
Université	3	5,5	100,0

L'expérience de travail des personnes, dans des fonctions comparables à celles auxquelles se rapportent le présent questionnaire, est de moins de six ans pour près de la moitié (47,3%) et 65% des personnes ont moins de dix ans d'expérience.

Tableau 24 : L'expérience en évaluation de programmes (n=55)

	Fréquence	Fréquence en pourcentage	Pourcentage cumulé
Moins de 1 an	4	7,3	7,3
Entre 1 et 5 ans	26	47,3	54,6
Entre 6 et 10 ans	10	18,2	72,8
Entre 11 et 15 ans	10	18,2	91,0
Entre 16 et 20 ans	3	5,5	96,4
Entre 21 et 25 ans	2	3,6	100,0

38,2% des répondants consacrent la presque totalité de leur temps de travail à l'évaluation de programmes alors que près des trois quarts y passent plus de la moitié de leur temps.

Tableau 25 : Les pourcentages de temps consacré à l'évaluation de programmes (n=55)

	Fréquence	Fréquence en pourcentage	Pourcentage cumulé
Moins de 10%	6	10,9	10,9
Entre 11 et 20%	6	10,9	21,8
Entre 21 et 30%	2	3,6	25,4
Entre 31 et 40%	3	5,5	30,9
Entre 41 et 50%	2	3,6	34,5
Entre 51 et 60%	6	10,9	45,4
Entre 61 et 70%	1	1,8	47,2
Entre 71 et 80%	3	5,5	52,7
Entre 81 et 90%	5	9,1	61,8
Entre 91 et 100%	21	38,2	100,0

La totalité des répondants ont une formation universitaire. 85% d'entre eux possèdent une formation de deuxième ou troisième cycles (40 maîtrises et sept doctorats).

Tableau 26 : Le niveau académique du dernier diplôme obtenu (n=55)

	Fréquence	Fréquence en pourcentage	Pourcentage cumulé
Certificat (premier cycle)	2	3,6	3,6
Baccalauréat (premier cycle)	4	7,3	10,9
Diplôme (deuxième cycle)	2	3,6	14,5
Maîtrise (deuxième cycle)	40	72,7	87,3
Doctorat (troisième cycle)	7	12,7	100,0

35 personnes ont identifié la discipline académique ou le champ de spécialisation de leurs études (dernier diplôme obtenu). Plus de la moitié d'entre eux (18) détiennent une formation en sciences humaines ou en mesure et évaluation, 22,9% en administration et les autres en sciences, en santé ou en sociologie.

Tableau 27 : Les disciplines académiques (n=35)

	Fréquence	Fréquence en pourcentage	Pourcentage cumulé
Administration et comptabilité	8	22,9	22,9
Sociologie ou économie	4	11,4	34,3
Sciences humaines (éducation, psychologie, criminologie, sciences sociales)	9	25,7	60,0
Santé	3	8,6	68,6
Sciences	2	5,7	74,3
Mesure et évaluation	9	25,7	100,00

5.2 Le profil de compétences

Les résultats de l'enquête ont été analysés pour tenter de valider et de nuancer les différentes composantes du profil théorique composé de sept dimensions, de 47 compétences, de connaissances disciplinaires et de qualités ou caractéristiques professionnelles.

5.2.1 Les sept dimensions

L'enquête a révélé que la structure même du profil tenait et que ses composantes étaient toutes essentielles. Aucune des dimensions ni des compétences ne furent remises en question. Le tableau 28 démontre clairement que toutes les dimensions sont considérées plutôt importantes ou très importantes. Une nuance mérite d'être apportée pour la dimension *Gestion des ressources humaines*, que 18 personnes ont déclaré non ou peu importante.

Tableau 28 : La fréquence d'endossement des sept dimensions selon deux catégories : «non ou peu important» et les «plutôt et très important» (n=55)

	Non ou peu important	Plutôt ou très important
1. Identification et analyse des besoins prioritaires	1	54
2. Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	1	54
3. Confection de devis d'évaluation	2	53
4. Réalisation d'une évaluation de programme	1	54
5. Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	0	55
6. Gestion des ressources humaines	18	37
7. Expertise conseil en évaluation de programmes	2	53

En effet, il faut savoir qu'à peine le cinquième des répondants exerce des fonctions liées à la coordination ou à la direction (postes de coordonnateur-évaluateur, de coordonnateur ou de directeur), ce qui peut expliquer la moindre importance accordée à cette dimension par quelques répondants. Compte tenu de l'ensemble des résultats qui reflètent une opinion générale positive, nous avons décidé d'observer méthodiquement le décalage de proportions entre ce qui est apparu «très important» et «plutôt important» aux membres de la SQEP.

Tableau 29 : Les pourcentages d'écart aux sept dimensions entre les «très important» et les «plutôt important» et leur indice

	Très important	Plutôt important	Écart	Indice
1. Identification et analyse des besoins prioritaires	67,3	30,9	+36,4	7
2. Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	76,4	21,8	+54,6	8
3. Confection de devis d'évaluation	70,9	26,5	+44,4	8
4. Réalisation d'une évaluation de programme	78,2	20,0	+58,2	8
5. Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	41,8	58,2	-16,4	5
6. Gestion des ressources humaines	18,2	49,1	-30,9	4
7. Expertise conseil en évaluation de programmes	58,2	38,2	+20,0	7

Le calcul des écarts met en relief les nuances entre les opinions des répondants qui doivent être tenus en compte lors de l'examen de l'importance de chacune des dimensions du profil. La question posée alors est : «Est-ce que toutes les dimensions ont la même importance?» De l'avis des praticiens, il semble que non.

Afin de faciliter l'interprétation des écarts un indice a été produit qui s'étend de un à dix selon l'importance de l'écart entre les pourcentages de «très important» et de «plutôt important». Toute différence entre 80 et 100 reçoit l'indice maximal dix; entre 60 et 79,9 l'indice neuf; entre 40 et 59,9 l'indice huit et ainsi de suite. Plus cet indice est élevé plus il témoigne d'une différence importante et permet de caractériser une dimension comme primordiale ou à l'inverse moins fondamentale mais tout de même importante. La différence entre des proportions égales, soit 50%, est évidemment nulle et permet de préciser le point milieu de l'échelle de l'indice entre cinq et six. À partir de la cote cinq et en baissant, nous observons des écarts négatifs; les «plutôt important» l'emportant sur les «très important».

Schéma 5 : L'échelle de transformation des écarts en indices

Écart	-80	-60	-40	-20	0	+20	+40	+60	+80	+100
Indice	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Par exemple, un écart de -35, différence entre «très important» et «plutôt important», correspond à l'indice 4 comme tous les écarts entre -40 à -20,1. Cette façon d'étudier les opinions des répondants nous a amené à regrouper les sept dimensions en deux catégories qui correspondent à deux niveaux d'importance selon la valeur des écarts des dimensions. Le premier niveau, qualifié de très important, comprend les dimensions :

4. Réalisation d'une évaluation de programme
2. Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs
3. Confection de devis d'évaluation
1. Identification et analyse des besoins prioritaires
7. Expertise conseil en évaluation de programmes

Les dimensions 5. Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation et 6. Gestion des ressources humaines, ont été jugés moins essentielles quoique toujours importantes et constituent le second niveau.

Le même exercice a été appliqué à chacune des compétences.

5.2.2 Les compétences

Les compétences reliées à la première dimension Identification et analyse des besoins prioritaires se regroupent aussi en deux niveaux. Les compétences 1.4 *Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur* et 1.3 *Déterminer la priorité des besoins* apparaissent primordiales et composent le premier groupe tandis que 1.1 *Identifier les besoins non comblés* et 1.2 *Préciser les besoins non comblés*, le sont moins.

Tableau 30 : Les pourcentages, les écarts et les indices des compétences reliées à la dimension 1

	Très important	Plutôt important	Écart	Indice
1.1 Identifier les besoins non comblés (n=55)	41,8	45,5	-3,7	5
1.2 Préciser les besoins non comblés (n=55)	32,7	54,5	-21,8	4
1.3 Déterminer la priorité des besoins (n=55)	61,8	25,5	+36,3	7
1.4 Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur (n=55)	64,8	25,9	+38,9	7

La dimension deux est composée de quatre compétences qui se retrouvent presque toutes au même niveau, le niveau supérieur des compétences essentielles. Le tableau suivant illustre cet état de fait.

Tableau 31 : Les pourcentages, les écarts et les indices des compétences reliées à la dimension 2

	Très important	Plutôt important	Écart	Indice
2.1 Conceptualiser la logique d'un programme (n=54)	79,6	18,5	+61,1	9
2.2 Énoncer les normes de rendement ou les critères de succès d'un programme (n=54)	61,1	33,3	+27,8	7
2.3 Décrire le contexte d'un programme (n=55)	47,3	43,6	+3,7	6
2.4 Déterminer le bien-fondé de l'évaluation (n=55)	40,0	50,9	-10,9	5

La compétence 2.4 *Déterminer le bien-fondé de l'évaluation* apparaît cependant un peu moins essentielle.

Les trois compétences : 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.*, forment un groupe et apparaissent essentielles tandis que la maîtrise de la compétence 3.1 *Choisir l'école ou l'approche pertinente*, est beaucoup moins importante.

Tableau 32 : Les pourcentages, les écarts et les indices des compétences reliées à la dimension 3

	Très important	Plutôt important	Écart	Indice
3.1 Choisir l'école ou l'approche pertinente (n=55)	20,0	54,5	-34,5	4
3.2 Décider du type d'évaluation (n=54)	57,4	35,2	+22,2	7
3.3 Élaborer des stratégies adéquates (n=54)	77,8	22,2	+55,6	8
3.4 Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc. (n=55)	50,9	41,8	+9,1	6

Les indices des 17 compétences de la dimension 4. Réalisation d'une évaluation de programme varie beaucoup. Ils vont de trois pour la compétence 4.11 *Utiliser les modèles d'évaluation du rendement* à 9, 4.17 *Interpréter les résultats de l'évaluation*. D'autres compétences sont jugées moins essentielles comme la 4.11 *Utiliser les modèles d'évaluation du rendement*, la 4.12 *Déterminer le mérite ou la valeur du programme*, 4.13 *Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels* et 4.1 *Décrire la mise en œuvre du programme*. Les 12 autres compétences présentent des indices autour de sept et sont jugées essentielles.

Tableau 33 : Les pourcentages, les écarts et les indices des compétences reliées à la dimension 4

	Très important	Plutôt important	Écart	Indice
4.1 Décrire la mise en œuvre du programme (n=55)	41,8	43,6	-1,8	5
4.2 Analyser correctement la situation dans laquelle évolue le programme en évaluation (n=55)	54,5	43,6	+10,9	6
4.3 Colliger les données requises à l'évaluation (n=54)	61,1	38,9	+22,2	7
4.4 Comparer les données réelles avec celles planifiées dans le plan du programme ou avec des normes de rendement (n=54)	55,6	33,3	+22,3	7
4.5 Expliquer les raisons pour lesquelles la mise en œuvre s'est éloignée du plan (n=55)	58,2	36,4	+21,8	7
4.6 Distinguer les extrants et les effets d'un programme (n=55)	65,5	27,3	+38,2	7
4.7 Décrire les extrants et les effets d'un programme (n=55)	63,6	30,9	+32,7	7
4.8 Reconnaître les possibilités d'effets inattendus ou non désirés (n=54)	53,7	46,3	+7,4	6
4.9 Associer les effets à des interventions précises (n=55)	40,0	49,1	-9,1	5
4.10 Identifier les facteurs qui affectent l'efficacité (n=55)	65,5	32,7	+	7
			32,8	
4.11 Utiliser les modèles d'évaluation du rendement (n=54)	9,3	59,3	-50,0	3
4.12 Déterminer le mérite ou la valeur du programme (n=53)	24,5	50,9	-26,4	4
4.13 Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels (n=55)	41,8	47,3	-5,5	5
4.14 Utiliser les stratégies d'enquêtes quantitatives et qualitatives (n=55)	67,3	30,9	+	7
			36,4	
4.15 Assurer la fidélité et la validité des mesures (n=55)	74,5	21,8	+	8
			52,7	
4.16 Définir les critères ou les normes d'interprétation (n=55)	56,4	38,2	+	6
			16,4	
4.17 Interpréter les résultats de l'évaluation (n=54)	81,5	18,5	+	9
			63,0	

La dimension 5. *Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation* est composée de quatre compétences dont trois jugées essentielles. Il s'agit des compétences : 5.3 *Assurer l'efficacité des ressources évaluatives*; 5.4 *Intégrer les résultats dans le processus de reddition de compte* et 5.2 *Planifier les ressources requises pour la réalisation d'une évaluation*. La compétence 5.1 *Estimer les coûts d'une évaluation*, le semble moins.

Tableau 34 : Les pourcentages, les écarts et les indices des compétences reliées à la dimension 5

	Très important	Plutôt important	Écart	Indice
5.1 Estimer les coûts d'une évaluation (n=54)	40,7	53,7	-13,0	5
5.2 Planifier les ressources requises pour la réalisation d'une évaluation (n=55)	52,7	45,5	+7,2	6
5.3 Assurer l'efficacité des ressources évaluatives (n=55)	38,2	54,5	+46,3	8
5.4 Intégrer les résultats dans le processus de reddition de compte (n=55)	49,1	41,8	+7,3	6

Trois des huit compétences de la dimension 6. liées à la gestion des ressources humaines, 6.8 *Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des intervenants*, 6.7 *Gérer de nouveaux partenariats* et 6.4 *Exercer un leadership dans la gestion des situations difficiles*, sont jugées moins essentielles. Les cinq autres compétences le sont alors que la compétence 6.5 *Partager les résultats avec les intervenants* atteint un niveau très élevé avec un écart au-dessus de 60% et un indice de 9.

Tableau 35 : Les pourcentages, les écarts et les indices des compétences reliées à la dimension 6

	Très important	Plutôt important	Écart	Indice
6.1 Susciter la participation des divers intervenants (n=55)	60,0	40,0	+20,0	7
6.2 Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme (n=55)	67,3	30,9	+36,4	7
6.3 Consulter les intervenants (n=55)	65,5	30,9	+34,6	7
6.4 Exercer un leadership dans la gestion des situations difficiles (n=55)	41,8	45,5	-3,7	5
6.5 Partager les résultats avec les intervenants (n=55)	80,0	18,2	+61,8	9
6.6 Entretenir des relations positives avec les intervenants (n=54)	61,1	35,2	+29,9	7
6.7 Gérer de nouveaux partenariats (n=54)	24,1	64,8	-40,7	4
6.8 Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des intervenants (n=55)	18,2	61,8	-43,6	4

Les six compétences de la dimension 7 *Expertise conseil en évaluation de programmes*, se divisent en trois groupes. Les compétences 7.5 *Faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation* et 7.4 *Dégager les principaux constats* se distinguent par le très haut niveau d'importance qu'on leur donne. Les compétences : 7.6 *Assurer le suivi de la réalisation des recommandations issues d'un rapport d'évaluation* et 7.3 *Suggérer des pratiques*

adaptées aux situations et aux grands courants du domaine sont un peu moins mais toujours considérées essentielles alors que les compétences 7.2 *Se tenir informé des nouvelles questions de recherche et des nouvelles pratiques* et 7.1 *Utiliser les principaux outils* ne le sont pas.

Tableau 36 : Les pourcentages, les écarts et les indices des compétences reliées à la dimension 7

	Très important	Plutôt important	Écart	Indice
7.1 Utiliser les principaux outils (n=55)	36,4	54,5	-18,1	5
7.2 Se tenir informé des nouvelles questions de recherche et des nouvelles pratiques (n=55)	47,3	49,1	-1,8	5
7.3 Suggérer des pratiques adaptées aux situations et aux grands courants du domaine (n=55)	45,5	45,5	0,0	6
7.4 Dégager les principaux constats (n=55)	78,2	21,8	+56,4	8
7.5 Faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation (n=55)	83,6	14,5	+69,1	9
7.6 Assurer le suivi de la réalisation des recommandations issues d'un rapport d'évaluation (n=55)	41,8	34,5	+7,3	6

5.2.3 La synthèse et l'état de fait

L'analyse du niveau d'importance de chacune des compétences à partir de la grandeur des écarts et de la valeur des indices permet d'en nuancer la primordialité. Toutes dimensions confondues, il appert qu'une première catégorie de huit compétences apparaît essentiellement fondamentale pour bien pratiquer le métier. Il s'agit des compétences : 7.5 *Faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation*; 4.17 *Interpréter les résultats de l'évaluation*; 6.5 *Partager les résultats avec les intervenants*; 2.1 *Conceptualiser la logique d'un programme*; 7.4 *Dégager les principaux constats*; 3.3 *Élaborer des stratégies adéquates*; 4.15 *Assurer la fidélité et la validité des mesures* et 5.3 *Assurer l'efficacité des ressources évaluatives*.

Suivent, dans un second groupe, huit compétences dont : 1.4 *Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur*; 4.6 *Distinguer les extrants et les effets d'un programme*; 4.14 *Utiliser les stratégies d'enquêtes quantitatives et qualitatives*; 6.2 *Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme*; 6.3 *Consulter les intervenants*; 4.7 *Décrire les extrants et les effets d'un programme*; 4.10 *Décrire les extrants et les effets d'un programme*; 1.3 *Déterminer la priorité des besoins* font également partie du bloc primordial à maîtriser.

Puis, sept autres compétences sont tout de même jugées relativement nécessaires pour l'accomplissement adéquat des tâches reliées aux spécialistes en évaluation de programme. Ce sont : 6.6 *Entretenir des relations positives avec les intervenants*; 2.2 *Énoncer des normes de rendement ou des critères de succès d'un programme*; 4.3 *Colliger les données requises à l'évaluation*; 4.4 *Comparer les données réelles avec celles planifiées dans le 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; 3.2 Décider du type d'évaluation; et 6.1. Susciter la participation des divers intervenants.

Tableau 37 : L'ensemble des 47 compétences avec le rang accordé par les 55 répondants

Énoncés de compétences	Rangs
Dimension 1. Identification et analyse des besoins prioritaires	
1.3 Déterminer la priorité des besoins (n=55)	7
1.4 Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur (n=55)	7
1.1 Identifier les besoins non comblés (n=55)	5
1.2 Préciser les besoins non comblés (n=55)	4
Dimension 2. Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	
2.1 Conceptualiser la logique d'un programme (n=54)	9
2.2 Énoncer les normes de rendement ou les critères de succès d'un programme (n=54)	7
2.3 Décrire le contexte d'un programme (n=55)	6
2.4 Déterminer le bien-fondé de l'évaluation (n=55)	5
Dimension 3. Confection de devis d'évaluation	
3.3 Élaborer des stratégies adéquates (n=54)	8
3.2 Décider du type d'évaluation (n=54)	7
3.4 Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc. (n=55)	6
3.1 Choisir l'école ou l'approche pertinente (n=55)	4
Dimension 4. Réalisation d'une évaluation de programme	
4.17 Interpréter les résultats de l'évaluation (n=54)	9
4.15 Assurer la fidélité et la validité des mesures (n=55)	8
4.3 Colliger les données requises à l'évaluation (n=54)	7
4.4 Comparer les données réelles avec celles planifiées dans le plan du programme ou avec des normes de rendement (n=54)	7
4.5 Expliquer les raisons pour lesquelles la mise en œuvre s'est éloignée du plan (n=55)	7
4.6 Distinguer les extrants et les effets d'un programme (n=55)	7
4.7 Décrire les extrants et les effets d'un programme (n=55)	7
4.10 Identifier les facteurs qui affectent l'efficacité (n=55)	7
4.14 Utiliser les stratégies d'enquêtes quantitatives et qualitatives (n=55)	7
4.2 Analyser correctement la situation dans laquelle évolue le programme (n=55)	6
4.8 Reconnaître les possibilités d'effets inattendus ou non désirés (n=54)	6
4.16 Définir les critères ou les normes d'interprétation (n=55)	5
4.1 Décrire la mise en œuvre du programme (n=55)	5
4.9 Associer les effets à des interventions précises (n=55)	5
4.13 Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels (n=55)	5
4.12 Déterminer le mérite ou la valeur du programme (n=53)	4
4.11 Utiliser les modèles d'évaluation du rendement (n=54)	3
Dimension 5. Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	
5.3 Assurer l'efficacité des ressources évaluatives (n=55)	8
5.2 Planifier les ressources requises pour la réalisation d'une évaluation (n=55)	6
5.4 Intégrer les résultats dans le processus de reddition de compte (n=55)	6
5.1 Estimer les coûts d'une évaluation (n=54)	5
Dimension 6. Gestion des ressources humaines	
6.5 Partager les résultats avec les intervenants (n=55)	9
6.1 Susciter la participation des divers intervenants (n=55)	7
6.2 Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme (n=55)	7
6.3 Consulter les intervenants (n=55)	7
6.6 Entretenir des relations positives avec les intervenants (n=54)	7
6.4 Exercer un leadership dans la gestion des situations difficiles (n=55)	5
6.7 Gérer de nouveaux partenariats (n=54)	4
6.8 Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des intervenants (n=55)	4
Dimension 7. Expertise conseil en évaluation de programmes	
7.5 Faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation (n=55)	9
7.4 Dégager les principaux constats (n=55)	8
7.3 Suggérer des pratiques adaptées aux situations et aux grands courants du domaine (n=55)	6
7.6 Assurer le suivi de la réalisation des recommandations issues d'un rapport d'évaluation (n=55)	6
7.1 Utiliser les principaux outils (n=55)	5
7.2 Se tenir informé des nouvelles questions de recherche et des nouvelles pratiques (n=55)	5

L'analyse des données et des écarts révèle aussi que certaines compétences jugées un peu moins essentielles demeurent quand même importantes. Ces compétences sont : 4.11 *Utiliser les modèles d'évaluation du rendement*; 6.8 *Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des intervenants*; 6,7 *Gérer de nouveaux partenariats*; 4.12 *Déterminer le mérite ou la valeur du programme*; 1.2 *Préciser les besoins non comblés* et 3.1 *Choisir l'école ou l'approche pertinente*.

Cette étude de la primordialité des compétences a suscité une compréhension plus approfondie du profil. Les compétences jugées les plus essentielles proviennent de toutes les dimensions; donc, il n'y a pas une dimension plus importante que les autres. De là à conclure à une structure multidimensionnelle du profil, il n'y a qu'un pas. La nature même des compétences les plus essentielles fait appel à des habiletés qui sont particulières à la profession et qui facilitent l'exercice réussi de l'évaluation mais toutes ne sont pas exclusives à ce métier (compétences transversales). Une grande conclusion se dégage, en ce sens que le métier d'évaluateur suppose la maîtrise de compétences qui lui sont particulières et celle d'autres compétences plus générales qui rencontrent aussi les exigences d'autres professions de même ordre.

5.3 L'importance et le niveau de difficulté des sept dimensions

Les membres de la SQEP ont aussi été invités à se prononcer sur l'importance relative et le degré de difficulté de réalisation de chacune de ces dimensions.

Chacun des répondants devait coter chacune des sept dimensions selon une échelle où il accordait le rang un à la dimension la plus importante, le rang deux à la seconde et ainsi de suite jusqu'au rang sept. Ils devaient aussi indiquer le niveau de difficulté de réalisation de chacune de ces dimensions qui regroupent l'ensemble des compétences et des tâches, selon une échelle où un est la plus difficile, deux à la deuxième plus difficile et ainsi de suite.

Le tableau 38 présente les rangs et les moyennes obtenues à chacune des sept dimensions. Les moyennes d'importance et de niveau de difficulté ont été calculées pour chaque dimension à partir des estimations des répondants de la SQEP. Si par exemple, une personne accordait une importance relative de 4 et une autre de 6 à une dimension sur un maximum de 7, le score utilisé pour le calcul de la moyenne est obtenu par $[(7+1)- 4] + [(7+1)- 6] / 2$ ce qui donne $(4+ 2) / 2 = 3$. De même si trois personnes accordent toutes les trois la cote 7 à une dimension donnée le score est obtenu par la formule $[(8+7) + (8+7) + (8+7)] / 3 = 1$, ce qui constitue le poids le plus faible. Autrement dit, cette conversion revient à accorder un poids maximum lorsqu'un répondant accorde le premier rang le plus élevé. Ainsi, le rang 1 correspond au maximum de 7 points.

Tableau 38 : L'importance relative et le niveau de difficulté indiqués par le rang et la moyenne de chacune des sept dimensions (n=55)

Dimensions	Importance	Niveau de difficulté
1. Identification et analyse des besoins prioritaires	2 (3,98)	3 (3,13)
2. Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	1 (4,16)	4 (3,09)
3. Confection de devis d'évaluation	3 (3,75)	1 (3,76)
4. Réalisation d'une évaluation de programme	4 (3,55)	2 (3,69)
5. Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	6 (2,22)	5 (2,67)
6. Gestion des ressources humaines	7 (0,80)	7 (2,02)
7. Expertise conseil en évaluation de programmes	5 (2,55)	6 (2,64)

Ainsi, les membres de la SQEP ont accordé des écarts allant de 0,80 à 4,16 du moins important au plus important et des écarts de 2,02 à 3,76 du moins difficile au plus difficile. Dans l'ensemble, la variation de la cote d'importance est plus grande (3,36) que celle de la difficulté où les moyennes sont plus rapprochées (1,74) d'étendue seulement. Ce qui montre que rien n'apparaît vraiment difficile tandis que certaines dimensions (1, 2, 3 et 4) semblent nettement plus importantes que les cinq, six et sept. La dimension *Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs* est considérée comme la plus importante mais quatrième quant au niveau de difficulté. La dimension *Identification et analyse des besoins prioritaires* seconde en importance et troisième en difficulté; la dimension *Confection de devis d'évaluation* troisième en importance mais première en difficulté; la dimension *Réalisation d'une évaluation de programme* quatrième en importance mais seconde en difficulté; les trois dernières dimensions (cinq, six et sept) se partagent les trois derniers rangs en matière d'importance et en termes de difficulté, c'est-à-dire qu'elles seraient aussi les trois plus faciles.

5.4 Les formations disciplinaires

Les membres de la SQEP devaient aussi se prononcer sur la pertinence de chacun des 11 contenus de formation : ceux-ci étant jugés associés à un exercice fructueux de la profession.

Trois catégories de réponses ont été proposées : Très utile; Assez utile et Peu utile. La valeur «°3°» fut attribuée à la première catégorie (très utile), la valeur «°2°» à la seconde (assez utile) et la valeur «°1°» à la dernière (peu utile) pour faciliter le calcul des moyennes d'endossement présentées ci-après.

Tableau 39 : Les moyennes d'endossement à l'égard de l'utilité des contenus de formation

Contenus de formation	Moyenne	Rang
Méthodes de recherche (n=55)	2,84	1
Méthodes d'échantillonnage et de collecte de données (n=55)	2,80	2
Statistique (n=55)	2,58	3
Français (n=55)	2,55	4
Élaboration de programmes (n=55)	2,47	5
Docimologie et élaboration d'outils de mesure (n=53)	2,49	6
Anglais (n=55)	2,07	7*
Économie et sociologie (n=55)	2,07	7*
Gestion des ressources financières et matérielles (n=55)	1,76	8
Administration et comptabilité (n=54)	1,67	9

La maîtrise des contenus : méthodes de recherche, méthodes d'échantillonnage et de collecte de données et statistique et maîtrise du français sont les plus pertinents et dont la maîtrise est jugée comme importante pour une pratique efficace de la profession. À l'autre bout, l'administration et la comptabilité et la gestion des ressources financières et matérielles apparaissent un peu moins fondamentales.

5.5 Les qualités professionnelles privilégiées

Les évaluateurs doivent faire preuve de certaines qualités ou caractéristiques qui facilitent l'accomplissement fructueux des mandats qu'on leur confie. Une liste de dix qualités a été soumise aux répondants de la SQEP.

Chacun des répondants devait coter chacune des dix qualités selon une échelle où le rang un allait à la dimension la plus importante, le rang deux à la seconde et ainsi de suite jusqu'au rang dix. Le tableau 40. présente les rangs et les moyennes obtenues par les dix qualités (le score maximum étant le 10). Les rangs de un à dix sont convertis en une échelle à intervalles égaux en ajoutant un, puis en soustrayant chacun des rangs avant d'en faire la somme.

Tableau 40 : Les moyennes d'endossement à l'égard des caractéristiques ou qualités professionnelles (n=55)

Caractéristiques	Moyenne	Rang
Analyste	7,36	1
Méthodique	6,95	2
Communicateur	6,05	3
Observateur	5,24	4
Critique	4,64	5
Curieux	4,36	6
Leaders	3,60	7
Prudent	2,64	8
Tolérant	2,15	9
Entrepreneur	2,02	10

Les spécialistes en évaluation de programmes doivent être de bons analystes, procédant avec méthode, être de bons communicateurs et de bons observateurs. Les caractéristiques jugées moins reliées concernent l'entrepreneursip, la tolérance et la prudence.

6. Le profil de compétences

Notre étude avait pour but d'élaborer le profil des compétences attendues des professionnels de l'évaluation des programmes à la fonction publique québécoise.

Une recension des écrits scientifiques et analyse du matériel de formation et de dotation a permis d'identifier un profil théorique qui fut soumis à 25 experts en évaluation de programmes de la fonction publique pour fin de correction et de bonification. De cet exercice, sept dimensions et 47 compétences ont été retenus.

Ce profil a été soumis par le biais d'un questionnaire électronique aux membres de la Société québécoise d'évaluation de programmes. 55 personnes ont répondu et ont confirmé la validité du profil des experts. De plus, ils ont estimé que cinq des sept dimensions et que 23 des 47 compétences sont effectivement plus essentielles. L'importance et la pertinence des deux autres dimensions et des 24 autres compétences sont tout aussi confirmées mais revêtent un caractère un peu moins fondamental. Le tableau 41. résume la situation. 23 compétences apparaissent dans les trois premiers groupes et 24 dans le dernier. Chacune des compétences y est située dans sa dimension d'appartenance. Comme toutes les dimensions ont été jugées importantes de toute façon, il est normal que l'on retrouve jusqu'à cinq compétences sur 23 jugées essentielles dans la dimension «gestion des ressources humaines». Celles-ci appartiennent aux trois premiers groupes.

La répartition des 23 compétences essentielles se fait comme suit. La dimension «réalisation d'une évaluation de programme» comporte neuf compétences sur 17 dans ces trois premiers groupes. La dimension «expertise conseil» en a deux sur six tandis que les dimensions construction de modèle logique, «confection de devis» et «identification et analyse des besoins prioritaires» en ont deux sur quatre chacun. La dimension «administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation» en présente une sur quatre. La dimension «gestion des ressources humaines» en comporte une sur huit comme plus importante mais cinq parmi les 23 sont jugées essentielles.

