

Fondements et pratiques contemporaines en évaluation de programmes

Fondements et pratiques contemporaines en évaluation de programmes

ISABELLE BOURGEOIS; DAVID BUETTI; ET STÉPHANIE MALTAIS

UNIVERSITÉ D'OTTAWA
OTTAWA



Fondements et pratiques contemporaines en évaluation de programmes Copyright © 2023 by Isabelle Bourgeois; David Buetti; et Stéphanie Maltais is licensed under a Licence Creative Commons Attribution 4.0 International, except where otherwise noted.

Table des matières

Droits d'auteur	vii
Liste des encadrés	viii
Liste des figures	ix
Liste des tableaux	x
Introduction	1
1. Introduction à l'évaluation de programmes	3
2. La démarche évaluative et l'implication des parties prenantes	10
3. La description et la modélisation du programme	17
4. Les cadres théoriques et approches évaluatives	28
5. Les questions d'évaluation et leurs indicateurs	41
6. La collecte et l'analyse des données d'évaluation	48
7. L'interprétation et la diffusion des résultats de l'évaluation	66
8. Les aspects professionnels de l'évaluation	73
9. L'évaluation de programmes dans divers milieux	77
10. L'institutionnalisation de la pratique évaluative au sein des organisations	87
11. Enjeux contemporains et débats actuels	93
12. Cas pédagogique : Le Centre de lecture de Gatineau	101
13. Cas pédagogique: La politique d'habitation	112
Bibliographie	121
Glossaire	124
Suggestions, commentaires et corrections	128

Droits d'auteur

Fondements et pratiques contemporaines en évaluation de programmes

Sous la direction de Isabelle Bourgeois, David Buetti et Stéphanie Maltais

2023 (version 1)

Sauf avis contraire, cet ouvrage est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

Conception de la couverture par David Buetti à l'aide de Canva.

Liste des encadrés

Encadré 1.1. Exemples de programmes

Encadré 1.2. Exemple de jugement évaluatif

Encadré 1.3. Exemples d'utilisation des résultats d'une évaluation de programme

Encadré 2.1. Rehausser l'engagement par le renforcement des capacités en évaluation

Encadré 3.1. Exemples de questions à poser lors de rencontres préliminaires

Encadré 3.2. La théorie du programme : le résultat de l'évolution des pratiques d'évaluation

Encadré 3.3. « Si, alors » : retracer la logique du modèle

Encadré 4.1. Quel cadre théorique s'apparente le plus à votre posture personnelle?

Encadré 4.2. Le devis expérimental en action

Encadré 4.3. Exemple d'une évaluation selon le modèle Kirkpatrick

Encadré 4.4. Exemple d'une évaluation démocratique délibérative

Encadré 4.5. L'évaluation évolutive

Encadré 4.6. Exemple d'évaluation axée sur la culture

Encadré 5.1. Exemples de questions d'évaluation

Encadré 5.2. Exemples d'indicateurs

Encadré 6.1. Logiciels de gestion des documents

Encadré 6.2. Exemple de fiche d'observation

Encadré 7.1. Formuler des recommandations claires et utiles

Encadré 7.2. Un exemple de rapport d'évaluation

Encadré 8.1. Le référentiel des compétences de la SCÉ

Encadré 9.1. Exemple d'évaluation en contexte gouvernemental

Encadré 9.2. Exemple d'une évaluation en éducation

Encadré 9.3. Exemple d'un projet de développement international

Encadré 9.4. Évaluation en temps réel

Encadré 9.5. Exemple d'une évaluation en développement international

Encadré 9.6. Exemple d'une évaluation dans le milieu communautaire

Encadré 9.7. Exemple d'une évaluation dans le milieu de la santé

Encadré 10.1. Les instruments de mesure des capacités en évaluation

Encadré 11.1. La justice sociale : un concept complexe

Encadré 11.2. Exemple d'évaluations féministes

Liste des figures

- Figure 2.1. Les quatre étapes d'une démarche d'évaluation
- Figure 3.1. Composantes principales d'un modèle logique
- Figure 3.2. Zone de contrôle et zone d'influence
- Figure 6.1. Démarche d'analyse documentaire
- Figure 6.2. Démarche d'analyse quantitative
- Figure 6.3. Élaboration du questionnaire
- Figure 7.1. Exemple d'une infographie

Liste des tableaux

- Tableau 1.1. Évaluation de programmes vs. Évaluation des apprentissages
- Tableau 1.2. Évaluation de programmes versus la recherche sociale
- Tableau 2.1 Défis pratiques et solutions lié à l'implication des parties prenantes
- Tableau 3.1. Aperçu des éléments d'une description de programme
- Tableau 3.2. Exemples d'activités et d'extrants
- Tableau 3.3. Comparaison entre les résultats à court et à moyen terme
- Tableau 3.4. Différences entre un modèle logique et une théorie de changement
- Tableau 4.1. Approches courantes issues du paradigme postpositiviste en évaluation
- Tableau 4.2. Le modèle Kirkpatrick
- Tableau 4.3. Les principales approches constructivistes ainsi que leurs caractéristiques
- Tableau 4.4. Les approches fondées sur le pragmatisme
- Tableau 4.5. Approches évaluatives basées sur la transformation sociale
- Tableau 5.1. Gabarit pour questions, indicateurs et seuils de réussite
- Tableau 6.1. Types de données
- Tableau 7.1. Exemple d'un tableau d'interprétation en évaluation
- Tableau 9.1. Les critères d'évaluation du CAD
- Tableau 10.1. Types d'utilisation de l'évaluation comme vecteur de changement
- Tableau 10.2. Exemples d'utilisations de l'évaluation comme processus d'apprentissage

Introduction

L'évaluation de programmes est un domaine d'activité professionnelle qui transcende plusieurs champs disciplinaires et secteurs organisationnels. La pratique évaluative contribue à l'amélioration des programmes et des interventions en offrant des données probantes au sujet de leur pertinence, leur efficacité et leur efficience. Elle offre ainsi un regard structuré et systématique sur le rendement des programmes publics, communautaires et internationaux afin qu'ils puissent mieux atteindre leurs objectifs et contribuer à l'amélioration des conditions sociales et sanitaires des collectivités.

En général, la formation initiale en évaluation a lieu aux cycles supérieurs ou dans le cadre de programmes de perfectionnement professionnel. Cette formation porte sur la démarche évaluative, les enjeux épistémologiques et éthiques de l'évaluation et sur les compétences liées à la recherche sociale appliquée. Les programmes de formation en évaluation reflètent habituellement un champ disciplinaire distinct (par exemple, la sociologie, l'administration publique, le développement international, l'éducation, la médecine). Certains fondements épistémologiques et approches méthodologiques peuvent donc varier en fonction de ces domaines ou champs d'activité et donnent une saveur particulière aux évaluations qui sont réalisées dans divers domaines; cependant, l'évaluation possède ses propres théories et approches qui doivent être maîtrisées par ceux et celles qui la pratiquent. La formation initiale en évaluation permet d'aborder ces théories et approches dans une perspective d'appui à la prise de décision organisationnelle.

Notre ouvrage appuie la formation initiale en évaluation de programmes en fournissant une ressource éducative libre en format électronique et interactif de langue française. Plutôt que d'adhérer aux fondements et principes d'un champ disciplinaire particulier, nous avons choisi de présenter l'évaluation de manière plus globale, afin d'appuyer les apprenantes et les apprenants provenant de divers secteurs ou disciplines. Notre ouvrage comble donc un besoin important, autant au Canada qu'à l'étranger, où les ressources éducatives en évaluation de programmes sont plus rares.

La structure de l'ouvrage

L'ouvrage suit la structure générale d'un cours d'introduction à l'évaluation de programmes. Le chapitre 1 sert d'introduction à l'évaluation de programmes et y introduit certains concepts et définitions de base. Les chapitres 2 à 7 décrivent les étapes de la démarche évaluative, en commençant par la description de l'objet de l'évaluation et en se terminant par la diffusion du rapport. Les trois chapitres suivants abordent d'autres aspects de la pratique évaluative, dont la professionnalisation de l'évaluation (chapitre 8), le renforcement des capacités en évaluation (chapitre 9) et l'évaluation dans divers champs disciplinaires et secteurs organisationnels (chapitre 10). Le dernier chapitre de l'ouvrage présente les tendances et enjeux contemporains de l'évaluation, dont les approches évaluatives axées sur la justice sociale.

Cet ouvrage s'adresse surtout aux personnes qui suivent une formation initiale en évaluation. Nous y avons intégré des exemples et des ressources complémentaires provenant de plusieurs secteurs et types d'organisations, afin de présenter une vision élargie de la pratique évaluative qui reflète divers contextes. En plus de ces exemples ponctuels, l'ouvrage présente deux cas pédagogiques présentés en annexe afin de bien illustrer certains concepts et approches propres à l'évaluation de programmes.

Les autrices et l'auteur

Isabelle Bourgeois, Ph.D. Isabelle Bourgeois est professeure titulaire à la Faculté d'éducation, Université d'Ottawa. Ses activités de recherche portent sur la mesure et le renforcement des capacités organisationnelles en évaluation (CE) dans le secteur public et communautaire. Ses contributions principales dans ce domaine comprennent un cadre conceptuel des capacités évaluatives ainsi qu'un instrument de mesure des CE. Elle est la chercheuse principale du LaboEval, un laboratoire de recherche-intervention qui étudie les CE dans le secteur communautaire. Isabelle Bourgeois a agi à titre de Rédactrice en chef de la *Revue canadienne d'évaluation de programmes* de 2017 à 2022. En 2017, elle a reçu le Prix Karl-Boudreault pour le leadership en évaluation de la Section de la capitale nationale de la Société canadienne d'évaluation et en 2021, elle a reçu le prix Parenteau pour le meilleur article de langue française de la revue *Administration publique du Canada*.

David Buetti, Ph.D. Travailleur social de formation, David Buetti est un spécialiste en évaluation de programmes et en renforcement des capacités en évaluation. Il a obtenu son doctorat en santé des populations à l'École interdisciplinaire des sciences de la santé de l'Université d'Ottawa. Ses intérêts de recherche touchent au développement des capacités en évaluation des organismes œuvrant en santé et services sociaux, de même qu'aux pratiques d'évaluation axée sur l'équité et la transformation sociale. Il a publié de nombreux articles dans des revues arbitrées dans plusieurs domaines, dont l'évaluation, le travail social et la santé publique. En plus de ses travaux de recherche, David Buetti est également professeur à temps partiel à la faculté d'Éducation et à l'école de service social de l'Université d'Ottawa, où il enseigne des séminaires sur l'évaluation et la promotion de la santé.

Stéphanie Maltais, Ph.D. Chercheuse associée à l'École de développement international et mondialisation de l'Université d'Ottawa, Stéphanie Maltais est également professeure affiliée à l'Université Mohammed VI Polytechnique au Maroc et chargée de cours à l'Université Laval. Elle y enseigne aux cycles supérieurs notamment la gestion de projets incluant le suivi et l'évaluation. Son expertise se retrouve à l'intersection entre la gestion des crises, la santé mondiale, le développement international et l'évaluation de programme. Dans les dernières années, elle a travaillé sur des projets de recherche en lien avec les évaluations neutres dans la fonction publique fédérale et le LaboEval. Entre 2019 et 2023, elle a été coordonnatrice éditoriale de la *Revue canadienne d'évaluation de programme*.

Remerciements

Le présent ouvrage n'aurait pas vu le jour sans l'appui financier du cabinet de la provost et vice-rectrice aux affaires académiques de l'Université d'Ottawa. Nous tenons aussi à remercier **Mélanie Brunet**, bibliothécaire en ressources éducatives libres à l'Université d'Ottawa pour ses précieux conseils, ainsi que **Walph Ferentzi Youyou**, doctorant à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, pour son appui technique et linguistique tout au long de l'élaboration de cet ouvrage.

1. Introduction à l'évaluation de programmes

Objectifs d'apprentissage

Suite à la lecture de ce chapitre, vous serez en mesure de :

- Décrire les composantes principales d'un programme et son cycle de vie;
- Définir l'évaluation des programmes et la différencier des autres activités connexes;
- Décrire à quoi sert l'évaluation des programmes dans une organisation;
- Définir certains aspects d'une évaluation de programmes;
- Expliquer le rôle joué par les parties prenantes dans une évaluation.

Qu'est-ce qu'un programme?

Avant de parler d'évaluation, il est important de bien définir ce sur quoi elle porte. Un **programme** est un ensemble cohérent, organisé et structuré d'objectifs, d'activités et de personnel. Un programme est généralement conçu en fonction d'objectifs clairs qui reflètent les priorités ou les politiques de l'organisation et qui tentent de répondre à un besoin particulier. Une ou plusieurs personnes ont la responsabilité de gérer le programme et des employés ou des bénévoles ont la responsabilité de le mettre en œuvre concrètement en réalisant une série d'activités. Pour ce faire, le programme dispose habituellement de ressources financières, de matériel, d'équipement et d'espaces physiques.

Dans certaines organisations, on réfère à des initiatives, des interventions, des projets ou d'autres combinaisons de ressources humaines, financières, matérielles et physiques. Peu importe le terme employé, il s'agit habituellement d'une série d'activités que l'on peut évaluer. Nous référerons, tout au long de cet ouvrage, à l'évaluation d'un programme afin de simplifier le texte; cependant, la démarche évaluative s'applique aussi à d'autres entités organisationnelles, telles que les politiques, les initiatives, ou les interventions.

Encadré 1.1. Exemples de programmes

- Programme d'appui à la francophonie ontarienne : Ce programme, sous la responsabilité du Ministère des affaires francophones de l'Ontario, offre des subventions aux organismes communautaires et sociaux francophones et à des entreprises qui servent les marchés francophones. Il vise à soutenir la vitalité de la communauté francophone de l'Ontario en

finançant des projets portant sur la culture ou le développement économique.

- Programme de récupération en supermarchés : Ce programme, mis sur pied par Moisson Outaouais, vise à contrer les problèmes de gaspillage et de précarité alimentaire. Pour ce faire, les bénévoles et employés du programme récupèrent les denrées invendues dans les supermarchés et les distribuent ensuite à divers organismes communautaires de la région.
- Programme des Nations Unies pour le développement : Ce programme, sous la responsabilité des Nations Unies, cherche à éliminer la pauvreté et à réduire les inégalités par le développement durable. Pour ce faire, le programme offre du soutien et du financement aux gouvernements nationaux des pays en développement.

Le cycle de vie d'un programme

Les programmes suivent généralement un **cycle de vie en quatre étapes** :

- La **planification** débute généralement par l'identification d'un problème, qui est suivie par l'élaboration d'activités qui serviront à le résoudre ainsi que l'allocation de ressources financières et humaines.
- La **mise en œuvre**, ou l'implantation, vise le déploiement du programme sur le terrain, c'est-à-dire l'étape où les ressources financières et humaines sont mises à profit afin de réaliser les activités prévues.
- L'**évaluation** vient à la fin d'une période souvent pré-définie, et consiste en un processus systématique par lequel des données sur la mise en œuvre et les résultats du programme sont recueillies et analysées.
- Les résultats de l'évaluation devraient, en principe, alimenter la **prise de décision**. Cette décision vise soit le renouvellement du programme, soit son annulation. Un renouvellement entraîne généralement une nouvelle période de planification, où l'on révisé les budgets et autres ressources ainsi que les activités et les objectifs du programme. Une décision de terminer le programme entraîne elle aussi certaines activités de planification, qui visent l'abandon graduel des activités et la réorientation des clients du programme vers d'autres ressources.

Qu'est-ce que l'évaluation de programmes?

L'évaluation de programmes consiste généralement en l'application de critères de jugement à des données afin de déterminer le mérite et la valeur d'un programme ou d'une intervention. Cela peut nous sembler lointain comme concept, mais en fait, nous portons un jugement évaluatif à tous les jours, afin de prendre des décisions dans notre vie personnelle et professionnelle.

Encadré 1.2. Exemple de jugement évaluatif

Une direction d'école secondaire souhaite déterminer si un programme d'aide aux devoirs à l'heure

du midi permet aux élèves d'améliorer leur rendement. Pour ce faire, elle devra recueillir des données qui lui permettront de répondre à sa question et déterminer si le programme a atteint ses objectifs. Ces informations lui permettront, par la suite, de prendre une décision éclairée par rapport à l'avenir du programme.

Il existe plusieurs définitions de l'évaluation de programmes, dont les suivantes :

« toute démarche d'évaluation vise à construire un jugement afin d'améliorer une intervention existante, la réorienter ou la faire cesser » – Hurteau, 2012

« une démarche rigoureuse de collecte et d'analyse d'information qui vise à porter un jugement sur un programme, une politique, un processus ou un projet pour aider à la prise de décision » – Secrétariat du Conseil du Trésor du Québec, 2002

« ce sont des appréciations analytiques systématiques concernant les principaux aspects d'un programme et de sa valeur, et qui s'attachent à fournir des conclusions fiables et utilisables » – Organisation de coopération et de développements économiques, 1997

« la collecte et l'analyse systématiques de données probantes sur les résultats des programmes afin d'en évaluer la pertinence et le rendement et de trouver d'autres modes de prestation ou d'autres façons d'obtenir les mêmes résultats » – Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, 2009

« une appréciation rigoureuse réalisée sur la base de différents critères tels que l'efficacité, l'efficacités, la pertinence, etc » – Jacob, 2006

On peut constater, à la lecture de ces définitions, que certains termes y sont employés plus d'une fois, dont:

- **Jugement** : les évaluations doivent non seulement décrire le programme et ses résultats, mais aussi porter un jugement sur sa pertinence, son efficacité et son efficacité.
- **Rigueur** : l'application rigoureuse et systématique des méthodes de collecte et d'analyse de données propres à la recherche sociale est nécessaire afin de produire une évaluation crédible.
- **Prise de décision** : l'évaluation a comme finalité de soutenir la prise de décision quant aux améliorations à apporter à un programme ou à son avenir.

La définition proposée par la Société canadienne d'évaluation synthétise bien ces concepts importants:

«L'évaluation est l'appréciation systématique de la conception, de la mise en oeuvre ou des résultats d'une initiative pour des fins d'apprentissage ou de prise de décision».

Distinguer l'évaluation de programmes d'autres activités connexes

On confond parfois l'évaluation de programmes à d'autres activités connexes, telles que l'évaluation des apprentissages, la recherche sociale, la vérification interne et l'évaluation du rendement individuel. Les paragraphes qui suivent décrivent les différences qui existent entre l'évaluation de programmes et ces activités afin de mieux la définir et la distinguer d'autres fonctions organisationnelles.