Tableau 41 : Le profil des compétences essentielles et complémentaires des spécialistes en évaluation de programmes

Dimensions	Premier groupe	Deuxième groupe	Troisième groupe	Quatrième groupe	Autres groupes
Dimension 4. Réalisation d'une évaluation de programme	4.17 Interpréter les résultats de l'évaluation	4.15 Assurer la fidélité et la validité des mesures	4.3 Colliger les données requises à l'évaluation 4.4 Comparer les données réelles avec celles planifiées dans le 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 Identifier 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 ou l'approche pertinente
			1.3 Déterminer la priorité des besoins 1.4 Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur		1.1 Identifier 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 questions de recherche et des nouvelles pratiques
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 compte	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

6.1 L'analyse factorielle

L'analyse de la matrice des 21 corrélations entre les sept dimensions révèle qu'elles sont relativement faibles. Elles prennent des valeurs entre 0,12 et 0,35, ce qui peut signifier que les dimensions sont relativement indépendantes les unes des autres même si elles partagent une variance commune. Ce constat est important pour la confirmation du profil de compétences puisqu'il révèle que les dimensions se complètent, s'additionnent et partagent quand même un tronc commun. Nous avons donc poussé plus loin cet examen.

Une analyse en composantes principales a permis de préciser davantage la structure corrélacionnelle et le modèle du profil de compétences. L'analyse en composantes principales est la technique d'analyse factorielle directe la plus populaire que l'on applique généralement lorsque les facteurs sous-jacents d'une variable sont indépendants. Supposons que l'on considère le score standardisé d'un individu à une variable, comme la somme pondérée des scores standards à d'autres variables appelés facteurs. Leurs valeurs sont déterminées par l'analyse factorielle qui rend possible l'étude et la description de la structure d'un arrangement corrélacionnel complexe. À partir d'une matrice de corrélacions (21 dans notre cas), on obtient par solution mathématique (analyse en composantes principales) une matrice de coefficients de saturation (*factor loading*) entre les facteurs (21 facteurs et 21 variables). Cette matrice est connue en anglais par l'expression *factor pattern* et les coefficients de saturation que l'on y lit s'interprètent comme des coefficients de corrélation linéaire. Les facteurs y sont présentés par ordre d'importance et, ensemble, expliquent la variance totale des variables : le premier en explique le plus de variance, le second facteur en explique le plus après le premier et ainsi de suite. L'objectif de cette analyse statistique consiste à décrire les propriétés structurelles de la matrice des corrélacions ordinaires en donnant le portrait des facteurs qui deviendront des dimensions et qui composent la structure par leurs liens à certaines variables (dans notre cas, la structure est composée de dimensions ou facteurs, de compétences et de tâches). Cette analyse est généralement complétée par une rotation Varimax, une fois que l'on a décidé du nombre de facteurs (dimensions) que l'on souhaite garder pour décrire la structure. Nous en avons gardé sept, soit le même nombre que le nombre de dimensions du profil de compétences. Le tableau 42 rapporte les résultats les plus intéressants pour notre recherche.

L'analyse de la matrice des 21 corrélacions linéaires entre les sept dimensions révèle que celles-ci sont relativement faibles. Elles prennent des valeurs jusqu'à 0,35, ce qui pourrait signifier que les dimensions possèdent un certain pourcentage de variance en commun mais qu'elles sont relativement indépendantes les unes des autres. Pour la composition du profil de compétences, ce constat est important puisqu'il confirme que même si les dimensions partagent des points communs, elles s'additionnent; elles sont complémentaires.

Tableau 42 : La variance totale expliquée – analyse en composantes principales et rotation Varimax

Facteurs (dimensions)	Avant rotation			Après rotation		
	Variance expliquée	% de variance expliquée	% cumulatif	Variance expliquée	% de variance expliquée	% cumulatif
1	10,482	22,303	22,303	5,406	11,502	11,502
2	4,933	10,496	32,799	5,189	11,041	22,543
3	3,981	8,471	41,270	4,382	9,323	31,866
4	2,542	5,409	46,679	4,286	9,120	40,986
5	2,372	5,046	51,725	3,983	8,474	49,460
6	2,187	4,652	56,377	2,941	6,258	55,718
7	1,940	4,128	60,505	2,250	4,787	60,505

Les sept premiers facteurs (ou dimensions) expliquent 60% de la variance totale. L'analyse en composantes principales suggère un premier facteur relativement important reliant prioritairement 26 des 47 composantes ou compétences, soit 55% d'entre elles, donc plus de la moitié (voir les solutions détaillées en annexe). Pour étudier la conformité de l'analyse au modèle théorique, une rotation Varimax a été appliquée sur les sept premiers facteurs obtenus par l'analyse en composantes principales. Nous souhaitons que ces facteurs ressemblent aux sept dimensions théoriques. Nous avons observé une répartition intéressante de la variance totale attribuée aux sept facteurs après rotation qui est décrite par des pourcentages de variance expliquée de 11,5%, 11%, 9,3%, 9,1%, 8,5%, 6,3% et 4,8% (tableau 42). Celles-ci confèrent suffisamment d'importance à chacun des facteurs pour refléter une structure dimensionnelle semblable à la structure théorique de notre profil de compétences.

Le premier facteur de l'analyse en composante principale explique à lui seul 22% de la variance totale, ce qui laisse supposer un facteur sous-jacent spécifique à la variable : évaluateur de programmes. Nous notons aussi la multidimensionnalité du modèle de cette variable ou entité avec des composantes relativement importantes; pour les cinq premières dimensions suivies de deux dernières légèrement moins importantes. Ce constat d'analyse correspond à ceux de l'analyse des corrélations des réponses des 55 personnes au questionnaire et à la configuration dimensionnelle cinq plus deux et celle des compétences deux sous-groupes, les trois premiers (23 compétences) et les deux derniers (24 compétences).

Le profil, de toute évidence, révèle un caractère spécifique composé de deux groupes de grands axes (dimensions), le modèle 5 + 2, et de 2 principaux regroupements de compétences gradués en degrés d'importance toutes relativement élevés. La structure du modèle est tout aussi confirmée par l'analyse factorielle que par les analyses psychométrique et statistique. De là à conclure à une profession bien définie spécifique en certaines compétences et plus générale en d'autres compétences professionnelles, il n'y a pas d'hésitations.

6.2 La discussion

Somme toute, les membres de la SQEP font une analyse nuancée du profil de compétences livré par les experts mais ils n'en modifient pas vraiment la structure. Nous y observons toujours sept dimensions englobant les six de la taxonomie proposée par Stevahn et al. (2005) à partir de divers groupes. Les formulations sont différentes mais le sens étymologique est semblable ou absolument convergent. Notre approche et notre formulation sont cependant plus spécifiques et opérationnelles, c'est-à-dire plus près des tâches particulières à l'évaluateur de programmes. Par exemple, nous parlons de modèles logiques et d'analyse des besoins; Stevahn et al. parlent d'analyse de situation et de pratique professionnelle via l'éthique.

Les 60 compétences, de leur modèle, sont presque toutes décrites par des capacités tandis que nos 47 font toutes appel à l'action par des verbes. C'est en ce sens que nous sommes plus opérationnels et plus spécifiques. La compétence y est exprimée par ce qu'il faut faire et par la façon de le faire.

Les membres de la SQEP sont des gens qui travaillent dans le domaine de l'évaluation de programmes ou qui, pour diverses raisons, sont très près de ce domaine. Les 55 répondants au questionnaire de validation du profil des experts ont examiné et évalué le profil proposé selon leurs intérêts et les particularités de leur travail. Ainsi, certains membres sont plus sensibilisés que d'autres à telles ou telles autres particularités du métier. Les regroupements de compétences que l'on a pu dégager de leurs opinions sont révélatrices de cet état de fait. Toutefois, dans l'ensemble, et même s'ils en avaient la possibilité, ils ne rejettent pas, même pas en partie, le profil proposé par les experts. Ils apportent cependant des nuances. Tout en considérant toutes les dimensions et les compétences comme importantes. Pour eux, il y a deux groupes de dimensions, les plus essentielles (cinq) et les plutôt essentielles (deux) et 23 compétences sur 47 essentielles et les autres 24 plutôt essentielles.

Des 23 compétences essentielles, neuf (39%) proviennent de la dimension *Réalisation d'une évaluation de programme* qui contient 17 compétences au total. Trois dimensions ont 50% (deux sur quatre) de leurs compétences respectives dans le groupe des plus essentielles; une autre dimension en a 33% (deux sur six); une autre 25% (une sur quatre) et finalement la *Gestion des ressources humaines*, compte cinq dans ce groupe sur un total de huit. Cette dernière dimension constitue une sorte d'énigme car elle devrait aussi être considérée comme très importante. C'est la nuance la plus importante qu'ont apporté les membres de la SQEP et qui peut s'expliquer par la diversité des tâches et des mandats réguliers de leur travail qui les caractérise. Selon leurs préoccupations professionnelles premières, ils ont porté un jugement nuancé surtout en ce qui touche la *Gestion des relations humaines*, la dimension la plus sensible à l'interprétation et à la perception personnelles.

Cependant, le profil de compétences des évaluateurs de programmes présente toujours sept dimensions et 47 compétences toutes très ou plutôt essentielles, comme l'ont conçu nos 25 experts de première instance, qui ont évalué et précisé le projet théorique issu de la littérature et de la taxonomie proposée par divers groupes et associations. Comme tous nos experts, membres de la SQEP ou non, nous croyons qu'il existe bien un profil de compétences en évaluation de programmes et nous sommes convaincus qu'à quelques détails près, il ressemble à celui que l'on a présenté aux 25 experts et fait valider par les membres de la SQEP.

Il demeure que rien dans notre approche ni nos données ne permet d'avancer qu'il s'agit du seul modèle de profil possible. Nous croyons toutefois posséder un profil qui rencontre les vues et les opinions d'experts de toutes provenances (milieux et littérature) et de personnes qui travaillent dans le domaine (tels les membres de la SQEP). Ce profil contient cinq dimensions certaines, fort probablement sept, 23 compétences évidentes et 24 autres fort probables.

7. La conclusion

Le spécialiste en évaluation de programmes est un universitaire diplômé de deuxième (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 paragouvernementale. La plupart de ceux-ci font partie des 300 membres de la SQEP et il n'est pas certain que tous réalisent des évaluations de programmes. Cependant, 55 d'entre eux ainsi que les experts qui ont participé à notre recherche semblent, de toute évidence, travailler dans le domaine.

Les principales tâches dont il doit s'acquitter sont la réalisation d'évaluation, la construction de modèle logique, la formulation d'objectifs et la confection de devis d'évaluation. On attend aussi de lui qu'il identifie et analyse les besoins prioritaires et fournisse une expertise conseil en évaluation de programmes.

Des compétences dont il doit faire preuve, certaines sont fondamentales et absolument essentielles. Ainsi, il doit interpréter les résultats de l'évaluation, assurer la fidélité et la validité des mesures; conceptualiser la logique d'un programme; élaborer 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, est méthodique et démontre un talent de communicateur. Il maîtrise nécessairement des connaissances avancées en méthodes de recherche et d'échantillonnage, en techniques de collecte de données ainsi qu'en statistiques.

Le profil des compétences révèle un caractère multidimensionnel avec des interrelations et une hiérarchie d'éléments qui accordent un caractère unique suffisant pour le juger spécifique à la profession d'évaluateur de programmes. L'analyse de la matrice des corrélations de même que l'analyse factorielle viennent appuyer ces avancées et confirmer les conclusions de Stevahn et al. (2005) selon qui, aussi, il existe un tel profil multidimensionnel avec des compétences hiérarchisées.

Ces auteurs souhaitaient une validation du modèle. Nous croyons y être arrivés. Cependant, la structure du profil que nous présentons est plus élaborée en ce sens que des niveaux ont pu être apportés entre les dimensions et les compétences. En effet, cinq dimensions forment un premier bloc qualifié plus essentiel auquel s'ajoutent deux autres dimensions jugées quand même

essentielles par les experts et les répondants de la validation croisée. La dimension *Gestion des ressources humaines* dans le deuxième groupe (plutôt essentiel) est toutefois paradoxale avec cinq dans le bloc des 23 parmi les plus essentielles soit 21%. Les préoccupations professionnelles des répondants sont certes reliées à l'évaluation particulière de cette dimension probablement plus sensible aux perceptions individuelles. Afin de tenter d'élucider les ambiguïtés causées par cette appellation, une suggestion a été faite par les membres du comité d'évaluation, lors de la soutenance, à l'effet de modifier le nom de la dimension : *Gestion des ressources humaines* par *Expertise en relations humaines*. Cette formulation a le mérite d'être plus claire donc moins équivoque, espérons-le pour l'ensemble des personnes impliquées en évaluation de programmes.

Le profil de compétences des évaluateurs de programmes est suffisamment spécifique avec des habiletés qui lui sont propres pour éventuellement justifier ce corps d'emploi comme distinct. Aussi, il possède la qualité de supposer des compétences qui ne sont pas exclusives à ce métier ou profession car on constate une sorte de partage de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-faire-faire présents dans d'autres activités professionnelles de même ordre; une sorte de transversalité peut-être.

Ce profil que nous avons développé et qui a été validé demande toutefois à formuler certaines nuances qui, sans en remettre la structure de base en question, laissent croire qu'une investigation plus poussée avec un plus grand nombre d'experts clairement identifiés comme évaluateurs de programmes avec une certaine expérience sinon une expérience certaine, serait toute indiquée. Elle permettrait de raffiner certains éléments de la structure, en éclaircir d'autres et en ajouter certains.

Nous croyons avoir fait la démonstration suffisante que ce profil existe, que sa structure est mutidimensionnelle, et que tout en gardant sa spécificité, elle se confond partiellement et partage des éléments avec d'autres corps d'emploi. Même si le profil de compétences des évaluateurs de programmes n'est peut-être pas unique, nous osons croire qu'il ressemble à celui que nous vous avons présenté ici.

Bibliographie

- Beaujolin, F. (1999) La gestion des compétences. Études de cas commentés. *Gestion des ressources humaines*, Cahiers 128, Nathan Université, Paris. 143 p.
- Berk, R. A. (1986) *Performance Assessment : Methods and Applications*. The Johns Hopkins University Press, 544 p.
- Bernier, J.-J. et Pietrulewicz, B (1997) *La psychométrie : Traité de mesure appliquée*. Gaëtan Morin, Québec 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., Hastings, J.T. and Madeaus, G.F. (1971) *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw-hill, 923 p.
- Brochier, D. (2002) *La gestion des compétences : Acteurs et pratiques*. Connaissance de la gestion, Économica, Paris, 179 p.
- Bordeleau, Y. (1992) *Gestionnaires performants. Comment expliquent-ils leur succès?* Éditions Agence D'Arc, 217 p.
- Bourgeault, J.; Charih, M.; Maltais, D. et Rouillard, L. (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. et Gingras, M. (2000) *Choix professionnel et développement de carrière. Théories et recherches*. Gaëtan Morin Éditeur, deuxième éditions, Boucherville, Québec, 421 p.
- Cook, T. D.; Leviton, L.C. and Shadish, W.R. Jr. (1994) Program Evaluation. In the *Handbook of Social Psychology*, 432 p.
- Coté, L. (1993) Rapport de la Commission concernant les besoins de la relève des gestionnaires pour la fonction publique québécoise. *Sources-ENAP* volume 9, numéro 5.
- Denimal, P. (2004) *Classification, qualification, compétences. Pour des actions sur l'organisation et le dialogue social*. Éditions liaisons, France, 254 p.
- Deshaies, P. et autres (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 Universitaire de France, 255 p.
- Dion, G. (1996) *Dictionnaire Canadien des relations du travail*. Deuxième 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*. Third edition, McGraw-Hill Book Company, New-York, 492 p.
- 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. et Schmidt, G. (1999) *Évaluation des compétences et situations de gestion*. Connaissance de la gestion, Économica, Paris, 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. et Lincoln, Y. S. (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.; Taylor Fitz-Gibbon, C. and Lyons Morris, L. (1990) *Evaluator's Handbook*. Program Evaluation Kit. Second Edition. Sage Publications, 159 p.
- Joras, M. (2002) *Le bilan de compétences*. Que sais-je, PUF, France, 127 p.
- Kaplan, R. M. and Saccuzzo, D. P. (2005) *Psychological Testing. Principles, Applications, and Issues*. Sixth Edition, Thomson and Wadsworth, 745 p.
- Kerlinger, F. N. (1986) *Foundations of Behavioral Research*. Third Edition. Holt, Rinehart and Winston Inc, 667 p.
- Korenblit, P.; Nicholas, C et Lehongre, H. (2003) *Construire son projet professionnelle à partir du bilan de compétences*. Collection Formation permanente, ESF éditeur, France, 224 p.
- Lasnier, F. (2000) *Réussir la formation par compétences*. Guérin, Montréal, Québec, 485 p.
- Le Boterf, G. (2002) *Ingénierie et évaluation des compétences*. Éditions d'organisation, quatrième édition, Paris, France, 562 p.
- Legendre, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin, 1500 p.
- Marcelin, O. et Bouteiller, D. (1996) Profils de compétence et performance des équipes de direction : quatre études de cas dans le réseau hospitalier québécois dans Fericelli, A. M. et Sire, B. (1996) *Performance et ressources humaines*. Économica, 335 p.

- Maltais, D. et Mazouz, B. (2004) A nouvelle gouvernance, nouvelles compétences : les compétences-clés des gestionnaires de demain. *Revue Gestion*, vol.29, pp.82-92.
- Morin, E. M. (1996) *Psychologies au travail*. Gaëtan Morin Éditeur, deuxième éditions, Boucherville, Québec, 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 Parenteau, R. *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. In : Guay, M.-M. (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*. Édition Management Société, Paris, 126 p.
- 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.; Freeman, H. and Lipsey, M. W. (1999) *Evaluation : A Systematic approach*. Sage Publications. Sixth Edition, 500 p.
- Lecompte, R. et Ruthman, L. (1982) *Introduction aux méthodes de recherche évaluative*. Presses de l'Université Laval, 187 p.
- Santelmann, P. (2002) *Qualification 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.; King, J. A. ;Ghere, G. and Minnema, J. (2005) Establishing Essential Competencies for Program Evaluators. *American Journal of Evaluation*. Volume 26, number 1, march, pp.43-59.
- Storey J. (2004) *Leadership in Organizations : Currents Issues and Key Trends*. Routledge, Taylor and Francis Group, London and New York, 349 p.
- Stufflebeam D. L. (1980) *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Éditions HHP, Victoriaville, Québec, 464 p.
- Tourmen, C.; Basle, M; et autres (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. et Xypas, C. (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.; Jeanrie, C. et Cusson, S. (1993) *La sélection du personnel : Concepts et applications*. Editions Agence D'ARC, Montréal, 227 p.
- Weiss, C. H. (1998) *Evaluation*. Second Edition, 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., McGuire, M. et Perrin, B. (2002) *Projet de la Société Canadienne d'Évaluation visant à appuyer la défense des intérêts et le perfectionnement professionnel. Avantages, extrants et éléments de connaissance de l'évaluation*. SCE, 78 p.

Annexe 1. ANALYSES STATISTIQUES

Annexe 2. QUESTIONNAIRES AUX EXPERTS

Annexe 3 QUESTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE

Annexe 1. ANALYSES STATISTIQUES

Correlations

		Utiliser les principaux outils	Se tenir informé des nouvelles questions et pratiques	Suggérer des pratiques adaptées aux particularités de la situation et des 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
Entretenir des relations positives avec les intervenants	Pearson Correlation	,125	,129	,005	,228	,056	-,039
	Sig. (2-tailed)	,367	,354	,973	,097	,687	,781
	N	54	54	54	54	54	54
Gérer de nouveaux partenariats	Pearson Correlation	,208	,284*	-,073	,120	-,126	-,112
	Sig. (2-tailed)	,132	,037	,601	,389	,365	,421
	N	54	54	54	54	54	54
Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des	Pearson Correlation	,320*	,179	,154	,198	,261	,005
	Sig. (2-tailed)	,017	,191	,262	,147	,054	,971
	N	55	55	55	55	55	55
Utiliser les principaux outils	Pearson Correlation	1	,236	,081	,268*	,098	,252
	Sig. (2-tailed)		,082	,557	,048	,477	,063
	N	55	55	55	55	55	55
Se tenir informé des nouvelles questions et pratiques	Pearson Correlation	,236	1	,314*	,252	,177	,094
	Sig. (2-tailed)	,082		,019	,063	,196	,496
	N	55	55	55	55	55	55
Suggérer des pratiques adaptées aux particularités de la situation et des grands	Pearson Correlation	,081	,314*	1	,162	,371**	,364**
	Sig. (2-tailed)	,557	,019		,238	,005	,006
	N	55	55	55	55	55	55
Dégager les principaux constats	Pearson Correlation	,268*	,252	,162	1	,493**	,191
	Sig. (2-tailed)	,048	,063	,238		,000	,162
	N	55	55	55	55	55	55
Faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation	Pearson Correlation	,098	,177	,371**	,493**	1	,366**
	Sig. (2-tailed)	,477	,196	,005	,000		,006
	N	55	55	55	55	55	55
Assurer le suivi de la réalisation des recommandations issues d'un rapport d'évaluation	Pearson Correlation	,252	,094	,364**	,191	,366**	1
	Sig. (2-tailed)	,063	,496	,006	,162	,006	
	N	55	55	55	55	55	55

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		Utiliser les principaux outils	Se tenir informé des nouvelles questions et pratiques	Suggérer des pratiques adaptées aux particularités de la situation et des 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
Estimer les coûts d'une évaluation	Pearson Correlation	,260	,389**	,164	,093	-,035	,241
	Sig. (2-tailed)	,058	,004	,236	,501	,800	,079
	N	54	54	54	54	54	54
Planifier les ressources requises pour la réalisation d'une évaluation	Pearson Correlation	,452**	,468**	,202	,338*	,086	,234
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,139	,012	,532	,086
	N	55	55	55	55	55	55
Assurer l'efficacité des ressources évaluatives	Pearson Correlation	,304*	,408**	,416**	,199	,218	,406**
	Sig. (2-tailed)	,024	,002	,002	,145	,110	,002
	N	55	55	55	55	55	55
Intégrer les résultats dans le processus de reddition de compte	Pearson Correlation	,142	,084	,176	,288*	,230	,119
	Sig. (2-tailed)	,300	,540	,198	,033	,091	,387
	N	55	55	55	55	55	55
Susciter la participation des divers intervenants	Pearson Correlation	,256	,237	,058	,467**	,345**	,224
	Sig. (2-tailed)	,059	,082	,675	,000	,010	,100
	N	55	55	55	55	55	55
Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme	Pearson Correlation	-,042	,371**	,062	,274*	,388**	,069
	Sig. (2-tailed)	,758	,005	,655	,043	,003	,617
	N	55	55	55	55	55	55
Consulter les intervenants	Pearson Correlation	,311*	,299*	,083	,192	,166	,268*
	Sig. (2-tailed)	,021	,026	,545	,161	,226	,048
	N	55	55	55	55	55	55
Exercer un leadership dans la gestion des situations difficiles	Pearson Correlation	,308*	,198	,255	,259	,159	,286*
	Sig. (2-tailed)	,022	,148	,060	,056	,246	,034
	N	55	55	55	55	55	55
Partager les résultats avec les intervenants	Pearson Correlation	,123	,229	,147	,327*	,262	,174
	Sig. (2-tailed)	,370	,092	,284	,015	,054	,205
	N	55	55	55	55	55	55

Correlations

		Utiliser les principaux outils	Se tenir informé des nouvelles questions et pratiques	Suggérer des pratiques adaptées aux particularités de la situation et des 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
Associer les effets à des interventions précises	Pearson Correlation	,123	,149	,312*	,236	,059	,248
	Sig. (2-tailed)	,373	,277	,020	,083	,669	,067
	N	55	55	55	55	55	55
Reconnaître les facteurs qui affectent l'efficacité	Pearson Correlation	,374**	-,017	,179	,394**	,030	,159
	Sig. (2-tailed)	,005	,902	,191	,003	,830	,245
	N	55	55	55	55	55	55
Utiliser les modèles d'évaluation du rendement	Pearson Correlation	,051	,018	,213	,196	-,148	,099
	Sig. (2-tailed)	,713	,896	,123	,155	,287	,477
	N	54	54	54	54	54	54
Déterminer le mérite ou la valeur	Pearson Correlation	,239	,238	,333*	,257	,123	,279*
	Sig. (2-tailed)	,085	,087	,015	,063	,379	,043
	N	53	53	53	53	53	53
Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels	Pearson Correlation	,277*	,127	,293*	-,019	,006	-,047
	Sig. (2-tailed)	,041	,357	,030	,888	,966	,732
	N	55	55	55	55	55	55
Utiliser les stratégies d'enquête quantitatives et qualitatives	Pearson Correlation	,577**	,207	,216	,331*	,210	,237
	Sig. (2-tailed)	,000	,130	,114	,014	,124	,081
	N	55	55	55	55	55	55
Assurer la fidélité et la validité des mesures	Pearson Correlation	,262	,121	,472**	,292*	,167	,133
	Sig. (2-tailed)	,053	,379	,000	,030	,222	,333
	N	55	55	55	55	55	55
Définir les critères ou les normes d'interprétation	Pearson Correlation	-,006	-,012	,227	,081	,006	-,003
	Sig. (2-tailed)	,967	,932	,095	,554	,963	,985
	N	55	55	55	55	55	55
Interpréter les résultats de l'évaluation	Pearson Correlation	,184	,122	,273*	,319*	,016	,093
	Sig. (2-tailed)	,183	,381	,046	,019	,907	,504
	N	54	54	54	54	54	54

Correlations

		Utiliser les principaux outils	Se tenir informé des nouvelles questions et pratiques	Suggérer des pratiques adaptées aux particularités de la situation et des 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
Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,082 ,550 55	,285* ,035 55	,238 ,080 55	,157 ,251 55	,092 ,504 55	,152 ,268 55
Décrire la mise en oeuvre du programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,319* ,018 55	,205 ,133 55	-,018 ,894 55	,458** ,000 55	,165 ,229 55	,115 ,402 55
Analyser correctement la situation dans laquelle évolue le programme en évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,032 ,819 55	,021 ,880 55	,024 ,862 55	,274* ,043 55	,022 ,876 55	,149 ,277 55
Colliger les données requises à l'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,477** ,000 54	,089 ,520 54	,071 ,608 54	,213 ,122 54	,010 ,944 54	,022 ,873 54
Comparer les données réelles avec celles planifiées dans le plan du programme ou avec des données de référence	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,294* ,031 54	,181 ,190 54	,339* ,012 54	,217 ,115 54	,215 ,119 54	,059 ,670 54
Expliquer les raisons pour lesquelles la mise en oeuvre s'est éloignée du plan	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,302* ,025 55	,180 ,189 55	,258 ,057 55	,465** ,000 55	,231 ,090 55	,028 ,842 55
Distinguer les extrants et les effets d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,387** ,003 55	,002 ,989 55	,062 ,654 55	,352** ,008 55	-,012 ,929 55	,215 ,115 55
Décrire les extrants et les effets d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,499** ,000 55	,056 ,683 55	,208 ,128 55	,369** ,006 55	,129 ,346 55	,261 ,054 55
Reconnaître les possibilités d'effets inattendus ou non désirés	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,057 ,683 54	,138 ,318 54	,104 ,455 54	,486** ,000 54	,032 ,820 54	-,033 ,814 54

Correlations

		Utiliser les principaux outils	Se tenir informé des nouvelles questions et pratiques	Suggérer des pratiques adaptées aux particularités de la situation et des 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
Déterminer la priorité des besoins	Pearson Correlation	,197	,237	-,112	,179	-,005	,121
	Sig. (2-tailed)	,150	,082	,415	,191	,969	,379
	N	55	55	55	55	55	55
Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur	Pearson Correlation	-,034	-,081	-,129	,085	,064	-,013
	Sig. (2-tailed)	,807	,562	,354	,541	,644	,924
	N	54	54	54	54	54	54
Conceptualiser la logique d'un programme	Pearson Correlation	,236	,008	-,049	,227	-,021	-,068
	Sig. (2-tailed)	,085	,954	,725	,099	,882	,626
	N	54	54	54	54	54	54
Énoncer des normes de rendement ou des critères de succès d'un programme	Pearson Correlation	,176	-,018	,166	,347*	,000	,092
	Sig. (2-tailed)	,203	,896	,230	,010	1,000	,506
	N	54	54	54	54	54	54
Décrire le contexte d'un programme	Pearson Correlation	,239	,291*	-,072	,244	,119	,129
	Sig. (2-tailed)	,079	,031	,603	,073	,387	,349
	N	55	55	55	55	55	55
Déterminer le bien-fondé de l'évaluation	Pearson Correlation	,029	,030	-,323*	,050	,006	,118
	Sig. (2-tailed)	,832	,829	,016	,719	,965	,389
	N	55	55	55	55	55	55
Déterminer l'école ou l'approche adéquate	Pearson Correlation	,275*	,254	,256	,219	,217	,077
	Sig. (2-tailed)	,043	,061	,059	,108	,111	,579
	N	55	55	55	55	55	55
Décider du type d'évaluation	Pearson Correlation	,262	,311*	,160	,071	-,035	,017
	Sig. (2-tailed)	,056	,022	,248	,612	,802	,902
	N	54	54	54	54	54	54
Élaborer des stratégies adéquates	Pearson Correlation	,194	,088	,375**	,036	-,023	,235
	Sig. (2-tailed)	,161	,528	,005	,798	,870	,086
	N	54	54	54	54	54	54

Correlations

		Utiliser les principaux outils	Se tenir informé des nouvelles questions et pratiques	Suggérer des pratiques adaptées aux particularités de la situation et des 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
Identification et analyse des besoins prioritaires	Pearson Correlation	-,009	,144	,161	,073	,210	,196
	Sig. (2-tailed)	,950	,294	,241	,594	,124	,151
	N	55	55	55	55	55	55
Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	Pearson Correlation	,147	,075	,124	,273*	,129	-,043
	Sig. (2-tailed)	,284	,586	,366	,044	,347	,757
	N	55	55	55	55	55	55
Confection de devis d'évaluation	Pearson Correlation	,080	-,009	,029	,169	,135	,024
	Sig. (2-tailed)	,563	,950	,836	,219	,326	,861
	N	55	55	55	55	55	55
Réalisation d'une évaluation de programme	Pearson Correlation	,194	,116	,287*	,205	,058	,040
	Sig. (2-tailed)	,156	,400	,034	,134	,675	,770
	N	55	55	55	55	55	55
Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	Pearson Correlation	,174	,194	,209	,448**	,358**	,156
	Sig. (2-tailed)	,204	,157	,127	,001	,007	,254
	N	55	55	55	55	55	55
Gestion des ressources humaines	Pearson Correlation	,197	,115	,320*	,331*	,214	,367**
	Sig. (2-tailed)	,150	,404	,017	,014	,116	,006
	N	55	55	55	55	55	55
Expertise conseil en évaluation de programme	Pearson Correlation	,066	,109	,354**	-,113	,183	,322*
	Sig. (2-tailed)	,634	,430	,008	,411	,181	,017
	N	55	55	55	55	55	55
Identifier des besoins non comblés	Pearson Correlation	-,257	-,069	-,018	-,044	-,016	,024
	Sig. (2-tailed)	,059	,618	,898	,749	,908	,863
	N	55	55	55	55	55	55
Préciser les besoins non comblés	Pearson Correlation	-,180	-,110	-,190	-,052	,173	-,014
	Sig. (2-tailed)	,189	,423	,165	,705	,208	,920
	N	55	55	55	55	55	55

Correlations

		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	Gérer de nouveaux partenariats	Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des intervenants
Entretenir des relations positives avec les intervenants	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,532** ,000 54	,225 ,102 54	,565** ,000 54	1 ,000 54	,572** ,000 53	,083 ,551 54
Gérer de nouveaux partenariats	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,328* ,016 54	,178 ,199 54	,388** ,004 54	,572** ,000 53	1 ,000 54	,119 ,391 54
Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des intervenants	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,020 ,883 55	-,111 ,421 55	,051 ,714 55	,083 ,551 54	,119 ,391 54	1 ,000 55
Utiliser les principaux outils	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,311* ,021 55	,308* ,022 55	,123 ,370 55	,125 ,367 54	,208 ,132 54	,320* ,017 55
Se tenir informé des nouvelles questions et pratiques	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,299* ,026 55	,198 ,148 55	,229 ,092 55	,129 ,354 54	,284* ,037 54	,179 ,191 55
Suggérer des pratiques adaptées aux particularités de la situation et des grands intervenants	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,083 ,545 55	,255 ,060 55	,147 ,284 55	,005 ,973 54	-,073 ,601 54	,154 ,262 55
Dégager les principaux constats	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,192 ,161 55	,259 ,056 55	,327* ,015 55	,228 ,097 54	,120 ,389 54	,198 ,147 55
Faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,166 ,226 55	,159 ,246 55	,262 ,054 55	,056 ,687 54	-,126 ,365 54	,261 ,054 55
Assurer le suivi de la réalisation des recommandations issues d'un rapport d'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,268* ,048 55	,286* ,034 55	,174 ,205 55	-,039 ,781 54	-,112 ,421 54	,005 ,971 55

Correlations

		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	Gérer de nouveaux partenariats	Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des intervenants
Estimer les coûts d'une évaluation	Pearson Correlation	,193	,285*	,015	,071	,090	,171
	Sig. (2-tailed)	,162	,037	,912	,615	,520	,216
	N	54	54	54	53	53	54
Planifier les ressources requises pour la réalisation d'une évaluation	Pearson Correlation	,226	,298*	,158	,118	,269*	,358**
	Sig. (2-tailed)	,098	,027	,251	,395	,049	,007
	N	55	55	55	54	54	55
Assurer l'efficience des ressources évaluatives	Pearson Correlation	,245	,517**	,247	,067	-,004	,015
	Sig. (2-tailed)	,071	,000	,069	,628	,977	,912
	N	55	55	55	54	54	55
Intégrer les résultats dans le processus de reddition de compte	Pearson Correlation	-,046	,260	-,081	-,116	,007	,268*
	Sig. (2-tailed)	,739	,055	,557	,403	,960	,048
	N	55	55	55	54	54	55
Susciter la participation des divers intervenants	Pearson Correlation	,374**	,358**	,424**	,309*	,251	,216
	Sig. (2-tailed)	,005	,007	,001	,023	,067	,113
	N	55	55	55	54	54	55
Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme	Pearson Correlation	,469**	,234	,592**	,220	,087	,183
	Sig. (2-tailed)	,000	,085	,000	,110	,532	,180
	N	55	55	55	54	54	55
Consulter les intervenants	Pearson Correlation	1	,529**	,749**	,532**	,328*	-,020
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,016	,883
	N	55	55	55	54	54	55
Exercer un leadership dans la gestion des situations difficiles	Pearson Correlation	,529**	1	,511**	,225	,178	-,111
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,102	,199	,421
	N	55	55	55	54	54	55
Partager les résultats avec les intervenants	Pearson Correlation	,749**	,511**	1	,565**	,388**	,051
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,004	,714
	N	55	55	55	54	54	55

Correlations

		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	Gérer de nouveaux partenariats	Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des intervenants
Associer les effets à des interventions précises	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,045 ,746 55	,178 ,192 55	-,154 ,262 55	-,081 ,559 54	-,046 ,739 54	,149 ,279 55
Reconnaître les facteurs qui affectent l'efficacité	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,086 ,531 55	,264 ,051 55	-,028 ,839 55	,094 ,501 54	-,025 ,857 54	,264 ,052 55
Utiliser les modèles d'évaluation du rendement	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,370** ,006 54	-,028 ,839 54	-,315* ,020 54	-,122 ,385 53	,079 ,574 53	,153 ,271 54
Déterminer le mérite ou la valeur	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,240 ,083 53	-,037 ,791 53	-,175 ,210 53	-,143 ,310 52	,094 ,506 52	,343* ,012 53
Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,274* ,043 55	,052 ,706 55	-,322* ,017 55	-,137 ,324 54	-,052 ,707 54	,103 ,452 55
Utiliser les stratégies d'enquête quantitatives et qualitatives	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,239 ,079 55	,352** ,008 55	,223 ,102 55	,058 ,678 54	,153 ,269 54	,210 ,124 55
Assurer la fidélité et la validité des mesures	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,117 ,394 55	,350** ,009 55	,190 ,165 55	,197 ,154 54	,004 ,974 54	,040 ,775 55
Définir les critères ou les normes d'interprétation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,017 ,903 55	,224 ,099 55	,074 ,591 55	-,027 ,845 54	-,027 ,848 54	-,073 ,595 55
Interpréter les résultats de l'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,111 ,422 54	,377** ,005 54	,185 ,180 54	-,029 ,837 53	-,056 ,690 53	-,014 ,919 54

Correlations

		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	Gérer de nouveaux partenariats	Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des intervenants
Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,165 ,227 55	,259 ,056 55	,079 ,567 55	,146 ,291 54	,154 ,266 54	-,121 ,380 55
Décrire la mise en oeuvre du programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,174 ,203 55	,248 ,068 55	,187 ,172 55	,018 ,897 54	,146 ,293 54	,222 ,103 55
Analyser correctement la situation dans laquelle évolue le programme en évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,057 ,681 55	,192 ,160 55	,024 ,859 55	-,040 ,775 54	-,097 ,484 54	-,026 ,850 55
Colliger les données requises à l'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,152 ,272 54	,333* ,014 54	,111 ,426 54	,060 ,668 53	,025 ,856 53	,098 ,480 54
Comparer les données réelles avec celles planifiées dans le plan du programme ou avec des données de référence	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,129 ,352 54	,066 ,634 54	-,216 ,116 54	-,071 ,615 53	-,096 ,495 53	,149 ,281 54
Expliquer les raisons pour lesquelles la mise en oeuvre s'est éloignée du plan	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,168 ,220 55	,297* ,028 55	,289* ,032 55	,074 ,595 54	,020 ,887 54	,223 ,102 55
Distinguer les extrants et les effets d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,064 ,643 55	,293* ,030 55	,063 ,648 55	-,042 ,765 54	,050 ,719 54	,027 ,842 55
Décrire les extrants et les effets d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,177 ,195 55	,307* ,023 55	-,001 ,993 55	-,044 ,753 54	-,162 ,242 54	-,021 ,881 55
Reconnaître les possibilités d'effets inattendus ou non désirés	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,018 ,894 54	,230 ,095 54	,117 ,399 54	,173 ,216 53	,084 ,549 53	,032 ,818 54

Correlations

		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	Gérer de nouveaux partenariats	Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des intervenants
Déterminer la priorité des besoins	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,291* ,031 55	,305* ,024 55	,163 ,235 55	,003 ,980 54	-,022 ,872 54	-,063 ,650 55
Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,155 ,262 54	,546** ,000 54	,176 ,202 54	-,050 ,725 53	-,017 ,903 53	-,225 ,102 54
Conceptualiser la logique d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,121 ,385 54	,316* ,020 54	-,059 ,673 54	-,087 ,535 53	-,111 ,428 53	-,079 ,569 54
Énoncer des normes de rendement ou des critères de succès d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,129 ,351 54	,095 ,495 54	-,158 ,255 54	,032 ,818 53	-,077 ,584 53	-,171 ,216 54
Décrire le contexte d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,254 ,061 55	,282* ,037 55	,221 ,104 55	,048 ,732 54	,169 ,223 54	,108 ,431 55
Déterminer le bien-fondé de l'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,182 ,184 55	,174 ,204 55	,236 ,083 55	-,039 ,778 54	,040 ,773 54	-,126 ,359 55
Déterminer l'école ou l'approche adéquate	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,104 ,448 55	,254 ,061 55	,021 ,882 55	-,035 ,802 54	,301* ,027 54	,129 ,348 55
Décider du type d'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,131 ,344 54	,243 ,077 54	,128 ,356 54	,038 ,789 53	,211 ,128 53	,145 ,297 54
Élaborer des stratégies adéquates	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,133 ,338 54	,068 ,624 54	-,065 ,641 54	-,078 ,577 53	,045 ,748 53	,199 ,150 54

Correlations

		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	Gérer de nouveaux partenariats	Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des intervenants
Identification et analyse des besoins prioritaires	Pearson Correlation	,175	,058	-,011	-,172	-,220	-,135
	Sig. (2-tailed)	,200	,675	,934	,214	,110	,327
	N	55	55	55	54	54	55
Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	Pearson Correlation	-,024	,149	,079	-,135	-,213	,108
	Sig. (2-tailed)	,863	,279	,564	,332	,122	,432
	N	55	55	55	54	54	55
Confection de devis d'évaluation	Pearson Correlation	,068	,042	,227	,080	,078	,254
	Sig. (2-tailed)	,621	,760	,096	,563	,573	,061
	N	55	55	55	54	54	55
Réalisation d'une évaluation de programme	Pearson Correlation	-,208	,083	-,072	-,178	-,090	-,015
	Sig. (2-tailed)	,127	,546	,603	,199	,519	,914
	N	55	55	55	54	54	55
Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	Pearson Correlation	-,014	,037	,083	-,014	,075	,323*
	Sig. (2-tailed)	,916	,789	,549	,923	,591	,016
	N	55	55	55	54	54	55
Gestion des ressources humaines	Pearson Correlation	,091	,401**	,186	-,019	-,142	-,090
	Sig. (2-tailed)	,508	,002	,173	,892	,305	,512
	N	55	55	55	54	54	55
Expertise conseil en évaluation de programme	Pearson Correlation	-,089	-,097	-,032	-,095	,070	,392**
	Sig. (2-tailed)	,517	,483	,816	,494	,616	,003
	N	55	55	55	54	54	55
Identifier des besoins non comblés	Pearson Correlation	,033	-,038	-,095	-,072	-,085	-,273*
	Sig. (2-tailed)	,812	,784	,489	,603	,540	,044
	N	55	55	55	54	54	55
Préciser les besoins non comblés	Pearson Correlation	,039	,010	-,047	-,129	-,106	-,248
	Sig. (2-tailed)	,779	,943	,731	,352	,447	,068
	N	55	55	55	54	54	55

Correlations

		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 compte	Susciter la participation des divers intervenants	Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme
Entretenir des relations positives avec les intervenants	Pearson Correlation	,071	,118	,067	-,116	,309*	,220
	Sig. (2-tailed)	,615	,395	,628	,403	,023	,110
	N	53	54	54	54	54	54
Gérer de nouveaux partenariats	Pearson Correlation	,090	,269*	-,004	,007	,251	,087
	Sig. (2-tailed)	,520	,049	,977	,960	,067	,532
	N	53	54	54	54	54	54
Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des	Pearson Correlation	,171	,358**	,015	,268*	,216	,183
	Sig. (2-tailed)	,216	,007	,912	,048	,113	,180
	N	54	55	55	55	55	55
Utiliser les principaux outils	Pearson Correlation	,260	,452**	,304*	,142	,256	-,042
	Sig. (2-tailed)	,058	,001	,024	,300	,059	,758
	N	54	55	55	55	55	55
Se tenir informé des nouvelles questions et pratiques	Pearson Correlation	,389**	,468**	,408**	,084	,237	,371**
	Sig. (2-tailed)	,004	,000	,002	,540	,082	,005
	N	54	55	55	55	55	55
Suggérer des pratiques adaptées aux particularités de la situation et des grands	Pearson Correlation	,164	,202	,416**	,176	,058	,062
	Sig. (2-tailed)	,236	,139	,002	,198	,675	,655
	N	54	55	55	55	55	55
Dégager les principaux constats	Pearson Correlation	,093	,338*	,199	,288*	,467**	,274*
	Sig. (2-tailed)	,501	,012	,145	,033	,000	,043
	N	54	55	55	55	55	55
Faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation	Pearson Correlation	-,035	,086	,218	,230	,345**	,388**
	Sig. (2-tailed)	,800	,532	,110	,091	,010	,003
	N	54	55	55	55	55	55
Assurer le suivi de la réalisation des recommandations issues d'un rapport d'évaluation	Pearson Correlation	,241	,234	,406**	,119	,224	,069
	Sig. (2-tailed)	,079	,086	,002	,387	,100	,617
	N	54	55	55	55	55	55

Correlations

		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 compte	Susciter la participation des divers intervenants	Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme
Estimer les coûts d'une évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 54	,683** 54	,552** 54	,388** 54	,048 54	,110 54
Planifier les ressources requises pour la réalisation d'une évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,683** 54	1 55	,530** 55	,355** 55	,222 55	,244 55
Assurer l'efficacité des ressources évaluatives	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,552** 54	,530** 55	1 55	,282* 55	,111 55	,113 55
Intégrer les résultats dans le processus de reddition de compte	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,388** 54	,355** 55	,282* 55	1 55	,021 55	-,061 55
Susciter la participation des divers intervenants	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,048 54	,222 55	,111 55	,021 55	1 55	,445** 55
Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,110 54	,244 55	,113 55	-,061 55	,445** 55	1 55
Consulter les intervenants	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,193 54	,226 55	,245 55	-,046 55	,374** 55	,469** 55
Exercer un leadership dans la gestion des situations difficiles	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,285* 54	,298* 55	,517** 55	,260 55	,358** 55	,234 55
Partager les résultats avec les intervenants	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,015 54	,158 55	,247 55	-,081 55	,424** 55	,592** 55

Correlations

		Estimer les coûts d'une évaluation	Planifier les ressources requisées pour la réalisation d'une évaluation	Assurer l'effcience des ressources évaluatives	Intégrer les résultats dans le processus de reddition de compte	Susciter la participation des divers intervenants	Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme
Associer les effets à des interventions précises	Pearson Correlation	,212	,253	,329*	,275*	-,034	-,104
	Sig. (2-tailed)	,124	,062	,014	,042	,804	,448
	N	54	55	55	55	55	55
Reconnaître les facteurs qui affectent l'efficacité	Pearson Correlation	,186	,406**	,245	,433**	,143	-,197
	Sig. (2-tailed)	,179	,002	,071	,001	,296	,149
	N	54	55	55	55	55	55
Utiliser les modèles d'évaluation du rendement	Pearson Correlation	,230	,186	,245	,401**	-,169	-,437**
	Sig. (2-tailed)	,098	,178	,074	,003	,221	,001
	N	53	54	54	54	54	54
Déterminer le mérite ou la valeur	Pearson Correlation	,186	,251	,181	,422**	,164	-,091
	Sig. (2-tailed)	,187	,070	,194	,002	,241	,516
	N	52	53	53	53	53	53
Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels	Pearson Correlation	,260	,225	,404**	,218	-,181	-,228
	Sig. (2-tailed)	,057	,099	,002	,110	,187	,093
	N	54	55	55	55	55	55
Utiliser les stratégies d'enquête quantitatives et qualitatives	Pearson Correlation	,289*	,509**	,407**	,266*	,174	,127
	Sig. (2-tailed)	,034	,000	,002	,049	,204	,355
	N	54	55	55	55	55	55
Assurer la fidélité et la validité des mesures	Pearson Correlation	,157	,267*	,342*	,202	-,028	,070
	Sig. (2-tailed)	,256	,049	,011	,139	,839	,613
	N	54	55	55	55	55	55
Définir les critères ou les normes d'interprétation	Pearson Correlation	,079	,099	,423**	,273*	,012	-,043
	Sig. (2-tailed)	,568	,472	,001	,043	,928	,758
	N	54	55	55	55	55	55
Interpréter les résultats de l'évaluation	Pearson Correlation	,213	,284*	,407**	,387**	-,007	-,057
	Sig. (2-tailed)	,126	,038	,002	,004	,959	,681
	N	53	54	54	54	54	54

Correlations

		Estimer les coûts d'une évaluation	Planifier les ressources requisées pour la réalisation d'une évaluation	Assurer l'efficience des ressources évaluatives	Intégrer les résultats dans le processus de reddition de compte	Susciter la participation des divers intervenants	Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme
Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,249 ,069 54	,097 ,482 55	,416** ,002 55	,076 ,580 55	,154 ,261 55	-,014 ,922 55
Décrire la mise en oeuvre du programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,367** ,006 54	,503** ,000 55	,363** ,006 55	,233 ,087 55	,265 ,050 55	,288* ,033 55
Analyser correctement la situation dans laquelle évolue le programme en évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,365** ,007 54	,269* ,047 55	,456** ,000 55	,142 ,300 55	,042 ,763 55	,032 ,818 55
Colliger les données requises à l'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,272* ,049 53	,347* ,010 54	,353** ,009 54	,278* ,041 54	,221 ,109 54	,040 ,775 54
Comparer les données réelles avec celles planifiées dans le plan du programme ou avec des	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,103 ,461 53	,050 ,717 54	,312* ,022 54	,313* ,021 54	-,092 ,506 54	-,236 ,086 54
Expliquer les raisons pour lesquelles la mise en oeuvre s'est éloignée du plan	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,061 ,662 54	,184 ,179 55	,255 ,060 55	,127 ,356 55	,161 ,240 55	,289* ,033 55
Distinguer les extraits et les effets d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,309* ,023 54	,311* ,021 55	,395** ,003 55	,199 ,145 55	,167 ,224 55	-,118 ,390 55
Décrire les extraits et les effets d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,378** ,005 54	,270* ,047 55	,415** ,002 55	,384** ,004 55	,113 ,413 55	-,019 ,890 55
Reconnaître les possibilités d'effets inattendus ou non désirés	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,320* ,019 53	,344* ,011 54	,361** ,007 54	,225 ,101 54	,174 ,210 54	,077 ,581 54

Correlations

		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 compte	Susciter la participation des divers intervenants	Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme
Déterminer la priorité des besoins	Pearson Correlation	,127	,299*	,284*	,062	,042	,168
	Sig. (2-tailed)	,360	,026	,035	,654	,762	,222
	N	54	55	55	55	55	55
Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur	Pearson Correlation	,138	,000	,360**	,130	,023	-,025
	Sig. (2-tailed)	,324	1,000	,008	,348	,866	,860
	N	53	54	54	54	54	54
Conceptualiser la logique d'un programme	Pearson Correlation	,085	,075	,241	,153	,009	-,100
	Sig. (2-tailed)	,542	,588	,080	,270	,948	,474
	N	54	54	54	54	54	54
Énoncer des normes de rendement ou des critères de succès d'un programme	Pearson Correlation	,032	,000	,107	,146	-,049	-,152
	Sig. (2-tailed)	,818	1,000	,440	,291	,725	,271
	N	53	54	54	54	54	54
Décrire le contexte d'un programme	Pearson Correlation	,244	,437**	,353**	,160	,310*	,272*
	Sig. (2-tailed)	,075	,001	,008	,244	,021	,045
	N	54	55	55	55	55	55
Déterminer le bien-fondé de l'évaluation	Pearson Correlation	,069	,127	,326*	-,185	,047	,207
	Sig. (2-tailed)	,618	,356	,015	,175	,732	,129
	N	54	55	55	55	55	55
Déterminer l'école ou l'approche adéquate	Pearson Correlation	,096	,178	,268*	,199	,210	-,051
	Sig. (2-tailed)	,488	,193	,048	,146	,124	,714
	N	54	55	55	55	55	55
Décider du type d'évaluation	Pearson Correlation	,238	,274*	,365**	,062	,151	-,025
	Sig. (2-tailed)	,086	,045	,007	,654	,277	,856
	N	53	54	54	54	54	54
Élaborer des stratégies adéquates	Pearson Correlation	,161	,249	,340*	,219	-,152	-,261
	Sig. (2-tailed)	,249	,069	,012	,112	,272	,056
	N	53	54	54	54	54	54

Correlations

		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 compte	Susciter la participation des divers intervenants	Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme
Identification et analyse des besoins prioritaires	Pearson Correlation	,166	,177	,229	,013	,174	,249
	Sig. (2-tailed)	,231	,195	,092	,926	,204	,067
	N	54	55	55	55	55	55
Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	Pearson Correlation	-,005	,081	,149	,073	,109	,191
	Sig. (2-tailed)	,972	,559	,279	,594	,427	,163
	N	54	55	55	55	55	55
Confection de devis d'évaluation	Pearson Correlation	,253	,261	,088	,090	,055	,084
	Sig. (2-tailed)	,065	,054	,524	,514	,691	,543
	N	54	55	55	55	55	55
Réalisation d'une évaluation de programme	Pearson Correlation	,175	,264	,392**	,165	-,096	-,049
	Sig. (2-tailed)	,207	,051	,003	,228	,487	,724
	N	54	55	55	55	55	55
Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	Pearson Correlation	,081	,296*	,178	,275*	,391**	,276*
	Sig. (2-tailed)	,558	,028	,194	,042	,003	,042
	N	54	55	55	55	55	55
Gestion des ressources humaines	Pearson Correlation	,054	,149	,281*	,114	,308*	,182
	Sig. (2-tailed)	,698	,276	,038	,409	,022	,182
	N	54	55	55	55	55	55
Expertise conseil en évaluation de programme	Pearson Correlation	,157	,284*	,200	,346**	-,066	,105
	Sig. (2-tailed)	,258	,036	,144	,010	,634	,445
	N	54	55	55	55	55	55
Identifier des besoins non comblés	Pearson Correlation	,091	-,030	,183	,081	-,051	,020
	Sig. (2-tailed)	,513	,829	,182	,555	,711	,887
	N	54	55	55	55	55	55
Préciser les besoins non comblés	Pearson Correlation	-,024	-,103	,128	,007	,000	,164
	Sig. (2-tailed)	,865	,454	,352	,960	1,000	,231
	N	54	55	55	55	55	55

Correlations

		Déterminer le mérite ou la valeur	Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels	Utiliser les stratégies d'enquête quantitatives et qualitatives	Assurer la fidélité et la validité des mesures	Définir les critères ou les normes d'interprétation	Interpréter les résultats de l'évaluation
Entretenir des relations positives avec les intervenants	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,143 ,310 52	-,137 ,324 54	,058 ,678 54	,197 ,154 54	-,027 ,845 54	-,029 ,837 53
Gérer de nouveaux partenariats	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,094 ,506 52	-,052 ,707 54	,153 ,269 54	,004 ,974 54	-,027 ,848 54	-,056 ,690 53
Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,343* ,012 53	,103 ,452 55	,210 ,124 55	,040 ,775 55	-,073 ,595 55	-,014 ,919 54
Utiliser les principaux outils	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,239 ,085 53	,277* ,041 55	,577** ,000 55	,262 ,053 55	-,006 ,967 55	,184 ,183 54
Se tenir informé des nouvelles questions et pratiques	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,238 ,087 53	,127 ,357 55	,207 ,130 55	,121 ,379 55	-,012 ,932 55	,122 ,381 54
Suggérer des pratiques adaptées aux particularités de la situation et des grands	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,333* ,015 53	,293* ,030 55	,216 ,114 55	,472** ,000 55	,227 ,095 55	,273* ,046 54
Dégager les principaux constats	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,257 ,063 53	-,019 ,888 55	,331* ,014 55	,292* ,030 55	,081 ,554 55	,319* ,019 54
Faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,123 ,379 53	,006 ,966 55	,210 ,124 55	,167 ,222 55	,006 ,963 55	,016 ,907 54
Assurer le suivi de la réalisation des recommandations issues d'un rapport d'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,279* ,043 53	-,047 ,732 55	,237 ,081 55	,133 ,333 55	-,003 ,985 55	,093 ,504 54

Correlations

		Déterminer le mérite ou la valeur	Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels	Utiliser les stratégies d'enquête quantitatives et qualitatives	Assurer la fidélité et la validité des mesures	Définir les critères ou les normes d'interprétation	Interpréter les résultats de l'évaluation
Estimer les coûts d'une évaluation	Pearson Correlation	,186	,260	,289*	,157	,079	,213
	Sig. (2-tailed)	,187	,057	,034	,256	,568	,126
	N	52	54	54	54	54	53
Planifier les ressources requises pour la réalisation d'une évaluation	Pearson Correlation	,251	,225	,509**	,267*	,099	,284*
	Sig. (2-tailed)	,070	,099	,000	,049	,472	,038
	N	53	55	55	55	55	54
Assurer l'efficacité des ressources évaluatives	Pearson Correlation	,181	,404**	,407**	,342*	,423**	,407**
	Sig. (2-tailed)	,194	,002	,002	,011	,001	,002
	N	53	55	55	55	55	54
Intégrer les résultats dans le processus de reddition de compte	Pearson Correlation	,422**	,218	,266*	,202	,273*	,387**
	Sig. (2-tailed)	,002	,110	,049	,139	,043	,004
	N	53	55	55	55	55	54
Susciter la participation des divers intervenants	Pearson Correlation	,164	-,181	,174	-,028	,012	-,007
	Sig. (2-tailed)	,241	,187	,204	,839	,928	,959
	N	53	55	55	55	55	54
Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme	Pearson Correlation	-,091	-,228	,127	,070	-,043	-,057
	Sig. (2-tailed)	,516	,093	,355	,613	,758	,681
	N	53	55	55	55	55	54
Consulter les intervenants	Pearson Correlation	-,240	-,274*	,239	,117	-,017	,111
	Sig. (2-tailed)	,083	,043	,079	,394	,903	,422
	N	53	55	55	55	55	54
Exercer un leadership dans la gestion des situations difficiles	Pearson Correlation	-,037	,052	,352**	,350**	,224	,377**
	Sig. (2-tailed)	,791	,706	,008	,009	,099	,005
	N	53	55	55	55	55	54
Partager les résultats avec les intervenants	Pearson Correlation	-,175	-,322*	,223	,190	,074	,185
	Sig. (2-tailed)	,210	,017	,102	,165	,591	,180
	N	53	55	55	55	55	54

Correlations

		Déterminer le mérite ou la valeur	Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels	Utiliser les stratégies d'enquête quantitatives et qualitatives	Assurer la fidélité et la validité des mesures	Définir les critères ou les normes d'interprétation	Interpréter les résultats de l'évaluation
Associer les effets à des interventions précises	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,498** ,000 53	,257 ,058 55	,247 ,070 55	,404** ,002 55	,180 ,190 55	,361** ,007 54
Reconnaître les facteurs qui affectent l'efficacité	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,361** ,008 53	,331* ,014 55	,281* ,038 55	,212 ,121 55	,128 ,352 55	,302* ,026 54
Utiliser les modèles d'évaluation du rendement	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,512** ,000 52	,317* ,020 54	,122 ,381 54	,084 ,545 54	,206 ,135 54	,237 ,087 53
Déterminer le mérite ou la valeur	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 ,038 53	,285* ,038 53	,105 ,453 53	,101 ,473 53	,000 1,000 53	,057 ,689 52
Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,285* ,038 53	1 ,038 55	,209 ,125 55	,364** ,006 55	,155 ,260 55	,215 ,118 54
Utiliser les stratégies d'enquête quantitatives et qualitatives	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,105 ,453 53	,209 ,125 55	1 ,001 55	,435** ,001 55	,218 ,111 55	,437** ,001 54
Assurer la fidélité et la validité des mesures	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,101 ,473 53	,364** ,006 55	,435** ,001 55	1 ,001 55	,296* ,028 55	,721** ,000 54
Définir les critères ou les normes d'interprétation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,000 1,000 53	,155 ,260 55	,218 ,111 55	,296* ,028 55	1 ,000 55	,555** ,000 54
Interpréter les résultats de l'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,057 ,689 52	,215 ,118 54	,437** ,001 54	,721** ,000 54	,555** ,000 54	1 ,000 54

Correlations

		Déterminer le mérite ou la valeur	Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels	Utiliser les stratégies d'enquête quantitatives et qualitatives	Assurer la fidélité et la validité des mesures	Définir les critères ou les normes d'interprétation	Interpréter les résultats de l'évaluation
Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,000 1,000 53	,291* ,031 55	,243 ,073 55	,329* ,014 55	,329* ,014 55	,337* ,013 54
Décrire la mise en oeuvre du programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,153 ,274 53	,212 ,120 55	,415** ,002 55	,215 ,115 55	,103 ,456 55	,245 ,074 54
Analyser correctement la situation dans laquelle évolue le programme en évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,151 ,281 53	,313* ,020 55	,134 ,329 55	,093 ,502 55	,070 ,611 55	,122 ,379 54
Colliger les données requises à l'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,136 ,337 52	,207 ,133 54	,414** ,002 54	,230 ,095 54	,411** ,002 54	,398** ,003 53
Comparer les données réelles avec celles planifiées dans le plan du programme ou avec des	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,219 ,120 52	,490** ,000 54	,338* ,012 54	,209 ,129 54	,340* ,012 54	,317* ,021 53
Expliquer les raisons pour lesquelles la mise en oeuvre s'est éloignée du plan	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,045 ,750 53	,187 ,173 55	,357** ,007 55	,370** ,005 55	,215 ,115 55	,332* ,014 54
Distinguer les extrants et les effets d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,086 ,541 53	,271* ,045 55	,458** ,000 55	,183 ,182 55	,132 ,337 55	,376** ,005 54
Décrire les extrants et les effets d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,181 ,196 53	,331* ,013 55	,422** ,001 55	,366** ,006 55	,190 ,166 55	,459** ,000 54
Reconnaître les possibilités d'effets inattendus ou non désirés	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,272 ,051 52	,217 ,115 54	,122 ,381 54	,321* ,018 54	,155 ,265 54	,414** ,002 53