L'évaluation des apprentissages

En éducation, on a tendance à confondre l'évaluation de programmes à l'évaluation des apprentissages, qui réfère à la collecte d'informations sur les progrès réalisés par les élèves par rapport à des objectifs d'apprentissage précis. Ces informations servent ensuite à la formulation d'un jugement et d'une prise de décision au sujet du processus d'apprentissage et de ses résultats. En premier lieu, le niveau d'analyse de ces deux types d'évaluation est différent. En évaluation de programmes, on s'intéresse au programme à un niveau organisationnel, c'est-à-dire qu'on ne s'intéresse pas aux résultats individuels comme on le ferait lors de l'évaluation des apprentissages.

Ainsi, les objectifs des deux pratiques sont aussi différents. Comme nous venons de le voir, l'objectif de l'évaluation de programmes est de porter un jugement sur la pertinence, l'efficacité et l'efficacité d'un programme sur un groupe de personnes tandis que l'évaluation des apprentissages vise surtout à identifier les progrès d'un individu face à certains résultats d'apprentissage visés.

Les méthodes employées pour évaluer les programmes sont celles que l'on utilise en recherche sociale. En évaluation des apprentissages, on administre des tâches d'évaluation, comme des tests, des examens, des projets, etc.

Le rapport produit suite à l'évaluation d'un programme s'adresse aux gestionnaires des organisations et présente l'ensemble des résultats de l'évaluation ainsi que des recommandations pour la prise de décisions. En évaluation des apprentissages, les résultats sont habituellement consignés dans un bulletin, ou encore, partagés avec les élèves et leurs familles lors d'échanges informels et confidentiels.

Finalement, les décisions prises à la suite d'une évaluation de programme concernent son financement continu ou les améliorations à apporter aux activités du programme. En évaluation des apprentissages, les décisions visent plutôt la diplomation éventuelle ou la réussite d'un niveau scolaire.

Le tableau qui suit compare ces deux types d'activités afin de les distinguer l'une de l'autre.

Tableau 1.1. Évaluation de programmes vs. Évaluation des apprentissages

	Évaluation de programmes	Évaluation des apprentissages
Niveau d'analyse	Organisationnel	Individuel
Objectif principal	Identifier les résultats ou l'impact d'un programme sur une population cible	Identifier les progrès au niveau de l'apprentissage individuel
Méthodes	Méthodes de recherche sociale	Tests, examens, tâches d'évaluation individuelles
Rapports	Rapport d'évaluation; présentation à la haute gestion	Bulletin; échanges avec les parents et l'élève
Décisions	Continuer ou arrêter le financement; améliorer le programme	Réussir un niveau scolaire; progresser dans ses apprentissages

La recherche sociale

L'évaluation de programmes partage les mêmes fondements épistémologiques et méthodologiques que la recherche en sciences sociales ; cependant, ses objectifs et caractéristiques en font un domaine d'intervention différent. L'évaluation se distingue de la recherche par son objectif principal, qui est de porter un jugement sur un programme ou une intervention particulière. L'évaluation de programmes est fondée sur une série de questions visant à établir la pertinence, l'efficacité et l'efficacité du programme et se sert habituellement de plusieurs méthodes de collecte de données pour y répondre. Puisque l'évaluation de programmes est réalisée dans une organisation particulière, certaines contraintes peuvent s'imposer à la démarche (comme par exemple, les besoins informationnels des décideurs) et il peut s'avérer plus complexe d'assurer l'anonymat

et la confidentialité de certaines personnes contribuant à la collecte de données. Le tableau 1.2 présente les différences principales entre ces deux activités.

Tableau 1.2. Évaluation de programmes versus la recherche sociale

Caractéristiques	Recherche	Évaluation
Objectifs principaux	Décrire, explorer, comprendre le monde social	Juger la valeur d'une intervention particulière
Questions qui orientent l'étude	Sont basées sur une théorie et des résultats de recherche antérieurs	Sont établies selon la théorie du programme et les besoins informationnels des intervenants principaux
Méthodologie	Une méthode est généralement employée	Plusieurs méthodes sont employées afin de trianguler les résultats
Éthique	Moins de conflits d'intérêt; plus facile d'assurer l'anonymat ou la confidentialité; comités universitaires qui assurent une pratique éthique	Anonymat et confidentialité peuvent être difficiles à assurer; pas d'instance organisationnelle responsable de la protection des individus

La vérification interne (audit)

Dans les organisations gouvernementales, il est parfois difficile de départager l'évaluation de programmes de l'audit. L'audit est une fonction indépendante et objective qui utilise elle aussi une démarche rigoureuse et fondée sur des éléments probants, ayant pour but d'évaluer et d'améliorer l'efficacité des processus de gestion des risques, de contrôle et de gouvernance. Ainsi, l'audit cherche davantage à fournir une assurance aux décideurs quant aux mécanismes de gestion de l'organisation afin de gérer les risques organisationnels. En d'autres mots, l'évaluation et l'audit ont une portée différente: l'évaluation porte sur les résultats atteints par le programme, tandis que la vérification s'intéresse plutôt aux systèmes de gestion organisationnels qui permettent de réduire les risques financiers encourus par l'organisation.

L'évaluation du rendement individuel

L'évaluation de rendement individuel cherche à évaluer et à documenter la qualité du travail d'une personne au cours d'une période donnée. Ce type d'évaluation fait partie des activités de gestion de l'organisme. L'évaluation, pour sa part, porte sur le programme dans son ensemble.

Les contributions de l'évaluation de programmes à la gestion organisationnelle

L'évaluation de programmes est une activité essentielle à la gestion des organisations puisqu'elle permet de prendre le pouls d'un programme et de la manière dont il répond aux besoins des personnes qu'il cible. L'évaluation, par l'entremise d'une collecte et d'une analyse de données empiriques, fournit des informations au sujet de la pertinence du programme, de son efficacité et de son efficience. Suite à une évaluation, les organisations sont bien placées pour apporter des modifications au programme évalué, à le réorienter, à le conclure ou à demander du financement supplémentaire. L'évaluation permet aussi aux membres de la gestion de considérer l'apport du programme parmi d'autres activités organisationnelles et de s'assurer d'une répartition équilibrée et saine des ressources dans l'organisme.

Appui à la décision: Une organisation décide d'éliminer un programme d'aide aux devoirs offert en ligne aux élèves du secondaire d'un conseil scolaire, puisque les données de l'évaluation démontrent que les élèves l'utilisent peu et préfèrent obtenir de l'aide en personne.

Amélioration du programme: L'évaluation d'un programme fournit des pistes d'amélioration à la mise en œuvre d'une intervention qui fournit un appui aux nouvelles mères lors de la naissance de leur enfant. Lors de la collecte de données, plusieurs clientes expriment le souhait de recevoir des services en soirée et pendant les fins de semaine. Suite à l'évaluation, des modifications sont donc apportées aux heures de disponibilités de ces services afin de répondre aux besoins d'un plus grand nombre de clientes.

Démonstration des résultats atteints: L'évaluation d'un programme de formation à l'enseignement fournit des données probantes quant aux impacts du programme en présentant la proportion d'étudiantes et d'étudiants qui se trouvent un emploi en enseignement moins d'un an après avoir terminé leur formation.

Les types et modalités de l'évaluation

Michael Scriven, un grand nom du domaine de l'évaluation des programmes, identifie les deux types d'évaluation les plus communs vers la fin des années 60. Il identifie l'évaluation formative, qui a pour but l'amélioration des programmes. Selon Scriven (1966), ce type d'évaluation a lieu pendant la mise en œuvre d'un programme. L'évaluation formative a pour objectif l'apprentissage plutôt que la prise de décision. Elle s'adresse donc principalement aux gestionnaires des programmes qui sont en mesure d'apporter des modifications au programme lorsque celles-ci s'avèrent nécessaires.

Scriven définit aussi l'évaluation sommative, qui porte un jugement sur l'atteinte des objectifs ou des impacts d'un programme qui a pris fin ou qui est sur le point de prendre fin. Ce type d'évaluation vise surtout à déterminer si le programme devrait recommencer son cycle de vie ou l'arrêter, d'une part, et d'identifier ses résultats, d'autre part.

En réalité, ces deux types peuvent s'entrecroiser. Par exemple, au gouvernement fédéral du Canada, il est rare de préciser si une évaluation a une visée formative ou sommative, puisque les programmes n'ont pas toujours de date de fin prévue. Dans ces cas, l'évaluation du programme survient au cours des deux dernières années d'un cycle de financement de cinq ans. On s'attend alors à ce que l'évaluation porte un jugement sur la continuité du programme, mais on cherche aussi des suggestions pour son amélioration, le cas échéant.

Plus récemment, Michael Quinn Patton (2015) a présenté l'évaluation développementale comme troisième type d'évaluation. L'évaluation développementale, comme son nom l'implique, vise à orienter la conception d'un nouveau programme, surtout lorsqu'il cherche à résoudre un problème inédit ou lorsque le programme est conçu dans un contexte complexe. Plutôt que de tenter d'estimer les impacts d'un programme, ou de fournir des pistes d'amélioration, l'évaluation développementale fournit des informations et des données en temps réel pendant les activités de conception du programme. Elle ne suit donc pas la démarche évaluative

traditionnelle dont il est question au prochain chapitre, mais est plus flexible et s'adapte aux besoins de l'équipe de conception.

L'évaluation interne et externe

Les évaluations de programmes peuvent être réalisées à l'interne ou à l'externe. Lorsqu'elles sont réalisées à l'interne, une équipe composée du personnel de l'organisation ou du programme a la responsabilité de mener la démarche évaluative. Ainsi, cette équipe travaille étroitement avec les gestionnaires du programme et de l'organisation, afin de leur fournir les informations nécessaires à l'amélioration du programme ou la prise de décisions. L'évaluation interne peut être avantageuse pour une organisation, puisque les membres de l'équipe connaissent déjà bien l'organisme et le programme et ont déjà établi leur crédibilité et leur réputation au fil des ans. Ces équipes entretiennent habituellement des relations étroites avec les parties prenantes de l'évaluation, ce qui facilite grandement leur travail. Cependant, on croit parfois, et souvent à tort, que les équipes internes peuvent être influencées par les gestionnaires et manquent d'objectivité par rapport au programme et à leur employeur.

L'évaluation externe est réalisée, comme on peut le déduire, par des équipes qui ne font pas déjà partie de l'organisation. En général, on confie ce type d'évaluation à des firmes spécialisées, qui travaillent auprès de plusieurs organismes à la fois sur une base contractuelle. L'avantage des évaluations externes, c'est qu'elles tirent profit des compétences spécialisées et de la disponibilité des firmes spécialisées. On leur attribue aussi souvent une plus grande objectivité, parce que leurs membres ne sont pas embauchés directement par l'organisation. Cependant, les équipes externes ne possèdent pas toujours tous les éléments de contexte qui entourent le programme à évaluer, et on peut parfois leur reprocher de présenter des évaluations qui n'apportent rien de nouveau à l'organisme.

Le choix d'un évaluateur interne ou externe pour réaliser une évaluation dépend donc de plusieurs facteurs, tels que la disponibilité d'un évaluateur interne, le type d'évaluation qui doit être mené, le contexte organisationnel, et les intérêts des dirigeants de l'organisme.

Conclusion

Cette introduction cherchait à vous initier à l'évaluation de programmes ainsi qu'à ses dimensions principales. L'évaluation de programmes vise à fournir des informations fondées sur des données afin de contribuer à la gestion des programmes, à leur amélioration et à la prise de décisions au sein des organisations. Comme nous le verrons dans les chapitres qui suivent, l'évaluation de programmes ne privilégie pas une approche singulière; les personnes évaluatrices ont plusieurs choix à faire tout au long de la planification d'une évaluation afin de répondre aux besoins des organisations, de respecter les valeurs des bénéficiaires et des autres parties prenantes et de fournir des informations utiles. Les nombreuses options qui s'ouvrent aux personnes évaluatrices seront explorées dans l'ouvrage et leur permettront de faire des choix éclairés et adaptés au contexte organisationnel.

2. La démarche évaluative et l'implication des parties prenantes

Objectifs d'apprentissage

À la suite de la lecture de ce chapitre, vous serez en mesure de :

- Identifier les principales étapes de la démarche évaluative;
- Décrire les rôles et les responsabilités des évaluateurs à chacune des étapes;
- Expliquer certains concepts, théories et pratiques liés à la participation des parties prenantes à la démarche évaluative.

Aperçu de la démarche évaluative en quatre étapes

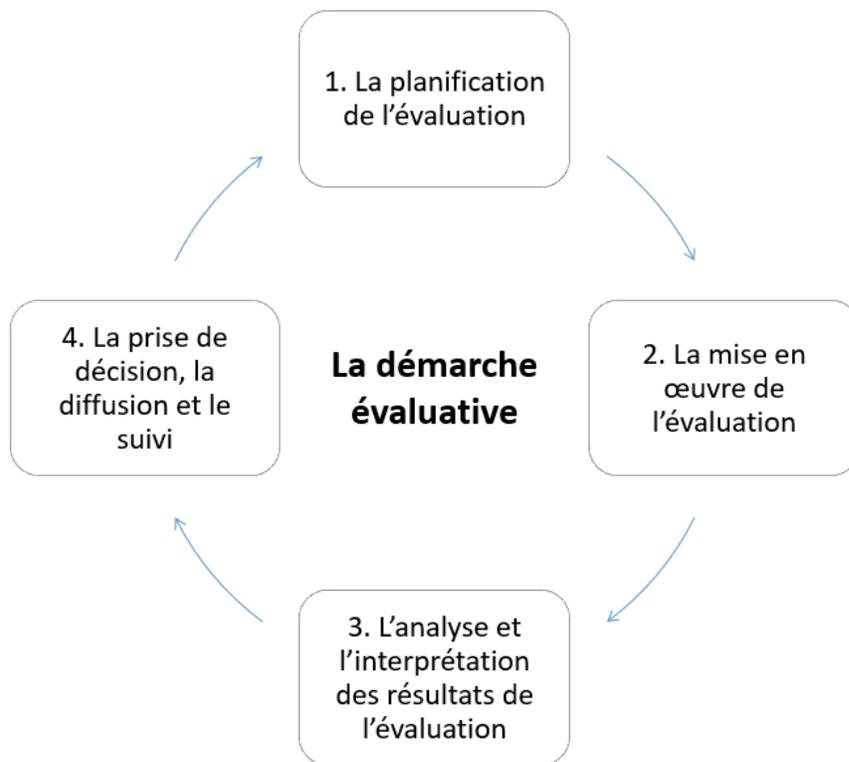
Le nombre d'étapes prescrites dans une démarche d'évaluation peut varier selon les auteurs, les approches et même selon les besoins d'une organisation. Par exemple, Fitzpatrick (2012) divise la démarche d'évaluation en six étapes tandis que l'[organisme Santé publique Ontario](#) (2016) en propose dix. Dans le cadre de cet ouvrage, nous retenons les quatre étapes suivantes : la planification, la mise en œuvre, l'analyse et l'interprétation des résultats et la prise de décision (la diffusion et le suivi).

Ces quatre étapes seront expliquées avec plus de profondeur dans ce chapitre :

1. **La planification** : étude préparatoire, identification des parties prenantes et préparation du devis ou du plan d'évaluation, élaboration des contrats le cas échéant
2. **La mise en œuvre** : collecte, analyse et interprétation des données
3. **L'analyse et l'interprétation des résultats de l'évaluation** : identification et communication des résultats
4. **La prise de décision, la diffusion et le suivi** : communication des conclusions et des leçons apprises de l'évaluation (apprentissage) et suivi au sujet de la mise en œuvre des recommandations

Comme le montre la figure ci-dessous, il est utile de considérer la démarche d'évaluation comme un processus circulaire dans lequel les conclusions et recommandations des évaluations précédentes peuvent alimenter les réflexions concernant les prochaines démarches évaluatives.

Figure 2.1. Les quatre étapes d'une démarche d'évaluation



1. La planification de l'évaluation

La planification d'une évaluation comporte plusieurs éléments et constitue l'étape la plus importante du processus d'évaluation. Les activités visant la planification de l'évaluation sont réalisées au cours de deux phases.

La phase divergente se caractérise par une collecte d'informations afin de mieux comprendre le programme et son contexte. Ces informations serviront à la planification de l'évaluation, et non à l'élaboration des résultats de l'évaluation. Pour ce faire, les responsables de l'évaluation analysent certains documents, mènent quelques entretiens auprès de certaines parties prenantes, comme les gestionnaires du programme, et peuvent aussi analyser les données financières du programme. L'objectif de cette collecte d'informations est, dans un premier temps, de se familiariser avec le programme ou l'initiative à évaluer, et dans un deuxième temps, d'en produire une description sur laquelle s'entendent toutes les parties intéressées. Cette étape permet aussi aux responsables de l'évaluation d'expliquer en quoi consiste l'évaluation de programme et la démarche évaluative qui sera employée. Les informations recueillies au cours de cette phase permettent ensuite de passer à la phase convergente de la planification.

La phase convergente vise à proposer un devis (aussi appelé cadre ou plan) d'évaluation qui décrit la démarche à suivre ainsi que les éléments à évaluer. C'est donc au cours de cette phase que l'équipe d'évaluation sélectionnera une approche évaluative, les questions d'évaluation et leurs indicateurs, ainsi que les méthodes de recherche dont elle se servira pour recueillir, analyser et interpréter les données d'évaluation. Le devis contient également des informations au sujet du projet d'évaluation comme tel, dont sa durée, ses échéanciers, et les ressources financières et humaines qui seront nécessaires pour le compléter. Le devis fournit donc la « recette » à suivre pour réaliser l'évaluation ainsi que les « ingrédients » qui seront nécessaires tout au long de la démarche évaluative.

2. La mise en œuvre de l'évaluation

Une fois l'évaluation planifiée dans ses moindres détails, et le plan approuvé par les principales parties prenantes de l'organisation, l'équipe d'évaluation peut procéder à sa mise en œuvre. Il s'agit, en somme, de recueillir, d'analyser et d'interpréter les données d'évaluation, selon le plan préparé au cours de l'étape précédente. Avant de se lancer sur le terrain, l'équipe doit s'assurer de préparer les instruments de collecte de données, tels les questionnaires et/ou les guides d'entretien, et de prévoir ses activités de collecte, des données selon les échéances et les ressources pressenties dans le cadre d'évaluation. Par exemple, dans certains cas, les membres de l'équipe d'évaluation doivent se déplacer à des endroits plus éloignés pour recueillir des données : cela doit aussi être pris en considération dans la planification de l'évaluation.