Correlations

		Déterminer le mérite ou la valeur	Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels	Utiliser les stratégies d'enquête quantitatives et qualitatives	Assurer la fidélité et la validité des mesures	Définir les critères ou les normes d'interprétation	Interpréter les résultats de l'évaluation
Déterminer la priorité des besoins	Pearson Correlation	-,338*	,064	,216	,090	,267*	,267
	Sig. (2-tailed)	,013	,640	,113	,514	,049	,051
	N	53	55	55	55	55	54
Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur	Pearson Correlation	-,153	,139	,045	,153	,399**	,290*
	Sig. (2-tailed)	,279	,315	,747	,271	,003	,035
	N	52	54	54	54	54	53
Conceptualiser la logique d'un programme	Pearson Correlation	,124	,281*	,140	,110	,135	,181
	Sig. (2-tailed)	,383	,040	,314	,429	,332	,194
	N	52	54	54	54	54	53
Énoncer des normes de rendement ou des critères de succès d'un programme	Pearson Correlation	,205	,194	,154	,343*	,177	,279*
	Sig. (2-tailed)	,146	,160	,267	,011	,199	,043
	N	52	54	54	54	54	53
Décrire le contexte d'un programme	Pearson Correlation	,000	,107	,234	,219	,155	,273*
	Sig. (2-tailed)	1,000	,435	,086	,109	,257	,046
	N	53	55	55	55	55	54
Déterminer le bien-fondé de l'évaluation	Pearson Correlation	-,301*	,033	,106	-,003	,113	,162
	Sig. (2-tailed)	,028	,812	,442	,983	,411	,243
	N	53	55	55	55	55	54
Déterminer l'école ou l'approche adéquate	Pearson Correlation	,275*	,409**	,104	,314*	,250	,242
	Sig. (2-tailed)	,046	,002	,451	,020	,066	,078
	N	53	55	55	55	55	54
Décider du type d'évaluation	Pearson Correlation	,086	,313*	,371**	,331*	,244	,464**
	Sig. (2-tailed)	,546	,021	,006	,014	,075	,000
	N	52	54	54	54	54	53
Élaborer des stratégies adéquates	Pearson Correlation	,314*	,377**	,327*	,372**	,387**	,430**
	Sig. (2-tailed)	,023	,005	,016	,006	,004	,001
	N	52	54	54	54	54	53

Correlations

		Déterminer le mérite ou la valeur	Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels	Utiliser les stratégies d'enquête quantitatives et qualitatives	Assurer la fidélité et la validité des mesures	Définir les critères ou les normes d'interprétation	Interpréter les résultats de l'évaluation
Identification et analyse des besoins prioritaires	Pearson Correlation	,052	,263	,099	,099	-,138	,045
	Sig. (2-tailed)	,711	,052	,470	,472	,316	,749
	N	53	55	55	55	55	54
Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	Pearson Correlation	,117	,194	,161	,212	,263	,240
	Sig. (2-tailed)	,405	,157	,239	,120	,052	,081
	N	53	55	55	55	55	54
Confection de devis d'évaluation	Pearson Correlation	,000	,131	,117	,112	,121	,146
	Sig. (2-tailed)	1,000	,340	,396	,415	,378	,292
	N	53	55	55	55	55	54
Réalisation d'une évaluation de programme	Pearson Correlation	,228	,417**	,420**	,386**	,301*	,467**
	Sig. (2-tailed)	,100	,002	,001	,004	,026	,000
	N	53	55	55	55	55	54
Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	Pearson Correlation	,492**	,218	,212	,327*	,141	,298*
	Sig. (2-tailed)	,000	,109	,120	,015	,305	,028
	N	53	55	55	55	55	54
Gestion des ressources humaines	Pearson Correlation	,155	,138	,215	,378**	,003	,306*
	Sig. (2-tailed)	,266	,317	,115	,004	,982	,025
	N	53	55	55	55	55	54
Expertise conseil en évaluation de programme	Pearson Correlation	,378**	,231	,085	-,017	,253	,031
	Sig. (2-tailed)	,005	,090	,535	,904	,062	,823
	N	53	55	55	55	55	54
Identifier des besoins non comblés	Pearson Correlation	-,074	,167	-,334*	,017	,308*	,105
	Sig. (2-tailed)	,597	,224	,013	,900	,022	,451
	N	53	55	55	55	55	54
Préciser les besoins non comblés	Pearson Correlation	-,315*	,157	-,131	-,054	,304*	,058
	Sig. (2-tailed)	,022	,253	,341	,693	,024	,675
	N	53	55	55	55	55	54

Correlations

		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	Reconnaître les facteurs qui affectent l'efficacité	Utiliser les modèles d'évaluation du rendement
Entretenir des relations positives avec les intervenants	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,042 ,765 54	-,044 ,753 54	,173 ,216 53	-,081 ,559 54	,094 ,501 54	-,122 ,385 53
Gérer de nouveaux partenariats	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,050 ,719 54	-,162 ,242 54	,084 ,549 53	-,046 ,739 54	-,025 ,857 54	,079 ,574 53
Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,027 ,842 55	-,021 ,881 55	,032 ,818 54	,149 ,279 55	,264 ,052 55	,153 ,271 54
Utiliser les principaux outils	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,387** ,003 55	,499** ,000 55	,057 ,683 54	,123 ,373 55	,374** ,005 55	,051 ,713 54
Se tenir informé des nouvelles questions et pratiques	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,002 ,989 55	,056 ,683 55	,138 ,318 54	,149 ,277 55	-,017 ,902 55	,018 ,896 54
Suggérer des pratiques adaptées aux particularités de la situation et des grande	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,062 ,654 55	,208 ,128 55	,104 ,455 54	,312* ,020 55	,179 ,191 55	,213 ,123 54
Dégager les principaux constats	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,352** ,008 55	,369** ,006 55	,486** ,000 54	,236 ,083 55	,394** ,003 55	,196 ,155 54
Faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,012 ,929 55	,129 ,346 55	,032 ,820 54	,059 ,669 55	,030 ,830 55	-,148 ,287 54
Assurer le suivi de la réalisation des recommandations issues d'un rapport d'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,215 ,115 55	,261 ,054 55	-,033 ,814 54	,248 ,067 55	,159 ,245 55	,099 ,477 54

Correlations

		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	Reconnaître les facteurs qui affectent l'efficacité	Utiliser les modèles d'évaluation du rendement
Estimer les coûts d'une évaluation	Pearson Correlation	,309*	,378**	,320*	,212	,186	,230
	Sig. (2-tailed)	,023	,005	,019	,124	,179	,098
	N	54	54	53	54	54	53
Planifier les ressources requises pour la réalisation d'une évaluation	Pearson Correlation	,311*	,270*	,344*	,253	,406**	,186
	Sig. (2-tailed)	,021	,047	,011	,062	,002	,178
	N	55	55	54	55	55	54
Assurer l'efficacité des ressources évaluatives	Pearson Correlation	,395**	,415**	,361**	,329*	,245	,245
	Sig. (2-tailed)	,003	,002	,007	,014	,071	,074
	N	55	55	54	55	55	54
Intégrer les résultats dans le processus de reddition de compte	Pearson Correlation	,199	,384**	,225	,275*	,433**	,401**
	Sig. (2-tailed)	,145	,004	,101	,042	,001	,003
	N	55	55	54	55	55	54
Susciter la participation des divers intervenants	Pearson Correlation	,167	,113	,174	-,034	,143	-,169
	Sig. (2-tailed)	,224	,413	,210	,804	,296	,221
	N	55	55	54	55	55	54
Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme	Pearson Correlation	-,118	-,019	,077	-,104	-,197	-,437**
	Sig. (2-tailed)	,390	,890	,581	,448	,149	,001
	N	55	55	54	55	55	54
Consulter les intervenants	Pearson Correlation	,064	,177	,018	-,045	,086	-,370**
	Sig. (2-tailed)	,643	,195	,894	,746	,531	,006
	N	55	55	54	55	55	54
Exercer un leadership dans la gestion des situations difficiles	Pearson Correlation	,293*	,307*	,230	,178	,264	-,028
	Sig. (2-tailed)	,030	,023	,095	,192	,051	,839
	N	55	55	54	55	55	54
Partager les résultats avec les intervenants	Pearson Correlation	,063	-,001	,117	-,154	-,028	-,315*
	Sig. (2-tailed)	,648	,993	,399	,262	,839	,020
	N	55	55	54	55	55	54

Correlations

		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	Reconnaître les facteurs qui affectent l'efficacité	Utiliser les modèles d'évaluation du rendement
Associer les effets à des interventions précises	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,210 ,124 55	,268* ,048 55	,363** ,007 54	1 55	,422** ,001 55	,356** ,008 54
Reconnaître les facteurs qui affectent l'efficacité	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,318* ,018 55	,452** ,001 55	,410** ,002 54	,422** ,001 55	1 55	,287* ,035 54
Utiliser les modèles d'évaluation du rendement	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,332* ,014 54	,129 ,351 54	,287* ,037 53	,356** ,008 54	,287* ,035 54	1 54
Déterminer le mérite ou la valeur	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,086 ,541 53	,181 ,196 53	,272 ,051 52	,498** ,000 53	,361** ,008 53	,512** ,000 52
Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,271* ,045 55	,331* ,013 55	,217 ,115 54	,257 ,058 55	,331* ,014 55	,317* ,020 54
Utiliser les stratégies d'enquête quantitatives et qualitatives	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,458** ,000 55	,422** ,001 55	,122 ,381 54	,247 ,070 55	,281* ,038 55	,122 ,381 54
Assurer la fidélité et la validité des mesures	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,183 ,182 55	,366** ,006 55	,321* ,018 54	,404** ,002 55	,212 ,121 55	,084 ,545 54
Définir les critères ou les normes d'interprétation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,132 ,337 55	,190 ,166 55	,155 ,265 54	,180 ,190 55	,128 ,352 55	,206 ,135 54
Interpréter les résultats de l'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,376** ,005 54	,459** ,000 54	,414** ,002 53	,361** ,007 54	,302* ,026 54	,237 ,087 53

Correlations

		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	Reconnaître les facteurs qui affectent l'efficacité	Utiliser les modèles d'évaluation du rendement
Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,095 ,491 55	,051 ,713 55	,125 ,369 54	,313* ,020 55	-,015 ,912 55	,104 ,453 54
Décrire la mise en oeuvre du programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,345** ,010 55	,362** ,007 55	,366** ,007 54	,345** ,010 55	,374** ,005 55	,025 ,857 54
Analyser correctement la situation dans laquelle évolue le programme en évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,334* ,013 55	,237 ,082 55	,516** ,000 54	,134 ,330 55	,299* ,027 55	,257 ,060 54
Colliger les données requises à l'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,306* ,024 54	,284* ,037 54	,271 ,050 53	,337* ,013 54	,340* ,012 54	,144 ,305 53
Comparer les données réelles avec celles planifiées dans le plan du programme ou avec des données de référence	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,139 ,316 54	,282* ,039 54	,102 ,469 53	,263 ,054 54	,306* ,024 54	,338* ,013 53
Expliquer les raisons pour lesquelles la mise en oeuvre s'est éloignée du plan	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,250 ,066 55	,262 ,053 55	,369** ,006 54	,213 ,119 55	,208 ,127 55	,075 ,592 54
Distinguer les extrants et les effets d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 ,000 55	,608** ,000 55	,346* ,010 54	,210 ,124 55	,318* ,018 55	,332* ,014 54
Décrire les extrants et les effets d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,608** ,000 55	1 ,000 55	,396** ,003 54	,268* ,048 55	,452** ,001 55	,129 ,351 54
Reconnaître les possibilités d'effets inattendus ou non désirés	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,346* ,010 54	,396** ,003 54	1 ,000 54	,363** ,007 54	,410** ,002 54	,287* ,037 53

Correlations

		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	Reconnaître les facteurs qui affectent l'efficacité	Utiliser les modèles d'évaluation du rendement
Déterminer la priorité des besoins	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,299* ,026 55	,099 ,473 55	-,026 ,852 54	,124 ,369 55	,139 ,310 55	-,183 ,185 54
Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,200 ,146 54	,134 ,334 54	,127 ,366 53	,053 ,705 54	,088 ,527 54	-,105 ,456 53
Conceptualiser la logique d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,380** ,005 54	,264 ,054 54	,110 ,434 53	,034 ,806 54	,121 ,384 54	,290* ,035 53
Énoncer des normes de rendement ou des critères de succès d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,187 ,177 54	,300* ,028 54	,231 ,095 53	,288* ,035 54	,364** ,007 54	,371** ,006 53
Décrire le contexte d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,216 ,114 55	,179 ,191 55	,041 ,767 54	,125 ,364 55	,089 ,518 55	-,159 ,252 54
Déterminer le bien-fondé de l'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,144 ,294 55	,005 ,969 55	,168 ,224 54	-,042 ,761 55	-,046 ,740 55	-,071 ,609 54
Déterminer l'école ou l'approche adéquate	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,163 ,236 55	,125 ,363 55	,198 ,152 54	,161 ,241 55	,048 ,730 55	,243 ,076 54
Décider du type d'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,351** ,009 54	,221 ,108 54	,163 ,243 53	,179 ,196 54	,113 ,416 54	,122 ,383 53
Élaborer des stratégies adéquates	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,276* ,043 54	,066 ,633 54	,121 ,388 53	,297* ,029 54	,133 ,337 54	,395** ,003 53

Correlations

		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	Reconnaître les facteurs qui affectent l'efficacité	Utiliser les modèles d'évaluation du rendement
Identification et analyse des besoins prioritaires	Pearson Correlation	,003	,242	,049	,029	,143	-,182
	Sig. (2-tailed)	,982	,075	,727	,835	,296	,187
	N	55	55	54	55	55	54
Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	Pearson Correlation	,193	,203	,040	,122	,141	,057
	Sig. (2-tailed)	,158	,138	,773	,376	,304	,680
	N	55	55	54	55	55	54
Confection de devis d'évaluation	Pearson Correlation	,187	,027	,114	-,039	,289*	,057
	Sig. (2-tailed)	,171	,846	,413	,775	,032	,683
	N	55	55	54	55	55	54
Réalisation d'une évaluation de programme	Pearson Correlation	,348**	,234	,360**	,346**	,247	,337*
	Sig. (2-tailed)	,009	,085	,007	,010	,069	,013
	N	55	55	54	55	55	54
Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	Pearson Correlation	,155	,100	,274*	,357**	,097	,195
	Sig. (2-tailed)	,259	,465	,045	,007	,480	,158
	N	55	55	54	55	55	54
Gestion des ressources humaines	Pearson Correlation	,236	,292*	,279*	,133	,256	,153
	Sig. (2-tailed)	,083	,031	,041	,333	,059	,268
	N	55	55	54	55	55	54
Expertise conseil en évaluation de programme	Pearson Correlation	-,126	,030	-,103	,063	,118	,200
	Sig. (2-tailed)	,358	,831	,459	,649	,389	,146
	N	55	55	54	55	55	54
Identifier des besoins non comblés	Pearson Correlation	-,069	,096	,178	-,014	-,123	-,071
	Sig. (2-tailed)	,614	,486	,197	,919	,370	,612
	N	55	55	54	55	55	54
Préciser les besoins non comblés	Pearson Correlation	-,035	,008	,034	-,077	-,273*	-,212
	Sig. (2-tailed)	,802	,953	,809	,575	,044	,123
	N	55	55	54	55	55	54

Correlations

		Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc.	Décrire la mise en oeuvre 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 oeuvre s'est éloignée du plan
Entretenir des relations positives avec les intervenants	Pearson Correlation	,146	,018	-,040	,060	-,071	,074
	Sig. (2-tailed)	,291	,897	,775	,668	,615	,595
	N	54	54	54	53	53	54
Gérer de nouveaux partenariats	Pearson Correlation	,154	,146	-,097	,025	-,096	,020
	Sig. (2-tailed)	,266	,293	,484	,856	,495	,887
	N	54	54	54	53	53	54
Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des	Pearson Correlation	-,121	,222	-,026	,098	,149	,223
	Sig. (2-tailed)	,380	,103	,850	,480	,281	,102
	N	55	55	55	54	54	55
Utiliser les principaux outils	Pearson Correlation	,082	,319*	,032	,477**	,294*	,302*
	Sig. (2-tailed)	,550	,018	,819	,000	,031	,025
	N	55	55	55	54	54	55
Se tenir informé des nouvelles questions et pratiques	Pearson Correlation	,285*	,205	,021	,089	,181	,180
	Sig. (2-tailed)	,035	,133	,880	,520	,190	,189
	N	55	55	55	54	54	55
Suggérer des pratiques adaptées aux particularités de la situation et des grands	Pearson Correlation	,238	-,018	,024	,071	,339*	,258
	Sig. (2-tailed)	,080	,894	,862	,608	,012	,057
	N	55	55	55	54	54	55
Dégager les principaux constats	Pearson Correlation	,157	,458**	,274*	,213	,217	,465**
	Sig. (2-tailed)	,251	,000	,043	,122	,115	,000
	N	55	55	55	54	54	55
Faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation	Pearson Correlation	,092	,165	,022	,010	,215	,231
	Sig. (2-tailed)	,504	,229	,876	,944	,119	,090
	N	55	55	55	54	54	55
Assurer le suivi de la réalisation des recommandations issues d'un rapport d'évaluation	Pearson Correlation	,152	,115	,149	,022	,059	,028
	Sig. (2-tailed)	,268	,402	,277	,873	,670	,842
	N	55	55	55	54	54	55

Correlations

		Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc.	Décrire la mise en oeuvre 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 oeuvre s'est éloignée du plan
Estimer les coûts d'une évaluation	Pearson Correlation	,249	,367**	,365**	,272*	,103	,061
	Sig. (2-tailed)	,069	,006	,007	,049	,461	,662
	N	54	54	54	53	53	54
Planifier les ressources requises pour la réalisation d'une évaluation	Pearson Correlation	,097	,503**	,269*	,347*	,050	,184
	Sig. (2-tailed)	,482	,000	,047	,010	,717	,179
	N	55	55	55	54	54	55
Assurer l'efficacité des ressources évaluatives	Pearson Correlation	,416**	,363**	,456**	,353**	,312*	,255
	Sig. (2-tailed)	,002	,006	,000	,009	,022	,060
	N	55	55	55	54	54	55
Intégrer les résultats dans le processus de reddition de compte	Pearson Correlation	,076	,233	,142	,278*	,313*	,127
	Sig. (2-tailed)	,580	,087	,300	,041	,021	,356
	N	55	55	55	54	54	55
Susciter la participation des divers intervenants	Pearson Correlation	,154	,265	,042	,221	-,092	,161
	Sig. (2-tailed)	,261	,050	,763	,109	,506	,240
	N	55	55	55	54	54	55
Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme	Pearson Correlation	-,014	,288*	,032	,040	-,236	,289*
	Sig. (2-tailed)	,922	,033	,818	,775	,086	,033
	N	55	55	55	54	54	55
Consulter les intervenants	Pearson Correlation	,165	,174	-,057	,152	-,129	,168
	Sig. (2-tailed)	,227	,203	,681	,272	,352	,220
	N	55	55	55	54	54	55
Exercer un leadership dans la gestion des situations difficiles	Pearson Correlation	,259	,248	,192	,333*	,066	,297*
	Sig. (2-tailed)	,056	,068	,160	,014	,634	,028
	N	55	55	55	54	54	55
Partager les résultats avec les intervenants	Pearson Correlation	,079	,187	,024	,111	-,216	,289*
	Sig. (2-tailed)	,567	,172	,859	,426	,116	,032
	N	55	55	55	54	54	55

Correlations

		Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc.	Décrire la mise en oeuvre 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 oeuvre s'est éloignée du plan
Associer les effets à des interventions précises	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,313* ,020 55	,345** ,010 55	,134 ,330 55	,337* ,013 54	,263 ,054 54	,213 ,119 55
Reconnaître les facteurs qui affectent l'efficacité	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,015 ,912 55	,374** ,005 55	,299* ,027 55	,340* ,012 54	,306* ,024 54	,208 ,127 55
Utiliser les modèles d'évaluation du rendement	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,104 ,453 54	,025 ,857 54	,257 ,060 54	,144 ,305 53	,338* ,013 53	,075 ,592 54
Déterminer le mérite ou la valeur	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,000 1,000 53	,153 ,274 53	,151 ,281 53	,136 ,337 52	,219 ,120 52	,045 ,750 53
Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,291* ,031 55	,212 ,120 55	,313* ,020 55	,207 ,133 54	,490** ,000 54	,187 ,173 55
Utiliser les stratégies d'enquête quantitatives et qualitatives	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,243 ,073 55	,415** ,002 55	,134 ,329 55	,414** ,002 54	,338* ,012 54	,357** ,007 55
Assurer la fidélité et la validité des mesures	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,329* ,014 55	,215 ,115 55	,093 ,502 55	,230 ,095 54	,209 ,129 54	,370** ,005 55
Définir les critères ou les normes d'interprétation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,329* ,014 55	,103 ,456 55	,070 ,611 55	,411** ,002 54	,340* ,012 54	,215 ,115 55
Interpréter les résultats de l'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,337* ,013 54	,245 ,074 54	,122 ,379 54	,398** ,003 53	,317* ,021 53	,332* ,014 54

Correlations

		Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc.	Décrire la mise en oeuvre 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 oeuvre s'est éloignée du plan
Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 55	,144 ,296 55	,073 ,596 55	,262 ,056 54	,422** ,001 54	,162 ,236 55
Décrire la mise en oeuvre du programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,144 ,296 55	1 55	,394** ,003 55	,368** ,006 54	,185 ,181 54	,482** ,000 55
Analyser correctement la situation dans laquelle évolue le programme en évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,073 ,596 55	,394** ,003 55	1 55	,162 ,242 54	,230 ,094 54	,211 ,122 55
Colliger les données requises à l'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,262 ,056 54	,368** ,006 54	,162 ,242 54	1 54	,343* ,012 53	,334* ,013 54
Comparer les données réelles avec celles planifiées dans le plan du programme ou avec des normes de rendement	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,422** ,001 54	,185 ,181 54	,230 ,094 54	,343* ,012 53	1 54	,475** ,000 54
Expliquer les raisons pour lesquelles la mise en oeuvre s'est éloignée du plan	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,162 ,236 55	,482** ,000 55	,211 ,122 55	,334* ,013 54	,475** ,000 54	1 55
Distinguer les extrants et les effets d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,095 ,491 55	,345** ,010 55	,334* ,013 55	,306** ,024 54	,139 ,316 54	,250 ,066 55
Décrire les extrants et les effets d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,051 ,713 55	,362** ,007 55	,237 ,082 55	,284* ,037 54	,282* ,039 54	,262 ,053 55
Reconnaître les possibilités d'effets inattendus ou non désirés	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,125 ,369 54	,366** ,007 54	,516** ,000 54	,271 ,050 53	,102 ,469 53	,369** ,006 54

Correlations

		Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc.	Décrire la mise en oeuvre 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 oeuvre s'est éloignée du plan
Déterminer la priorité des besoins	Pearson Correlation	,214	,243	,037	,379**	,055	,118
	Sig. (2-tailed)	,118	,074	,791	,005	,694	,390
	N	55	55	55	54	54	55
Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur	Pearson Correlation	,200	,134	,299*	,109	,091	,081
	Sig. (2-tailed)	,146	,336	,028	,438	,515	,562
	N	54	54	54	53	53	54
Conceptualiser la logique d'un programme	Pearson Correlation	,072	,122	,168	,188	,250	,217
	Sig. (2-tailed)	,607	,379	,225	,178	,071	,115
	N	54	54	54	53	53	54
Énoncer des normes de rendement ou des critères de succès d'un programme	Pearson Correlation	,109	,143	,225	,315*	,395**	,332*
	Sig. (2-tailed)	,433	,303	,102	,022	,003	,014
	N	54	54	54	53	53	54
Décrire le contexte d'un programme	Pearson Correlation	,128	,453**	,154	,281*	-,121	,044
	Sig. (2-tailed)	,354	,001	,261	,040	,384	,752
	N	55	55	55	54	54	55
Déterminer le bien-fondé de l'évaluation	Pearson Correlation	,212	,304*	,381**	,195	-,048	,002
	Sig. (2-tailed)	,121	,024	,004	,157	,731	,990
	N	55	55	55	54	54	55
Déterminer l'école ou l'approche adéquate	Pearson Correlation	,230	,070	,232	,159	,292*	,162
	Sig. (2-tailed)	,092	,610	,088	,252	,032	,238
	N	55	55	55	54	54	55
Décider du type d'évaluation	Pearson Correlation	,351**	,229	,219	,234	,359**	,244
	Sig. (2-tailed)	,009	,096	,111	,091	,008	,075
	N	54	54	54	53	53	54
Élaborer des stratégies adéquates	Pearson Correlation	,292*	,007	,018	,207	,477**	,313*
	Sig. (2-tailed)	,032	,959	,894	,137	,000	,021
	N	54	54	54	53	54	54

Correlations

		Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc.	Décrire la mise en oeuvre 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 oeuvre s'est éloignée du plan
Identification et analyse des besoins prioritaires	Pearson Correlation	-,040	,314*	,267*	-,075	,053	,001
	Sig. (2-tailed)	,771	,020	,049	,592	,703	,994
	N	55	55	55	54	54	55
Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	Pearson Correlation	,129	,263	,027	,203	,239	,344*
	Sig. (2-tailed)	,348	,052	,843	,141	,082	,010
	N	55	55	55	54	54	55
Confection de devis d'évaluation	Pearson Correlation	-,008	,332*	,157	,209	,050	,196
	Sig. (2-tailed)	,955	,013	,254	,129	,721	,152
	N	55	55	55	54	54	55
Réalisation d'une évaluation de programme	Pearson Correlation	,292*	,086	,209	,401**	,449**	,317*
	Sig. (2-tailed)	,031	,531	,127	,003	,001	,019
	N	55	55	55	54	54	55
Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	Pearson Correlation	,292*	,302*	,129	,380**	,232	,362**
	Sig. (2-tailed)	,030	,025	,347	,005	,091	,007
	N	55	55	55	54	54	55
Gestion des ressources humaines	Pearson Correlation	,228	,193	,254	,234	,175	,314*
	Sig. (2-tailed)	,093	,158	,061	,089	,206	,020
	N	55	55	55	54	54	55
Expertise conseil en évaluation de programme	Pearson Correlation	-,005	,038	-,049	,085	,243	-,044
	Sig. (2-tailed)	,973	,785	,722	,539	,076	,750
	N	55	55	55	54	54	55
Identifier des besoins non comblés	Pearson Correlation	,138	,033	,239	-,009	,049	-,038
	Sig. (2-tailed)	,313	,813	,079	,950	,723	,783
	N	55	55	55	54	54	55
Préciser les besoins non comblés	Pearson Correlation	,195	,086	,184	,083	,138	,076
	Sig. (2-tailed)	,153	,534	,179	,551	,319	,581
	N	55	55	55	54	54	55

Correlations

		Énoncer des normes de rendement ou des critères de succès d'un programme	Décrire le contexte d'un programme	Déterminer le bien-fondé de l'évaluation	Déterminer l'école ou l'approche adéquate	Décider du type d'évaluation	Élaborer des stratégies adéquates
Entretenir des relations positives avec les intervenants	Pearson Correlation	,032	,048	-,039	-,035	,038	-,078
	Sig. (2-tailed)	,818	,732	,778	,802	,789	,577
	N	53	54	54	54	53	53
Gérer de nouveaux partenariats	Pearson Correlation	-,077	,169	,040	,301*	,211	,045
	Sig. (2-tailed)	,584	,223	,773	,027	,128	,748
	N	53	54	54	54	53	53
Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des	Pearson Correlation	-,171	,108	-,126	,129	,145	,199
	Sig. (2-tailed)	,216	,431	,359	,348	,297	,150
	N	54	55	55	55	54	54
Utiliser les principaux outils	Pearson Correlation	,176	,239	,029	,275*	,262	,194
	Sig. (2-tailed)	,203	,079	,832	,043	,056	,161
	N	54	55	55	55	54	54
Se tenir informé des nouvelles questions et pratiques	Pearson Correlation	-,018	,291*	,030	,254	,311*	,088
	Sig. (2-tailed)	,896	,031	,829	,061	,022	,528
	N	54	55	55	55	54	54
Suggérer des pratiques adaptées aux particularités de la situation et des grands	Pearson Correlation	,166	-,072	-,323*	,256	,160	,375**
	Sig. (2-tailed)	,230	,603	,016	,059	,248	,005
	N	54	55	55	55	54	54
Dégager les principaux constats	Pearson Correlation	,347*	,244	,050	,219	,071	,036
	Sig. (2-tailed)	,010	,073	,719	,108	,612	,798
	N	54	55	55	55	54	54
Faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation	Pearson Correlation	,000	,119	,006	,217	-,035	-,023
	Sig. (2-tailed)	1,000	,387	,965	,111	,802	,870
	N	54	55	55	55	54	54
Assurer le suivi de la réalisation des recommandations issues d'un rapport d'évaluation	Pearson Correlation	,092	,129	,118	,077	,017	,235
	Sig. (2-tailed)	,506	,349	,389	,579	,902	,086
	N	54	55	55	55	54	54

Correlations

		Énoncer des normes de rendement ou des critères de succès d'un programme	Décrire le contexte d'un programme	Déterminer le bien-fondé de l'évaluation	Déterminer l'école ou l'approche adéquate	Décider du type d'évaluation	Élaborer des stratégies adéquates
Estimer les coûts d'une évaluation	Pearson Correlation	,032	,244	,069	,096	,238	,161
	Sig. (2-tailed)	,818	,075	,618	,488	,086	,249
	N	53	54	54	54	53	53
Planifier les ressources requises pour la réalisation d'une évaluation	Pearson Correlation	,000	,437**	,127	,178	,274*	,249
	Sig. (2-tailed)	1,000	,001	,356	,193	,045	,069
	N	54	55	55	55	54	54
Assurer l'efficacité des ressources évaluatives	Pearson Correlation	,107	,353**	,326*	,268*	,365**	,340*
	Sig. (2-tailed)	,440	,008	,015	,048	,007	,012
	N	54	55	55	55	54	54
Intégrer les résultats dans le processus de reddition de compte	Pearson Correlation	,146	,160	-,185	,199	,062	,219
	Sig. (2-tailed)	,291	,244	,175	,146	,654	,112
	N	54	55	55	55	54	54
Susciter la participation des divers intervenants	Pearson Correlation	-,049	,310*	,047	,210	,151	-,152
	Sig. (2-tailed)	,725	,021	,732	,124	,277	,272
	N	54	55	55	55	54	54
Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme	Pearson Correlation	-,152	,272*	,207	-,051	-,025	-,261
	Sig. (2-tailed)	,271	,045	,129	,714	,856	,056
	N	54	55	55	55	54	54
Consulter les intervenants	Pearson Correlation	-,129	,254	,182	-,104	,131	-,133
	Sig. (2-tailed)	,351	,061	,184	,448	,344	,338
	N	54	55	55	55	54	54
Exercer un leadership dans la gestion des situations difficiles	Pearson Correlation	,095	,282*	,174	,254	,243	,068
	Sig. (2-tailed)	,495	,037	,204	,061	,077	,624
	N	54	55	55	55	54	54
Partager les résultats avec les intervenants	Pearson Correlation	-,158	,221	,236	,021	,128	-,065
	Sig. (2-tailed)	,255	,104	,083	,882	,356	,641
	N	54	55	55	55	54	54

Correlations

		Énoncer des normes de rendement ou des critères de succès d'un programme	Décrire le contexte d'un programme	Déterminer le bien-fondé de l'évaluation	Déterminer l'école ou l'approche adéquate	Décider du type d'évaluation	Élaborer des stratégies adéquates
Associer les effets à des interventions précises	Pearson Correlation	,288*	,125	-,042	,161	,179	,297*
	Sig. (2-tailed)	,035	,364	,761	,241	,196	,029
	N	54	55	55	55	54	54
Reconnaître les facteurs qui affectent l'efficacité	Pearson Correlation	,364**	,089	-,046	,048	,113	,133
	Sig. (2-tailed)	,007	,518	,740	,730	,416	,337
	N	54	55	55	55	54	54
Utiliser les modèles d'évaluation du rendement	Pearson Correlation	,371**	-,159	-,071	,243	,122	,395**
	Sig. (2-tailed)	,006	,252	,609	,076	,383	,003
	N	53	54	54	54	53	53
Déterminer le mérite ou la valeur	Pearson Correlation	,205	,000	-,301*	,275*	,086	,314*
	Sig. (2-tailed)	,146	1,000	,028	,046	,546	,023
	N	52	53	53	53	52	52
Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels	Pearson Correlation	,194	,107	,033	,409**	,313*	,377**
	Sig. (2-tailed)	,160	,435	,812	,002	,021	,005
	N	54	55	55	55	54	54
Utiliser les stratégies d'enquête quantitatives et qualitatives	Pearson Correlation	,154	,234	,106	,104	,371**	,327*
	Sig. (2-tailed)	,267	,086	,442	,451	,006	,016
	N	54	55	55	55	54	54
Assurer la fidélité et la validité des mesures	Pearson Correlation	,343*	,219	-,003	,314*	,331*	,372**
	Sig. (2-tailed)	,011	,109	,983	,020	,014	,006
	N	54	55	55	55	54	54
Définir les critères ou les normes d'interprétation	Pearson Correlation	,177	,155	,113	,250	,244	,387**
	Sig. (2-tailed)	,199	,257	,411	,066	,075	,004
	N	54	55	55	55	54	54
Interpréter les résultats de l'évaluation	Pearson Correlation	,279*	,273*	,162	,242	,464**	,430**
	Sig. (2-tailed)	,043	,046	,243	,078	,000	,001
	N	53	54	54	54	53	53

Correlations

		Énoncer des normes de rendement ou des critères de succès d'un programme	Décrire le contexte d'un programme	Déterminer le bien-fondé de l'évaluation	Déterminer l'école ou l'approche adéquate	Décider du type d'évaluation	Élaborer des stratégies adéquates
Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,109 ,433 54	,128 ,354 55	,212 ,121 55	,230 ,092 55	,351** ,009 54	,292* ,032 54
Décrire la mise en oeuvre du programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,143 ,303 54	,453** ,001 55	,304* ,024 55	,070 ,610 55	,229 ,096 54	,007 ,959 54
Analyser correctement la situation dans laquelle évolue le programme en évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,225 ,102 54	,154 ,261 55	,381** ,004 55	,232 ,088 55	,219 ,111 54	,018 ,894 54
Colliger les données requises à l'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,315* ,022 53	,281* ,040 54	,195 ,157 54	,159 ,252 54	,234 ,091 53	,207 ,137 53
Comparer les données réelles avec celles planifiées dans le plan du programme ou avec des données de référence	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,395** ,003 53	-,121 ,384 54	-,048 ,731 54	,292* ,032 54	,359** ,008 53	,477** ,000 54
Expliquer les raisons pour lesquelles la mise en oeuvre s'est éloignée du plan	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,332* ,014 54	,044 ,752 55	,002 ,990 55	,162 ,238 55	,244 ,075 54	,313* ,021 54
Distinguer les extrants et les effets d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,187 ,177 54	,216 ,114 55	,144 ,294 55	,163 ,236 55	,351** ,009 54	,276* ,043 54
Décrire les extrants et les effets d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,300* ,028 54	,179 ,191 55	,005 ,969 55	,125 ,363 55	,221 ,108 54	,066 ,633 54
Reconnaître les possibilités d'effets inattendus ou non désirés	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,231 ,095 53	,041 ,767 54	,168 ,224 54	,198 ,152 54	,163 ,243 53	,121 ,388 53

Correlations

		Énoncer des normes de rendement ou des critères de succès d'un programme	Décrire le contexte d'un programme	Déterminer le bien-fondé de l'évaluation	Déterminer l'école ou l'approche adéquate	Décider du type d'évaluation	Élaborer des stratégies adéquates
Déterminer la priorité des besoins	Pearson Correlation	,067	,423**	,393**	,094	,085	,049
	Sig. (2-tailed)	,628	,001	,003	,494	,539	,727
	N	54	55	55	55	54	54
Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur	Pearson Correlation	-,009	,263	,343*	,320*	,320*	,049
	Sig. (2-tailed)	,951	,054	,011	,018	,020	,727
	N	53	54	54	54	53	53
Conceptualiser la logique d'un programme	Pearson Correlation	,311*	,153	,100	,318*	,380**	,125
	Sig. (2-tailed)	,024	,270	,471	,019	,005	,371
	N	53	54	54	54	53	53
Énoncer des normes de rendement ou des critères de succès d'un programme	Pearson Correlation	1	,043	-,071	,259	-,011	,156
	Sig. (2-tailed)		,760	,612	,059	,936	,264
	N	54	54	54	54	53	53
Décrire le contexte d'un programme	Pearson Correlation	,043	1	,381**	,341*	,329*	,031
	Sig. (2-tailed)	,760		,004	,011	,015	,826
	N	54	55	55	55	54	54
Déterminer le bien-fondé de l'évaluation	Pearson Correlation	-,071	,381**	1	,126	,255	-,032
	Sig. (2-tailed)	,612	,004		,359	,063	,821
	N	54	55	55	55	54	54
Déterminer l'école ou l'approche adéquate	Pearson Correlation	,259	,341*	,126	1	,441**	,285*
	Sig. (2-tailed)	,059	,011	,359		,001	,037
	N	54	55	55	55	54	54
Décider du type d'évaluation	Pearson Correlation	-,011	,329*	,255	,441**	1	,435**
	Sig. (2-tailed)	,936	,015	,063	,001		,001
	N	53	54	54	54	54	53
Élaborer des stratégies adéquates	Pearson Correlation	,156	,031	-,032	,285*	,435**	1
	Sig. (2-tailed)	,264	,826	,821	,037	,001	
	N	53	54	54	54	53	54

Correlations

		Énoncer des normes de rendement ou des critères de succès d'un programme	Décrire le contexte d'un programme	Déterminer le bien-fondé de l'évaluation	Déterminer l'école ou l'approche adéquate	Décider du type d'évaluation	Élaborer des stratégies adéquates
Identification et analyse des besoins prioritaires	Pearson Correlation	,000	,288*	,219	-,055	,086	-,087
	Sig. (2-tailed)	1,000	,033	,109	,691	,539	,529
	N	54	55	55	55	54	54
Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	Pearson Correlation	,244	,257	-,041	,298*	,407**	,083
	Sig. (2-tailed)	,075	,058	,767	,027	,002	,552
	N	54	55	55	55	54	54
Confection de devis d'évaluation	Pearson Correlation	,114	,097	,137	,101	,245	,082
	Sig. (2-tailed)	,413	,480	,319	,464	,074	,556
	N	54	55	55	55	54	54
Réalisation d'une évaluation de programme	Pearson Correlation	,450**	,058	,187	,307*	,344*	,581**
	Sig. (2-tailed)	,001	,673	,171	,022	,011	,000
	N	54	55	55	55	54	54
Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	Pearson Correlation	,202	,355**	,052	,398**	,267	,353**
	Sig. (2-tailed)	,144	,008	,705	,003	,051	,009
	N	54	55	55	55	54	54
Gestion des ressources humaines	Pearson Correlation	,307*	,083	,144	,099	,149	,140
	Sig. (2-tailed)	,024	,548	,295	,471	,281	,311
	N	54	55	55	55	54	54
Expertise conseil en évaluation de programme	Pearson Correlation	-,071	,077	-,116	,174	-,052	,348**
	Sig. (2-tailed)	,608	,577	,399	,205	,710	,010
	N	54	55	55	55	54	54
Identifier des besoins non comblés	Pearson Correlation	,005	,205	,294*	,180	-,020	,081
	Sig. (2-tailed)	,972	,134	,030	,189	,885	,559
	N	54	55	55	55	54	54
Préciser les besoins non comblés	Pearson Correlation	-,096	,211	,415**	,217	-,022	-,050
	Sig. (2-tailed)	,488	,122	,002	,111	,876	,721
	N	54	55	55	55	54	54

Correlations

		Expertise conseil en évaluation de programme	Identifier des besoins non comblés	Préciser les besoins non comblés	Déterminer la priorité des besoins	Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur	Conceptualiser la logique d'un programme
Entretenir des relations positives avec les intervenants	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,095 ,494 54	-,072 ,603 54	-,129 ,352 54	,003 ,980 54	-,050 ,725 53	-,087 ,535 53
Gérer de nouveaux partenariats	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,070 ,616 54	-,085 ,540 54	-,106 ,447 54	-,022 ,872 54	-,017 ,903 53	-,111 ,428 53
Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,392** ,003 55	-,273* ,044 55	-,248 ,068 55	-,063 ,650 55	-,225 ,102 54	-,079 ,569 54
Utiliser les principaux outils	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,066 ,634 55	-,257 ,059 55	-,180 ,189 55	,197 ,150 55	-,034 ,807 54	,236 ,085 54
Se tenir informé des nouvelles questions et pratiques	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,109 ,430 55	-,069 ,618 55	-,110 ,423 55	,237 ,082 55	-,081 ,562 54	,008 ,954 54
Suggérer des pratiques adaptées aux particularités de la situation et des grands	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,354** ,008 55	-,018 ,898 55	-,190 ,165 55	-,112 ,415 55	-,129 ,354 54	-,049 ,725 54
Dégager les principaux constats	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,113 ,411 55	-,044 ,749 55	-,052 ,705 55	,179 ,191 55	,085 ,541 54	,227 ,099 54
Faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,183 ,181 55	-,016 ,908 55	,173 ,208 55	-,005 ,969 55	,064 ,644 54	-,021 ,882 54
Assurer le suivi de la réalisation des recommandations issues d'un rapport d'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,322* ,017 55	,024 ,863 55	-,014 ,920 55	,121 ,379 55	-,013 ,924 54	-,068 ,626 54

Correlations

		Expertise conseil en évaluation de programme	Identifier des besoins non comblés	Préciser les besoins non comblés	Déterminer la priorité des besoins	Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur	Conceptualiser la logique d'un programme
Estimer les coûts d'une évaluation	Pearson Correlation	,157	,091	-,024	,127	,138	,085
	Sig. (2-tailed)	,258	,513	,865	,360	,324	,542
	N	54	54	54	54	53	54
Planifier les ressources requises pour la réalisation d'une évaluation	Pearson Correlation	,284*	-,030	-,103	,299*	,000	,075
	Sig. (2-tailed)	,036	,829	,454	,026	1,000	,588
	N	55	55	55	55	54	54
Assurer l'efficacité des ressources évaluatives	Pearson Correlation	,200	,183	,128	,284*	,360**	,241
	Sig. (2-tailed)	,144	,182	,352	,035	,008	,080
	N	55	55	55	55	54	54
Intégrer les résultats dans le processus de reddition de compte	Pearson Correlation	,346**	,081	,007	,062	,130	,153
	Sig. (2-tailed)	,010	,555	,960	,654	,348	,270
	N	55	55	55	55	54	54
Susciter la participation des divers intervenants	Pearson Correlation	-,066	-,051	,000	,042	,023	,009
	Sig. (2-tailed)	,634	,711	1,000	,762	,866	,948
	N	55	55	55	55	54	54
Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme	Pearson Correlation	,105	,020	,164	,168	-,025	-,100
	Sig. (2-tailed)	,445	,887	,231	,222	,860	,474
	N	55	55	55	55	54	54
Consulter les intervenants	Pearson Correlation	-,089	,033	,039	,291*	,155	-,121
	Sig. (2-tailed)	,517	,812	,779	,031	,262	,385
	N	55	55	55	55	54	54
Exercer un leadership dans la gestion des situations difficiles	Pearson Correlation	-,097	-,038	,010	,305*	,546**	,316*
	Sig. (2-tailed)	,483	,784	,943	,024	,000	,020
	N	55	55	55	55	54	54
Partager les résultats avec les intervenants	Pearson Correlation	-,032	-,095	-,047	,163	,176	-,059
	Sig. (2-tailed)	,816	,489	,731	,235	,202	,673
	N	55	55	55	55	54	54

Correlations

		Expertise conseil en évaluation de programme	Identifier des besoins non comblés	Préciser les besoins non comblés	Déterminer la priorité des besoins	Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur	Conceptualis er la logique d'un programme
Associer les effets à des interventions précises	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,063 ,649 55	-,014 ,919 55	-,077 ,575 55	,124 ,369 55	,053 ,705 54	,034 ,806 54
Reconnaître les facteurs qui affectent l'efficacité	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,118 ,389 55	-,123 ,370 55	-,273* ,044 55	,139 ,310 55	,088 ,527 54	,121 ,384 54
Utiliser les modèles d'évaluation du rendement	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,200 ,146 54	-,071 ,612 54	-,212 ,123 54	-,183 ,185 54	-,105 ,456 53	,290* ,035 53
Déterminer le mérite ou la valeur	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,378** ,005 53	-,074 ,597 53	-,315* ,022 53	-,338* ,013 53	-,153 ,279 52	,124 ,383 52
Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,231 ,090 55	,167 ,224 55	,157 ,253 55	,064 ,640 55	,139 ,315 54	,281* ,040 54
Utiliser les stratégies d'enquête quantitatives et qualitatives	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,085 ,535 55	-,334* ,013 55	-,131 ,341 55	,216 ,113 55	,045 ,747 54	,140 ,314 54
Assurer la fidélité et la validité des mesures	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,017 ,904 55	,017 ,900 55	-,054 ,693 55	,090 ,514 55	,153 ,271 54	,110 ,429 54
Définir les critères ou les normes d'interprétation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,253 ,062 55	,308* ,022 55	,304* ,024 55	,267* ,049 55	,399** ,003 54	,135 ,332 54
Interpréter les résultats de l'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,031 ,823 54	,105 ,451 54	,058 ,675 54	,267 ,051 54	,290* ,035 53	,181 ,194 53

Correlations

		Expertise conseil en évaluation de programme	Identifier des besoins non comblés	Préciser les besoins non comblés	Déterminer la priorité des besoins	Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur	Conceptualis er la logique d'un programme
Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,005 ,973 55	,138 ,313 55	,195 ,153 55	,214 ,118 55	,200 ,146 54	,072 ,607 54
Décrire la mise en oeuvre du programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,038 ,785 55	,033 ,813 55	,086 ,534 55	,243 ,074 55	,134 ,336 54	,122 ,379 54
Analyser correctement la situation dans laquelle évolue le programme en évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,049 ,722 55	,239 ,079 55	,184 ,179 55	,037 ,791 55	,299* ,028 54	,168 ,225 54
Colliger les données requises à l'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,085 ,539 54	-,009 ,950 54	,083 ,551 54	,379** ,005 54	,109 ,438 53	,188 ,178 53
Comparer les données réelles avec celles planifiées dans le plan du programme ou avec des	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,243 ,076 54	,049 ,723 54	,138 ,319 54	,055 ,694 54	,091 ,515 53	,250 ,071 53
Expliquer les raisons pour lesquelles la mise en oeuvre s'est éloignée du plan	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,044 ,750 55	-,038 ,783 55	,076 ,581 55	,118 ,390 55	,081 ,562 54	,217 ,115 54
Distinguer les extrants et les effets d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,126 ,358 55	-,069 ,614 55	-,035 ,802 55	,299* ,026 55	,200 ,146 54	,380** ,005 54
Décrire les extrants et les effets d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,030 ,831 55	,096 ,486 55	,008 ,953 55	,099 ,473 55	,134 ,334 54	,264 ,054 54
Reconnaître les possibilités d'effets inattendus ou non désirés	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,103 ,459 54	,178 ,197 54	,034 ,809 54	-,026 ,852 54	,127 ,366 53	,110 ,434 53

Correlations

		Expertise conseil en évaluation de programme	Identifier des besoins non comblés	Préciser les besoins non comblés	Déterminer la priorité des besoins	Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur	Conceptualis er la logique d'un programme
Déterminer la priorité des besoins	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,078 ,571 55	,093 ,499 55	,300* ,026 55	1 55	,304* ,025 54	,157 ,256 54
Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,202 ,144 54	,315* ,020 54	,427** ,001 54	,304* ,025 54	1 54	,362** ,008 53
Conceptualiser la logique d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,182 ,188 54	-,050 ,722 54	-,103 ,457 54	,157 ,256 54	,362** ,008 53	1 54
Énoncer des normes de rendement ou des critères de succès d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,071 ,608 54	,005 ,972 54	-,096 ,488 54	,067 ,628 54	-,009 ,951 53	,311* ,024 53
Décrire le contexte d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,077 ,577 55	,205 ,134 55	,211 ,122 55	,423** ,001 55	,263 ,054 54	,153 ,270 54
Déterminer le bien-fondé de l'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,116 ,399 55	,294* ,030 55	,415** ,002 55	,393** ,003 55	,343* ,011 54	,100 ,471 54
Déterminer l'école ou l'approche adéquate	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,174 ,205 55	,180 ,189 55	,217 ,111 55	,094 ,494 55	,320* ,018 54	,318* ,019 54
Décider du type d'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,052 ,710 54	-,020 ,885 54	-,022 ,876 54	,085 ,539 54	,320* ,020 53	,380** ,005 53
Élaborer des stratégies adéquates	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,348** ,010 54	,081 ,559 54	-,050 ,721 54	,049 ,727 54	,049 ,727 53	,125 ,371 53

Correlations

		Expertise conseil en évaluation de programme	Identifier des besoins non comblés	Préciser les besoins non comblés	Déterminer la priorité des besoins	Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur	Conceptualiser la logique d'un programme
Identification et analyse des besoins prioritaires	Pearson Correlation	,023	,352**	,332*	,016	,135	-,174
	Sig. (2-tailed)	,869	,008	,013	,906	,332	,207
	N	55	55	55	55	54	54
Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	Pearson Correlation	,043	-,062	-,025	,101	,268	,666**
	Sig. (2-tailed)	,755	,651	,855	,464	,050	,000
	N	55	55	55	55	54	54
Confection de devis d'évaluation	Pearson Correlation	,167	-,097	-,084	,087	,191	,149
	Sig. (2-tailed)	,222	,482	,542	,528	,167	,284
	N	55	55	55	55	54	54
Réalisation d'une évaluation de programme	Pearson Correlation	,144	-,078	,021	,131	,073	,268*
	Sig. (2-tailed)	,294	,570	,881	,341	,600	,050
	N	55	55	55	55	54	54
Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	Pearson Correlation	,225	,139	,097	-,015	-,069	,155
	Sig. (2-tailed)	,099	,313	,480	,913	,619	,262
	N	55	55	55	55	54	54
Gestion des ressources humaines	Pearson Correlation	,063	-,065	-,134	-,039	-,082	,176
	Sig. (2-tailed)	,649	,636	,330	,776	,555	,202
	N	55	55	55	55	54	54
Expertise conseil en évaluation de programme	Pearson Correlation	1	,081	,025	-,078	-,202	-,182
	Sig. (2-tailed)		,559	,854	,571	,144	,188
	N	55	55	55	55	54	54
Identifier des besoins non comblés	Pearson Correlation	,081	1	,701**	,093	,315*	-,050
	Sig. (2-tailed)	,559		,000	,499	,020	,722
	N	55	55	55	55	54	54
Préciser les besoins non comblés	Pearson Correlation	,025	,701**	1	,300*	,427**	-,103
	Sig. (2-tailed)	,854	,000		,026	,001	,457
	N	55	55	55	55	54	54

Correlations

		Identification et analyse des besoins prioritaires	Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	Confection de devis d'évaluation	Réalisation d'une évaluation de programme	Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	Gestion des ressources humaines
Entretenir des relations positives avec les intervenants	Pearson Correlation	-,172	-,135	,080	-,178	-,014	-,019
	Sig. (2-tailed)	,214	,332	,563	,199	,923	,892
	N	54	54	54	54	54	54
Gérer de nouveaux partenariats	Pearson Correlation	-,220	-,213	,078	-,090	,075	-,142
	Sig. (2-tailed)	,110	,122	,573	,519	,591	,305
	N	54	54	54	54	54	54
Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des	Pearson Correlation	-,135	,108	,254	-,015	,323*	-,090
	Sig. (2-tailed)	,327	,432	,061	,914	,016	,512
	N	55	55	55	55	55	55
Utiliser les principaux outils	Pearson Correlation	-,009	,147	,080	,194	,174	,197
	Sig. (2-tailed)	,950	,284	,563	,156	,204	,150
	N	55	55	55	55	55	55
Se tenir informé des nouvelles questions et pratiques	Pearson Correlation	,144	,075	-,009	,116	,194	,115
	Sig. (2-tailed)	,294	,586	,950	,400	,157	,404
	N	55	55	55	55	55	55
Suggérer des pratiques adaptées aux particularités de la situation et des grands	Pearson Correlation	,161	,124	,029	,287*	,209	,320*
	Sig. (2-tailed)	,241	,366	,836	,034	,127	,017
	N	55	55	55	55	55	55
Dégager les principaux constats	Pearson Correlation	,073	,273*	,169	,205	,448**	,331*
	Sig. (2-tailed)	,594	,044	,219	,134	,001	,014
	N	55	55	55	55	55	55
Faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation	Pearson Correlation	,210	,129	,135	,058	,358**	,214
	Sig. (2-tailed)	,124	,347	,326	,675	,007	,116
	N	55	55	55	55	55	55
Assurer le suivi de la réalisation des recommandations issues d'un rapport d'évaluation	Pearson Correlation	,196	-,043	,024	,040	,156	,367**
	Sig. (2-tailed)	,151	,757	,861	,770	,254	,006
	N	55	55	55	55	55	55

Correlations

		Identification et analyse des besoins prioritaires	Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	Confection de devis d'évaluation	Réalisation d'une évaluation de programme	Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	Gestion des ressources humaines
Estimer les coûts d'une évaluation	Pearson Correlation	,166	-,005	,253	,175	,081	,054
	Sig. (2-tailed)	,231	,972	,065	,207	,558	,698
	N	54	54	54	54	54	54
Planifier les ressources requises pour la réalisation d'une évaluation	Pearson Correlation	,177	,081	,261	,264	,296*	,149
	Sig. (2-tailed)	,195	,559	,054	,051	,028	,276
	N	55	55	55	55	55	55
Assurer l'efficience des ressources évaluatives	Pearson Correlation	,229	,149	,088	,392**	,178	,281*
	Sig. (2-tailed)	,092	,279	,524	,003	,194	,038
	N	55	55	55	55	55	55
Intégrer les résultats dans le processus de reddition de compte	Pearson Correlation	,013	,073	,090	,165	,275*	,114
	Sig. (2-tailed)	,926	,594	,514	,228	,042	,409
	N	55	55	55	55	55	55
Susciter la participation des divers intervenants	Pearson Correlation	,174	,109	,055	-,096	,391**	,308*
	Sig. (2-tailed)	,204	,427	,691	,487	,003	,022
	N	55	55	55	55	55	55
Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme	Pearson Correlation	,249	,191	,084	-,049	,276*	,182
	Sig. (2-tailed)	,067	,163	,543	,724	,042	,182
	N	55	55	55	55	55	55
Consulter les intervenants	Pearson Correlation	,175	-,024	,068	-,208	-,014	,091
	Sig. (2-tailed)	,200	,863	,621	,127	,916	,508
	N	55	55	55	55	55	55
Exercer un leadership dans la gestion des situations difficiles	Pearson Correlation	,058	,149	,042	,083	,037	,401**
	Sig. (2-tailed)	,675	,279	,760	,546	,789	,002
	N	55	55	55	55	55	55
Partager les résultats avec les intervenants	Pearson Correlation	-,011	,079	,227	-,072	,083	,186
	Sig. (2-tailed)	,934	,564	,096	,603	,549	,173
	N	55	55	55	55	55	55

Correlations

		Identification et analyse des besoins prioritaires	Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	Confection de devis d'évaluation	Réalisation d'une évaluation de programme	Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	Gestion des ressources humaines
Associer les effets à des interventions précises	Pearson Correlation	,029	,122	-,039	,346**	,357**	,133
	Sig. (2-tailed)	,835	,376	,775	,010	,007	,333
	N	55	55	55	55	55	55
Reconnaître les facteurs qui affectent l'efficacité	Pearson Correlation	,143	,141	,289*	,247	,097	,256
	Sig. (2-tailed)	,296	,304	,032	,069	,480	,059
	N	55	55	55	55	55	55
Utiliser les modèles d'évaluation du rendement	Pearson Correlation	-,182	,057	,057	,337*	,195	,153
	Sig. (2-tailed)	,187	,680	,683	,013	,158	,268
	N	54	54	54	54	54	54
Déterminer le mérite ou la valeur	Pearson Correlation	,052	,117	,000	,228	,492**	,155
	Sig. (2-tailed)	,711	,405	1,000	,100	,000	,266
	N	53	53	53	53	53	53
Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels	Pearson Correlation	,263	,194	,131	,417**	,218	,138
	Sig. (2-tailed)	,052	,157	,340	,002	,109	,317
	N	55	55	55	55	55	55
Utiliser les stratégies d'enquête quantitatives et qualitatives	Pearson Correlation	,099	,161	,117	,420**	,212	,215
	Sig. (2-tailed)	,470	,239	,396	,001	,120	,115
	N	55	55	55	55	55	55
Assurer la fidélité et la validité des mesures	Pearson Correlation	,099	,212	,112	,386**	,327*	,378**
	Sig. (2-tailed)	,472	,120	,415	,004	,015	,004
	N	55	55	55	55	55	55
Définir les critères ou les normes d'interprétation	Pearson Correlation	-,138	,263	,121	,301*	,141	,003
	Sig. (2-tailed)	,316	,052	,378	,026	,305	,982
	N	55	55	55	55	55	55
Interpréter les résultats de l'évaluation	Pearson Correlation	,045	,240	,146	,467**	,298*	,306*
	Sig. (2-tailed)	,749	,081	,292	,000	,028	,025
	N	54	54	54	54	54	54

Correlations

		Identification et analyse des besoins prioritaires	Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	Confection de devis d'évaluation	Réalisation d'une évaluation de programme	Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	Gestion des ressources humaines
Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,040 ,771 55	,129 ,348 55	-,008 ,955 55	,292* ,031 55	,292* ,030 55	,228 ,093 55
Décrire la mise en oeuvre du programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,314* ,020 55	,263 ,052 55	,332* ,013 55	,086 ,531 55	,302* ,025 55	,193 ,158 55
Analyser correctement la situation dans laquelle évolue le programme en évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,267* ,049 55	,027 ,843 55	,157 ,254 55	,209 ,127 55	,129 ,347 55	,254 ,061 55
Colliger les données requises à l'évaluation	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,075 ,592 54	,203 ,141 54	,209 ,129 54	,401** ,003 54	,380** ,005 54	,234 ,089 54
Comparer les données réelles avec celles planifiées dans le plan du programme ou avec des	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,053 ,703 54	,239 ,082 54	,050 ,721 54	,449** ,001 54	,232 ,091 54	,175 ,206 54
Expliquer les raisons pour lesquelles la mise en oeuvre s'est éloignée du plan	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,001 ,994 55	,344* ,010 55	,196 ,152 55	,317* ,019 55	,362** ,007 55	,314* ,020 55
Distinguer les extrants et les effets d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,003 ,982 55	,193 ,158 55	,187 ,171 55	,348** ,009 55	,155 ,259 55	,236 ,083 55
Décrire les extrants et les effets d'un programme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,242 ,075 55	,203 ,138 55	,027 ,846 55	,234 ,085 55	,100 ,465 55	,292* ,031 55
Reconnaître les possibilités d'effets inattendus ou non désirés	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,049 ,727 54	,040 ,773 54	,114 ,413 54	,360** ,007 54	,274* ,045 54	,279* ,041 54

Correlations

		Identification et analyse des besoins prioritaires	Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	Confection de devis d'évaluation	Réalisation d'une évaluation de programme	Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	Gestion des ressources humaines
Déterminer la priorité des besoins	Pearson Correlation	,016	,101	,087	,131	-,015	-,039
	Sig. (2-tailed)	,906	,464	,528	,341	,913	,776
	N	55	55	55	55	55	55
Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur	Pearson Correlation	,135	,268	,191	,073	-,069	-,082
	Sig. (2-tailed)	,332	,050	,167	,600	,619	,555
	N	54	54	54	54	54	54
Conceptualiser la logique d'un programme	Pearson Correlation	-,174	,666**	,149	,268*	,155	,176
	Sig. (2-tailed)	,207	,000	,284	,050	,262	,202
	N	54	54	54	54	54	54
Énoncer des normes de rendement ou des critères de succès d'un programme	Pearson Correlation	,000	,244	,114	,450**	,202	,307*
	Sig. (2-tailed)	1,000	,075	,413	,001	,144	,024
	N	54	54	54	54	54	54
Décrire le contexte d'un programme	Pearson Correlation	,288*	,257	,097	,058	,355**	,083
	Sig. (2-tailed)	,033	,058	,480	,673	,008	,548
	N	55	55	55	55	55	55
Déterminer le bien-fondé de l'évaluation	Pearson Correlation	,219	-,041	,137	,187	,052	,144
	Sig. (2-tailed)	,109	,767	,319	,171	,705	,295
	N	55	55	55	55	55	55
Déterminer l'école ou l'approche adéquate	Pearson Correlation	-,055	,298*	,101	,307*	,398**	,099
	Sig. (2-tailed)	,691	,027	,464	,022	,003	,471
	N	55	55	55	55	55	55
Décider du type d'évaluation	Pearson Correlation	,086	,407**	,245	,344*	,267	,149
	Sig. (2-tailed)	,539	,002	,074	,011	,051	,281
	N	54	54	54	54	54	54
Élaborer des stratégies adéquates	Pearson Correlation	-,087	,083	,082	,581**	,353**	,140
	Sig. (2-tailed)	,529	,552	,556	,000	,009	,311
	N	54	54	54	54	54	54