Les méthodes de recherche sociale les plus couramment utilisées en évaluation comprennent l'enquête par sondage, l'entretien individuel, le groupe de discussion, l'étude de cas, et l'analyse des données secondaires. Ces méthodes sont présentées en détail dans le sixième chapitre de cet ouvrage.

3. L'analyse et l'interprétation des résultats de l'évaluation

À la suite de la collecte des données, les responsables de l'évaluation doivent procéder à l'analyse et à l'interprétation des résultats afin de répondre aux questions d'évaluation et de formuler une série de recommandations. Plusieurs parties prenantes, telles que les gestionnaires du programme, sont invitées à participer à cette étape – leurs contributions permettent à l'équipe d'évaluation de s'assurer que leurs conclusions et leurs recommandations sont bien contextualisées et utiles à l'organisation.

4. La prise de décision, la diffusion et le suivi

La dernière étape de la démarche d'évaluation vise à appuyer la prise de décision au sein de l'organisation et à diffuser les conclusions et les recommandations de l'évaluation aux groupes intéressés. La présentation des résultats peut prendre plusieurs formes, comme un rapport technique, une présentation orale, une rencontre, ou un webinaire. Les responsables de l'évaluation peuvent en choisir une ou plusieurs selon les besoins et les ressources de l'organisme, de même que les auditoires avec lesquels ils désirent partager leurs résultats. Dans certains cas, les responsables de l'évaluation effectuent également un suivi afin de déterminer dans quelle mesure les recommandations ont été retenues et mises en œuvre dans l'organisme.

L'implication des parties prenantes

On désigne « parties prenantes » toutes les personnes qui ont un intérêt envers le programme évalué. Les parties prenantes peuvent jouer plusieurs rôles au cours d'une évaluation et sont essentielles à son succès. Plusieurs écrits ont été consacrés à ce sujet au cours des quarante dernières années puisque l'évaluation se démarque en grande partie de la recherche sociale par la participation des intervenants et bénéficiaires.

Qui est une partie prenante à l'évaluation ?

Les parties prenantes sont tous les individus interpellés ou affectés par les résultats d'une évaluation ou qui ont

des intérêts liés au programme. En d'autres mots, il s'agit de toutes les personnes qui pourraient contribuer à l'évaluation d'un programme, de près ou de loin.

Selon Daigneault et Jacob (2012), il existe quatre types de parties prenantes :

1. **Les décideurs, concepteurs et gestionnaires du programme** : Il s'agit des personnes qui sont responsables du programme. Dans le secteur public, cela réfère notamment aux élus, aux hauts fonctionnaires, aux dirigeants et gestionnaires de programmes. Dans le milieu communautaire, cela réfère plutôt à la direction de l'organisme et aux membres du conseil d'administration.
2. **Les responsables de la mise en œuvre du programme** : Il s'agit des responsables de la production des biens et des services offerts par le programme, donc qui ont la responsabilité de mettre en œuvre le programme. Par exemple, dans le milieu scolaire, on peut parler d'enseignants, d'infirmières, de psychologues et de travailleurs sociaux, de conseillers pédagogiques, etc.
3. **Les bénéficiaires directs et indirects et tiers négativement affectés** : On élargit ici la définition de parties prenantes pour englober toutes les personnes visées par le programme, directement ou indirectement, et affectées positivement ou négativement par le programme. Par exemple, cela peut comprendre des élèves et leurs parents, des participants, des patientes, etc.
4. **Société civile et citoyens** : On réfère ici aux groupes organisés et aux citoyens qui pourraient avoir un intérêt dans le programme et son évaluation. Des regroupements tels que les groupes d'intérêt, les syndicats, les citoyens au sens plus large, constituent des exemples de ce type de partie prenante.

Tous ces types de parties prenantes ne se retrouvent pas forcément au cœur de toutes les évaluations et leurs points de vue n'ont pas tous le même poids. Par exemple, les responsables de l'évaluation peuvent choisir d'impliquer les deux premiers types de manière plus directe dans la démarche évaluative, ou mettre plus d'accent sur les bénéficiaires sans toutefois impliquer la société civile. Ce choix dépend largement de l'approche évaluative retenue (voir le chapitre 4 à ce sujet) et du contexte de l'évaluation.

L'identification et la description des parties prenantes : une étape clé

En plus du contexte de l'évaluation, il est essentiel de tenir compte des intérêts et des préoccupations des parties prenantes par rapport au programme évalué. Par exemple, les gestionnaires du milieu communautaire ne partagent pas nécessairement les mêmes préoccupations que les gestionnaires œuvrant dans le secteur public. L'identification et la description des parties prenantes de l'évaluation permettent de bien les cibler et d'identifier des moyens appropriés pour les engager dans la démarche. C'est pourquoi il est important de dresser une liste des parties prenantes dès la phase divergente de la planification de l'évaluation. Il existe de nombreux moyens d'identifier les parties prenantes de l'évaluation : des rencontres avec les commanditaires de l'évaluation, une discussion avec les gestionnaires du programme, une cartographie des parties prenantes, ou l'identification des parties prenantes à l'aide des documents fournis par le programme.

Pourquoi doit-on les impliquer ?

Marchand (2018) présente plusieurs avantages liés à l'implication des parties prenantes dans l'évaluation. D'abord, cela permet aux responsables de l'évaluation d'appréhender et de représenter une diversité de perspectives au cours de la démarche évaluative. Ensuite, lorsqu'une évaluation arrive à terme, les parties

prenantes impliquées tout au long du processus possèdent une meilleure connaissance des résultats et sont moins aptes à douter de leur crédibilité. Puis, lorsque les parties prenantes sont engagées tout au long de la démarche, il est plus facile de maintenir leur intérêt et leur engagement face à l'évaluation et aux mesures qui seront prises suite à l'élaboration des recommandations. Aussi, d'autres avantages recensés par l'auteure portent moins sur l'utilisation de l'évaluation et témoignent davantage des principes d'équité et de justice sociale. L'implication de certains bénéficiaires dans le processus d'évaluation leur permet, entre autres, d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences utiles pour l'avenir, tout en leur donnant une voix dans le processus décisionnel.

Dimensions de l'implication : étendue, diversité, contrôle

Les approches évaluatives nous fournissent des lignes directrices quant à l'implication des parties prenantes. Par exemple, en décrivant l'évaluation participative pratique, Cousins et Whitmore (1998) ont élaboré une typologie d'implication à trois dimensions. Ces trois dimensions, selon les auteurs, peuvent être conceptualisées en tant que continuums :

- **L'étendue** réfère à la participation des parties prenantes aux tâches techniques et opérationnelles. Par exemple, certaines parties prenantes peuvent contribuer à l'élaboration des questions d'évaluation, à la conception du modèle logique, ou peuvent même participer directement à la collecte et à l'analyse des données.
- **La diversité** des participants réfère à la variété des groupes représentés. Il s'agit donc, ici, de déterminer quels groupes, parmi la typologie de Daigneault et Jacob (2012), sont impliqués dans la démarche.
- **Le contrôle** de la démarche évaluative réfère au rôle joué par l'équipe d'évaluation. En d'autres mots, on cherche à déterminer si l'évaluation est contrôlée entièrement par les responsables de l'évaluation, par les parties prenantes, ou si ce contrôle est partagé. Dans le cas d'une évaluation externe, par exemple, où les responsables de l'évaluation dirigent tous les travaux en communiquant leurs progrès de temps à autre avec les gestionnaires du programme, il s'agirait d'un niveau de contrôle élevé. Dans le cas d'une évaluation où un comité consultatif composé de gestionnaires et d'autres parties prenantes est constitué et contribue à l'analyse des données, il s'agirait d'un niveau de contrôle moyen. L'équipe d'évaluation conserve donc une bonne partie du contrôle, mais négocie certains aspects avec les parties prenantes au besoin. Et finalement, lorsqu'une équipe d'évaluation est appelée à accompagner les parties prenantes sans toutefois réaliser les tâches évaluatives directement, il s'agirait d'un faible niveau de contrôle.

Ces trois dimensions peuvent donc se manifester différemment selon l'approche évaluative choisie et le contexte dans lequel l'évaluation a lieu. Lorsqu'une équipe d'évaluation souhaite impliquer des parties prenantes, il peut être utile de considérer ces dimensions et de faire des choix qui respectent l'approche retenue afin d'assurer la cohérence de l'exercice.

Défis associés à l'implication des parties prenantes et solutions possibles

Malgré les nombreux avantages associés à l'implication des parties prenantes, elle comporte aussi certains défis qui ont le potentiel de nuire à la démarche évaluative. Le premier défi présenté par Marchand (2018) est celui des perceptions internes et externes au sujet de l'influence potentielle des parties prenantes sur la démarche évaluative. Certaines personnes pourraient croire qu'une implication plus élevée des parties prenantes nuit à

la neutralité de l'évaluation et compromet la crédibilité des résultats. Cette inquiétude, souvent associée aux modèles post-positivistes de l'évaluation (voir le chapitre 4), est moins bien fondée dans le cas d'évaluations constructivistes, pragmatiques, ou qui portent sur la transformation sociale. Néanmoins, un travail important de communication est nécessaire afin d'établir la confiance des parties prenantes et la crédibilité de l'exercice.

À ce défi s'ajoutent aussi les défis d'ordre plus pratique, tels que le temps et les ressources nécessaires à une démarche participative et inclusive, l'engagement soutenu des parties prenantes dans un processus qui peut s'étendre sur plusieurs mois, et la gestion de la diversité tout au long de l'évaluation. Les compétences de l'équipe d'évaluation en matière de gestion de la démarche, de relations interpersonnelles, ainsi que sa flexibilité et sa tolérance au risque influencent de manière importante le succès des évaluations collaboratives. Le tableau ci-dessous présente quelques défis et solutions possibles associés à l'implication des parties prenantes à l'évaluation.

Tableau 2.1. Défis pratiques et solutions liés à l'implication des parties prenantes

Défis	Pistes de solution
Les parties prenantes ont des priorités concurrentes	L'identification et la description des parties prenantes et leur rôle respectif permettront de rendre compte des intérêts de chacune. Il sera plus simple ensuite d'établir les intérêts à privilégier dans la démarche évaluative en fonction des objectifs, des attentes des demandeurs et des ressources disponibles.
Le temps et les ressources pour réaliser l'évaluation sont limités	L'engagement des parties prenantes est d'autant plus important dans cette situation, permettant de mieux planifier l'évaluation en fonction des besoins d'informations prioritaires des commanditaires de l'évaluation.
Il y a un manque de communication entre les responsables de l'évaluation et les parties prenantes	L'identification et la description des parties prenantes faciliteront la conception et la mise en œuvre d'un plan de communication. Il peut être utile de réviser ponctuellement le plan de communication puisque la composition des parties prenantes impliquées peut changer en cours de route.
Certaines parties prenantes sont méfiantes face à l'évaluation et ne souhaitent pas partager d'information sur le programme	Les parties prenantes peuvent parfois entretenir des idées fausses sur l'évaluation et ses finalités. C'est pourquoi il est recommandé lors de la phase divergente de l'évaluation de bien clarifier le rôle, l'importance et les finalités de la démarche auprès des parties prenantes. Le cas échéant, l'équipe d'évaluation doit respecter le choix des parties prenantes de ne pas contribuer à la démarche.

Encadré 2.1. Rehausser l'engagement par le renforcement des capacités en évaluation

Le renforcement des capacités organisationnelles en évaluation est d'intérêt lorsque l'on parle de l'implication des parties prenantes. L'expression « renforcement des capacités organisationnelles en évaluation » réfère au développement des compétences et des connaissances individuelles sur l'évaluation, ainsi qu'au renforcement des structures et processus organisationnels qui favorisent la prise de décisions fondée sur l'évaluation. Comme nous l'avons vu plus haut, l'implication des parties

prenantes dans la démarche évaluative leur permet de contribuer au processus d'évaluation et de mieux en comprendre les résultats. Cependant, afin d'assurer que la participation des parties prenantes sera une expérience positive qui mènera aux effets attendus, il est parfois nécessaire de renforcer les capacités en évaluation au sein de l'organisation. Les évaluateurs sont habituellement chargés des activités de renforcement, puisque ce sont eux qui ont l'expertise nécessaire pour en favoriser l'apprentissage chez les autres parties prenantes. Le chapitre 10 fournit un exposé plus détaillé du renforcement des capacités en évaluation et des stratégies qui peuvent y contribuer.

Conclusion

Comme nous l'avons vu tout au long de ce chapitre, diverses parties prenantes doivent être impliquées dans une évaluation afin d'assurer sa pertinence et son utilité. Cependant, le type d'implication varie obligatoirement selon le type de partie prenante pour profiter des perspectives et points de vue de toutes les personnes, tout en respectant leurs connaissances et leur temps. En d'autres mots, les gestionnaires des programmes sont habituellement beaucoup plus impliqués dans une démarche évaluative que des partenaires externes ou des bénéficiaires. Comme nous le verrons dans les autres chapitres, le type d'implication des parties prenantes peut aussi dépendre de l'approche évaluative qui est privilégiée ainsi que le contexte organisationnel.

3. La description et la modélisation du programme

Objectifs d'apprentissage

À la suite de la lecture de ce chapitre, vous serez en mesure de :

- Comprendre l'importance d'une description du programme de bonne qualité dans la planification de l'évaluation;
- Identifier les principaux éléments à inclure dans la description et la modélisation d'un programme;
- Différencier la théorie du programme du modèle logique d'une théorie du changement;
- Illustrer la théorie d'un programme à l'aide d'un modèle logique.

L'importance de bien décrire le programme à évaluer

Une description complète du programme qui sera évalué est essentielle pour la planification efficace de l'évaluation. Un tel portrait permettra à l'équipe d'évaluation de bien comprendre les objectifs du programme et son contexte particulier, de même que son fonctionnement et son action envisagée sur la situation ou la problématique pour laquelle il a été créé. Qui plus est, la production d'une description détaillée du programme requiert bien souvent des échanges multiples avec les principales parties prenantes afin d'obtenir des informations spécifiques. Ces échanges constituent eux-mêmes une occasion favorable pour l'équipe d'évaluation de nouer des liens de confiance avec les parties prenantes du programme, notamment en clarifiant l'objectif de l'évaluation (sommative, formative, et/ou développementale) et en répondant à leurs questions ou préoccupations quant à la démarche à venir.

La description du programme est généralement placée dans la première partie du cadre d'évaluation et se retrouvera aussi, une fois la démarche complétée, dans le rapport d'évaluation. Dans le cas des évaluations réalisées pour le gouvernement fédéral, on trouve la description du programme sous la section Profil du programme au début du rapport d'évaluation comme le montre d'ailleurs cet [exemple](#) provenant des Instituts de recherche en santé du Canada (2021).

Éléments de la description de programme

La description du programme est jugée comme adéquate lorsqu'elle contient suffisamment d'informations pour bien comprendre les six éléments présentés brièvement dans le tableau ci-dessous, bien qu'ils soient expliqués en détail plus loin dans ce chapitre :

Tableau 3.1. Aperçu des éléments d'une description de programme

Éléments	Description
Historique et contexte organisationnel	Offre un aperçu de l'histoire du programme et de son contexte organisationnel
Objectifs	Présente les objectifs du programme et ses liens avec les priorités ou la mission de l'organisme
Population cible	Décrit les bénéficiaires du programme et leurs caractéristiques pertinentes (p. ex. secteur géographique, groupe d'âge)
Description de l'intervention, incluant sa théorie de programme	Décrit la théorie du programme et la présente par l'entremise d'un modèle logique ou d'une théorie du changement
Gouvernance	Décrit la structure de gestion du programme et identifie les partenaires externes qui contribuent aux activités
Ressources	Présente les ressources financières et humaines affectées au programme au cours des cinq à dix dernières années

1. Historique et contexte organisationnel

Cet élément situe le programme dans son contexte historique et organisationnel. Un bref aperçu historique du programme et de son évolution présente les besoins ayant mené à sa création ainsi que son évolution dans le temps. Cette section fournit également des détails au sujet de la structure organisationnelle relative au programme.

2. Objectifs

Cet élément décrit les objectifs du programme en précisant le changement souhaité chez les bénéficiaires ou leur environnement. En d'autres mots, les objectifs décrivent comment le programme contribuera à résoudre la situation problématique vécue par les bénéficiaires. Cette section établit aussi les liens entre les objectifs du programme et les priorités, le mandat ou la mission de l'organisation. Par exemple, si le programme évalué est financé par Affaires mondiales Canada, cet élément pourrait décrire le lien existant entre les objectifs du programme et les priorités gouvernementales en matière d'aide internationale, comme stipule la [Politique d'aide internationale féministe](#).

3. Population cible

Cet élément porte sur la population cible du programme ainsi que ses caractéristiques sociodémographiques. La population cible réfère aux personnes ou aux groupes que l'on cherche à influencer ou qui profiteront de la mise en œuvre du programme. Dans certains cas, il peut être utile de différencier la population cible primaire de la population cible secondaire. La population cible primaire réfère aux bénéficiaires directs du programme, alors que la population cible secondaire renvoie aux autres personnes qui profitent du programme par ricochet puisqu'elles interagissent avec la population cible primaire. Par exemple, un programme qui offre des petits déjeuners dans les écoles aurait pour population cible primaire les élèves des écoles participantes, tandis que les parents et les enseignantes de ces élèves seraient considérés comme la population cible secondaire. Ces deux groupes profitent indirectement du programme : les parents sont rassurés que leurs enfants s'alimentent convenablement tandis que le personnel enseignant bénéficie de la santé physique des enfants qui arrivent en classe prêts à entamer leur journée d'apprentissage.

4. La théorie du programme

Cette section décrit le programme et ses éléments constitutifs. On y présente la théorie du programme, **dont il est question plus loin dans ce chapitre**, qui établit des liens logiques entre les activités réalisées par le programme et les résultats ou impacts visés. La théorie du programme est habituellement accompagnée d'un schéma visuel qui résume les activités, les extrants et les résultats du programme ainsi que les liens qui les unissent.

5. Gouvernance

Cet élément porte sur la gouvernance du programme, c'est-à-dire sa structure de fonctionnement et de gestion dans l'organisation. On y retrouve habituellement une description des rôles et des responsabilités des personnes qui en sont chargées, ainsi qu'une présentation des individus ou organismes qui contribuent au fonctionnement du programme. Par exemple, le succès d'un programme de petits déjeuners dépend non seulement des bénévoles et des responsables de l'initiative, mais aussi des fournisseurs qui sont prêts à cuisiner et à offrir des repas aux écoles. Par conséquent, ce partenaire, même s'il n'est pas directement impliqué dans la gouvernance du programme de petits déjeuners, doit être identifié dans cette partie en raison de son rôle essentiel. Dans certains cas, l'ajout d'un organigramme peut être utile afin d'illustrer les liens hiérarchiques et fonctionnels entre les différents acteurs d'un programme.