Correlations

		Identification et analyse des besoins prioritaires	Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	Confection de devis d'évaluation	Réalisation d'une évaluation de programme	Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	Gestion des ressources humaines
Identification et analyse des besoins prioritaires	Pearson Correlation	1	-,062	-,014	,039	,068	,215
	Sig. (2-tailed)		,651	,917	,779	,622	,115
	N	55	55	55	55	55	55
Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	Pearson Correlation	-,062	1	,312*	,221	,299*	,162
	Sig. (2-tailed)	,651		,020	,105	,027	,237
	N	55	55	55	55	55	55
Confection de devis d'évaluation	Pearson Correlation	-,014	,312*	1	,126	,036	,115
	Sig. (2-tailed)	,917	,020		,360	,795	,405
	N	55	55	55	55	55	55
Réalisation d'une évaluation de programme	Pearson Correlation	,039	,221	,126	1	,351**	,341*
	Sig. (2-tailed)	,779	,105	,360		,009	,011
	N	55	55	55	55	55	55
Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	Pearson Correlation	,068	,299*	,036	,351**	1	,282*
	Sig. (2-tailed)	,622	,027	,795	,009		,037
	N	55	55	55	55	55	55
Gestion des ressources humaines	Pearson Correlation	,215	,162	,115	,341*	,282*	1
	Sig. (2-tailed)	,115	,237	,405	,011	,037	
	N	55	55	55	55	55	55
Expertise conseil en évaluation de programme	Pearson Correlation	,023	,043	,167	,144	,225	,063
	Sig. (2-tailed)	,869	,755	,222	,294	,099	,649
	N	55	55	55	55	55	55
Identifier des besoins non comblés	Pearson Correlation	,352**	-,062	-,097	-,078	,139	-,065
	Sig. (2-tailed)	,008	,651	,482	,570	,313	,636
	N	55	55	55	55	55	55
Préciser les besoins non comblés	Pearson Correlation	,332*	-,025	-,084	,021	,097	-,134
	Sig. (2-tailed)	,013	,855	,542	,881	,480	,330
	N	55	55	55	55	55	55

Factor Analysis

Communalities

	Initial	Extraction
Identifier des besoins non comblés	1,000	,580
Préciser les besoins non comblés	1,000	,713
Déterminer la priorité des besoins	1,000	,532
Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur	1,000	,747
Conceptualiser la logique d'un programme	1,000	,426
Énoncer des normes de rendement ou des critères de succès d'un programme	1,000	,487
Décrire le contexte d'un programme	1,000	,447
Déterminer le bien-fondé de l'évaluation	1,000	,576
Déterminer l'école ou l'approche adéquate	1,000	,766
Décider du type d'évaluation	1,000	,573
Élaborer des stratégies adéquates	1,000	,559
Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc.	1,000	,554
Décrire la mise en oeuvre du programme	1,000	,618
Analyser correctement la situation dans laquelle évolue le programme en évaluation	1,000	,663
Colliger les données requises à l'évaluation	1,000	,607
Comparer les données réelles avec celles planifiées dans le plan du programme ou avec des normes de rendement	1,000	,703
Expliquer les raisons pour lesquelles la mise en oeuvre s'est éloignée du plan	1,000	,654
Distinguer les extrants et les effets d'un programme	1,000	,584
Décrire les extrants et les effets d'un programme	1,000	,624
Reconnaître les possibilités d'effets inattendus ou non désirés	1,000	,506
Associer les effets à des interventions précises	1,000	,403

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Communalities

	Initial	Extraction
Reconnaître les facteurs qui affectent l'efficacité	1,000	,549
Utiliser les modèles d'évaluation du rendement	1,000	,683
Déterminer le mérite ou la valeur	1,000	,718
Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels	1,000	,606
Utiliser les stratégies d'enquête quantitatives et qualitatives	1,000	,695
Assurer la fidélité et la validité des mesures	1,000	,587
Définir les critères ou les normes d'interprétation	1,000	,496
Interpréter les résultats de l'évaluation	1,000	,688
Estimer les coûts d'une évaluation	1,000	,533
Planifier les ressources requises pour la réalisation d'une évaluation	1,000	,737
Assurer l'efficacité des ressources évaluatives	1,000	,744
Intégrer les résultats dans le processus de reddition de compte	1,000	,423
Susciter la participation des divers intervenants	1,000	,625
Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme	1,000	,500
Consulter les intervenants	1,000	,781
Exercer un leadership dans la gestion des situations difficiles	1,000	,737
Partager les résultats avec les intervenants	1,000	,749
Entretenir des relations positives avec les intervenants	1,000	,501
Gérer de nouveaux partenariats	1,000	,671
Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des intervenants	1,000	,569
Utiliser les principaux outils	1,000	,540
Se tenir informé des nouvelles questions et pratiques	1,000	,516

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Communalities

	Initial	Extraction
Suggérer des pratiques adaptées aux particularités de la situation et des grands courants du domaine	1,000	,712
Dégager les principaux constats	1,000	,746
Faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation	1,000	,462
Assurer le suivi de la réalisation des recommandations issues d'un rapport d'évaluation	1,000	,548

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	10,482	22,303	22,303
2	4,933	10,496	32,799
3	3,981	8,471	41,270
4	2,542	5,409	46,679
5	2,372	5,046	51,725
6	2,187	4,652	56,377
7	1,940	4,128	60,505
8	1,798	3,825	64,330
9	1,400	2,979	67,308
10	1,384	2,944	70,252
11	1,300	2,766	73,018
12	1,219	2,593	75,611
13	1,115	2,372	77,983
14	1,061	2,257	80,239
15	,961	2,044	82,283
16	,890	1,893	84,176
17	,888	1,889	86,065
18	,803	1,709	87,774
19	,742	1,580	89,353
20	,574	1,221	90,574
21	,564	1,199	91,774
22	,517	1,099	92,873
23	,467	,995	93,867
24	,428	,910	94,777
25	,415	,883	95,661
26	,366	,779	96,440
27	,280	,597	97,037
28	,247	,525	97,562
29	,203	,431	97,993
30	,190	,404	98,397
31	,165	,351	98,748
32	,136	,289	99,037
33	,120	,255	99,292
34	,105	,224	99,515
35	,071	,151	99,666
36	,051	,109	99,775
37	,044	,093	99,869
38	,029	,061	99,930
39	,017	,036	99,966
40	,010	,022	99,988
41	,005	,012	100,000
42	1,72E-015	3,66E-015	100,000
43	1,96E-016	4,17E-016	100,000
44	1,56E-016	3,32E-016	100,000
45	-3,73E-020	-7,93E-020	100,000
46	-1,18E-016	-2,52E-016	100,000
47	-3,63E-016	-7,73E-016	100,000

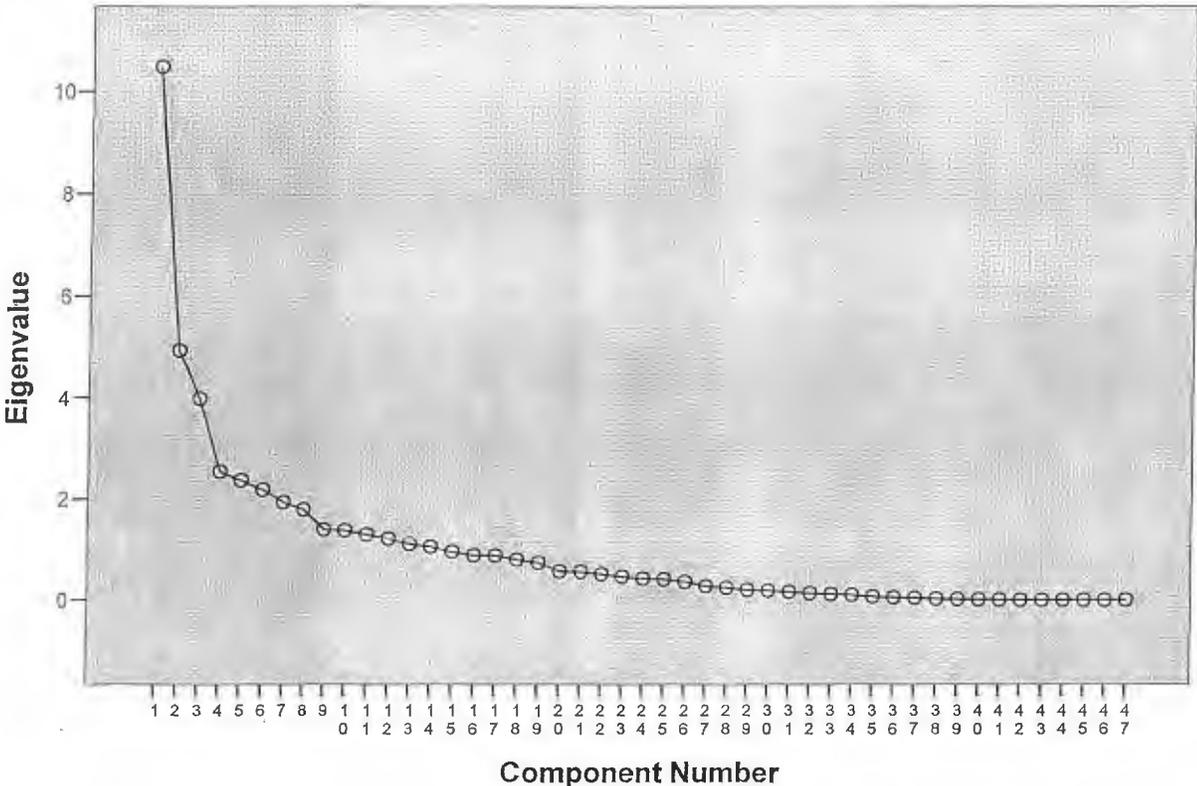
Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	10,482	22,303	22,303	5,406	11,502	11,502
2	4,933	10,496	32,799	5,189	11,041	22,543
3	3,981	8,471	41,270	4,382	9,323	31,866
4	2,542	5,409	46,679	4,286	9,120	40,986
5	2,372	5,046	51,725	3,983	8,474	49,460
6	2,187	4,652	56,377	2,941	6,258	55,718
7	1,940	4,128	60,505	2,250	4,787	60,505
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						
33						
34						
35						
36						
37						
38						
39						
40						
41						
42						
43						
44						
45						
46						
47						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Scree Plot



Component Matrix^a

	Component				
	1	2	3	4	5
Identifier des besoins non comblés	,021	,395	-,554	,132	,110
Préciser les besoins non comblés	,038	,448	-,654	,118	,149
Déterminer la priorité des besoins	,381	,383	-,205	-,107	-,296
Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur	,455	,430	-,523	,075	,056
Conceptualiser la logique d'un programme	,563	,021	-,206	-,102	,096
Énoncer des normes de rendement ou des critères de succès d'un programme	,445	-,238	-,147	-,136	,374
Décrire le contexte d'un programme	,437	,383	,010	-,021	-,185
Déterminer le bien-fondé de l'évaluation	,209	,547	-,314	-,261	-,011
Déterminer l'école ou l'approche adéquate	,511	-,064	-,110	,365	,270
Décider du type d'évaluation	,650	,070	-,003	,315	-,081
Élaborer des stratégies adéquates	,494	-,375	-,031	,311	-,274
Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc.	,440	,252	-,025	,474	,075
Décrire la mise en oeuvre du programme	,556	,104	-,059	-,382	,000
Analyser correctement la situation dans laquelle évolue le programme en évaluation	,411	,129	-,306	-,424	,313
Colliger les données requises à l'évaluation	,613	,033	,028	-,136	-,066
Comparer les données réelles avec celles planifiées dans le plan du programme ou avec des normes de rendement	,536	-,341	-,216	,221	,155
Expliquer les raisons pour lesquelles la mise en oeuvre s'est éloignée du plan	,542	-,108	-,161	,110	,273
Distinguer les extrants et les effets d'un programme	,610	,056	-,117	-,361	-,137
Décrire les extrants et les effets d'un programme	,605	,036	-,155	-,285	-,099
Reconnaître les possibilités d'effets inattendus ou non désirés	,503	,005	-,054	-,179	,451
Associer les effets à des interventions précises	,485	-,369	,006	,001	,095
Reconnaître les facteurs qui affectent l'efficacité	,497	-,290	,114	-,440	,009

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component				
	1	2	3	4	5
Utiliser les modèles d'évaluation du rendement	,445	-,591	,065	-,143	,142
Déterminer le mérite ou la valeur	,324	-,542	,414	-,009	,223
Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels	,466	-,328	-,347	,115	-,203
Utiliser les stratégies d'enquête quantitatives et qualitatives	,687	-,059	,185	-,034	-,268
Assurer la fidélité et la validité des mesures	,590	-,163	-,115	,343	-,042
Définir les critères ou les normes d'interprétation	,502	,070	-,332	,302	-,046
Interpréter les résultats de l'évaluation	,705	-,013	-,180	,204	-,068
Estimer les coûts d'une évaluation	,528	,150	,186	-,149	-,319
Planifier les ressources requises pour la réalisation d'une évaluation	,637	-,033	,326	-,168	-,330
Assurer l'efficience des ressources évaluatives	,772	,182	-,069	,003	-,203
Intégrer les résultats dans le processus de reddition de compte	,576	-,259	,077	,047	-,122
Susciter la participation des divers intervenants	,247	,375	,484	-,062	,430
Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme	-,003	,574	,233	,132	,221
Consulter les intervenants	,195	,720	,409	,011	-,120
Exercer un leadership dans la gestion des situations difficiles	,666	,474	,062	,072	-,068
Partager les résultats avec les intervenants	,221	,657	,460	,098	,107
Entretenir des relations positives avec les intervenants	,100	,360	,563	,090	,182
Gérer de nouveaux partenariats	,144	,256	,583	,275	,039
Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des intervenants	,165	-,426	,425	-,033	-,072
Utiliser les principaux outils	,540	-,053	,321	-,197	-,265
Se tenir informé des nouvelles questions et pratiques	,327	,157	,424	,372	-,016

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component				
	1	2	3	4	5
Suggérer des pratiques adaptées aux particularités de la situation et des grands courants du domaine	,394	-,414	,100	,468	-,015
Dégager les principaux constats	,545	,003	,198	-,232	,585
Faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation	,245	-,128	,070	,105	,532
Assurer le suivi de la réalisation des recommandations issues d'un rapport d'évaluation	,293	,037	,217	-,283	-,055

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component	
	6	7
Identifier des besoins non comblés	,264	-,135
Préciser les besoins non comblés	,132	,169
Déterminer la priorité des besoins	-,117	,293
Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur	,084	-,255
Conceptualiser la logique d'un programme	,204	-,065
Énoncer des normes de rendement ou des critères de succès d'un programme	-,174	,148
Décrire le contexte d'un programme	,249	-,109
Déterminer le bien-fondé de l'évaluation	,250	,057
Déterminer l'école ou l'approche adéquate	,488	-,210
Décider du type d'évaluation	,174	-,097
Élaborer des stratégies adéquates	,021	-,033
Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc.	-,100	,237
Décrire la mise en oeuvre du programme	,214	,320
Analyser correctement la situation dans laquelle évolue le programme en évaluation	,302	-,124
Colliger les données requises à l'évaluation	-,139	,433
Comparer les données réelles avec celles planifiées dans le plan du programme ou avec des normes de rendement	-,067	,418
Expliquer les raisons pour lesquelles la mise en oeuvre s'est éloignée du plan	-,136	,467
Distinguer les extrants et les effets d'un programme	-,121	-,178
Décrire les extrants et les effets d'un programme	-,328	-,183
Reconnaître les possibilités d'effets inattendus ou non désirés	,057	-,104
Associer les effets à des interventions précises	-,135	,061
Reconnaître les facteurs qui affectent l'efficacité	-,101	,044

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component	
	6	7
Utiliser les modèles d'évaluation du rendement	,278	-,117
Déterminer le mérite ou la valeur	,232	-,211
Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels	,323	,046
Utiliser les stratégies d'enquête quantitatives et qualitatives	-,282	,182
Assurer la fidélité et la validité des mesures	-,255	-,119
Définir les critères ou les normes d'interprétation	-,184	,040
Interpréter les résultats de l'évaluation	-,327	-,068
Estimer les coûts d'une évaluation	,259	-,076
Planifier les ressources requises pour la réalisation d'une évaluation	,294	,003
Assurer l'efficience des ressources évaluatives	,012	-,262
Intégrer les résultats dans le processus de reddition de compte	,010	,026
Susciter la participation des divers intervenants	-,015	-,014
Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme	,041	,220
Consulter les intervenants	-,207	,021
Exercer un leadership dans la gestion des situations difficiles	-,137	-,193
Partager les résultats avec les intervenants	-,155	-,109
Entretenir des relations positives avec les intervenants	-,052	,035
Gérer de nouveaux partenariats	,407	,047
Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des intervenants	,328	,257
Utiliser les principaux outils	,020	,180
Se tenir informé des nouvelles questions et pratiques	,235	,103

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component	
	6	7
Suggérer des pratiques adaptées aux particularités de la situation et des grands courants du domaine	-,187	-,349
Dégager les principaux constats	-,102	,063
Faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation	-,236	-,175
Assurer le suivi de la réalisation des recommandations issues d'un rapport d'évaluation	-,275	-,506

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 7 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

	Component				
	1	2	3	4	5
Identifier des besoins non comblés	,027	-,168	-,044	,734	-,075
Préciser les besoins non comblés	,063	-,120	-,041	,752	,030
Déterminer la priorité des besoins	,212	,474	,112	,324	-,035
Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur	,319	,072	,038	,770	,094
Conceptualiser la logique d'un programme	,214	,318	-,053	,354	,309
Énoncer des normes de rendement ou des critères de succès d'un programme	,228	,105	-,122	,009	,638
Décrire le contexte d'un programme	,135	,400	,264	,386	-,093
Déterminer le bien-fondé de l'évaluation	-,166	,292	,131	,657	,031
Déterminer l'école ou l'approche adéquate	,361	,006	,069	,361	,202
Décider du type d'évaluation	,540	,284	,177	,231	,047
Élaborer des stratégies adéquates	,601	,257	-,201	-,128	-,034
Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc.	,552	,056	,360	,186	,086
Décrire la mise en oeuvre du programme	-,019	,644	,030	,241	,357
Analyser correctement la situation dans laquelle évolue le programme en évaluation	-,157	,258	-,095	,527	,476
Colliger les données requises à l'évaluation	,306	,567	,109	,003	,339
Comparer les données réelles avec celles planifiées dans le plan du programme ou avec des normes de rendement	,529	,194	-,185	-,020	,431
Expliquer les raisons pour lesquelles la mise en oeuvre s'est éloignée du plan	,418	,208	,018	,065	,531
Distinguer les extrants et les effets d'un programme	,214	,498	-,068	,205	,268
Décrire les extrants et les effets d'un programme	,339	,388	-,070	,151	,314
Reconnaître les possibilités d'effets inattendus ou non désirés	,099	,117	,094	,226	,601
Associer les effets à des interventions précises	,373	,209	-,148	-,172	,393
Reconnaître les facteurs qui affectent l'efficacité	,064	,490	-,147	-,186	,450

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Rotated Component Matrix^a

	Component				
	1	2	3	4	5
Utiliser les modèles d'évaluation du rendement	,130	,262	-,319	-,177	,402
Déterminer le mérite ou la valeur	,086	,109	-,034	-,402	,334
Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels	,377	,333	-,413	,211	,038
Utiliser les stratégies d'enquête quantitatives et qualitatives	,503	,581	,128	-,180	,181
Assurer la fidélité et la validité des mesures	,726	,088	-,027	,018	,174
Définir les critères ou les normes d'interprétation	,616	,096	-,024	,287	,119
Interpréter les résultats de l'évaluation	,720	,230	,019	,140	,242
Estimer les coûts d'une évaluation	,127	,614	,171	,131	-,070
Planifier les ressources requises pour la réalisation d'une évaluation	,168	,740	,145	-,052	,011
Assurer l'efficience des ressources évaluatives	,490	,473	,128	,325	,097
Intégrer les résultats dans le processus de reddition de compte	,416	,390	-,064	-,108	,190
Susciter la participation des divers intervenants	-,099	,044	,683	-,011	,356
Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme	-,103	-,035	,629	,187	,016
Consulter les intervenants	,040	,235	,764	,100	-,144
Exercer un leadership dans la gestion des situations difficiles	,434	,334	,454	,341	,101
Partager les résultats avec les intervenants	,064	,069	,821	,094	-,006
Entretenir des relations positives avec les intervenants	-,045	,034	,684	-,152	,064
Gérer de nouveaux partenariats	-,027	,147	,620	-,082	-,153
Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des intervenants	-,052	,352	-,025	-,441	,072
Utiliser les principaux outils	,174	,657	,146	-,191	,112
Se tenir informé des nouvelles questions et pratiques	,257	,186	,498	-,071	-,082

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Rotated Component Matrix^a

	Component				
	1	2	3	4	5
Suggérer des pratiques adaptées aux particularités de la situation et des grands courants du domaine	,674	-,131	-,068	-,256	,064
Dégager les principaux constats	,073	,157	,294	,000	,782
Faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation	,225	-,278	,140	-,071	,522
Assurer le suivi de la réalisation des recommandations issues d'un rapport d'évaluation	,081	,156	,115	-,090	,137

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	6	7
Identifier des besoins non comblés	,030	-,060
Préciser les besoins non comblés	-,218	-,280
Déterminer la priorité des besoins	-,371	-,080
Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur	,001	,192
Conceptualiser la logique d'un programme	,225	,071
Énoncer des normes de rendement ou des critères de succès d'un programme	-,023	-,038
Décrire le contexte d'un programme	,157	,130
Déterminer le bien-fondé de l'évaluation	-,114	-,002
Déterminer l'école ou l'approche adéquate	,672	-,087
Décider du type d'évaluation	,336	,019
Élaborer des stratégies adéquates	,272	-,017
Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc.	-,039	-,270
Décrire la mise en oeuvre du programme	,018	-,127
Analyser correctement la situation dans laquelle évolue le programme en évaluation	,189	,152
Colliger les données requises à l'évaluation	-,185	-,176
Comparer les données réelles avec celles planifiées dans le plan du programme ou avec des normes de rendement	,040	-,404
Expliquer les raisons pour lesquelles la mise en oeuvre s'est éloignée du plan	-,098	-,374
Distinguer les extrants et les effets d'un programme	-,056	,410
Décrire les extrants et les effets d'un programme	-,190	,443
Reconnaître les possibilités d'effets inattendus ou non désirés	,201	,143
Associer les effets à des interventions précises	,115	,021
Reconnaître les facteurs qui affectent l'efficacité	,033	,210

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	6	7
Utiliser les modèles d'évaluation du rendement	,546	,070
Déterminer le mérite ou la valeur	,638	,132
Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels	,335	-,156
Utiliser les stratégies d'enquête quantitatives et qualitatives	-,124	,092
Assurer la fidélité et la validité des mesures	,071	,124
Définir les critères ou les normes d'interprétation	-,095	-,038
Interpréter les résultats de l'évaluation	-,081	,176
Estimer les coûts d'une évaluation	,241	,176
Planifier les ressources requises pour la réalisation d'une évaluation	,350	,124
Assurer l'efficacité des ressources évaluatives	,153	,354
Intégrer les résultats dans le processus de reddition de compte	,212	,043
Susciter la participation des divers intervenants	,101	,100
Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme	-,114	-,208
Consulter les intervenants	-,275	,181
Exercer un leadership dans la gestion des situations difficiles	-,031	,323
Partager les résultats avec les intervenants	-,091	,222
Entretenir des relations positives avec les intervenants	,043	,034
Gérer de nouveaux partenariats	,453	-,171
Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et des intervenants	,415	-,264
Utiliser les principaux outils	,068	,048
Se tenir informé des nouvelles questions et pratiques	,346	-,191

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	6	7
Suggérer des pratiques adaptées aux particularités de la situation et des grands courants du domaine	,338	,228
Dégager les principaux constats	,103	,088
Faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation	,109	,155
Assurer le suivi de la réalisation des recommandations issues d'un rapport d'évaluation	,007	,691

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 23 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4	5	6	7
1	,596	,585	,140	,195	,428	,204	,138
2	-,149	,045	,682	,592	-,212	-,331	,070
3	-,171	,170	,636	-,677	-,050	,254	,109
4	,657	-,469	,229	-,012	-,340	,234	-,355
5	-,170	-,515	,230	,115	,773	,166	-,121
6	-,361	,214	-,049	,342	-,185	,753	-,322
7	-,051	,309	,051	-,147	,147	-,368	-,849

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Annexe 2. QUESTIONNAIRES AUX EXPERTS



**Démarche de validation
du profil de compétences d'une ou d'un agent
de recherche et de planification socioéconomique
spécialisé en évaluation de programmes
à la fonction publique québécoise.**

**Projet réalisé dans le cadre
de la maîtrise en administration publique
en mesure et évaluation**

ÉNAP – Québec

**Guylaine Doré
Juin 2004**

Résumé :

Dans le cadre de cet exposé, nous présentons une démarche entreprise pour élaborer le profil de compétences des agent(e)s de recherche et de planification socioéconomique spécialisés en évaluation de programmes. Cette démarche comporte trois étapes : 1) un cadre théorique permettant de faire l'état des lieux sur la question et d'identifier les compétences déjà mentionnées dans la littérature et fournies par les centres de formation universitaire québécois qui se préoccupent de la formation en évaluation de programmes; 2) un comité d'experts valide un profil théorique des compétences attendues pour ces professionnels, il s'agit en fait d'une variante de l'analyse de tâches; et finalement, 3) la validation du profil par un comité d'experts (évaluateurs et évaluatrices). Dans le secteur de l'évaluation des programmes et des services aucune instance, gouvernementale ou autre, n'a en date d'aujourd'hui, établi de profil de compétences pour ces spécialistes dont les services sont de plus en plus requis. Les concours réalisés depuis quelques années sont conçus et fondés sur la base d'exigences particulières à chacun des demandeurs et des directions concernés. Les critères d'éligibilité reposent généralement sur une formation de maîtrise dans le domaine de la mesure et de l'évaluation ou sur son équivalent et sur une expérience pertinente dans le domaine de l'évaluation de programmes. Habituellement, les candidat(e)s éligibles doivent réussir deux examens de qualification : un premier de type analyse-critique, plutôt général, s'adresse à toute personne candidate à un poste de professionnelle à la fonction publique et un second, conditionnel à la réussite du premier, constitue une épreuve disciplinaire et porte sur les connaissances théoriques en évaluation des programmes. L'intérêt d'élaborer un profil de compétences de ce type de spécialiste réside en des impératifs de recrutement que les procédures actuelles ne comblent pas. En fait, plusieurs postes en évaluation de programmes demeurent vacants et les listes d'éligibilité vides malgré les centaines de candidatures reçues.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en administration publique à l'ÉNAP, sous la direction de monsieur Richard Marceau professeur titulaire en évaluation de programmes. La réalisation de cette recherche est subordonnée à l'accès indispensable aux données qui est rendu possible grâce à la collaboration de monsieur André Viel, Directeur de l'évaluation au Ministère du Développement économique et régional et de la Recherche et Directeur du GRAEP et de madame Marie Gervais, Directrice de la recherche et de l'évaluation en assurance automobile de la SAAQ.

Table des matières

1) L'objectif de la démarche	2
2) Les consignes	2
3) Le profil de compétences provenant de la recension des écrits	3
4) Les grilles de validation	5
5) La troisième et dernière tâche	23

1) L'objectif de la démarche :

Validation du profil théorique des compétences des agent(e)s de recherche et de planification socioéconomique spécialisés en évaluation de programmes.

2) Les consignes :

Votre première tâche : Vous devez prendre connaissance du profil présenté à la page 3 puis rapidement passer à la seconde tâche décrite ci-dessous. Il sera plus facile pour vous de vous prononcer sur ce profil, après avoir examiné chacune des sept fiches qui le détaillent et déclinent chaque compétence.

Votre seconde tâche, page 5 : Nous vous fournissons une grille d'évaluation de la validité apparente. Cette grille comprend, pour chacune des sept grandes dimensions reliées au profil de compétences, quatre propriétés sur lesquelles il est important que vous vous prononciez selon votre expertise en recherche et en évaluation. Pour chaque propriété, utilisez le système de cotation proposé. Nous vous indiquons, pour chacune des propriétés, une définition.

Propriétés	Définitions
La pertinence	Réfère à l'à propos de la compétence et de ses tâches
L'exhaustivité	Est liée à la présence de toutes les compétences et de toutes les tâches requises
La justesse	Est liée à la l'exactitude du type de savoir qui est visé (savoir = connaissances théoriques; savoir-faire = savoir pratique impliquant une manipulation ou des actions; savoir-être = attitude; savoir-faire-faire = encadrement ou coordination)
Le niveau de spécificité	Précise qu'une tâche ou qu'une compétence est réalisée par une évaluatrice ou un évaluateur ou par tout autre type de professionnel (particulier = spécifique à l'évaluateur ; tronc commun = peut être réalisé par certains types de professionnels ; général = peut être réalisé par plusieurs types de professionnels)
L'importance	Indique le temps qui est accordé par un évaluateur ou une évaluatrice dans son horaire à l'exécution des tâches et éléments de chaque compétence

Nous vous invitons à nous transmettre vos commentaires pour chacune de ces questions.

Une nouvelle copie du profil de compétence et sa grille d'évaluation vous sont présentées en page 25.

Votre troisième tâche, page 27 : Vous devez répondre aux deux questions ouvertes.

3) Le profil de compétences provenant de la recension des écrits :

Profil de compétences

Les dimensions qui regroupent les compétences essentielles à un agent de recherche et de planification socioéconomique spécialisé en évaluation de programmes oeuvrant au sein de la fonction publique québécoise.

Dimen- sions	Compétences	Nombre de compétences	Nombre de tâches	%
I :	Identification et analyse des besoins prioritaires <i>Réaliser des analyses des besoins et les prioriser</i>	4	6	5%
II :	Construction de modèles logiques <i>Déterminer l'évaluabilité d'un programme</i>	4	14	10%
III :	Confection du devis d'évaluation <i>Élaborer des devis d'évaluation</i>	4	12	15%
IV :	Réalisation d'une d'évaluation de programme <i>Réaliser des devis d'évaluation qui permettent d'évaluer les différents objets d'un programme (i.e. : mise en œuvre, fonctionnement, extrants, satisfaction, niveau d'atteinte des objectifs, impacts, rendement, pertinence)</i>	17	38	45%
V :	Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation <i>Pouvoir planifier adéquatement une évaluation en regard des règles de l'administration publique</i>	3	8	9%
VI :	Gestion des ressources humaines <i>Être capable de susciter, de motiver et de maintenir la participation des intervenants concernés par l'évaluation ainsi que de savoir s'adjoindre les personnes-ressources nécessaires</i>	8	27	10%
VII :	Expertise conseil en évaluation de programmes <i>Agir à titre d'expert conseil en évaluation auprès des organismes</i>	4	15	6%
Nombre total de compétences et de tâches :		44	120	100%

Une dimension est un regroupement de compétences fortement reliées entre elles. Ces dimensions sont analogues à la notion de «facteur» en analyse factorielle et en analyse en composante principale. Établir un profil de compétences consiste donc à décomposer la compétence générale d'un spécialiste, en occurrence un spécialiste en évaluation de programmes, en facteurs concevables et pertinents. À chaque partie ou dimension est associée une pondération qui peut être différente de celle des autres dimensions. Nous avons identifié sept dimensions, regroupant 44 compétences qui permettent aux spécialistes en évaluation de programmes d'exécuter de manière satisfaisante 120 tâches. Les grandes dimensions détaillent le portrait global d'un agent ou d'une agente de recherche et de planification socioéconomique spécialisé en évaluation de programmes compétent qui œuvre au sein de la fonction publique québécoise.

Définition de la typologie et des niveaux de spécificités

Typologie de l'andragogie

Savoir : Apprentissages de nouvelles connaissances conceptuelles et théoriques.

Savoir-faire : Apprentissages psychomoteurs ou comportementaux.

Savoir-être : Apprentissages d'attitudes.

Savoir-faire-faire : Apprentissage de l'ordre de la communication, de la gestion et de l'encadrement de personnes, d'équipes et d'activités.

Niveau de spécificité

Particulier : Compétence, tâche ou élément de compétence qui est normalement réservé ou réalisé par un évaluateur ou une évaluatrice de programmes

Tronc commun : Compétence, tâche ou élément de compétence qui est peut-être réalisé par différents professionnels, non exclusif à un évaluateur ou une évaluatrice de programmes

Tronc général : Compétence, tâche ou élément de compétence qui peut être réalisé par la majorité des professionnels de même niveau, peu importe sa discipline

4) Les grilles de validation

Fiche de compétences

Dimension I : Identification et analyse des besoins prioritaires : *Réaliser des analyses des besoins et les prioriser*

No	Compétences	Tâches ou éléments observables reliés	Typologie (savoir, savoir-faire, savoir être ou savoir-faire-faire)	Niveau de spécificité (particulier, tronc commun ou général)	Importance relative %
1.	1.1 Identifier des besoins non comblés	Reconnaître un besoin Lister des besoins	Savoir savoir-faire	Tronc général	1%
	1.2 Préciser les besoins non comblés	Décrire la nature et l'ampleur des besoins	Savoir Savoir-faire	Tronc général	1%
	1.3 Prioriser des besoins non comblés	Déterminer, selon le ou les critères choisis, l'ordre de priorité des besoins à combler	Savoir Savoir-faire	Tronc commun	2%
	1.4 Communiquer adéquatement les besoins prioritaires	Faire connaître les besoins non comblés	Savoir Savoir-faire	Tronc général	1%
					5%

Grille d'évaluation de la validité apparente pour la dimension 1.

Dimension et compétences	Pertinence	Exhaustivité	Justesse	Spécificité	Importance	Commentaires
Identification et analyse des besoins prioritaires : <i>Réaliser des analyses des besoins et les prioriser</i>	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	<hr/> <hr/> <hr/>
1.1 Identifier des besoins non comblés	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	<hr/> <hr/> <hr/>
1.2 Préciser les besoins non comblés	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	<hr/> <hr/> <hr/>
1.3 Prioriser des besoins non comblés	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	<hr/> <hr/> <hr/>
1.4 Communiquer adéquatement les besoins prioritaires	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	<hr/> <hr/> <hr/>

Suggestions :

Fiche de compétences

Dimension II : Construction de modèles logiques : *Déterminer l'évaluabilité d'un programme*

No	Compétences	Tâches ou éléments observables reliés	Typologie	Niveau de spécificité	%
2.	2.1 Conceptualiser la logique d'un programme	Savoir ce que sous-tend la logique d'un programme (modèle logique) Énoncer le modèle causal d'un programme Décrire la logique du programme (modèle logique) Utiliser les notions et les concepts propres à l'ingénierie des programmes et à la docimologie	Savoir Savoir-faire	Particulier	3%
	2.2 Énoncer des normes de rendements ou des critères de succès d'un programme	Identifier les indicateurs Déterminer les critères Établir les normes	Savoir Savoir-faire	Tronc général	3%
	2.3 Décrire le contexte d'un programme	Examiner le contexte d'un programme Identifier les éléments contextuels significatifs Établir les liens entre le contexte et le programme	Savoir Savoir-faire	Tronc général	1%
	2.4 Déterminer de la préparation requise à l'évaluation ou du bien-fondé de celle-ci	Examiner l'évaluabilité d'un programme Prévoir les conséquences d'une évaluation Présenter l'utilité d'une évaluation Renseigner sur les tenants et les aboutissants d'une évaluation les clientèles concernées	Savoir Savoir-faire	Particulier	3%
					10%

Grille d'évaluation de la validité apparente pour la dimension 2.

Dimension et compétences	Pertinence	Exhaustivité	Justesse	Spécificité	Importance	Commentaires
Construction de modèles logiques <i>Déterminer l'évaluabilité d'un programme</i>	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	
2.1 Conceptualiser la logique d'un programme	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	
2.2 Énoncer des normes de rendements ou des critères de succès d'un programme	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	
2.3 Décrire le contexte d'un programme	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	
2.4 Déterminer de la préparation requise à l'évaluation ou du bien-fondé de celle-ci	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	

Suggestions :

Fiche de compétences

Dimension III : Confection du devis d'évaluation : *Élaborer des devis d'évaluation qui permettent d'évaluer les différents objets d'un programme (i.e. : mise en œuvre, fonctionnement, extrants, satisfaction, niveau d'atteinte des objectifs, impacts, rendement, pertinence)*

No	Compétences	Tâches ou éléments observables reliés	Typologie	Niveau de spécificité	%
3.	3.1 Décider du type d'évaluation	Distinguer les objets et les enjeux propres aux différents types d'évaluation de programmes S'assurer de la concordance entre le projet d'évaluation et le contexte organisationnel dans lequel s'insère le programme	Savoir Savoir-faire	Particulier	2%
	3.2 Déterminer de l'école ou de l'approche d'évaluation adéquate	Connaître les paradigmes propres aux différentes écoles et approches évaluatives Identifier les éléments déterminants et significatifs qui vont concourir au choix de l'approche Choisir l'école ou l'approche d'évaluation la plus adéquate	Savoir Savoir-faire	Tronc général	2%
	3.3 Élaborer une stratégie évaluative adéquate	Identifier les sources d'information pertinentes Choisir les techniques ou méthodes de communications adaptées Déterminer un protocole d'évaluation pertinent Rédiger un plan d'évaluation S'assurer de la disponibilité des ressources requises en regard des stratégies envisagées (humaines, matérielles, financières et informationnelles) Planifier les grandes étapes et le calendrier de l'évaluation Garantir que le devis respecte les normes déontologiques en vigueur dans la profession et dans le milieu organisationnel	Savoir Savoir-faire	Tronc général	6%
	3.4 Rédiger, dans un format convivial, un devis d'évaluation	<i>Appliquer les règles de la rédaction française et professionnelle</i> S'assurer que le vocabulaire spécialisé utilisé est suffisamment bien expliqué (défini) pour être compris par les usagers concernés	Savoir Savoir-faire	Particulier	5%
					15%

Grille d'évaluation de la validité apparente pour la dimension 3.

Dimension et compétences	Pertinence	Exhaustivité	Justesse	Spécificité	Importance	Commentaires
Confection du devis d'évaluation <i>Elaborer des devis d'évaluation qui permettent d'évaluer les différents objets d'un programme</i>	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	
3.1 Décider du type d'évaluation	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	
3.2 Déterminer de l'école ou de l'approche d'évaluation adéquate	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	
3.3 Élaborer une stratégie évaluative adéquate	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	
3.4 Rédiger, dans un format convivial, un devis d'évaluation	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	

Suggestions :

Fiche de compétences

Dimension IV : Réalisation d'une d'évaluation d'un programme : *Réaliser des devis d'évaluation qui permettent l'évaluation de la mise en œuvre, du fonctionnement, des extrants, de la satisfaction, du niveau d'atteinte des objectifs, des impacts, du rendement, et de la pertinence*

No	Compétences	Tâches ou éléments observables reliés	Typologie	Niveau de spécificité	%
4.	4.1 Décrire la mise en œuvre du programme	Faire l'historique d'un programme Déterminer le statut d'un programme	Savoir Savoir-faire	Tronc commun	1%
	4.2 Analyser correctement une situation d'évaluation	Poser des jugements d'analyse critique découlant de diverses situations organisationnelles entourant l'évaluation de programmes Identifier les éléments déterminants et significatifs de la mise en œuvre et du fonctionnement d'un programme Synthétiser l'information pertinente à une situation organisationnelle particulière Identifier et consulter la documentation pertinente	Savoir Savoir-faire	Particulier	5%
	4.3 Comparer les éléments réels avec ceux du plan du programme ou avec des normes de rendement	Assurer des mesures fidèles et valides Effectuer des comparaisons entre la planification du programme et les activités implantées Effectuer des comparaisons entre les normes du rendement d'un programme et les activités implantées Constater les écarts entre ce qui est et ce qui devrait être Reconnaître l'importance des écarts entre la situation réelle et les attentes formulées	Savoir Savoir-faire	Particulier	3%
	4.4 Expliquer les raisons pour lesquelles la mise en œuvre s'est éloignée du plan	Identifier les raisons qui expliquent les écarts Utiliser adéquatement les modèles causaux Communiquer diplomatiquement les constats relatifs aux écarts	Savoir Savoir-faire Savoir-être	Particulier	1%

Grille d'évaluation de la validité apparente pour la dimension 4.

Dimension et compétences	Pertinence	Exhaustivité	Justesse	Spécificité	Importance	Commentaires
Réalisation d'une d'évaluation d'un programme - Réaliser des devis d'évaluation	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	%	
4.1 Décrire la mise en œuvre du programme	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	%	
4.2 Analyser correctement une situation d'évaluation	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	%	
4.3 Comparer les éléments réels avec ceux du plan du programme ou avec des normes de rendement	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	%	
4.4 Expliquer les raisons pour lesquelles la mise en œuvre s'est éloignée du plan	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	%	

Suggestions :

No	Compétences	Tâches ou éléments observables reliés	Typologie	Niveau de spécificité	%
4.5	Distinguer les extrants et les impacts d'un programme	Identifier les extrants et les impacts	Savoir Savoir-faire	Particulier	1%
4.6	Décrire les extrants et les impacts d'un programme	Préciser les extrants et les impacts Valider les extrants et les impacts	Savoir Savoir-faire	Particulier	1%
4.7	Reconnaître les possibilités d'impacts inattendus ou non désirés	Prévoir et identifier les impacts inattendus ou non désirés	Savoir Savoir-faire Savoir-être	Particulier	1%
4.8	Associer les impacts à des interventions précises	Reconnaître la portée d'interventions précises Associer des impacts à des interventions Savoir appliquer les modèles méthodologiques de l'inférence causale	Savoir Savoir-faire	Particulier	3%
4.9	Reconnaître les facteurs qui affectent l'efficacité d'une intervention réalisée dans le cadre d'un programme	Définir l'efficacité d'une intervention Identifier les facteurs d'influence d'une intervention dans le cadre d'un programme	Savoir Savoir-faire	Particulier	3%
4.10	Utiliser les modèles d'évaluation du rendement de l'évaluation de programmes	Appliquer les divers modèles d'évaluations de l'analyse coût-efficacité (efficience) et du rapport coût-avantages	Savoir Savoir-faire	Particulier	1%
4.11	Déterminer le mérite ou la valeur d'un programme	Interpréter les données relatives à l'évaluation d'un programme	Savoir Savoir-faire	Particulier	5%

Grille d'évaluation de la validité apparente pour la dimension 4. (suite)

Dimension et compétences	Pertinence	Exhaustivité	Justesse	Spécificité	Importance	Commentaires
4.5 Distinguer les extrants et les impacts d'un programme	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____ %	
4.6 Décrire les extrants et les impacts d'un programme	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____ %	
4.7 Reconnaître les possibilités d'impacts inattendus ou non désirés	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____ %	
4.8 Associer les impacts à des interventions précises	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____ %	
4.9 Reconnaître les facteurs qui affectent l'efficacité d'une intervention réalisée dans le cadre d'un programme	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____ %	
4.10 Utiliser les modèles d'évaluation du rendement de l'évaluation de programmes	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____ %	
4.11 Déterminer le mérite ou la valeur d'un programme	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____ %	

Suggestions :

No	Compétences	Tâches ou éléments observables reliés	Typologie	Niveau de spécificité	%
4.12	Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels	Définir opérationnellement les construits Utiliser adéquatement les divers types d'échelles psychométriques et outils de collecte de données (recherche, communication, enquête) Appliquer les principes de la docimologie, de l'animation, de la conduite d'entrevue ou de l'administration de tout type d'outils	Savoir Savoir-faire	Particulier	8%
4.13	Assurer la fidélité et la validité des mesures	Appliquer les règles fondamentales de la docimologie et de la psychométrie Construire des outils de mesure valides Déterminer des normes d'administration des différents outils	Savoir Savoir-faire	Tronc général	5%
4.14	Définir les critères ou les normes d'interprétation des résultats	Identifier les critères Établir des normes d'interprétation	Savoir Savoir-faire	Tronc général	3%
4.15	Interpréter les résultats de l'évaluation	Donner un sens aux données recueillies Identifier les limites méthodologiques Communiquer les résultats nuancés en regard de leurs qualités métrologiques	Savoir Savoir-faire Savoir-être	Particulier	4%
					45%

Grille d'évaluation de la validité apparente pour la dimension 4. (suite)

Dimension et compétences	Pertinence	Exhaustivité	Justesse	Spécificité	Importance	Commentaires
4.12 Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	<hr/> <hr/> <hr/>
4.13 Assurer la fidélité et la validité des mesures	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	<hr/> <hr/> <hr/>
4.14 Définir les critères ou les normes d'interprétation des résultats	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	<hr/> <hr/> <hr/>
4.15 Interpréter les résultats de l'évaluation	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	<hr/> <hr/> <hr/>

Suggestions :

Fiche de compétences

Dimension V : Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation : *Pouvoir planifier adéquatement une évaluation en regard des règles de l'administration publique*

No	Compétences	Tâches ou éléments observables reliés	Typologie	Niveau de spécificité	%
5.	5.1 Estimer les coûts d'une évaluation	Décrire les facteurs expliquant les coûts d'une évaluation Utiliser les principaux concepts et modèles d'estimation des coûts d'une évaluation Comprendre les principales règles de la comptabilité	Savoir Savoir-faire	Tronc général	3%
	5.2 Planifier les ressources requises pour la réalisation d'une évaluation	Estimer les besoins réels d'une évaluation en terme de ressources humaines, matérielles, financières et informationnelles. Utiliser les principaux modèles en vigueur à la fonction publique	Savoir Savoir-faire	Particulier	4%
	5.3 Assurer l'efficacité des ressources	Référer aux règles fondamentales de la gestion des ressources Utiliser les ressources efficacement, dans le respect des règles de la gestion des projets	Savoir Savoir-faire	Tronc général	2%
					9%

Grille d'évaluation de la validité apparente pour la dimension 5.

Dimension et compétences	Pertinence	Exhaustivité	Justesse	Spécificité	Importance	Commentaires
Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation <i>Pouvoir planifier adéquatement une évaluation en regard des règles de l'administration publique</i>	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	%	
5.1 Estimer les coûts d'une évaluation	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	%	
5.2 Planifier les ressources requises pour la réalisation d'une évaluation	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	%	
5.3 Assurer l'efficience des ressources	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	%	

Suggestions :

Fiche de compétences

Dimension VI : Gestion des ressources humaines : *Être capable de susciter, de motiver et de maintenir la participation des intervenants concernés par l'évaluation ainsi que de savoir s'adjoindre les personnes ressources nécessaires*

No	Compétences	Tâches ou éléments observables reliés	Typologie (savoir, savoir-faire, savoir être ou savoir-faire-faire)	Niveau de spécificité (particulier, tronc commun ou général)	Importance relative %
6.	6.1 Susciter la participation des divers intervenants aux activités d'évaluation	Identifier les ressources humaines disponibles Répartir efficacement les ressources humaines disponibles selon les activités Savoir encadrer des équipes de travail	Savoir Savoir-faire Savoir-faire-faire	Tronc général	2%
	6.2 Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme	Informers les intervenant de la démarche d'évaluation Prendre en considération le contexte et les habitudes des personnes impliquées Connaître les sources de résistance à l'évaluation Savoir appliquer des modèles de changement organisationnel	Savoir Savoir-faire Savoir-être	Particulier	1%
	6.3 Consulter les intervenants pour recueillir leurs opinions au sujet du programme	Savoir préparer une consultation Utiliser diverses méthodes de communication Savoir animer un groupe de personnes en diverses circonstances Appliquer des modèles simples de communication	Savoir Savoir-faire Savoir-être	Tronc général	2%
	6.4 Exercer un leadership dans la gestion des situations difficiles	Appliquer les techniques de résolution de problèmes et de conciliation en regard de situations d'évaluation (conflits interpersonnels, situation de crise, stress, etc.) Faire preuve de leadership	Savoir Savoir-faire Savoir-être	Particulier	1%

6.5	Partager les résultats avec les intervenants	Savoir saisir les données qualitatives et quantitatives Colliger des données qualitatives et quantitatives Analyser les résultats en regard aux questions d'évaluation Organiser les résultats d'évaluation pour en faciliter la transmission	Savoir Savoir-faire Savoir-être	Particulier	1%
6.6	Entretenir des relations positives avec les intervenants du programme	Connaître la dynamique des groupes Savoir entretenir des relations positives <i>Appliquer les techniques et les procédures d'animation de groupes et de travail en équipe</i>	Savoir Savoir-faire Savoir-être	Tronc général	1%
6.7	Générer de nouveaux partenariats	Détecter les opportunités de nouveaux partenariats Savoir prendre contact avec de nouveaux partenaires Établir des relations d'échanges et de partenariat entre différents types d'organisations Utiliser des techniques de travail coopératif et collaboratif	Savoir Savoir-faire Savoir-être	Tronc général	1%
6.8	Assurer sa formation continue en évaluation pour les gestionnaires du programme et les autres intervenants	Savoir partager les connaissances essentielles Comprendre le processus d'apprentissage Savoir transmettre des informations Transmettre de nouvelles connaissances	Savoir Savoir-faire Savoir-être Savoir-faire-faire	Tronc général	1%
					10%

Grille d'évaluation de la validité apparente pour la dimension 6.

Dimension et compétences	Pertinence	Exhaustivité	Justesse	Spécificité	Importance	Commentaires
Gestion des ressources humaines. <i>Etre capable de susciter, de motiver et de maintenir la participation des intervenants concernés par l'évaluation ainsi que de savoir s'adjoindre les personnes ressources nécessaires</i>	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	%	
6.1 Susciter la participation des divers intervenants aux activités d'évaluation	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	%	
6.2 Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	%	
6.3 Consulter les intervenants pour recueillir leurs opinions au sujet du programme	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	%	
6.4 Exercer un leadership dans la gestion des situations difficiles	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	%	
6.5 Partager les résultats avec les intervenants	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	%	

Dimension et compétences	Pertinence	Exhaustivité	Justesse	Spécificité	Importance	Commentaires
6.6 Entretenir des relations positives avec les intervenants du programme	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____ %	<hr/> <hr/> <hr/>
6.7 Générer de nouveaux partenariats	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____ %	<hr/> <hr/> <hr/>
6.8 Assurer sa formation continue en évaluation pour les gestionnaires du programme et les autres intervenants	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____ %	<hr/> <hr/> <hr/>

Suggestions :

Fiche de compétences

Dimension VII : Expertise conseil en évaluation de programmes : *Agir à titre d'expert conseil en évaluation auprès des organismes*

No	Compétences	Tâches ou éléments observables reliés	Typologie	Niveau de spécificité	%
7.	7.1 Utiliser les principaux outils en usage en évaluation	Connaître les principales approches méthodologiques de l'évaluation Connaître la théorie et la pratique de l'évaluation de programmes Connaître les fondements de la mesure et de l'évaluation Utiliser les modèles statistiques (descriptives et l'inférentielles) Utiliser les méthodes d'analyse de contenu Savoir utiliser les principaux logiciels informatiques en traitement de données statistiques, en analyse de contenus qualitatifs et en traitement de texte Connaître les technologies d'information et de communication (TIC) Faire preuve de rigueur scientifique	Savoir Savoir-faire Savoir-être	Particulier	2%
	7.2 Se tenir informé des nouvelles questions et pratiques en évaluation des programmes	Être au fait des nouveaux développements dans le domaine de l'évaluation de programmes Connaître les principales organisations qui se préoccupent d'évaluation de programmes Participer à des activités de perfectionnement Être en contact avec des organisations et des associations qui s'intéressent à l'évaluation	Savoir Savoir-faire Savoir-être	Particulier	1%
	7.3 Suggérer des pratiques pertinentes qui rendent compte des particularités de la situation et des grands courants du domaine	Élaborer des protocoles et des devis pertinents Faire des suggestions et des recommandations réalistes en matières d'évaluation de programmes Référer constamment au code d'éthique et aux règles déontologiques en vigueur	Savoir Savoir-faire Savoir-faire-faire Savoir-être	Particulier	1%
	7.4 Faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation	Formuler des recommandations relatives aux buts du programme Formuler des recommandations en matière d'évaluation de programmes en général et d'un programme en particulier Tenir compte des résultats de l'évaluation dans sa formulation des recommandations	Savoir Savoir-faire Savoir-faire-faire Savoir-être	Particulier	2%
					6%

Grille d'évaluation de la validité apparente pour la dimension 7.

Dimension et compétences	Pertinence	Exhaustivité	Justesse	Spécificité	Importance	Commentaires
Expertise conseil en évaluation de programmes : <i>Agir à titre d'expert conseil en évaluation auprès des organismes</i>	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	
7.1 Utiliser les principaux outils en usage en évaluation	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	
7.2 Se tenir informé des nouvelles questions et pratiques en évaluation des programmes	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	
7.3 Suggérer des pratiques pertinentes qui rendent compte des particularités de la situation et des grands courants du domaine	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	
7.4 Faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	

Suggestions :

Profil de compétences

Dimen- sions	Compétences	Nombre de compétences	Nombre de tâches	%
I :	Identification et analyse des besoins prioritaires <i>Réaliser des analyses des besoins et les prioriser</i>	4	6	5%
II :	Construction de modèles logiques <i>Déterminer l'évaluabilité d'un programme</i>	4	14	10%
III :	Confection du devis d'évaluation <i>Élaborer des devis d'évaluation</i>	4	12	15%
IV :	Réalisation d'une d'évaluation de programme <i>Réaliser des devis d'évaluation qui permettent d'évaluer les différents objets d'un programme (i.e. : mise en œuvre, fonctionnement, extrants, satisfaction, niveau d'atteinte des objectifs, impacts, rendement, pertinence)</i>	17	38	45%
V :	Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation <i>Pouvoir planifier adéquatement une évaluation en regard des règles de l'administration publique</i>	3	8	9%
VI :	Gestion des ressources humaines <i>Être capable de susciter, de motiver et de maintenir la participation des intervenants concernés par l'évaluation ainsi que de savoir s'adjoindre les personnes-ressources nécessaires</i>	8	27	10%
VII :	Expertise conseil en évaluation de programmes <i>Agir à titre d'expert conseil en évaluation auprès des organismes</i>	4	15	6%
Nombre total de compétences et de tâches :		44	120	100%

Grille d'évaluation de la validité apparente pour le profil de compétence.

Dimension et compétences	Pertinence	Exhaustivité	Justesse	Spécificité	Importance	Commentaires
Identification et analyse des besoins prioritaires	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	
Construction de modèles logiques	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	
Confection du devis d'évaluation	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	
Réalisation d'une d'évaluation de programme	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	
Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	
Gestion des ressources humaines	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	
Expertise conseil en évaluation de programmes	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	<input type="checkbox"/> excellente <input type="checkbox"/> bonne <input type="checkbox"/> pauvre <input type="checkbox"/> nulle	_____%	

Suggestions :

Inventaire de compétences

Profil des spécialistes en évaluation de programmes à la fonction publique québécoise

Guylaine Doré
Projet de mémoire
ÉNAP

Automne 2004

Ce questionnaire porte sur les compétences requises pour accomplir de façon satisfaisante les tâches et les fonctions inhérentes à la profession d'évaluateur de programmes à la fonction publique québécoise.

L'évaluation de programmes est un «*ensemble d'activités permettant d'apprécier et de mesurer les résultats obtenus par la poursuite des objectifs d'un programme, et de renseigner les décideurs et les gestionnaires sur la raison d'être du programme, la pertinence des objectifs et l'efficacité avec laquelle ils sont poursuivis et l'impact de ses résultats.* »

Les compétences identifiées par des experts en évaluation de programmes ont été regroupées sous sept dimensions auxquels correspondent 43 compétences qui, elles-mêmes, regroupent 138 tâches.

En tant que professionnel oeuvrant en évaluation de programmes, votre opinion de la nature et de la place des compétences proposées et leur regroupement est essentielle pour la validation du profil de la profession d'évaluateur de programmes. Nous comptons donc profiter de l'expertise de votre pratique avec ce questionnaire.

Cette enveloppe contient, outre ce questionnaire, une enveloppe de retour, pré-adressée et pré-affranchie, vous permettant de nous retourner le questionnaire dans lequel vous aurez inscrit vos réponses.

Une trentaine de minutes sont nécessaire pour compléter le questionnaire qui sera traité dans le respect de la confidentialité. Nous vous remercions de votre précieuse collaboration et vous demandons de retourner celui-ci dans les dix jours suivant sa réception.

Si vous aviez des questions concernant la présente, n'hésitez pas à me contacter à l'un ou l'autre des numéros de téléphone ou courriel suivants :

Maison : (418) 527-5025 ou guytaine.dore1@vsympatico.ca

Travail : (418) 528-4079 ou guytaine.dore@saaq.gouv.qc.ca.

Guytaine Doré

Voici le profil des compétences que vous êtes invité à commenter :



Section A

Quelle est, à votre avis, la pertinence, l'importance, la justesse et la précision de chacune des dimensions proposées ?

- Le niveau de **pertinence** (justification de sa présence) selon l'échelle suivante : Très pertinent ; plutôt pertinent ; peu pertinent et non pertinent. *Est-ce que la dimension a sa place dans ce profil ?*
- L'**importance** selon l'échelle suivante : Très important ; plutôt important ; peu important et non important.
- La **justesse** de la formulation ou de l'expression selon l'échelle suivante : Très juste ; plutôt juste ; peu juste et non juste. *La dimension est-elle décrite avec un vocabulaire approprié (correctement) ?*
- Le niveau de **précision** du vocable ou de l'expression selon l'échelle suivante : Très précis ; plutôt précis ; peu précis et non précis. *Est-ce que les mots utilisés sont exacts et suffisants ?*

Exemple :

Voici un exemple de réponse avec une échelle de type Likert à quatre niveaux.

DIMENSIONS	PERTINENCE	IMPORTANCE	JUSTESSE	PRÉCISION	COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
Trier l'information	<input type="checkbox"/> Très <input checked="" type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	<input checked="" type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input checked="" type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Très <input checked="" type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	Préciser la nature de l'information

Dans cet exemple, la personne qui a répondu estime que la dimension «trier l'information» est très importante, plutôt pertinente et précise mais peu juste. C'est pour cette raison qu'elle suggère de remplacer le verbe trier par l'expression préciser la nature de l'information.

DIMENSIONS	PERTINENCE	IMPORTANCE	JUSTESSE	PRÉCISION	COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
1. Identification et analyse des besoins prioritaires	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	
2. Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	
3. Confection du devis d'évaluation	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	
4. Réalisation d'une d'évaluation de programme.	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	
5. Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	
6. Gestion des ressources humaines	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	
7. Expertise conseil en évaluation de programmes	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non	

Ajoutez des dimensions qui vous apparaissent essentielles et, le cas échéant, précisez leur pertinence et leur importance.

DIMENSIONS	PERTINENCE	IMPORTANCE
Autres dimensions suggérées :		
	<input type="checkbox"/> Très	<input type="checkbox"/> Très
	<input type="checkbox"/> Plutôt	<input type="checkbox"/> Plutôt
	<input type="checkbox"/> Peu	<input type="checkbox"/> Peu
	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Non
	<input type="checkbox"/> Très	<input type="checkbox"/> Très
	<input type="checkbox"/> Plutôt	<input type="checkbox"/> Plutôt
	<input type="checkbox"/> Peu	<input type="checkbox"/> Peu
	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> Non

- Dans quel ordre rangeriez-vous chaque dimension dans votre exercice de la fonction d'évaluateur de programmes,
- selon leur **importance** relative en accordant le rang « 1 » à la plus importante dimension et le rang « 7 » à la moins importante par rapport aux autres;
 - selon la **difficulté** relative d'accomplissement en accordant le rang « 1 » à la plus difficile et le rang « 7 » à la moins difficile par rapport aux autres.

Précisez le pourcentage de temps requis pour exécuter les tâches reliées à chacune des dimensions (pourcentage temporel). La somme ne doit pas dépasser 100% mais peut être moindre si vous jugez qu'au moins une autre dimension doit être ajoutée.

Exemple:

DIMENSIONS	IMPORTANCE RELATIVE	DIFFICULTÉ	POURCENTAGE TEMPOREL
Gérer un bureau	5	3	10 %

Dans cet exemple, le répondant attribue un rang «5» pour l'importance relative parce qu'il juge cette dimension moyennement importante et lui accorde le rang «3» qui indique qu'il est relativement difficile d'accomplir les tâches relatives à cette dimension. Il ajoute que cela prend 10% du temps requis à l'exercice de sa fonction d'évaluateur.

DIMENSIONS	IMPORTANCE RELATIVE	DIFFICULTÉ	POURCENTAGE TEMPOREL
1. Identification et analyse des besoins prioritaires			%
2. Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	_____	_____	_____ %
3. Confection du devis d'évaluation			%
4. Réalisation d'une d'évaluation de programme			%
5. Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	_____	_____	_____ %
6. Gestion des ressources humaines			%
7. Expertise conseil en évaluation de programmes			%
			100%

Section B

Dans cette section, nous présentons chaque compétence identifiée par les expertes et experts accompagnée des tâches qui y sont associées dans l'exercice du travail de l'évaluateur. Vous devez préciser la pertinence et l'importance de chaque compétence selon les échelles proposées.

Veillez indiquer, à la lumière de votre pratique professionnelle, la pertinence et l'importance de chaque compétence:

- La **pertinence** (convenance pour l'exercice de la fonction) : Très pertinent ; Plutôt pertinent ; Peu pertinent ; Non pertinent.
- L'**importance** (priorité dans l'exercice de la fonction) : Très important, plutôt important, peu important et non important.

Exemple :

Dimension 12.	PERTINENCE				IMPORTANCE			
	Très	Plutôt	Peu	Non	Très	Plutôt	Peu	Non
Compétence : Traiter les données quantitatives	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tâche : Connaître l'utilisation du Khi-carré								

Dans cet exemple, le répondant attribue un rang très pertinent et très important parce qu'il juge cette dimension très pertinente et très importante.

Lorsqu'une tâche vous semble non pertinente, mal formulée ou peu importante, veuillez l'indiquer dans l'espace contiguë.

Exemple : *Modification 1.1.1 Reconnaître la qualité d'un besoin, au lieu de reconnaître un besoin.*

Si vous souhaitez ajouter une ou des tâches, inscrivez-la dans l'espace prévue pour la compétence.