6. Ressources

Finalement, le sixième et dernier élément offre un aperçu des ressources financières et humaines affectées au programme. Généralement, on présente ces informations à l'aide de tableaux qui synthétisent les données sur une période de cinq à dix ans, afin de fournir un portrait plus complet de l'évolution du programme dans le temps ainsi que des risques encourus. Les deux cas pédagogiques qui figurent à la fin du volume fournissent des exemples concrets de la manière dont on présente un tableau de ressources.

Sources d'information pour décrire le programme

Au moins deux sources fournissent les renseignements nécessaires à l'élaboration de la description du programme : les documents et les parties prenantes.

Les documents

Certains documents peuvent contenir des renseignements utiles concernant les six éléments décrits ci-dessus. Ces documents peuvent être recensés par l'équipe d'évaluation afin de mieux comprendre le contexte et le fonctionnement du programme. Pour ce faire, on se sert habituellement des documents suivants, selon leur disponibilité : le plan stratégique ou le rapport annuel de l'organisme, les demandes de financement soumises par l'organisme ou le programme, les rapports d'évaluation ou les études antérieures, le matériel de communication et de promotion du programme (ex. son site web, une brochure informative, etc.) et les articles

scientifiques portant sur le programme ou son contexte. Ces documents peuvent être fournis par les parties prenantes ou repérés sur le web.

Les parties prenantes du programme

Après s'être familiarisé avec la documentation existante, on peut ensuite organiser quelques rencontres préliminaires avec les principales parties prenantes du programme, qui en possèdent une connaissance approfondie. En d'autres mots, les gestionnaires, la direction générale ou les membres de l'équipe de travail les plus expérimentés seront les mieux placés pour fournir des détails relatifs à l'historique du programme, ses objectifs, sa théorie, sa gouvernance et ses ressources. Les rencontres permettront de vérifier l'exactitude des renseignements obtenus à partir des documents et d'obtenir des informations supplémentaires sur le programme et son contexte.

Encadré 3.1. Exemples de questions à poser lors de rencontres préliminaires

Voici quelques exemples de questions qui pourraient être posées aux parties prenantes du programme lors des rencontres préliminaires.

- Depuis quand le programme existe-t-il? Quels besoins existaient dans la population-cible au moment de sa création?
- Comment ces besoins ont-ils évolué depuis la création du programme?
- Quels sont les objectifs principaux du programme?
- Qui sont les bénéficiaires ou la population visée par le programme?
- Le programme a-t-il déjà été évalué? Si oui, quand?
- Où le programme se situe-t-il dans l'organisation? Quelle est sa structure organisationnelle?
- Le programme entretient-il des liens avec d'autres organismes ou d'autres programmes? Si oui, quels sont-ils?

La modélisation du programme

Comme nous l'avons vu plus haut, la planification d'une évaluation doit s'appuyer sur une description exhaustive et juste du programme évalué. La modélisation du programme ou de l'intervention est un élément essentiel de cette description. La modélisation permet d'identifier les éléments constitutifs de la théorie du programme et de les représenter visuellement. La théorie du programme permettra de bien comprendre en quoi consiste l'intervention, comment elle a été mise en œuvre sur le terrain, et à quels changements on devrait s'attendre auprès de la population cible.

Encadré 3.2. La théorie du programme : le résultat de l'évolution des pratiques d'évaluation

Autrefois, les personnes évaluatrices cherchaient à établir une relation causale entre l'intervention et les résultats observés dans la population cible, sans trop s'attarder aux éléments mêmes de l'intervention et comment ceux-ci interagissaient afin de produire (ou non), les résultats visés. On percevait donc le programme comme une « boîte noire ». Depuis la fin des années 1980, grâce aux écrits de [Wholey \(1987\)](#) et de [Chen \(1990\)](#), entre autres, on a constaté l'importance de bien définir chacun des éléments du programme et les relations qui existent entre eux afin de poser un diagnostic clair quant aux améliorations à apporter au programme en cas de difficultés. Autrefois, les évaluateurs étaient en mesure de conclure que le programme n'atteignait pas ses objectifs tels que prévus, sans trop savoir pourquoi. La théorie du programme et sa représentation visuelle à l'aide d'un modèle logique ont permis d'ouvrir la boîte noire et de répondre à des questions plus précises par rapport aux effets du programme.

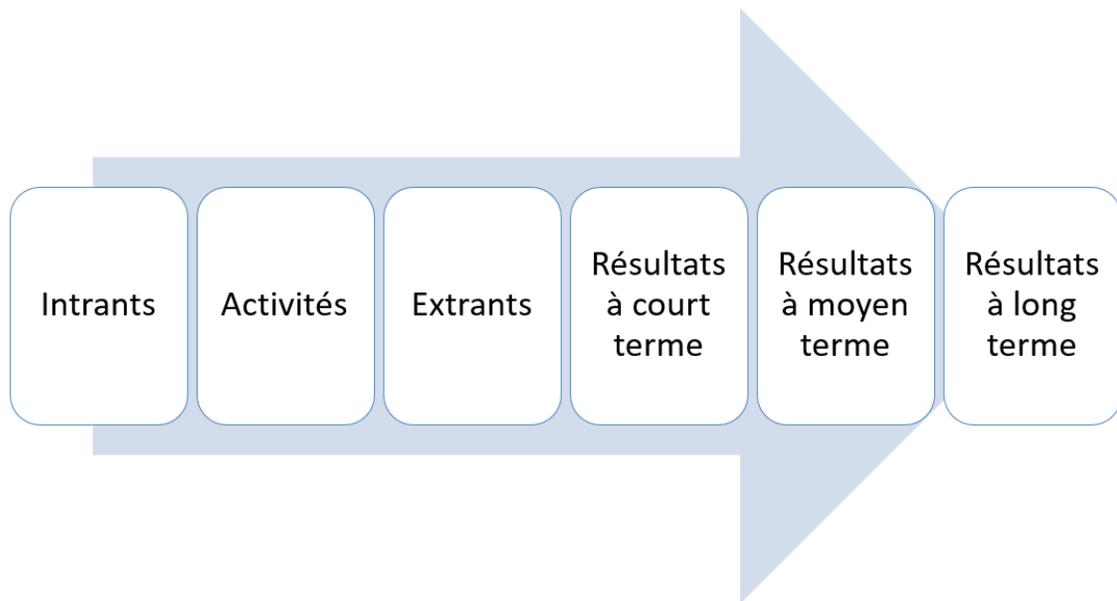
La représentation visuelle des éléments constitutifs du programme

Deux outils sont particulièrement utiles afin de modéliser la théorie du programme : le modèle logique et la théorie du changement (TdC). Ces deux outils permettent la production d'une représentation logique et plausible de la manière dont les activités d'un programme peuvent mener à la résolution ou l'amélioration d'une situation problématique ou d'un besoin. Nous présentons d'abord le modèle logique pour ensuite expliquer davantage la théorie du changement.

Le modèle logique

Le modèle logique permet de représenter visuellement la théorie du programme. Un peu comme une carte routière, il présente à l'aide de flèches les liens entre les ressources et les activités d'un programme et ses résultats escomptés. Le texte de [Porteous \(2012\)](#) décrit les caractéristiques principales des modèles logiques et en fournit plusieurs exemples. La figure ci-dessous présente les éléments principaux d'un modèle logique.

Figure 3.1. Composantes principales d'un modèle logique



Les intrants

Les intrants réfèrent aux ressources investies dans la mise en œuvre du programme. [L'Innovation Network](#) (2013) identifie cinq types d'intrants :

1. Les ressources humaines : le personnel à temps plein et à temps partiel, les bénévoles et les partenaires.
2. Les ressources financières : les subventions, le budget de fonctionnement, les dons et autres ressources monétaires.
3. L'espace : les bureaux servant à loger le personnel et les bénévoles, ainsi que les autres installations physiques nécessaires à la mise en œuvre du programme.
4. Les ressources technologiques : les logiciels et équipements informatiques spécialisés.
5. Les ressources matérielles et autres éléments : les fournitures de bureau, etc.

Les activités

Les activités renvoient aux actions concrètes réalisées à partir des ressources du programme. Comme le montrent les exemples suivants, les activités débutent par un verbe d'action et indiquent, lorsque possible, leur fréquence attendue :

- Distribuer du matériel pédagogique sur les mathématiques aux élèves
- Animer hebdomadairement des ateliers pour les personnes âgées
- Effectuer des analyses en continu sur la situation des personnes en situation de handicap de la région
- Sélectionner des candidat·e·s pour un programme de formation professionnelle
- Fournir des subventions à des organismes communautaires œuvrant auprès de personnes immigrantes

Les extrants

Les extrants représentent le produit concret et direct des activités. On a tendance à confondre les extrants avec les activités, mais la nuance est très importante. Le tableau ci-dessous offre des exemples d'activités et d'extrants afin d'illustrer les différences qui existent au niveau de la formulation de chaque élément.

Tableau 3.2. Exemples d'activités et d'extrants

Activités : actions réalisées par le programme	Extrants : produits, biens ou services concrets qui résultent du programme
Animer un groupe de soutien	Groupes de soutien
Distribuer des trousseaux d'information	Trousseaux d'information
Donner un atelier	Atelier
Informers les citoyens	Séance d'information

Les résultats du programme

Les termes « résultats » et « effets » peuvent être utilisés de façon interchangeable pour désigner les changements ciblés par le programme. On distingue généralement trois niveaux de résultats: ceux à court, à moyen et à long terme (aussi désignés comme résultats immédiats, intermédiaires et ultimes).

Les résultats à court terme

Les résultats à court terme réfèrent à la réaction immédiate de la population-cible aux extrants. En d'autres mots, les résultats à court terme décrivent les changements souhaités chez la population-cible suite à la réception des extrants. Habituellement, ces résultats reflètent un ou des changements au niveau des connaissances, des attitudes, ou de la participation de la population ciblée par le programme. Voici quelques exemples de résultats à court terme :

- Les jeunes adultes comprennent les impacts potentiels des changements climatiques sur la santé.
- Les familles acquièrent de nouvelles connaissances au sujet de l'alimentation saine chez les enfants.
- Les organismes communautaires de la région envoient des représentants à une table de concertation.

Les résultats à moyen terme

Les résultats à moyen terme réfèrent aux changements d'habitudes, de comportements ou de capacités qui se manifestent suite à l'atteinte des résultats à court terme. Ils représentent ainsi la mise en application des nouveaux apprentissages et des acquis réalisés durant le programme.

Le tableau ci-dessous propose quelques comparaisons entre les résultats à court et à moyen terme. En réalité, les résultats à moyen terme résultent souvent d'une combinaison d'effets à court terme : ils peuvent donc être moins nombreux que ces derniers.

Tableau 3.3. Comparaison entre les résultats à court et à moyen terme

Résultats à court terme : acquisition et apprentissage

Les jeunes adultes comprennent les impacts potentiels des changements climatiques sur la santé.

Les familles acquièrent de nouvelles connaissances pertinentes et utiles au sujet de l'alimentation saine chez les enfants.

Les organismes communautaires de la région envoient des représentants à une table de concertation.

Résultats à moyen terme : mise en application des acquis et des apprentissages

Les jeunes adultes adoptent des comportements écoresponsables, dont le recyclage des matières résiduelles.

Les familles préparent et consomment régulièrement des repas équilibrés.

Les représentants des organismes communautaires discutent des enjeux communs et formulent ensemble des solutions.

Les résultats à long terme

Les résultats à long terme décrivent l'atteinte de l'objectif ultime du programme, qui peut être observé auprès de la population cible ou d'un groupe élargi. On parle habituellement ici de changements au niveau des conditions sociales, environnementales, économiques, ou sanitaires. Ces changements dépassent donc souvent l'envergure du programme et ainsi, on parle généralement de la contribution du programme à ces résultats en tenant compte d'autres facteurs externes qui peuvent aussi les influencer. Par exemple :

- Les personnes en situation de handicap s'épanouissent dans un environnement inclusif et accueillant.
- Les adolescents actualisent leur plein potentiel dans un contexte de pandémie.

Encadré 3.3. « Si, alors » : retracer la logique du modèle

Un modèle est « logique » lorsque ses composantes sont interreliées de manière cohérente et plausible. Pour le mettre à l'épreuve, les spécialistes en évaluation font appel à la technique « si, alors » (voir Porteous, 2009). Cette technique consiste en l'utilisation d'énoncés « si, alors » pour tester la cohérence et la plausibilité des liens qui unissent deux composantes entre elles : « Si X se produit comme prévu, alors Y devrait se produire. ». L'utilisation de cette technique permet de juger de la cohérence des liens entre les composantes. Par exemple :

- **Lien plausible** : « Si les jeunes sont davantage sensibilisés aux conséquences négatives du taxage (résultat à court terme), alors une diminution des cas de taxage devrait se produire (résultat à moyen terme).
- **Lien douteux** : « Si les jeunes sont davantage sensibilisés aux conséquences négatives du taxage (résultat à court terme), alors ils seront plus nombreux à consommer des aliments sains (résultat à moyen terme).

Cette technique s'applique autant pour vérifier la cohérence entre les résultats que pour les autres composantes (intrants, activités, extrants) du modèle logique. Elle peut aussi être utilisée lors d'un atelier pour construire la théorie d'un programme avec les parties prenantes.

Présentation du modèle logique

Il existe de nombreuses manières de présenter un modèle logique, selon les préférences de l'équipe d'évaluation et des parties prenantes. Les modèles logiques peuvent être présentés sous forme de tableaux, de schémas avec cases et flèches, de cercles, etc. Les modèles logiques peuvent aussi être lus de gauche à droite, de droite à gauche, de haut en bas ou de bas en haut. Dans tous ces cas, le schéma du modèle logique ne devrait pas dépasser une page. Rappelons que l'une des principales forces du modèle logique réside dans sa capacité à illustrer de façon simple et rapide le fonctionnement et les résultats d'un programme. En plus de la représentation visuelle, une description narrative peut aussi fournir des détails au sujet de chacun des éléments du modèle logique et expliquer les liens qui existe entre eux. La technique « si, alors » présentée brièvement dans l'encadré 3.3 et en plus de détail dans le texte de Porteous (2009), propose une manière efficace et des exemples concrets pour rédiger une description narrative claire et précise.

Composantes additionnelles du modèle logique

Certains modèles logiques présentent d'autres composantes, permettant de clarifier davantage le fonctionnement du programme ainsi que son contexte particulier : la situation initiale, la population cible et les facteurs contextuels.

La situation initiale

Cette composante présente les besoins ou la problématique ayant mené à la création du programme. La situation initiale peut être ajoutée au-dessus du modèle logique en une phrase. Par exemple :

- Un nombre grandissant de personnes vivent de l'isolement social et de la détresse psychologique en raison de la pandémie de COVID-19.

La population cible

La population ciblée par les extrants peut être précisée dans le modèle logique par l'ajout de cases entre les extrants et les résultats à court terme. Cette précision permet de mieux comprendre l'importance du rôle joué par la population-cible dans l'atteinte des résultats visés.

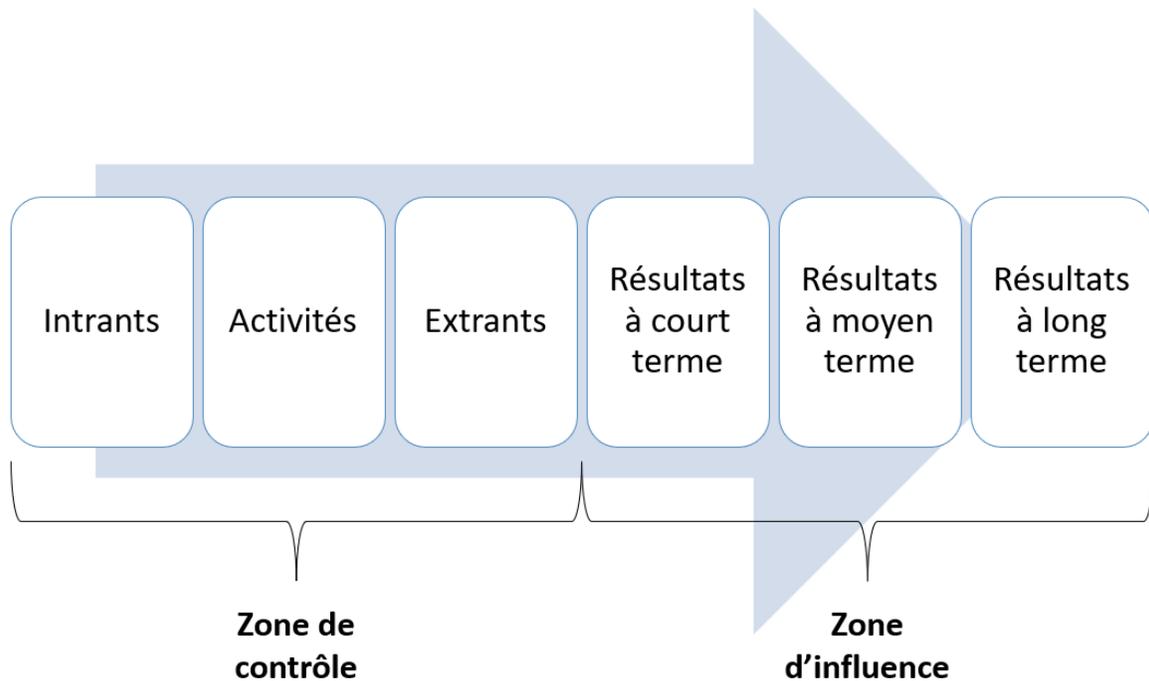
Les facteurs contextuels

Les facteurs contextuels présentent les conditions qui ont des implications particulières sur la planification, la mise en œuvre ou les résultats du programme. Ces facteurs sont généralement hors de la zone de contrôle du programme : enjeux politiques, économiques, géographiques, sociaux, etc. L'exploration des facteurs contextuels lors de l'élaboration d'un modèle logique est utile pour approfondir la compréhension de la situation initiale et pour identifier les faiblesses potentielles du programme. Les facteurs contextuels peuvent être présentés dans un encadré spécifique placé près du modèle logique.

Contrôle et influence

L'atteinte des résultats d'un programme dépend des activités et extrants qui assurent sa mise en œuvre, ainsi que d'autres facteurs qui ne sont pas nécessairement sous le contrôle de l'organisation. Ainsi, on peut parler d'une zone de contrôle et d'une zone d'influence dans le modèle logique. En effet, comme le montre la figure 3.2, les intrants, les activités et les extrants se situent dans la zone de contrôle du programme puisque l'organisation a le pouvoir de les modifier au besoin. Les résultats, cependant, se situent dans la zone d'influence du programme, puisqu'il ne peut pas contrôler directement les changements espérés chez les bénéficiaires.

Figure 3.2. Zone de contrôle et zone d'influence



Par exemple, la direction d'un programme de petits déjeuners pourrait décider d'ajouter à son menu des repas végétariens afin d'augmenter la quantité de fruits et de légumes consommés par les élèves. Cette décision est réalisable puisqu'elle concerne les activités et les extrants du programme, une composante qui est sous la zone de contrôle de la direction. Toutefois, elle ne pourrait pas forcer les élèves à consommer les repas provenant du menu végétarien, même si ce dernier présente des bienfaits sur le plan nutritif. La direction pourrait cependant tenter d'influencer le choix des élèves en ajoutant des campagnes d'information liées à la nutrition.

La théorie du changement (TdC)

La théorie du changement, ou TdC, constitue un autre moyen de modéliser un programme. Si le modèle logique se contente principalement de décrire la théorie du programme, la TdC précise aussi les hypothèses et les risques associés à chacun des éléments constitutifs du modèle logique. On se retrouve ainsi avec une explication indiquant « comment » et « pourquoi » la mise en œuvre du programme devrait, dans un environnement particulier, mener aux changements escomptés. L'équipe pourra ensuite s'en servir afin d'identifier des thèmes et des questions pertinentes à aborder dans le cadre d'évaluation.

La TdC est surtout utilisée pour décrire les programmes complexes qui comprennent plusieurs éléments

qui interagissent ensemble pour produire les changements escomptés. Elle permet de décrire comment le programme contribue au résultat ultime. Plusieurs ressources sont disponibles en français afin de soutenir le développement d'une TdC :

- **Mayne** (2017) propose dans son article un modèle générique de TdC fort intéressant pour appuyer les évaluateurs de différents milieux, y compris le secteur public et parapublic.
- **de Reviere** (2012) fait une synthèse critique des méthodologies utilisées pour développer une TdC et en propose une qui est particulièrement pertinente pour les groupes et organismes communautaires.
- **Lopez Mejia et Rey** (2022, voir le chapitre 8) offrent également des repères pour développer une TdC, surtout en contexte de développement international.

De façon générale, ces auteurs s'entendent pour dire que la conception d'une TdC nécessite une démarche itérative et participative, faisant intervenir à plusieurs reprises différents types de parties prenantes : gestionnaires, membres de l'équipe de travail, bénéficiaires, partenaires, etc. C'est pourquoi son développement peut être plus long et coûteux que celui d'un modèle logique. Le tableau ci-dessous expose quelques différences entre le modèle logique et la TdC :

Tableau 3.4. Différences entre un modèle logique et une théorie de changement

	Modèle logique	Théorie du changement (TdC)
Objet principal	Description du programme et de ses éléments constitutifs	Le processus de changement créé par le programme
Avantages	Facile à utiliser – format simple et séquentiel	Offre un aperçu plus complet des mécanismes par lesquels le programme devrait contribuer au changement espéré. Propose une pensée logique, mais non linéaire.
Limites	Assume des relations de cause à effet linéaires	Nécessite un investissement plus important de temps et de ressources

Conclusion

La description d'un programme est essentielle à sa compréhension et à sa modélisation. Il est impossible d'évaluer ce que l'on ne connaît pas, et nombre d'évaluations ont essayé de le faire sans succès. Bien qu'il ne soit pas obligatoire de formuler une théorie du changement ou un modèle logique dans toutes les évaluations, il est toujours utile de décrire l'intervention et ses balises clairement dans un plan d'évaluation. Cela nous permet de préciser ce sur quoi l'évaluation portera et ce sur quoi elle ne portera pas. La gestion des attentes des parties prenantes est importante dans une démarche évaluative, et ces clarifications aideront grandement à nous assurer que toutes les parties prenantes débutent la démarche avec une compréhension commune de ce qui sera évalué.

4. Les cadres théoriques et approches évaluatives

Objectifs d'apprentissage

Suite à la lecture de ce chapitre, vous serez en mesure de :

- Décrire les objectifs de l'évaluation et ses principaux cadres théoriques
- Décrire diverses approches évaluatives selon leurs fondements conceptuels et méthodologiques
- Sélectionner un cadre théorique et une approche évaluative pour un projet spécifique

Pourquoi est-il important de bien orienter son évaluation?

Il existe plusieurs façons d'aborder une évaluation, même si la démarche de base que nous avons déjà vue demeure relativement semblable d'une évaluation à une autre. Les choix que nous faisons au cours de la planification sont importants, parce qu'ils influencent les questions que nous poserons, les rôles des évaluateurs et des parties prenantes, les données que nous obtiendrons, et éventuellement, les résultats de l'évaluation.

L'évaluation peut porter sur divers moments (ex. à mi-parcours, fin de cycle du programme) et divers enjeux (ex. pertinence, efficacité, efficience). Elle peut aussi suivre divers chemins, que nous appellerons cadres théoriques, et adopter diverses approches. Nous regarderons ces divers éléments en plus de détail dans ce chapitre.

L'objectif de l'évaluation et les thèmes à aborder

Une évaluation peut répondre à des besoins informationnels variés. Le choix de procéder à une évaluation développementale, formative ou sommative dépend en grande partie de l'objectif de l'évaluation. Cherche-t-on à guider ou à orienter la conception d'une nouvelle initiative? Depuis combien de temps le programme existe-t-il? La gestion a-t-elle besoin d'informations particulières afin de prendre une décision? Souhaite-t-on améliorer la mise en œuvre du programme sur le terrain? Ces questions, et bien d'autres, font partie des discussions qui auront lieu tout au long de l'étape de planification de l'évaluation et les réponses obtenues permettront de déterminer l'objectif et les finalités de l'évaluation.

Les thèmes abordés dans une évaluation peuvent aussi varier, c'est-à-dire que les questions d'évaluation peuvent porter sur divers aspects du programme. La majorité des évaluations s'intéressent soit à la pertinence du programme, à son efficacité, à son efficience, ou à un mélange des trois:

- Les questions portant sur la pertinence visent à déterminer si le programme est toujours nécessaire.

- Les questions portant sur l'efficacité ciblent l'atteinte des résultats immédiats, intermédiaires et ultimes présentés dans le modèle logique ou la théorie du changement.
- Les questions portant sur l'efficience cherchent à vérifier que les ressources sont utilisées de manière économique et efficiente, c'est-à-dire de manière à optimiser les extrants (produits) par le programme.

Ainsi, le choix des thèmes dépend en partie des objectifs et des finalités de l'évaluation qui par la suite influencera le choix du cadre théorique et de l'approche évaluative.

Les cadres théoriques guidant la planification de l'évaluation

Le positionnement des personnes qui mèneront l'évaluation face à leur travail, ainsi que le degré d'implication des parties prenantes, sont déterminés en partie par le cadre théorique (paradigme) qu'elles choisissent. Dans le domaine de l'évaluation, comme en sciences sociales plus généralement, il existe quatre grands cadres théoriques qui nous permettent de nous positionner d'un point de vue **ontologique** (nature perçue de la réalité), **épistémologique** (postulats portant sur la production des connaissances), et **méthodologique** (choix des outils de collecte et méthodes d'analyse des données de l'évaluation). Il s'agit du postpositivisme, du constructivisme, du pragmatisme et de la transformation sociale (Mertens et Wilson, 2019).

Le postpositivisme

Le postpositivisme est dérivé du positivisme, qui est à l'origine des sciences sociales et qui a été la seule vision du monde des chercheurs jusqu'aux années 1990 environ. Comme son ancêtre, le postpositivisme présuppose qu'il nous est possible de percevoir le monde directement, tel qu'il est réellement, et ce, de manière objective et neutre. Il confère donc à l'équipe d'évaluation un rôle d'observation distante qui la sépare complètement de son objet d'étude ; cependant, au contraire du positivisme dont il est issu, le postpositivisme reconnaît que l'action humaine est empreinte de complexité et tente d'en tenir compte par l'entremise de méthodes quantitatives probabilistes (qui sont basées sur des analyses statistiques). Le postpositivisme reflète en somme la méthode scientifique basée sur la vérification d'hypothèses, où les devis expérimentaux et quasi-expérimentaux sont privilégiés.

Le constructivisme

Selon les adeptes du constructivisme, la réalité que nous percevons n'est pas nécessairement identique à celle qui est perçue par les autres. Nos valeurs et expériences ont une influence importante sur nos perceptions. Ainsi, il existe de multiples réalités, perspectives, et valeurs. En interagissant avec d'autres personnes, nous construisons une compréhension commune des phénomènes : nos connaissances sont donc créées par le biais de nos interactions sociales.

Ce paradigme soutient l'idée qu'il est impossible pour l'équipe d'évaluation de demeurer complètement neutre et objective, puisque ses membres participent au même titre que les parties prenantes à la création des connaissances évaluatives. Les constructivistes soutiennent également que les choix méthodologiques qui sont faits au cours d'une évaluation peuvent grandement faire avancer la cause de certains groupes en reflétant leurs perspectives et leurs besoins. Il est donc essentiel de recueillir des données qui permettent de représenter de façon scientifique les différentes perspectives qui peuvent exister dans un groupe, incluant les siennes. Pour ce faire, les constructivistes privilégient les méthodes qualitatives, qui permettent à l'équipe d'évaluation de

s'intégrer plus facilement dans le milieu et de susciter des interactions significatives avec toutes les parties prenantes.

Le pragmatisme

À l'instar du constructivisme, le pragmatisme est issu de l'insatisfaction de plusieurs scientifiques face à la perspective postpositiviste. Selon les pragmatistes, l'évaluation postpositiviste prend beaucoup de temps et de ressources à réaliser et ne reflète pas nécessairement les besoins informationnels des dirigeants d'organismes. Ce paradigme s'intéresse donc surtout aux perceptions et besoins des individus qui peuvent agir sur un programme. Les pragmatistes ne prétendent pas avoir accès à la « vérité » ; il s'agit de se pencher sur l'interprétation que les gens font des phénomènes observés. Ce qui compte pour les pragmatistes, c'est l'utilité des résultats de l'évaluation dans le processus décisionnel. C'est cette priorité qui dirige donc toutes les décisions relatives à la planification de l'évaluation, qu'elles soient de nature épistémologique ou méthodologique.

La transformation sociale

Le paradigme de la transformation sociale s'intéresse de manière spécifique aux questions de discrimination, d'oppression, et d'injustice. Ce cadre théorique est fondé sur la croyance que notre représentation de la réalité est déterminée par nos valeurs et nos expériences (au même sens que le constructivisme). Elle dépend aussi du contexte historique, économique, racial et structurel dans lequel nous nous situons. La compétence culturelle, soit notre habileté à comprendre et à nous adapter à ces contextes, est essentielle à la transformation sociale.

Ainsi, selon les adeptes de la transformation sociale, la connaissance n'est ni absolue, ni relative : elle est co-construite dans un contexte de pouvoir et de privilège. Afin d'avoir accès aux connaissances et perceptions issues des expériences vécues par un groupe social particulier, il est essentiel d'interagir avec ses membres. Cependant, cela signifie que nous devons être conscients de nos propres antécédents historiques et culturels, car ceux-ci influencent significativement nos interactions avec la communauté à l'étude.

Comme le paradigme pragmatique, on vise ici l'utilisation de l'évaluation, mais cette fois, à des fins émancipatrices. En d'autres mots, l'évaluation devrait contribuer à l'amélioration des conditions de vie des bénéficiaires des programmes évalués en leur fournissant l'occasion de développer de nouvelles compétences qui pourraient leur servir dans d'autres sphères de leurs vies. On utilise donc les méthodes qui nous permettent d'atteindre cet objectif, qu'elles soient quantitatives, qualitatives, ou mixtes.

Encadré 4.1 Quel cadre théorique s'apparente le plus à votre posture personnelle?

Thomas Delahais et ses collègues ont créé un **questionnaire ludique** visant à nous amener à réfléchir sur les quatre cadres théoriques et à déterminer notre propre positionnement. Nous vous encourageons à l'essayer afin de déterminer quelles valeurs orientent votre pratique d'évaluation.

Les approches évaluatives

Les approches évaluatives précisent davantage les cadres théoriques en identifiant clairement les rôles des membres de l'équipe d'évaluation et des parties prenantes, ainsi que les étapes ou concepts clés à respecter pendant l'évaluation. Ces approches permettent donc d'orienter les décisions qui doivent être prises lors de la planification de l'évaluation, mais aussi lorsque certaines contraintes ou imprévus imposent une modification au plan initial. En d'autres mots, les approches évaluatives constituent des cadres de référence qui aident à préciser les règles générales d'une évaluation. En ce sens, elles ressemblent à des stratégies opérationnelles d'évaluation. Il en existe plusieurs, qui se chevauchent et se distinguent les unes des autres. Il n'est pas nécessaire de les connaître en profondeur; ce qui importe, c'est de comprendre qu'il existe diverses approches évaluatives, qui peuvent être employées dans diverses situations et divers contextes d'évaluation.

Les approches postpositivistes

Le tableau suivant résume les principales caractéristiques des quatre approches postpositivistes les plus communément utilisées en évaluation.

Tableau 4.1. Approches courantes issues du paradigme postpositiviste en évaluation

Approche	Démarche	Objectifs principaux
Devis expérimental	Application de la méthode scientifique, groupe contrôle comparé au groupe traitement, distribution aléatoire dans les groupes	Démontrer une relation causale entre le programme et les résultats observés en éliminant d'autres facteurs
Devis quasi-expérimental	Application de la méthode scientifique, groupe contrôle comparé au groupe traitement, la distribution n'est pas aléatoire	Démontrer une relation causale entre le programme et les résultats observés en éliminant d'autres facteurs
Modèle Kirkpatrick	S'applique surtout aux programmes de formation en emploi	Documenter les changements au niveau de la réaction, l'apprentissage, les comportements et les effets d'une formation
Évaluation axée sur la théorie	Porte principalement sur les éléments du modèle logique ou de la théorie du programme	Vise à tester la théorie du programme en recueillant des données à tous les niveaux de la chaîne de résultats

Le devis expérimental et le devis quasi-expérimental

Le devis expérimental consiste en l'application des éléments traditionnels de la méthode scientifique. Cette approche ressemble aux devis cliniques que l'on retrouve en médecine ou en pharmacologie, où il est question de comparer deux groupes : un groupe exposé au programme ou au traitement (groupe expérimental) et un groupe qui possède les mêmes caractéristiques que le premier mais qui n'est pas exposé au programme ou au traitement (groupe contrôle). On cherche à mesurer l'effet du programme ou traitement, que l'on désigne comme la variable indépendante, sur l'état final souhaité, désigné comme la variable dépendante. Par exemple, on peut évaluer les effets d'un programme de cessation du tabagisme en comparant un groupe de personnes ayant participé au programme (groupe expérimental), à un groupe de personnes qui ont essayé de cesser de fumer sans aide (groupe contrôle). Si nos résultats indiquent que le groupe expérimental a réussi dans une plus grande proportion à arrêter de fumer que le groupe contrôle, on attribuera cet effet positif au programme. Bien sûr, nous devons nous assurer de minimiser l'effet d'autres variables, comme le statut socio-économique, par exemple, grâce à une distribution aléatoire des personnes dans le groupe expérimental et le groupe contrôle.

Bien que cette approche soit utile d'un point de vue scientifique, elle peut être difficile à mettre en œuvre sur le terrain. En effet, la répartition aléatoire des participants au groupe expérimental et au groupe contrôle n'est pas toujours possible ou souhaitable d'un point de vue éthique. Plus souvent qu'autrement, c'est le contexte d'implantation du programme qui permettra l'opérationnalisation d'un tel devis, parce qu'il doit être réfléchi au moment de la conception du programme.

Lorsque le devis expérimental n'est pas possible ou souhaitable, il est possible d'employer un devis quasi-expérimental, qui est moins robuste mais plus facilement réalisable dans le cadre d'une évaluation. Il s'agit de trouver un point de comparaison différent : au lieu de se servir d'un groupe contrôle, on se sert de mesures répétées avant et après la participation au programme. Ainsi, il est possible de constater une différence entre les deux mesures plutôt qu'entre deux groupes.

Encadré 4.2 Le devis expérimental en action

Le **Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL)** a comme mission de lutter contre la pauvreté en veillant à ce que les politiques sociales s'appuient sur des preuves évaluatives provenant de devis expérimentaux. Cette courte **vidéo** explique comment les résultats d'évaluations au J-PAL ont été utilisés pour influencer positivement les décideurs publics (en anglais).

Le modèle Kirkpatrick

Le modèle Kirkpatrick est une approche très ciblée pour évaluer les programmes de formation. Cette approche comporte quatre étapes, ou composantes, présentées dans le tableau suivant.

Tableau 4.2. Le modèle Kirkpatrick

Étape	Description des mesures
1 Réaction	Mesure de la satisfaction à l'égard de la formation
2 Apprentissage	Mesure des nouvelles compétences ou connaissances acquises au cours de la formation et tout de suite après
3 Comportements	Mesure des modifications apportées aux comportements ciblés par la formation et l'application des nouvelles connaissances au travail
4 Résultats	Mesure de l'effet du programme de formation à l'échelle de l'organisation

La première composante vise à déterminer si les personnes ayant participé à la formation sont satisfaites de leur expérience. Cela peut se faire, par exemple, en utilisant un formulaire de rétroaction tout de suite après la séance de formation. Ensuite, on poursuit en évaluant les nouvelles compétences développées ou les connaissances acquises par les personnes ayant participé à la formation. Cela peut prendre la forme d'un test, d'un examen, d'une démonstration, ou toute autre preuve d'apprentissage. Cette étape peut avoir lieu durant la formation ou tout de suite après. À la troisième étape, on cherche à déterminer si les nouvelles connaissances et compétences ont mené à un changement au niveau des comportements des personnes formées. Pour ce faire, on peut réaliser des observations dans le milieu de travail ciblé ou du moins on peut interroger les personnes

sur les changements qu'elles ont apportées à leur démarche professionnelle. Et finalement, on cherche à mesurer l'effet du programme sur l'ensemble de l'organisation plutôt que sur les individus. Cela peut se faire au moyen d'un sondage général, ou encore à partir d'entretiens individuels auprès de la direction.

Ces quatre composantes sont réparties sur une période de temps plus longue, ce qui peut poser certaines contraintes lors de la mise en œuvre de l'évaluation. De plus, elles portent uniquement sur l'évaluation de la formation, et donc, cette approche obéit à un contexte d'application assez limité.

Encadré 4.3 Exemple d'une évaluation selon le modèle Kirkpatrick

Un programme de formation visant le développement du leadership chez les enseignants, d'une durée de huit mois, a été dispensé à trois cohortes d'enseignants au cours d'une année. Afin d'évaluer cette intervention, on a choisi le modèle de Kirkpatrick. Les méthodes suivantes ont été employées aux différentes étapes de l'évaluation : 1) Réaction : sondages de satisfaction auprès des participants ; 2) Apprentissage : évaluation quantitative des connaissances (examen écrit) et un exercice « in-basket » pour mesurer les compétences de leadership acquises ; 3) Comportements : échelle psychologique mesurant le leadership ; 4) Résultats : sondage au sujet des plans de carrière des participants.

L'évaluation axée sur la théorie

L'évaluation axée sur la théorie, comme son nom l'indique, consiste principalement en l'élaboration et la vérification de la théorie qui sous-tend le programme. Il ne s'agit pas ici d'évaluer uniquement les effets ou les impacts du programme, même si cette approche permet de le faire ; il est aussi possible (voire souhaitable) d'évaluer toutes les composantes de la théorie du programme afin d'ouvrir la boîte noire et de comprendre comment toutes ces composantes travaillent ensemble pour atteindre les objectifs souhaités.

Les approches constructivistes

Les approches constructivistes visent à créer un climat de réciprocité et de partage qui est propice à la co-construction des connaissances tout au long de l'évaluation.

Tableau 4.3 Les principales approches constructivistes ainsi que leurs caractéristiques

Approche	Démarche	Objectifs principaux
Évaluation sensible (responsive)	<p>Débute par une période d'observation dans l'organisation afin de bien cerner les enjeux à évaluer</p> <p>Les parties prenantes et l'équipe d'évaluation déterminent ensemble ce qui doit être évalué</p>	<p>Visé à représenter les points de vue de toutes les parties prenantes</p> <p>Visé aussi à adapter l'évaluation aux besoins des parties prenantes</p>
Évaluation sans objectifs	<p>On réalise l'évaluation sans avoir développé le profil et la théorie du programme</p>	<p>Visé à évaluer sans idées préconçues au sujet des résultats attendus afin de capter l'ensemble des résultats du programme</p>
Évaluation démocratique délibérative	<p>L'évaluation suit un processus continu au cours duquel les intérêts, les opinions et les idées des parties prenantes font surface</p> <p>L'équipe d'évaluation et les parties prenantes réfléchissent ensemble aux résultats de l'évaluation et rédigent ensemble les conclusions</p>	<p>Visé à prendre compte des intérêts des parties prenantes</p> <p>Visé à identifier des éléments du contexte du programme qui ne sont pas visibles ou accessibles directement à l'équipe d'évaluation</p>

L'évaluation sensible

Selon Robert Stake (1975), l'auteur principal de l'évaluation sensible, qu'on appelle aussi « responsive evaluation » en anglais, la planification d'une évaluation doit commencer par une observation soutenue du programme. Lors de cette période d'observation, l'équipe d'évaluation prend connaissance des difficultés vécues ou pressenties par l'organisme et les groupes cibles. Ces enjeux ou difficultés sont ensuite privilégiés lors de la formulation des questions d'évaluation, afin de s'assurer que l'évaluation, à terme, contribuera à la résolution des problèmes auxquels font face toutes les parties prenantes du programme ou de l'intervention. Ainsi, l'évaluation sensible est une approche constructiviste centrée sur les besoins des parties prenantes. Selon Stake, les valeurs et les points de vue de toutes les parties prenantes, peu importe leur rôle, doivent être représentés dans le rapport d'évaluation. Les objectifs de l'évaluation, ainsi que les méthodes qui seront utilisées dans le cadre de la collecte de données, sont donc déterminés conjointement par l'équipe d'évaluation et les parties prenantes et reposent majoritairement sur des méthodes qualitatives.

L'évaluation sans objectifs

L'évaluation sans objectifs, proposée par Michael Scriven (1973), nous permet d'évaluer les effets d'un programme sans trop s'attarder à ses composantes. Dans le cadre d'une évaluation sans objectifs, l'équipe d'évaluation ne connaît pas, a priori, les résultats visés par le programme. Contrairement à l'évaluation axée sur la théorie, l'évaluation sans objectifs explore les effets généraux du programme sur la population cible sans idée préconçue de ce que l'on devrait trouver sur le terrain. Cette approche permet donc d'identifier les résultats non-escomptés positifs et négatifs du programme. Évidemment, il n'est pas possible de mener ce type d'évaluation à l'interne, parce qu'on connaît habituellement l'organisation et ses buts.

L'évaluation démocratique délibérative

Les auteurs de l'évaluation démocratique délibérative, Ernest House et Kenneth Howe (1999), préconisent le

respect de trois grands principes : l'inclusion, qui vise à tenir compte des intérêts de toutes les parties prenantes tout au long de l'évaluation, le dialogue, défini comme un processus continu au cours duquel les intérêts, les opinions et les idées des parties prenantes sont identifiés au cours de l'évaluation, et la délibération, qui vise une réflexion approfondie de la part de l'équipe d'évaluation et des parties prenantes sur les résultats de l'évaluation, afin d'élaborer des conclusions conjointes, qui permettent de tenir compte des valeurs et préférences de toutes ces personnes. Cette approche, qui ressemble à d'autres approches constructivistes comme l'évaluation sensible, vise donc à inclure tous les points de vue dans le processus d'évaluation, afin d'arriver à produire des constats et recommandations auxquels toutes les parties prenantes peuvent adhérer.

Encadré 4.4 Exemple d'une évaluation démocratique délibérative

Dans un exemple de l'évaluation démocratique délibérative, on cherchait à évaluer la mise en œuvre d'un programme d'enseignement bilingue (espagnol et anglais) pour les élèves qui viennent d'immigrer au Colorado. Ces élèves parlent seulement l'espagnol jusqu'à leur entrée à l'école, et l'objectif d'un programme vise à intégrer l'anglais graduellement dans l'enseignement. Il s'agit cependant d'un programme controversé qui fait régulièrement l'objet de poursuites juridiques, où les émotions prennent souvent la place d'arguments raisonnés et probants. On reproche notamment à l'école de tenter, par l'entremise du programme, d'assimiler les jeunes hispanophones en leur retirant le droit de parler et d'apprendre en espagnol auprès des membres de leur communauté. Compte tenu de ce contexte tendu, l'équipe d'évaluation a opté pour une évaluation démocratique délibérative, qui implique à la fois les élèves et leurs familles, le personnel enseignant, ainsi que les membres de la communauté hispanophone impliqués dans les poursuites judiciaires. Pour recueillir les données, d'anciennes directions d'école hispanophones ont été engagées parce qu'elles sont à l'aise en espagnol et elles connaissent bien le milieu dont sont issus les élèves. Ces directions ont donc pu obtenir la confiance des parties prenantes plus aisément que les membres de l'équipe d'évaluation, qui n'étaient pas issus de ce milieu. L'adoption de cette approche axée sur le dialogue et la communication a permis de réduire l'ampleur du problème et a contribué à réduire les tensions dans la communauté.

Les approches pragmatiques

Le tableau suivant résume certaines approches fondées sur le cadre théorique du pragmatisme, qui privilégie l'utilisation de l'évaluation.

Tableau 4.4. Les approches fondées sur le pragmatisme

Approche	Démarche	Objectifs principaux
Évaluation axée sur l'utilisation	Implique davantage les utilisateurs attendus Définit leurs besoins informationnels auxquels l'évaluation tentera de répondre	Vise à favoriser l'utilisation de l'évaluation en impliquant les utilisateurs attendus
Évaluation participative pratique	Les parties prenantes contribuent activement à toutes les étapes de la démarche Cette participation leur permet de comprendre comment l'évaluation peut contribuer à leur prise de décision Les évaluateurs jouent à la fois le rôle d'enseignants et d'évaluateurs	Vise à favoriser l'utilisation de l'évaluation en impliquant directement les parties prenantes Les résultats de l'évaluation sont plus pertinents en raison de l'implication continue des parties prenantes
Évaluation évolutive	L'évaluateur fait partie de l'équipe de conception du programme et fournit des données pour appuyer la prise de décisions sur le programme et ses dimensions	Vise à informer le développement d'un nouveau programme en temps réel

L'évaluation axée sur l'utilisation

L'évaluation axée sur l'utilisation a pris énormément d'envergure depuis les années 1990, celle-ci tente de réunir les personnes qui utilisent les résultats de l'évaluation et l'équipe d'évaluation afin d'optimiser la mise en œuvre des recommandations qui seront issues de l'évaluation. Michael Quinn Patton, l'un des fondateurs de l'évaluation contemporaine, est à l'origine de cette approche pragmatique. Dans sa propre pratique, Patton a constaté, au fil des ans, que les rapports d'évaluation tendent à être peu utilisés, souvent parce que les informations qu'ils contiennent ne contribuent pas aux décisions que doivent prendre les gestionnaires et autres parties prenantes des programmes évalués. Patton tente donc, avec cette approche, de résoudre ce problème d'utilisation en impliquant directement les personnes qu'il qualifie « d'utilisateurs principaux » (habituellement les gestionnaires des programmes) dans le processus d'évaluation, du début à la fin. Il leur demande, par exemple, d'identifier leurs besoins informationnels afin de produire des questions d'évaluation qui reflètent leurs intérêts et les décisions qui doivent être prises au sujet du programme. Il leur demande aussi comment elles désirent recevoir les constats et recommandations de l'évaluation, à quelle fréquence, etc. Ainsi, peu importe les méthodes de recherche employées (Patton adopte une perspective très pragmatique à ce sujet), l'équipe d'évaluation a pour objectif de fournir des informations utiles et utilisables, qui sont aussi fiables et qui arrivent à un moment propice. Il n'est pas question, ici, de produire un long rapport d'évaluation très technique qui arrive après la prise de décisions.

L'évaluation participative pratique

L'évaluation participative pratique se situe dans le paradigme pragmatique et découle des écrits de Michael Quinn Patton (2002) sur l'évaluation axée sur l'utilisation. Cette approche particulière mérite d'être signalée ici en raison de sa popularité et de son impact sur le monde de l'évaluation depuis le début des années 2000. Elle vise principalement à réduire la distance entre l'équipe d'évaluation et les parties prenantes en invitant celles-ci à participer activement à toutes les étapes de l'évaluation. Il est important de retenir, que dans le cadre de cette approche, l'équipe d'évaluation joue à la fois des rôles reliés à l'enseignement, l'encadrement et l'évaluation tout au long de l'étude. Parmi les activités d'évaluation qui peuvent être réalisées par les parties prenantes, nous comptons l'identification des questions d'évaluation, la collecte de données, l'analyse et l'interprétation des résultats. L'évaluation participative pratique, telle que définie par Cousins et Whitmore (1998) permet de réaliser des évaluations plus pertinentes, qui répondent aux interrogations des intervenants principaux (tels les gestionnaires des programmes évalués).

L'évaluation évolutive ou développementale

L'évaluation évolutive ou développementale a été conçue par Patton (2002) dans sa poursuite d'évaluations utiles et ciblées aux besoins des gestionnaires des programmes. Cette approche vise à guider le développement de programmes novateurs, complexes, dynamiques, et imprévisibles. Elle intègre les membres de l'équipe d'évaluation à l'équipe de conception du programme afin de leur fournir une rétroaction permanente et continue. Il s'agit donc d'une approche participative qui est adoptée au début du cycle de vie du programme plutôt qu'à la fin, où l'équipe d'évaluation est appelée à rendre compte de la complexité d'une innovation en produisant de nouvelles connaissances en temps réel.

Encadré 4.5. L'évaluation évolutive

L'évaluation évolutive, ou développementale, est de plus en plus employée pour appuyer la conception et la mise en oeuvre de nouveaux programmes. L'article de Turcotte et ses collègues (2021) met en relation les fondements de l'évaluation évolutive et les pratiques actuelles au Québec.

Les approches basées sur la transformation sociale

Afin de répondre aux questions d'inégalité sociale, de nouvelles approches évaluatives ont été développées et permettent de cibler l'émancipation de groupes marginalisés. Quelques-unes de ces approches sont présentées au tableau suivant.

Tableau 4.5. Approches évaluatives basées sur la transformation sociale

Approche	Démarche	Objectifs principaux
Évaluation axée sur la culture	Évaluation qui répond aux besoins d'un groupe particulier en tenant compte des aspects culturels (par ex., évaluation en milieu autochtone, évaluation féministe)	Vise à réduire les inégalités entre les évaluateurs et les parties prenantes en adaptant les pratiques évaluatives Vise à exposer la discrimination systématique
Évaluation axée sur le pays	Les pays en voie de développement réalisent leur propres évaluations avec des évaluateurs externes en appui Les pays qui reçoivent de l'aide humanitaire sont en mesure d'évaluer dans le respect de la culture et des personnes	Vise à renforcer les capacités en évaluation des pays en voie de développement
Évaluation émancipatrice	Implication des parties prenantes à toutes les étapes de l'évaluation Les parties prenantes apprennent à évaluer et font l'acquisition de nouvelles compétences	Vise l'émancipation ou le renforcement des capacités des groupes marginalisés

L'évaluation axée sur la culture

Cette approche évaluative cherche à faire ressortir des motifs de discrimination systémique basée sur la race, l'ethnicité, ou toute autre caractéristique personnelle dans la prestation de services à diverses communautés

culturelles. Il s'agit donc d'une approche qui transcende toutes les questions méthodologiques et qui se situe d'emblée dans une perspective de transformation sociale. En d'autres mots, l'évaluation axée sur la culture tient compte des caractéristiques de la diversité qui peuvent influencer la démarche évaluative et les questions qui y sont associées. Elle permet aussi l'intégration de pratiques culturelles reconnues au cœur même de la démarche évaluative.

Briser les barrières par les approches évaluatives adaptées à la culture

Les approches évaluatives adaptées à la culture (voir chapitre 4) tentent d'établir un pont entre l'équipe d'évaluation et toutes les parties prenantes en tenant compte de la diversité qui peut exister au sein du groupe. En portant une attention particulière à cette diversité et aux tensions qui peuvent en résulter, les responsables de l'évaluation visent à atténuer les malentendus et à encourager l'expression de perspectives différentes. Selon Chouinard et Cousins (2018), les approches adaptées à la culture, dont l'évaluation participative, permettent d'augmenter la validité et la pertinence des résultats de l'évaluation ; elles consolident la compétence culturelle des responsables de l'évaluation en plus de contribuer au renforcement des capacités locales et à la justice sociale.

Les équipes d'évaluation engagées dans une démarche évaluative adaptée à la culture sont ouvertes aux autres et sont prêtes à réfléchir à leurs propres valeurs. Elles tentent, dès le départ, d'acquérir une plus grande connaissance de la communauté et de son contexte historique et culturel. Elles exposent, de manière lucide, les différences dans les relations de pouvoir au sein de la communauté ainsi que parmi les parties prenantes afin d'encourager le partage et l'habilitation.

Chouinard et Cousins (2018) proposent un cadre conceptuel visant à positionner la culture dans l'évaluation. Le cadre présente des questions clés qui peuvent guider l'analyse ainsi que les impacts méthodologiques potentiels de cette approche. Par exemple, d'un point de vue méthodologique, les responsables de l'évaluation devraient se pencher sur la comptabilité entre les méthodes choisies et la culture locale et les besoins de la population. Ils devraient également se questionner quant aux points de vue les plus représentés dans l'évaluation (par qui et comment?) et quant à ceux qui en sont exclus. Cette prise de conscience leur permettra ensuite de s'assurer que les approches méthodologiques retenues respectent les connaissances et le vécu des parties prenantes, et leur permettront de développer un processus transparent pour favoriser l'inclusion.

Encadré 4.6. Exemple d'évaluation axée sur la culture

Au Canada, la **Commission de vérité et de réconciliation** a produit un rapport témoignant des expériences des personnes ayant survécu aux pensionnats et à leurs familles. Ce rapport contient des recommandations concrètes visant à rétablir la relation entre le Canada et les peuples autochtones. Suite à ces recommandations, plusieurs agences de santé et de services sociaux ont adapté leurs programmes aux besoins des communautés autochtones. Ces adaptations ont mené à la reconnaissance qu'il est aussi nécessaire d'adapter les cadres d'évaluation à la culture et aux besoins des communautés autochtones. Un **article publié par Kopp et ses collègues (2021)** décrit un cadre d'évaluation des programmes autochtones fondé sur les enseignements nêhiyaw (cris) et co-créé par les aînés et les gardiens du savoir. Les auteurs utilisent un exemple illustratif pour démontrer comment

un cadre d'évaluation de programme autochtone bien développé mène à une collecte de données, une évaluation et des recommandations plus complètes, précises et significatives.

L'évaluation axée sur le pays

L'évaluation axée sur le pays vise les pays en développement et s'inscrit dans une perspective de renforcement des capacités locales en matière de gouvernance et de gestion. Cette approche évaluative reconnaît que les programmes de développement international doivent être évalués sur le terrain par les personnes qui y habitent. En effet, les agences internationales envoient habituellement des équipes d'évaluation sur place afin d'évaluer leurs programmes ; bien que ces personnes connaissent habituellement le contexte particulier dans lequel le pays se trouve, elles ne parlent pas toujours la ou les langues des parties prenantes et ne connaissent pas toujours les enjeux locaux. Ainsi, leurs interprétations ne sont pas nécessairement les mêmes que celles des pays qui reçoivent l'aide. L'évaluation menée par un pays vise donc à renforcer les capacités locales en encourageant la participation de personnes qui peuvent représenter le pays bénéficiaire, dans le but éventuel d'être en mesure d'évaluer ces interventions directement, sans l'appui d'une équipe externe.

L'évaluation émancipatrice

Cette approche évaluative rejoint en partie l'évaluation participative pratique. Cependant, celle-ci vise en particulier le renforcement des capacités des personnes plus vulnérables. Ainsi, l'évaluation participative émancipatrice a pour objectif la justice sociale par l'entremise de l'implication des bénéficiaires des programmes, plutôt qu'un objectif qui vise principalement l'utilisation de l'évaluation par les gestionnaires. Ainsi, les parties prenantes qui adhèrent à la démarche évaluative peuvent, à la fois, faire ressortir les injustices inhérentes au programme évalué, ainsi que développer leurs propres compétences en matière de collecte de données et d'analyse. Ces nouvelles compétences leur permettraient de mieux revendiquer leurs droits, et dans certains cas, leur permettraient aussi de sortir d'une situation personnelle ou professionnelle difficile.

L'évaluation fondée sur l'analyse comparative entre les sexes plus (ACS+)

L'analyse comparative entre les sexes (ACS+) est une approche rigoureuse pour considérer les implications possibles de facteurs identitaires comme le genre, l'âge ou l'ethnicité sur l'équité dans les programmes et les politiques. L'intégration de l'ACS+ à l'évaluation permet de déceler les obstacles systémiques auxquels font face certains groupes dans les programmes et les politiques actuels et de formuler des recommandations afin de les réduire et de les éliminer. Les évaluateurs qui œuvrent au sein du Gouvernement du Canada, par exemple, sont fortement encouragés à produire une analyse ACS+ avant de planifier leurs démarches d'évaluation. Un [document](#) préparé par le Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada (2019) présente en détail les étapes pour intégrer l'analyse ACS+ dans l'évaluation. **Nous en discutons davantage au chapitre 11.**

Conclusion

Les quatre cadres théoriques ainsi que les nombreuses approches présentées dans ce chapitre peuvent mener à confusion, surtout lorsque vient le moment de planifier une évaluation. Le choix du cadre et de l'approche dépend de quelques facteurs.

- Premièrement, vos propres préférences orienteront le choix de l'approche. Par exemple, un évaluateur très préoccupé par des questions de justice sociale ne choisirait pas une approche postpositiviste.
- Ensuite, il est essentiel de déterminer l'objectif principal de l'évaluation. Pourquoi vous a-t-on demandé de réaliser une évaluation du programme ? À quelles fins servira-t-elle ?
- Finalement, vous devez explorer le contexte organisationnel et social du programme. Qui sont les bénéficiaires et les parties prenantes du programme ? Ces personnes seraient-elles en mesure de participer à l'évaluation ? Si oui, comment ?

La formulation de réponses claires à ces questions vous permettront de faire des choix éclairés quant au cadre théorique et à l'approche évaluative qui seront privilégiés dans une démarche évaluative. Ces informations vous permettront aussi de bien justifier ces choix et de vous assurer que l'évaluation répondra véritablement aux besoins des parties prenantes et de l'organisation.

5. Les questions d'évaluation et leurs indicateurs

Objectifs d'apprentissage

À la suite de la lecture de ce chapitre, vous serez en mesure de :

- Décrire les enjeux et thèmes principaux abordés dans les questions d'évaluation;
- Formuler des questions d'évaluation claires;
- Formuler des indicateurs appropriés;
- Formuler des seuils de réussite, des cibles ou des critères de jugement.

Le contenu du cadre d'évaluation

Ce que nous appelons le cadre, ou le plan d'évaluation, consiste en un document qui sert à démontrer la connaissance du programme à évaluer ainsi que les différents enjeux qui y sont rattachés. Ce cadre sert de contrat entre la personne évaluatrice et son client, et peut, dans le cas d'un désaccord, protéger l'équipe d'évaluation à la fin du projet.

Dans un cadre d'évaluation, on retrouve les thèmes, les questions d'évaluation ainsi que la méthodologie envisagée. Le cadre d'évaluation permet également d'identifier les limites de l'évaluation et spécifie clairement les responsabilités de chaque personne intervenant dans le processus. Ces informations permettent de clarifier les attentes par rapport à l'accès aux documents, aux personnes ou aux données dont on a besoin ainsi qu'aux rôles qui seront joués par l'équipe d'évaluation et celle du programme à évaluer.

Le cadre, ou le plan d'évaluation, consiste en un document qui sert à démontrer la connaissance du programme à évaluer ainsi que les différents enjeux qui y sont rattachés

Le cadre contient également un calendrier de réalisation du projet ainsi que les ressources qui seront nécessaires. Comme pour n'importe quel projet, des changements peuvent survenir au cours du projet et des ajustements sont parfois nécessaires. Ainsi, il est important d'y inclure également les risques possibles et les limites ainsi que les mesures préventives et d'atténuation envisagées. La personne évaluatrice doit être en mesure d'indiquer quelles conséquences certains changements entraîneront sur ce qui a été promis initialement.

Le cadre d'évaluation contient donc plusieurs éléments distincts qui sont tous essentiels au déroulement de l'évaluation. Ces éléments seront décrits au cours des prochains chapitres. Le présent chapitre traite des questions d'évaluation et de leurs indicateurs.

Quelques définitions clés

Avant d'aller plus loin dans le cadre d'évaluation comme tel, définissons quelques concepts clés.

Thèmes	Les thèmes traduisent les principaux besoins informationnels des commanditaires de l'évaluation. Il peut s'agir notamment de la pertinence et du rendement, qui peuvent tous deux être déclinés en thèmes plus précis. Par exemple, les questions portant sur la pertinence cherchent à cerner la problématique sociale à laquelle le programme tente de répondre.
Questions d'évaluation	Il s'agit des questions de recherche spécifiques auxquelles l'évaluation doit répondre. Par exemple, une question d'évaluation peut aborder la mesure dans laquelle un résultat immédiat a été atteint. Prises ensemble, les questions d'évaluation traduisent les besoins d'information et d'apprentissage des commanditaires de l'évaluation.
Indicateurs	Les indicateurs précisent les éléments concrets qui seront mesurés afin de répondre aux questions d'évaluation. On peut, entre autres, préciser le moment de la mesure (annuellement, hebdomadairement, etc.) et le type de données à recueillir (perception des intervenants, échelle d'un questionnaire, etc.).
Critères de jugement ou seuils de réussite	Les critères de jugement (aussi appelés seuils de réussite) accompagnent parfois les questions d'évaluation et précisent une norme ou une cible à atteindre. Par exemple, on peut identifier le pourcentage minimum à atteindre dans un sondage de satisfaction.

Principaux thèmes d'évaluation

En évaluation, il y a généralement trois principaux thèmes abordés soit : la **pertinence**, **l'efficacité** et **l'efficience**. La pertinence réfère aux besoins que le programme tente de combler ainsi qu'à la concordance entre le programme et les priorités de l'organisation. L'efficacité porte sur l'obtention des résultats anticipés et les changements observés dans la population cible. L'efficience réfère à la saine gestion des ressources humaines et financières du programme afin de produire les extrants. Cependant, comme le précise Peersman (2014), il existe d'autres thèmes pouvant être explorés dans l'évaluation, comme l'équité et la durabilité. Nous aborderons d'ailleurs certains de ces thèmes au chapitre 12 de cet ouvrage .

La pertinence

La pertinence porte sur le contexte du programme dans son environnement organisationnel, ainsi que son rôle dans la société en général (pertinence sociale). Un programme est habituellement créé dans un contexte particulier pour répondre à des besoins spécifiques. La pertinence vise à analyser si ces besoins existent toujours, ou si l'environnement a changé à un tel point que le problème n'existe plus ou a lui-même changé. Des décisions importantes sur l'avenir du programme s'imposent lorsque l'on détermine que les besoins originaux ayant mené à sa création n'existent plus.

Les questions d'évaluation s'inscrivant sous le thème de la pertinence, en plus de s'intéresser aux besoins de la population cible, portent aussi sur les liens qui existent entre les priorités de l'organisation et le programme. En effet, les programmes devraient refléter les objectifs, la mission et les responsabilités de l'organisation dont ils font partie.

La pertinence porte sur le contexte du programme dans son environnement organisationnel, ainsi que son rôle dans la société en général (pertinence sociale).

L'efficacité pour mesurer l'atteinte des résultats

L'efficacité vise à déterminer dans quelle mesure le programme a atteint les résultats immédiats, intermédiaires, et ultimes escomptés. Il y a donc un lien étroit entre les questions d'efficacité et le modèle logique du programme, qui décrit ces résultats.

Très souvent, afin de mieux comprendre pourquoi certains résultats n'ont pas été atteints comme prévu, il y a lieu de se pencher sur la manière dont le programme a été mis en œuvre ou adapté aux réalités du terrain. On s'intéresse donc aux activités et aux extrants, afin de mieux expliquer les résultats

L'efficacité vise à déterminer dans quelle mesure le programme a atteint les résultats immédiats, intermédiaires, et ultimes escomptés.

L'efficacité permet donc de cerner l'impact réel du programme sur la problématique initiale.

L'efficacité pour juger du rapport qualité-prix

Puisque les programmes sont responsables de la saine gestion des ressources financières et humaines qui leur sont confiées, il est souvent utile de porter un regard évaluatif sur l'efficacité dont le programme fait preuve. Les questions d'évaluation s'inscrivant sous ce thème cherchent à déterminer si les activités et extrants ont mené aux résultats attendus en utilisant le moins de ressources possibles.

L'efficacité cherche à déterminer si les activités et extrants ont mené aux résultats attendus en utilisant le moins de ressources possibles.

Comment formuler des questions d'évaluation ?

Pour bien évaluer un programme, les questions doivent être formulées pour permettre de préciser ce que l'on souhaite mesurer. Il vaut mieux utiliser des questions ouvertes et factuelles qui s'apparentent à des questions de recherche. On entend par « questions ouvertes », des questions qui permettent d'apporter une réponse nuancée plutôt qu'un "oui" ou un "non". De plus, les questions d'évaluation doivent porter sur un aspect précis du programme à évaluer.

On formule habituellement entre 8 et 10 questions d'évaluation – le nombre exact dépend surtout de l'ampleur du programme et des éléments à mesurer. Il est à noter que les questions d'évaluation ne sont pas celles qui seront posées aux parties prenantes au cours de la collecte de données. Il ne faut donc pas les confondre avec un guide d'entretien.

Pour formuler les questions d'évaluation, il faut se fier aux trois thèmes présentés précédemment, c'est-à-dire la pertinence, l'efficacité et l'efficacité, mais également à plusieurs autres sources d'informations. L'approche évaluative retenue peut influencer le choix et la formulation des questions puisqu'elle permet de préciser certains éléments d'intérêt. Il en est de même pour des consultations qui auraient été réalisées auprès de certaines parties prenantes lors de la planification de l'évaluation. Toute la documentation du programme qui a été consultée lors de la planification – y compris le modèle logique – peut également influencer les questions et faire ressortir certains enjeux ou éléments d'intérêt. Enfin, la recherche ou des évaluations antérieures du même programme ou d'autres évaluations de programmes semblables pourraient aussi proposer des éléments ou formulations intéressants à intégrer dans les questions d'évaluation.

Les formulations peuvent varier d'une évaluation à l'autre, mais voici quelques types de formulations dont se servent les personnes évaluatrices :

- Dans quelle mesure...
- De quelle façon...
- Quels sont les facteurs/conditions/etc.
- Quels sont les impacts spécifiques...
- Quels changements ont été observés...

Ces formulations permettent de produire des questions spécifiques, ouvertes et factuelles, qui permettent l'élaboration d'une réponse nuancée à partir des données empiriques.

Encadré 5.1. Exemples de questions d'évaluation

Les questions d'évaluation suivantes ont été tirées d'un [rapport d'évaluation publié par Parcs Canada](#) :

- Dans quelle mesure le sous-programme cadre-t-il avec les responsabilités de Parcs Canada? (Pertinence)
- Dans quelle mesure la fréquentation des lieux historiques nationaux s'est-elle accrue, et quels sont les facteurs à l'origine de cette tendance ? (Efficacité)
- Quel est l'impact de l'expérience du visiteur sur les ressources culturelles des lieux historiques nationaux ? (Efficacité)
- Le sous-programme de l'expérience du visiteur dans les lieux historiques nationaux est-il exécuté au coût le plus bas possible pour l'Agence ? (Efficience)

Les indicateurs de rendement

Une fois les questions d'évaluation formulées, la personne évaluatrice formule des indicateurs qui permettront de les opérationnaliser et de les mesurer. Ces indicateurs sont comme des points de repère permettant de juger du progrès accompli et des changements causés par un programme.

Ils cherchent à rendre intelligibles des concepts autrement complexes et peu observables :

- Le nombre d'amis proches est un indicateur de la taille du réseau social
- Le taux de rétention des employés est un indicateur des conditions de travail
- Le nombre d'albums vendus est un indicateur de la popularité d'une artiste
- Le score à un examen est un indicateur des connaissances d'un étudiant au sujet d'une matière

Il y a deux genres d'indicateurs, les indicateurs quantitatifs et les indicateurs qualitatifs. Voici les particularités de chacun:

- Les **indicateurs quantitatifs** se composent d'un nombre et d'une unité. Le nombre précise l'ampleur (combien) et l'unité fournit au nombre sa signification (quoi), par exemple, le nombre de plaintes reçues par écrit.
- Les **indicateurs qualitatifs** prennent la forme d'un énoncé, par exemple les perceptions des participantes à un programme de perfectionnement professionnel sur les défis qu'elles rencontrent dans leur milieu

de travail. Il n'est pas nécessairement pertinent de compter ces défis; dans ce cas-ci, les types de défis rencontrés et comment ils influencent les participantes sont davantage d'intérêt.

Pour bien formuler des indicateurs, la clé du succès est d'être aussi précis que possible. Les indicateurs identifient le concept ou l'élément à mesurer ainsi que certaines dimensions temporelles ou contextuelles permettant de mieux les baliser. Habituellement, un indicateur porte sur un concept ou une dimension unique du phénomène d'intérêt. Ainsi, une question d'évaluation peut se décliner en plusieurs indicateurs.

Encadré 5.2. Exemples d'indicateurs

Voici quelques exemples d'indicateurs qui pourraient servir dans une évaluation:

- Nombre de participants ayant complété la formation en 12 mois
- Nombre de participants qui ont entrepris des activités de recyclage au terme de la formation reçue
- Perception des participants quant à leur cheminement professionnel pendant le programme
- Perception des parents quant au développement des capacités langagières de leur enfant

Comment s'assurer que les indicateurs sont de qualité?

Le « Evaluation Center » de l'Université du Michigan a constitué une [liste de contrôle](#) portant sur les indicateurs utilisés dans les évaluations. Entre autres, on y retrouve les éléments suivants :

- **Adéquation et pertinence culturelle** : l'indicateur doit être adapté et pertinent dans le contexte ou dans l'environnement concerné par l'évaluation.
- **Clarté de l'orientation et signification** : L'indicateur doit traduire ou représenter l'élément à mesurer de façon claire et complète. Des informations supplémentaires ne devraient pas être nécessaires pour interpréter les données recueillies à partir de l'indicateur.
- **Disponibilité des données** : L'indicateur doit être réaliste dans la mesure où les données exigées peuvent être recueillies ou existent déjà et sont disponibles.
- **Formulation impartiale** : Les indicateurs doivent être formulés de façon neutre et dépourvus d'orientation.
- **Pertinence relative aux questions d'évaluation** : Tous les indicateurs doivent être liés à au moins une des questions d'évaluation.
- **Possibilité d'obtenir des résultats inattendus ou imprévus** : Les indicateurs doivent nous permettre de vérifier nos hypothèses, le cas échéant, mais ils doivent aussi être suffisamment souples pour permettre l'obtention de résultats inattendus ou imprévus.
- **Pratiques acceptées et historique d'utilisation** : L'indicateur doit être conforme aux pratiques actuelles et antérieures, le cas échéant.

En résumé, les indicateurs doivent être clairs, pertinents et bien formulés. Ils doivent pouvoir être évalués par des données empiriques.

Les seuils de réussite ou critères de jugement

Dans certaines évaluations, on retrouve, en plus des indicateurs, des critères de jugement, aussi appelés seuils de réussite. Bien qu'ils ne soient pas nécessairement considérés comme étant obligatoires à la démarche évaluative, ils représentent tout de même une pratique exemplaire.

Puisque l'objectif ultime de l'évaluation est de porter un jugement sur le mérite et la valeur d'un programme, il importe de se doter de critères qui nous permettent de juger des résultats atteints et autres éléments de façon objective et précise : Dans quelle mesure le programme s'avère-t-il suffisamment « bon » ?

Ces seuils de réussite peuvent s'inspirer des cibles présentes dans le modèle logique du programme ou dans un cadre de mesure de rendement qui accompagnerait la documentation du programme. Comme les indicateurs, les seuils de réussite peuvent s'exprimer sous forme de cibles quantitatives, ou de manière plus descriptive ou qualitative. Une approche normative est privilégiée lors de l'établissement de seuils de réussite, même si cela n'est pas toujours possible.

Voici quelques exemples de seuils de réussite :

- Plus de 80% des participants se disent « satisfaits » ou « très satisfaits » des services obtenus
- Au moins 60% des participants obtiennent une note de passage au terme du cours en ligne
- Les familles des participants peuvent identifier des améliorations significatives au niveau du comportement
- Tous les fonds disponibles pour les activités du programme ont été utilisés

Dans tous les cas, ces critères ou seuils de réussite doivent être négociés, habituellement avec la gestion du programme, puisqu'ils résument le jugement qui pourrait être porté par la personne évaluatrice. Il est donc important de s'assurer, en tant qu'évaluateurs et évaluatrices, que nous comprenons bien les contraintes avec lesquelles le gestionnaire du programme doit composer, ainsi que le contexte élargi dans lequel se trouve le programme, afin d'ajuster nos critères en fonction de ceux-ci.

Comment présenter les informations?

Le tableau ci-dessous permet d'organiser les questions d'évaluation, leurs indicateurs, et leurs seuils de réussite. Chaque question d'évaluation peut être opérationnalisée à l'aide d'un ou plusieurs indicateurs. Chaque indicateur a ensuite un seuil de réussite qui lui correspond.

Tableau 5.1. Gabarit pour questions, indicateurs et seuils de réussite

Question d'évaluation	Indicateurs	Seuils de réussite
<i>Pertinence</i>		
Question d'évaluation 1	Indicateur 1.1	Seuil 1.1
	Indicateur 1.2	Seuil 1.2
Question d'évaluation 2	Indicateur 2.1	Seuil 2.1
	Indicateur 2.2	Seuil 2.2
<i>Efficacité</i>		
Question d'évaluation 3	Indicateur 3.1	Seuil 3.1
	Indicateur 3.2	Seuil 3.2
Question d'évaluation 4	Indicateur 4.1	Seuil 4.1
	Indicateur 4.2	Seuil 4.2

Ce tableau peut et doit évidemment être adapté au contexte de chaque évaluation. Le nombre d'indicateurs et de seuils de réussite varie en fonction des questions d'évaluation. Toutefois, il faut se rappeler qu'il vaut mieux éviter de mettre un trop grand nombre d'indicateurs puisque les projets d'évaluation sont soumis à différentes contraintes (temporelles, financières, etc.).

Enfin, dans la documentation disponible sur le programme évalué, on devrait certainement avoir accès à un certain nombre d'informations pertinentes. Par exemple, lors de la planification du programme, l'organisation a peut-être élaboré des outils de suivi et d'évaluation du programme, comme un cadre de mesure du rendement, pouvant nous inspirer dans la rédaction des questions et des indicateurs.

Conclusion

La pièce de résistance du plan d'évaluation est habituellement un tableau qui contient, entre autres, les questions d'évaluation ainsi que les indicateurs et les seuils de réussite qui y correspondent. La formulation de ces questions, indicateurs et seuils exige un travail systématique et minutieux. Cependant, l'effort en vaut la peine lorsque vient le moment de choisir une méthode de collecte de données et de préparer les instruments qui serviront à cette collecte. Les questions, indicateurs et seuils servent comme « recette » à suivre lors de la mise en oeuvre de l'évaluation et faciliteront aussi la rédaction du rapport d'évaluation.

6. La collecte et l'analyse des données d'évaluation

Objectifs d'apprentissage

À la suite de la lecture de ce chapitre, vous serez en mesure de :

- Décrire les principaux outils et méthodes de collecte de données;
- Sélectionner les outils et les méthodes à partir d'une matrice d'évaluation;
- Décrire le processus de collecte de données;
- Distinguer les données qualitatives et quantitatives;
- Analyser la crédibilité et la validité des analyses.

Pourquoi parler de collecte et d'analyse de données en évaluation?

Après avoir ciblé les questions d'évaluation au chapitre précédent, la personne évaluatrice doit recueillir et analyser des données probantes pour y répondre. Ces données sont des informations empiriques qui constituent les éléments de preuve de l'évaluation. Ces preuves peuvent être de nature quantitative, qualitative, ou un mélange des deux.

Le choix des données à recueillir pour l'évaluation dépend toujours du type de programme à évaluer et d'autres contraintes comme le temps et les ressources disponibles pour réaliser l'évaluation. Ce chapitre est divisé en deux grandes sous-sections qui portent respectivement sur les données qualitatives et les données quantitatives.

Quelques définitions

Les méthodes de collecte des données réfèrent aux procédures et instruments qui nous permettent de recueillir l'information dont nous avons besoin pour répondre aux questions d'évaluation. Ces méthodes sont soit quantitatives, qualitatives, ou mixtes.

Quand on parle des sources de preuve, il s'agit des personnes, des documents, ou des bases de données à partir desquelles les informations seront recueillies. Ainsi, la source de preuve ne constitue pas la méthode de collecte des données. Cela est une erreur que l'on voit fréquemment dans les rapports d'évaluation. En effet, la méthode retenue (par exemple, sondage, entretien, observation, recension, etc.) peut s'appliquer à l'une ou plusieurs sources de données. De plus, on peut recueillir des données auprès une source (par exemple, des employés) à l'aide de plusieurs méthodes de collecte différentes.

Les méthodes de collecte des données réfèrent aux procédures et instruments qui nous permettent de recueillir l'information dont nous avons besoin pour répondre aux questions d'évaluation. Ces méthodes sont soit quantitatives, qualitatives, ou mixtes.

Types de données et méthodes

Il existe une variété de données qui peuvent être recueillies et les méthodes d'analyses peuvent être tout aussi variées. Les données qualitatives servent normalement à décrire et comprendre en profondeur un phénomène tandis que les données quantitatives visent à chiffrer ou mesurer l'ampleur ou les effets d'un phénomène. Le tableau ci-dessous résume certaines caractéristiques propres à chacun des types de données :

Tableau 6.1. Types de données

	Qualitatives	Quantitatives
Utilité	Description et compréhension d'un phénomène	Quantification ou mesure d'un phénomène
Méthodes	Entretiens, groupes de discussion, observation directe, analyse documentaire	Enquête, observation directe, analyse des données secondaires
Outils	Grille d'observation, canevas ou grille d'entretien	Grille d'observation, questionnaire
Éléments	Mots, phrases, sons et images	Chiffres et statistiques
Exemples de logiciels utiles	Excel, NVivo, QDA Miner	Excel, STATA, SPSS, R

À la lumière des informations fournies dans ce tableau, nous pouvons comprendre qu'une méthode de collecte, par exemple l'observation directe, peut servir autant à l'analyse qualitative que quantitative. Peu importe que nous utilisons une méthode quantitative ou qualitative, l'une n'est pas plus appropriée ou meilleure que l'autre puisque la pertinence d'une méthode dépend toujours de l'indicateur retenu. Il est aussi possible de combiner des données qualitatives et quantitatives pour faire des analyses qui se retrouvent dans la catégorie « mixte ».

Les méthodes et les données qualitatives

Les méthodes qualitatives visent à recueillir des données descriptives qui permettent de décrire un phénomène social en détail.

On vise donc la richesse des données plutôt que la collecte d'un grand nombre d'informations standardisées. Les méthodes principales pour la collecte des données qualitatives sont les entretiens, les groupes de discussion (ou entretiens de groupe) ou encore l'observation (active ou passive, participante ou non-

Les méthodes qualitatives visent à recueillir des données descriptives qui permettent de décrire un phénomène social en détail.

participante). Les méthodes d'analyse de ces données sont tout aussi multiples et dépendent toujours des disciplines. On peut penser à :

- L'analyse de contenu;
- L'analyse thématique;
- L'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes;
- L'analyse en mode écriture;
- La théorisation ancrée (Grounded theory).

Avec les données qualitatives, plutôt que de rechercher la généralisation d'un échantillon à une population comme on le ferait lors d'une analyse quantitative, on veut « transférer » nos résultats d'un cas à l'autre par l'entremise de principes directeurs ou de conditions. On cherche à démontrer la validité des conclusions par rapport aux observations qui sont faites, ainsi que la crédibilité de la personne évaluatrice et de son analyse. On utilise notamment la triangulation pour y parvenir. Cette notion de triangulation sera présentée plus loin.

Le chapitre 4 présente les cadres théoriques qui sous-tendent la pratique évaluative. Il faut savoir que les données qualitatives sont généralement co-construites par la personne qui réalise l'évaluation et les personnes participantes à cette évaluation, ce qui correspond aux approches constructiviste, pragmatique ou encore axées sur la transformation sociale. Par exemple, les données qualitatives privilégiées par les constructivistes devraient permettre de susciter des interactions et recueillir des données qui reflètent les perspectives et les besoins de toutes les personnes impliquées. L'approche pragmatique, pour sa part, s'intéresse aux perceptions et besoins des individus impliqués dans un programme, qui peuvent être recueillis à partir de données qualitatives provenant d'entretiens. Enfin, le paradigme de transformation sociale qui s'attarde à analyser certains systèmes de pouvoir (oppression, discrimination, injustice, etc.) requiert des méthodes qualitatives co-construites pour mieux cerner les expériences vécues et les perceptions des personnes marginalisées sur des sujets qui peuvent être sensibles. Encore une fois, des données recueillies lors de l'observation directe ou d'entretiens aident à bien documenter ce type d'expériences et les représentations individuelles.

Les méthodes qualitatives se distinguent par le fait que la collecte des données a lieu sur le terrain, et non à partir d'un bureau ou d'un laboratoire. Les données qualitatives peuvent également être recueillies de façon virtuelle. Effectivement, il est possible de faire des entretiens sur une plateforme numérique ou encore par téléphone. Lors de la collecte de données qualitatives, la personne évaluatrice interagit avec les personnes impliquées dans le programme, afin de bien comprendre leurs points de vue, ainsi que la complexité de leurs interactions.

Les sources de preuves

Les méthodes qualitatives nous permettent de décrire et comprendre des phénomènes et leurs contextes grâce à leurs descriptions riches et détaillées. Elles favorisent donc l'intégration de multiples points de vue et puisqu'elles sont basées sur les interactions, elles permettent aussi parfois d'aborder des sujets plus délicats, ou de réaliser une collecte de données auprès de personnes plus vulnérables.

Lors d'une évaluation où l'on utilise des données qualitatives, les sources de preuves les plus fréquemment sollicitées sont les suivantes :

- Les personnes qui représentent le programme ou l'organisation (gestionnaires, personnes employées, haute direction);
- Les bénéficiaires du programme ou partenaires externes;
- Les documents internes;
- La recherche (études et données publiées dans les domaines scientifique ou professionnel).

Les avantages et inconvénients des méthodes qualitatives

L'un des grands avantages des méthodes qualitatives est qu'elles sont beaucoup plus accessibles que les méthodes quantitatives. Cela a un avantage important en évaluation, où les résultats sont vulgarisés et communiqués à des responsables politiques, gestionnaires ou autres parties prenantes qui ne détiennent pas toujours une expertise en recherche sociale. Ainsi, les récits narratifs produits grâce à certaines méthodes qualitatives sont plus faciles à comprendre pour les personnes qui ne sont pas spécialistes, comparativement aux analyses statistiques. Un autre avantage est que les méthodes qualitatives permettent d'adapter la collecte de données en cours de route, ou lorsque la personne évaluatrice découvre des éléments non anticipés. On peut donc, par exemple, ajouter des questions lors d'un entretien semi-dirigé, si on souhaite explorer une dimension qui n'avait pas été prévue au départ. On pourrait également décider d'ajouter une méthode supplémentaire (entretiens individuels ou de groupe par exemple) après la fin de la collecte de données pour valider certaines conclusions.

Cependant, les méthodes qualitatives peuvent être très coûteuses à cause des séjours sur le terrain et du temps requis pour analyser toutes les données obtenues. Parfois, elles ont moins de crédibilité auprès des gestionnaires, qui les croient trop anecdotiques ou non scientifiques même si cela n'est pas du tout le cas. Finalement, ces méthodes ne permettent pas, hors de tout doute, d'isoler les facteurs spécifiques qui mènent à l'atteinte des résultats prévus d'une intervention. Il s'agit alors d'identifier la contribution du programme aux résultats observés, plutôt que de lui attribuer.

Types de méthodes qualitatives

Dans les prochaines sections, nous discuterons des méthodes qualitatives les plus utilisées en évaluation de programme, dont l'analyse documentaire, les entretiens et l'observation.

Analyse documentaire

L'analyse documentaire vise à extraire des données à partir de documents déjà rédigés comme des rapports, des procès-verbaux, des articles scientifiques, des lettres ou courriels ou d'autres communications écrites. Lors d'une évaluation, la personne évaluatrice peut demander l'accès à de la documentation interne et peut également consulter la documentation publique.

Avantages et inconvénients de l'analyse documentaire

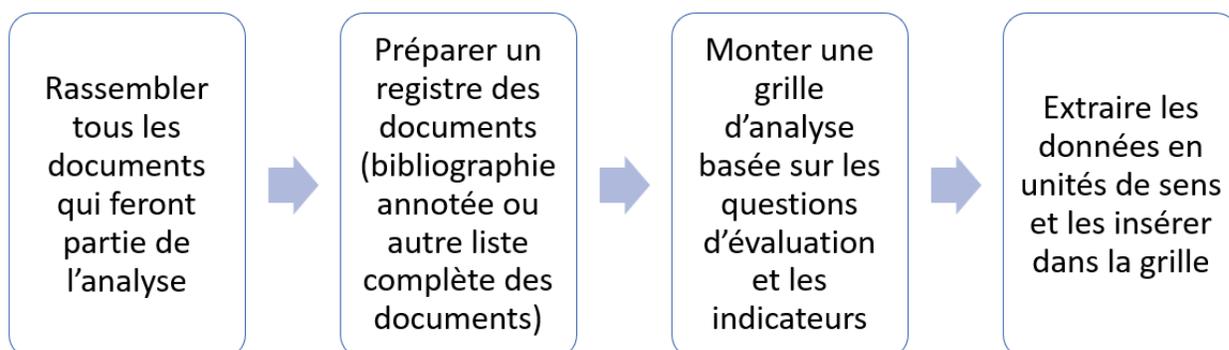
Cette méthode de collecte comporte plusieurs avantages comme le fait qu'elle offre plus de flexibilité et de discrétion en n'impliquant pas directement les parties prenantes. Par ailleurs, la lecture de documents peut aider à se familiariser avec la terminologie employée par les parties prenantes. Elle est aussi utile pour confirmer ou infirmer des informations issues d'autres sources de données.

Cette méthode comporte aussi quelques inconvénients. Parfois, les documents peuvent s'avérer difficiles à lire ou à comprendre. On peut avoir de la difficulté à trouver et obtenir certains documents dont on a besoin, ce qui peut nuire au calendrier de l'évaluation ainsi qu'à la qualité des données recueillies. Cette méthode exige aussi des ressources considérables, puisque l'évaluateur doit consacrer beaucoup de temps à la lecture des documents et à la saisie des données. Finalement, les documents recensés peuvent être incomplets ou même contenir des erreurs, ce qui peut fausser les résultats de l'évaluation.

Processus d'analyse documentaire

Normalement, l'analyse documentaire se déroule en quatre étapes schématisées ci-dessous :

Figure 6.1. Démarche d'analyse documentaire



Définir le corpus

La première étape de la démarche vise à rassembler tous les documents qui feront partie de l'analyse; c'est ce que nous appelons le « corpus ». Afin de trouver ces documents, il faut définir les concepts ou mots clés qui seront utilisés pour fouiller dans les moteurs de recherche internet, les bases de données disponibles dans les bibliothèques, les archives ou d'autres endroits spécifiques où nous pourrions trouver de la documentation pertinente.

Préparer le registre des documents

Afin de bien organiser les documents constitutifs du corpus, on peut se doter d'un outil qui nous permet de saisir la référence de chacun des documents ainsi que nos décisions les concernant. Le registre des documents est une liste de tous les documents du corpus et de ce qu'ils contiennent. Il comporte la référence bibliographique complète de chaque document, un court résumé ou quelques notes suite à la lecture préliminaire, ainsi que les décisions quant à son inclusion ou exclusion du corpus. Il est souhaitable, pour chacun des documents, d'élaborer un identifiant alphanumérique qui permettra d'y référer plus rapidement.

Encadré 6.1. Logiciels de gestion des documents

Il existe plusieurs logiciels permettant de bien organiser les documents et les références, tels que Zotero (disponible gratuitement) ou Endnote. Ces logiciels de gestion de références peuvent s'intégrer

à votre navigateur web pour vous permettre d'importer des documents et leurs références bibliographiques dans votre ordinateur. Il est aussi possible de synchroniser des données depuis plusieurs ordinateurs donc cela facilite le partage des informations entre membres d'une équipe d'évaluation. En rédigeant votre rapport d'évaluation, il sera facile d'intégrer, à travers un onglet spécifique dans votre logiciel de rédaction, les références en provenance de Zotero ou Endnote. L'utilisation de tels logiciels permet d'économiser du temps lors de la rédaction mais également lors de la mise en page de vos rapports.

Développer une grille d'analyse

La troisième étape de l'analyse documentaire constitue le développement d'une grille d'analyse. Celle-ci doit s'inspirer des questions d'évaluation ainsi que des indicateurs qui ont été préétablis. La grille servira à extraire des unités de sens ou groupes de mots dans les documents.

La grille peut être organisée avec des codes et des catégories. Les codes sont déterminés grâce aux indicateurs préalablement définis et peuvent aussi émerger pendant l'analyse de données. Ils aident à résumer les unités de sens avec des mots clés. Ces derniers peuvent décrire un processus, une émotion, une attitude, un comportement, etc. Les catégories, quant à elles, constituent des éléments permettant de répondre aux questions d'évaluation. Elles facilitent le regroupement de certains codes et peuvent représenter un thème, une cause, une explication, une relation, etc. Elles servent à déterminer des tendances générales.

La grille d'analyse peut être reproduite dans un logiciel d'analyse de données qualitatives pour faciliter le codage. Il en existe plusieurs, dont NVivo, QDA Miner et MAXQDA. Peu importe le logiciel utilisé, le principe est généralement le même. Il est aussi possible de réaliser l'analyse des données sans utiliser un logiciel spécifique. Chaque personne évaluatrice peut choisir la façon dont elle analysera les données du corpus.

Extraire les données

La dernière étape de l'analyse documentaire est l'extraction des données. Il est possible d'employer un chiffrier pour la grille de collecte, car cela permet l'inclusion d'un nombre illimité de lignes et de colonnes. Il est aussi préférable de noter qu'une seule unité de sens dans chacune des cases, quitte à répéter le nom du document sur plusieurs lignes. Cela facilitera la manipulation des données lors de leur classification et de leur analyse.

En utilisant un logiciel d'analyse de données qualitatives comme NVivo, on peut surligner et classer les unités de sens dans les codes et catégories appropriées. Le logiciel fournira des informations sur les occurrences de certains thèmes et on pourra télécharger les données dans différents formats.

Une fois les données extraites, la grille d'analyse permet de les regrouper de manière à les répertorier et les synthétiser lors de l'analyse. Elle permet aussi de mettre de côté des informations moins pertinentes en donnant une vue d'ensemble des données recueillies. La classification des unités de sens s'effectue en partie lors de leur extraction, puisque chaque unité de sens est inscrite sous une question de recherche ou un indicateur.

Entretiens individuels ou de groupe

Les entretiens, aussi appelés entrevues, sont des interactions verbales qui se tiennent entre les personnes participantes à l'évaluation et la personne évaluatrice. On parle d'entretiens individuels quand on rencontre une seule personne, ou de groupes de discussion ou entretiens de groupe, lorsque la personne évaluatrice anime une discussion auprès de plusieurs personnes qui interagissent entre elles. Les entretiens peuvent avoir lieu en personne, par téléphone ou de façon virtuelle.

Le choix de recourir à un entretien individuel ou de groupe dépend toujours des questions d'évaluation et de la personne évaluatrice qui aura identifié, au préalable, les données à recueillir et les meilleures méthodes pour le faire.

Il est possible de classifier les entretiens individuels en différentes catégories. Lorsque la personne évaluatrice utilise un questionnaire qui contient des questions ouvertes, ce qui arrive dans la majorité des cas, il s'agit d'un entretien semi-dirigé. Dans le cas contraire, si elle préfère laisser libre cours au participant sans lui proposer de thèmes à aborder, il s'agit d'un entretien non-dirigé ou ouvert. Quant aux groupes de discussion, un guide d'entretien ouvert sert habituellement à animer la conversation et diriger les interventions des participants. Il est aussi possible de faire un entretien très structuré à l'aide d'un guide d'entretien fermé. Dans ce cas, cela s