Exemple : *Ajout : 1.1.3 Sélectionner les besoins*

Dimension 1. Identification et analyse des besoins prioritaires	PERTINENCE				IMPORTANCE			
	Très	Plutôt	Peu	Non	Très	Plutôt	Peu	Non
Compétence : 1.1 Identifier des besoins non comblés	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 1.1.1 Reconnaître un besoin 1.1.2 Lister des besoins								
Compétence : 1.2 Préciser les besoins non comblés	<input type="checkbox"/>							
Tâche : 1.2.1 Décrire la nature et l'ampleur des besoins								
Compétence : 1.3 Déterminer la priorité des besoins	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 1.3.1 Déterminer, selon le ou les critères choisis, l'ordre de priorité des besoins à combler 1.3.2 Tenir compte des orientations gouvernementales et de l'organisme								
Compétence : 1.4 Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 1.4.1 Faire connaître les besoins non comblés 1.4.2 Contribuer à l'exercice de planification de l'organisme								

Dimension 2. Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	PERTINENCE				IMPORTANCE			
	Très	Plutôt	Peu	Non	Très	Plutôt	Peu	Non
Compétence : 2.1 Conceptualiser la logique d'un programme	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 2.1.1 Savoir ce que sous-tend la logique d'un programme et produire le modèle logique (i.e. : raison d'être, cible, clientèles, nature de l'intervention, activités, ressources, résultats opérationnels, impacts) 2.1.2 Développer le modèle causal d'un programme ou d'une intervention 2.1.3 Décrire le ou les profils de clientèle du programme 2.1.4 Décrire la logique du programme (modèle logique) 2.1.5 Contribuer à l'identification ou à la formulation d'objectifs mesurables 2.1.6 Utiliser les notions et les concepts propres à l'ingénierie des programmes et à la docimologie								
Compétence : 2.2 Énoncer des normes de rendements ou des critères de succès d'un programme	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 2.2.1 Identifier les indicateurs 2.2.2 Déterminer les critères 2.2.3 Établir les normes								
Compétence : 2.3 Décrire le contexte d'un programme	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 2.3.1 Examiner le contexte d'un programme 2.3.2 Identifier les éléments contextuels significatifs 2.3.3 Établir les liens entre le contexte et le programme								
Compétence : 2.4 Déterminer le bien-fondé de l'évaluation	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 2.4.1 Examiner l'évaluabilité d'un programme 2.4.2 Prévoir les conséquences d'une évaluation 2.4.3 Présenter l'utilité d'une évaluation 2.4.4 Renseigner sur les tenants et les aboutissants d'une évaluation les clientèles concernées 2.4.5 Produire une étude exploratoire ou de faisabilité								

Dimension 3. Confection du devis d'évaluation	PERTINENCE				IMPORTANCE			
	Très	Plutôt	Peu	Non	Très	Plutôt	Peu	Non
Compétence : 3.1 Déterminer de l'école ou de l'approche adéquate	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 3.1.1 Connaître les paradigmes propres aux différentes écoles et approches évaluatives 3.1.2 Identifier les éléments déterminants et significatifs qui vont concourir au choix de l'approche 3.1.3 Choisir l'école ou l'approche d'évaluation la plus adéquate								
Compétence : 3.2 Décider du type d'évaluation	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 3.2.1 Déterminer le type d'interprétation à réaliser 3.2.2 Distinguer les objets et les enjeux propres aux différents types d'évaluation de programmes 3.2.3 S'assurer de la concordance entre le projet d'évaluation et le contexte organisationnel dans lequel s'insère le programme								
Compétence : 3.3 Élaborer des stratégies adéquates	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 3.3.1 Identifier les sources d'information pertinentes 3.3.2 Définir les objectifs de l'évaluation, les enjeux et les questions d'une évaluation 3.3.3 Savoir déterminer de la pertinence de la mise en place d'un comité d'évaluation ou de suivi de l'évaluation ou le recours à des experts externes 3.3.4 Choisir les techniques ou méthodes de communications (ou de collecte des données) adaptées ainsi que les techniques de traitement des données 3.3.5 Déterminer une démarche ou un protocole d'évaluation pertinent 3.3.6 Rédiger un plan d'évaluation 3.3.7 S'assurer de la disponibilité des ressources requises en regard des stratégies envisagées (humaines, matérielles, financières et informationnelles) 3.3.8 Planifier les grandes étapes et le calendrier de l'évaluation 3.3.9 Garantir que le devis respecte les normes déontologiques en vigueur dans la profession et dans le milieu organisationnel								
Compétence : 3.4 Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc.	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 3.4.1 Appliquer les règles de la rédaction française et professionnelle 3.4.2 S'assurer que le vocabulaire spécialisé utilisé est suffisamment bien expliqué (défini) pour être compris par les usagers concernés 3.4.3 Respecter les règles d'approbation du devis et du plan auprès des autorités concernées 3.4.4 S'assurer du respect de la Loi d'accès à l'information et de la protection des renseignements nominatifs ou sensibles								

Dimension 4. Réalisation d'une d'évaluation de programme	PERTINENCE				IMPORTANCE			
	Très	Plutôt	Peu	Non	Très	Plutôt	Peu	Non
Compétence : 4.1 Décrire la mise en œuvre du programme	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 4.1.1 Faire l'historique d'un programme 4.1.2 Déterminer le statut d'un programme								
Compétence : 4.2 Analyser correctement la situation dans laquelle évolue le programme en évaluation	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 4.2.1 Poser des jugements d'analyse critique découlant de diverses situations 4.2.2 Identifier les éléments déterminants et significatifs 4.2.3 Décrire le contexte légal et administratif 4.2.4 Synthétiser l'information pertinente à une situation organisationnelle particulière 4.2.5 Identifier les ressources octroyées pour la réalisation du programme 4.2.6 S'assurer de la validité et de la fiabilité des données recueillies sur un programme 4.2.7 Identifier et consulter la documentation pertinente 4.2.8 Conserver une distance critique et une indépendance								
Compétence : 4.3 Colliger les données requises à l'évaluation	<input type="checkbox"/>							
Tâche : 4.3.1 Administrer les divers types d'outils de mesure quantitatifs et qualitatifs								
Compétence : 4.4 Comparer les données réelles avec celles planifiées dans le plan du programme ou avec des normes de rendement	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 4.4.1 Assurer des mesures fidèles et valides 4.4.2 Effectuer des comparaisons entre la planification du programme et les activités implantées 4.4.3 Effectuer des comparaisons entre les normes du rendement d'un programme et les activités implantées 4.4.4 Constater les écarts entre ce qui est et ce qui devrait être 4.4.5 Reconnaître l'importance des écarts entre la situation réelle et les attentes formulées								
Compétence : 4.5 Expliquer les raisons pour lesquelles la mise en œuvre s'est éloignée du plan	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 4.5.1 Identifier les raisons qui expliquent les écarts 4.5.2 Utiliser adéquatement les modèles causaux 4.5.3 Communiquer diplomatiquement les constats relatifs aux écarts								
Compétence : 4.6 Distinguer les extrants et les effets (impacts) d'un programme	<input type="checkbox"/>							
Tâche : 4.6.1 Identifier les extrants et les impacts								
Compétence : 4.7 Décrire les extrants et les impacts d'un programme	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 4.7.1 Préciser les extrants et les impacts 4.7.2 Valider les extrants et les impacts								

Suite à la page suivante

Dimension 4. Suite	PERTINENCE				IMPORTANCE			
	Très	Plutôt	Peu	Non	Très	Plutôt	Peu	Non
Compétence : 4.8 Reconnaître les possibilités d'impacts inattendus ou non désirés	<input type="checkbox"/>							
Tâche : 4.8.1 Prévoir et identifier les impacts inattendus ou non désirés								
Compétence : 4.9 Associer les impacts à des interventions précises	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 4.9.1 Reconnaître la portée d'interventions précises 4.9.2 Associer des impacts à des interventions 4.9.3 Savoir appliquer les modèles méthodologiques de l'inférence causale								
Compétence : 4.10 Reconnaître les facteurs qui affectent l'efficacité	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 4.10.1 Définir l'efficacité d'une intervention 4.10.2 Identifier les facteurs d'influence								
Compétence : 4.11 Utiliser les modèles d'évaluation du rendement	<input type="checkbox"/>							
Tâche : 4.11.1 Appliquer les divers modèles d'évaluations de l'analyse coût-efficacité (efficience) et du rapport coût-avantages								
Compétence : 4.12 Déterminer le mérite ou la valeur	<input type="checkbox"/>							
Tâche : 4.12.1 Interpréter les données relatives à l'évaluation d'un programme								
Compétence : 4.13 Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 4.13.1 Définir opérationnellement les construits 4.13.2 Appliquer les principes de la docimologie, de l'animation, de la conduite d'entrevue ou de l'administration de tout type d'outils								
Compétence : 4.14 Utiliser les stratégies d'enquête quantitatives et qualitatives	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 4.14.1 Appliquer et développer des stratégies d'enquête 4.14.2 Élaborer des outils de mesures qualitatives et quantitatives 4.14.3 Utiliser adéquatement les divers types d'échelles psychométriques 4.14.4 Administrer et réaliser les collectes d'information (sondages, groupes de discussion, entrevues, études de cas, etc.)								
Compétence : 4.15 Assurer la fidélité et la validité des mesures	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 4.15.1 Appliquer les règles de la docimologie et de la psychométrie 4.15.2 Collaborer à l'efficacité des systèmes de suivi de gestion ou de la mesure de la satisfaction des clientèles 4.15.3 Déterminer des normes d'administration des différents outils								

Suite à la page suivante

Dimension 4. Suite	PERTINENCE				IMPORTANCE			
	Très	Plutôt	Peu	Non	Très	Plutôt	Peu	Non
Compétence : 4.16 Définir les critères ou les normes d'interprétation	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 4.16.1 Identifier les critères 4.16.2 Établir des normes d'interprétation								
Compétence : 4.17 Interpréter les résultats de l'évaluation	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 4.17.1 Donner un sens aux données recueillies 4.17.2 Identifier les limites méthodologiques 4.17.3 Communiquer les résultats nuancés en regard de leurs qualités métrologiques 4.17.4 Produire des analyses évaluation ou des avis								

Dimension 5. Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	PERTINENCE				IMPORTANCE			
	Très	Plutôt	Peu	Non	Très	Plutôt	Peu	Non
Compétence : 5.1 Estimer les coûts d'une évaluation	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 5.1.1 Décrire les facteurs expliquant les coûts d'une évaluation 5.1.2 Utiliser les principaux concepts et modèles d'estimation des coûts d'une évaluation 5.1.3 Comprendre les principales règles de la comptabilité								
Compétence : 5.2 Planifier les ressources requises pour la réalisation d'une évaluation	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 5.2.1 Estimer les besoins réels d'une évaluation en termes de ressources humaines, matérielles, financières et informationnelles. 5.2.2 Utiliser les principaux modèles en vigueur à la fonction publique.								
Compétence : 5.3 Assurer l'efficacité des ressources évaluatives	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 5.3.1 Référencer aux règles fondamentales de la gestion des ressources 5.3.2 Utiliser les ressources efficacement, dans le respect des règles de la gestion des projets 5.3.3 Assurer le respect des standards établis en évaluation de programmes 5.3.4 Négocier et encadrer les contrats avec les firmes externes de recherches et de sondages								
Compétence : 5.4 Intégrer les résultats dans le processus de reddition de compte	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 5.4.1 Produire les informations nécessaires à différents documents organisationnels (ex. : planification, rapport annuel, etc.)								

Dimension 6. Gestion des ressources humaines	PERTINENCE				IMPORTANCE			
	Très	Plutôt	Peu	Non	Très	Plutôt	Peu	Non
Compétence : 6.1 Susciter la participation des divers intervenants	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 6.1.1 Identifier les ressources humaines disponibles 6.1.2 Répartir efficacement les ressources humaines disponibles selon les activités 6.1.3 Savoir encadrer du personnel, des équipes de travail et des comités d'évaluation								
Compétence : 6.2 Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 6.2.1 Informer les intervenants de la démarche d'évaluation 6.2.2 Prendre en considération le contexte et les habitudes des personnes impliquées 6.2.3 Connaître les sources de résistance à l'évaluation. 6.2.4 Savoir appliquer des modèles de changement organisationnel								
Compétence : 6.3 Consulter les intervenants	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 6.3.1 Savoir préparer une consultation 6.3.2 Utiliser diverses méthodes de communication 6.3.3 Savoir animer un groupe de personnes en diverses circonstances 6.3.4 Appliquer des modèles simples de communication								
Compétence : 6.4 Exercer un leadership dans la gestion des situations difficiles	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 6.4.1 Appliquer les techniques de résolution de problèmes et de conciliation en regard de situations (ex. : conflits interpersonnels, situation de crise, stress, etc.) 6.4.2 Faire preuve de leadership								
Compétence : 6.5 Partager les résultats avec les intervenants	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 6.5.1 Savoir saisir les données qualitatives et quantitatives 6.5.2 Colliger des données qualitatives et quantitatives 6.5.3 Analyser les résultats en regard aux questions d'évaluation 6.5.4 Organiser les résultats d'évaluation pour en faciliter la transmission								
Compétence : 6.6 Entretenir des relations positives avec les intervenants	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 6.6.1 Connaître la dynamique des groupes 6.6.2 Savoir entretenir des relations positives 6.6.3 Appliquer les techniques et les procédures d'animation de groupes et de travail en équipe								
Compétence : 6.7 Générer de nouveaux partenariats	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 6.7.1 Détecter les opportunités de nouveaux partenariats 6.7.2 Savoir prendre contact avec de nouveaux partenaires 6.7.3 Établir des relations d'échanges et de partenariat entre différents types d'organisations 6.7.4 Utiliser des techniques de travail coopératif et collaboratif								

Suite à la page suivante

Dimension 6. Suite	PERTINENCE				IMPORTANCE			
	Très	Plutôt	Peu	Non	Très	Plutôt	Peu	Non
Compétence : 6.8 Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et intervenants	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 6.8.1 Savoir partager les connaissances essentielles 6.8.2 Comprendre le processus d'apprentissage 6.8.3 Savoir transmettre des informations 6.8.4 Transmettre de nouvelles connaissances								

Dimension 7. Expertise conseil en évaluation de programmes	PERTINENCE				IMPORTANCE			
	Très	Plutôt	Peu	Non	Très	Plutôt	Peu	Non
Compétence : 7.1 Utiliser les principaux outils	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 7.1.1 Connaître les principales approches méthodologiques 7.1.2 Connaître la théorie et la pratique de l'évaluation de programmes 7.1.3 Connaître les fondements de la mesure et de l'évaluation 7.1.4 Utiliser les modèles statistiques (descriptives et inférentielles) 7.1.5 Utiliser les méthodes d'analyse de contenu 7.1.6 Savoir utiliser les principaux logiciels informatiques en traitement de données statistiques, en analyse de contenus qualitatifs et en traitement de texte 7.1.7 Connaître les technologies d'information et de communication (TIC) 7.1.8 Faire preuve de rigueur scientifique								
Compétence : 7.2 Se tenir informé des nouvelles questions et pratiques	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 7.2.1 Être au fait des nouveaux développements 7.2.2 Connaître les principales organisations 7.2.3 Participer à des activités de perfectionnement 7.2.4 Être en contact avec des organisations et associations								
Compétence : 7.3 Suggérer des pratiques adaptées particularités de la situation et des grands courants du domaine	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 7.3.1 Élaborer des protocoles et des devis pertinents 7.3.2 Faire des suggestions et des recommandations réalistes en matière d'évaluation 7.3.3 Référer constamment au code d'éthique et aux règles déontologiques en vigueur 7.3.4 Supporter le développement et l'élaboration de nouveaux programmes ou de nouvelles interventions 7.3.5 Produire des avis sur les pratiques évaluatives 7.3.6 Agir à titre d'agent de changement 7.3.7 Tenir compte des orientations gouvernementales en matière d'évaluation de programme et de reddition de comptes 7.3.8 Contribuer à l'exercice de planification des évaluations à réaliser 7.3.9 Proposer des projets d'évaluation et des activités évaluatives pertinentes								

Dimension 7. Suite	PERTINENCE				IMPORTANCE			
	Très	Plutôt	Peu	Non	Très	Plutôt	Peu	Non
Compétence : 7.4 Dégager les principaux constats	<input type="checkbox"/>							
Tâche : 7.4.1 Étayer les grands constats qui se dégagent d'une évaluation								
Compétence : 7.5 Faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 7.5.1 Formuler des recommandations relatives aux buts du programme 7.5.2 Formuler des recommandations en matière d'évaluation de programmes en général et d'un programme en particulier 7.5.3 Tenir compte des résultats de l'évaluation dans sa formulation des recommandations 7.5.4 Favoriser la mise en œuvre de stratégie de diffusion des résultats de l'évaluation								
Compétence : 7.6 Assurer le suivi de la réalisation des recommandations issues d'un rapport d'évaluation	<input type="checkbox"/>							
Tâches : 7.6.1 Analyser l'adéquation des plans d'actions proposés au regard des recommandations								

Si vous le souhaitez, apportez vos commentaires ou suggestions sur cette section dans l'espace-ci dessous :

Section C

Dans un contexte général et de la pratique quotidienne de l'évaluation de programmes, indiquez le niveau d'utilité que vous accordez à chacun des contenus de formation suivants, Noircissez la case qui correspond le mieux à votre opinion.

	TRÈS UTILE	ASSEZ UTILE	PEU UTILE
Administration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analyse politique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anglais - lecture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anglais – écriture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anglais parlé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comptabilité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diagnostic et changement organisationnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Docimologie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Économique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Élaboration de programmes et d'intervention	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Élaboration de modèles logiques et causaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Élaboration d'outils de mesure et d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Éthique, déontologie et standards en évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fondements et principes en évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestion budgétaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestions de projets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestion des ressources financières	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestion des ressources humaines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestion des ressources informationnelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestion des ressources matérielles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Logiciels informatiques courants (tels : WORD, Excel, PowerPoint, ACCES)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Logiciels spécialisés en traitement de données qualitatives (ex. : N-VIVO, Atlas, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Logiciels spécialisés en traitement de données quantitatives (ex. : SAS, SPSS, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Loi d'accès à l'information et à la protection des renseignements nominatifs ou sensibles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Principes et enjeux de l'administration publique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Méthodes d'échantillonnage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Méthodes de recherche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rédaction professionnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Règles gouvernementales pour l'attribution des contrats à l'externe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relation de travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sociologie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Statistiques descriptives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Statistiques inférentielles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Techniques et méthodes de collecte de données	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Apportez vos commentaires ou suggestions à la **section C** dans l'espace-ci dessous :

Apportez vos commentaires ou suggestions à la **section D** dans l'espace-ci dessous :

Questions sociodémographiques :

a) Quel est votre titre d'emploi, si autre qu'agent(e) de recherche et de planification socioéconomique ?

b) Vous occupez ce poste ou des fonctions comparables depuis combien d'années ?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Moins de 1 an | <input type="checkbox"/> Entre 16 et 20 ans |
| <input type="checkbox"/> Entre 1 et 5 ans | <input type="checkbox"/> Entre 21 et 25 ans |
| <input type="checkbox"/> Entre 6 et 10 ans | <input type="checkbox"/> Entre 26 et 30 ans |
| <input type="checkbox"/> Entre 11 et 15 ans | <input type="checkbox"/> Plus de 30 ans |

c) Etes-vous un employé :

- Permanent
- Occasionnel ou contractuel
- Autre, précisez :

d) Comme fonction de travail, vous estimez que l'évaluation de programmes occupe quelle part de vos tâches ?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Moins 10% | <input type="checkbox"/> Entre 51 et 60 % |
| <input type="checkbox"/> Entre 11 et 20 % | <input type="checkbox"/> Entre 61 et 70 % |
| <input type="checkbox"/> Entre 21 et 30 % | <input type="checkbox"/> Entre 71 et 80 % |
| <input type="checkbox"/> Entre 31 et 40 % | <input type="checkbox"/> Entre 81 et 90 % |
| <input type="checkbox"/> Entre 41 et 50 % | <input type="checkbox"/> Entre 91 et 100% |

e) Quels diplômes avez-vous obtenu et dans quelles concentrations ? Noircissez la case correspondant au diplôme obtenu ou en voie d'obtention et précisez la concentration s'il y a lieu.

	DIPLÔME OBTENU	DIPLÔME EN COURS	CONCENTRATION, S'IL Y A LIEU :
Diplôme d'études secondaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
Diplôme d'études collégiales (incluant les CEC, AEC et autres)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
Diplôme du cours classique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
Microprogramme de premier cycle (9 à 15 crédits)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
Certificat de premier cycle universitaire (30 crédits)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
Majeur ou diplôme d'études de premier cycle (60 crédits)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
Baccalauréat (90 crédits)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
Microprogramme de deuxième cycle (9 à 15 crédits)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
Diplôme de deuxième cycle (30 crédits)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
Maîtrise (45 ou 60 crédits)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
Microprogramme de troisième cycle (9 à 15 crédits)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
Diplôme de troisième cycle (30 crédits)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
Doctorat (120 crédits)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
Autre diplôme, précisez :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

f) Quelles activités de formation continue, en lien avec l'évaluation de programmes, avez-vous réalisées au cours de votre carrière ?

Formation créditée :

Formation non créditée :

Colloques, congrès, symposium, etc. :

g) À quel groupe d'âge appartenez-vous ?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 20 ans et moins | <input type="checkbox"/> Entre 41 et 45 ans |
| <input type="checkbox"/> Entre 21 et 25 ans | <input type="checkbox"/> Entre 46 et 50 ans |
| <input type="checkbox"/> Entre 26 et 30 ans | <input type="checkbox"/> Entre 51 et 55 ans |
| <input type="checkbox"/> Entre 31 et 35 ans | <input type="checkbox"/> Entre 56 et 60 ans |
| <input type="checkbox"/> Entre 36 et 40 ans | <input type="checkbox"/> 61 ans et plus |

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration !

Annexe 3 QUESTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE

Annexe 3 QUESTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE

Inventaire de compétences des spécialistes en évaluation de programmes

Guylaine Doré
Projet de mémoire
ÉNAP

Hiver 2005

Informations générales :

Ce questionnaire porte sur les compétences requises pour accomplir de façon satisfaisante les tâches et les fonctions inhérentes à la profession d'évaluateur de programmes. Les compétences identifiées par des experts en évaluation de programmes ont été regroupées sous sept dimensions auxquels correspondent 42 compétences.

Quelques minutes sont nécessaires pour compléter les cinq sections du questionnaire qui sera traité dans le respect de la confidentialité.

Guylaine Doré

Section A

Quelle est, à votre avis, le niveau d'importance selon l'échelle suivante : Très important ; plutôt important ; peu important et non important.

Exemple :

Voici un exemple de réponse avec une échelle de type Likert à quatre niveaux.

DIMENSION	TRES IMPORTANT	PLUTOT IMPORTANT	PEU IMPORTANT	NON IMPORTANT
TRIER L'INFORMATION	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dans cet exemple, la personne qui a répondu estime que la dimension «trier l'information» est très importante.

DIMENSIONS	TRES IMPORTANT	PLUTOT IMPORTANT	PEU IMPORTANT	NON IMPORTANT
1. Identification et analyse des besoins prioritaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Confection du devis d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Réalisation d'une d'évaluation de programme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Gestion des ressources humaines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Expertise conseil en évaluation de programmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ajoutez les dimensions qui vous apparaissent absentes et, le cas échéant, précisez leur importance.

DIMENSIONS	IMPORTANCE
Autres dimensions suggérées :	
	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non
	<input type="checkbox"/> Très <input type="checkbox"/> Plutôt <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Non

Dans quel ordre rangeriez-vous chaque dimension dans votre exercice de la fonction d'évaluateur de programmes,

- selon leur **importance** relative en accordant le rang « 1 » à la plus importante dimension et le rang « 7 » à la moins importante par rapport aux autres;
- selon la **difficulté** relative d'accomplissement en accordant le rang « 1 » à la plus difficile et le rang « 7 » à la moins difficile par rapport aux autres.

Exemple:

DIMENSION	IMPORTANCE RELATIVE	DIFFICULTE
Gérer un bureau	5	3

Dans cet exemple, le répondant attribue un rang «5» pour l'importance relative parce qu'il juge cette dimension moyennement importante et lui accorde le rang «3» qui indique qu'il est relativement difficile d'accomplir les tâches relatives à cette dimension.

DIMENSIONS	IMPORTANCE RELATIVE	DIFFICULTE
1. Identification et analyse des besoins prioritaires	_____	_____
2. Construction de modèles logiques et formulation d'objectifs	_____	_____
3. Confection du devis d'évaluation	_____	_____
4. Réalisation d'une d'évaluation de programme	_____	_____
5. Administration et gestion de l'opération globale de l'évaluation	_____	_____
6. Gestion des ressources humaines	_____	_____
7. Expertise conseil en évaluation de programmes	_____	_____

Section B

Dans cette section, nous présentons chacune des compétences identifiées par les expertes et experts. Vous devez préciser l'importance de chaque compétence selon l'échelle proposée : Très important, plutôt important, peu important et non important.

COMPÉTENCES	TRES IMPORTANT	PLUTOT IMPORTANT	PEU IMPORTANT	NON IMPORTANT
1.1 Identifier des besoins non comblés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 Préciser les besoins non comblés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 Déterminer la priorité des besoins	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 Communiquer adéquatement les besoins prioritaires au demandeur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1 Conceptualiser la logique d'un programme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 Énoncer des normes de rendements ou des critères de succès d'un programme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 Décrire le contexte d'un programme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 Déterminer le bien-fondé de l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1 Déterminer de l'école ou de l'approche adéquate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 Décider du type d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 Élaborer des stratégies adéquates	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 Rédiger, dans un format convivial, un devis, un cadre, une étude préparatoire, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1 Décrire la mise en œuvre du programme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 Analyser correctement la situation dans laquelle évolue le programme en évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 Colliger les données requises à l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4 Comparer les données réelles avec celles planifiées dans le plan du programme ou avec des normes de rendement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5 Expliquer les raisons pour lesquelles la mise en œuvre s'est éloignée du plan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6 Distinguer les extrants et les effets (impacts) d'un programme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7 Décrire les extrants et les impacts d'un programme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8 Reconnaître les possibilités d'impacts inattendus ou non désirés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.9 Associer les impacts à des interventions précises	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.10 Reconnaître les facteurs qui affectent l'efficacité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.11 Utiliser les modèles d'évaluation du rendement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.12 Déterminer le mérite ou la valeur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.13 Utiliser les modèles théoriques appropriés et leurs cadres conceptuels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.14 Utiliser les stratégies d'enquête quantitatives et qualitatives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.15 Assurer la fidélité et la validité des mesures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.16 Définir les critères ou les normes d'interprétation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.17 Interpréter les résultats de l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.1 Estimer les coûts d'une évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2 Planifier les ressources requises pour la réalisation d'une évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3 Assurer l'efficacité des ressources évaluatives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4 Intégrer les résultats dans le processus de reddition de compte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.1 Susciter la participation des divers intervenants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2 Intégrer l'évaluation aux pratiques des intervenants ou à la culture du programme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3 Consulter les intervenants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4 Exercer un leadership dans la gestion des situations difficiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.5 Partager les résultats avec les intervenants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.6 Entretenir des relations positives avec les intervenants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.7 Générer de nouveaux partenariats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.8 Assurer la formation en évaluation des gestionnaires du programme et intervenants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.1 Utiliser les principaux outils	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2 Se tenir informé des nouvelles questions et pratiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.3 Suggérer des pratiques adaptées particularités de la situation et des grands courants du domaine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.4 Dégager les principaux constats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.5 Faire des recommandations justes et réalistes à la suite d'une démarche d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.6 Assurer le suivi de la réalisation des recommandations issues d'un rapport d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si vous le souhaitez, apportez vos commentaires ou suggestions sur cette section dans l'espace-ci dessous :

Section C

Dans un contexte général et de la pratique quotidienne de l'évaluation de programmes, indiquez le niveau d'utilité que vous accordez à chacun des contenus de formation suivants, Noircissez la case qui correspond le mieux à votre opinion.

	TRÈS UTILE	ASSEZ UTILE	PEU UTILE
Administration et comptabilité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Docimologie et élaboration d'outils de mesure	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Économique et sociologie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Élaboration de programmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestion des ressources financière et matérielle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informatique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Méthodes d'échantillonnage et de collecte des données	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Méthodes de recherche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Statistiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section D

Parmi la liste des qualités qui sont proposées ci-dessous, veuillez indiquer les cinq plus importantes chez un évaluateur et rangez-les en ordre d'importance. Inscrivez le chiffre 1 à côté de celle que vous considérez la plus importante, le chiffre 2 à côté de la seconde et ainsi de suite.

	RANG
Analytique	_____
Conciliant	_____
Critique	_____
Curieux	_____
Entreprenant	_____
Être méthodique	_____
Faire preuve de leadership	_____
Observateur	_____
Prudent	_____
Talent de communicateur	_____

Section E : Questions sociodémographiques :

a) Vous travaillez :

- Dans une organisation privée
 - Dans une organisation parapublique
 - Dans une organisation publique
 - A mon compte
 - Autre, précisez :
-

b) Votre titre d'emploi est :

- Directrice ou directeur
 - Coordinatrice ou coordonnateur
 - Évaluatrice ou évaluateur
 - Autre, précisez :
-

c) Vous occupez ce poste ou des fonctions comparables depuis combien d'années ?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Moins de 1 an | <input type="checkbox"/> Entre 16 et 20 ans |
| <input type="checkbox"/> Entre 1 et 5 ans | <input type="checkbox"/> Entre 21 et 25 ans |
| <input type="checkbox"/> Entre 6 et 10 ans | <input type="checkbox"/> Entre 26 et 30 ans |
| <input type="checkbox"/> Entre 11 et 15 ans | <input type="checkbox"/> Plus de 30 ans |

d) Êtes-vous un employé :

- Permanent
 - Occasionnel ou contractuel
 - Autre, précisez :
-

e) Comme fonction de travail, vous estimez que l'évaluation de programmes occupe quelle part de vos tâches ?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Moins 10% | <input type="checkbox"/> Entre 51 et 60 % |
| <input type="checkbox"/> Entre 11 et 20 % | <input type="checkbox"/> Entre 61 et 70 % |
| <input type="checkbox"/> Entre 21 et 30 % | <input type="checkbox"/> Entre 71 et 80 % |
| <input type="checkbox"/> Entre 31 et 40 % | <input type="checkbox"/> Entre 81 et 90 % |
| <input type="checkbox"/> Entre 41 et 50 % | <input type="checkbox"/> Entre 91 et 100% |

f) Quel est votre dernier diplôme obtenu ?

g) À quel groupe d'âge appartenez-vous ?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 20 ans et moins | <input type="checkbox"/> Entre 41 et 45 ans |
| <input type="checkbox"/> Entre 21 et 25 ans | <input type="checkbox"/> Entre 46 et 50 ans |
| <input type="checkbox"/> Entre 26 et 30 ans | <input type="checkbox"/> Entre 51 et 55 ans |
| <input type="checkbox"/> Entre 31 et 35 ans | <input type="checkbox"/> Entre 56 et 60 ans |
| <input type="checkbox"/> Entre 36 et 40 ans | <input type="checkbox"/> 61 ans et plus |

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration !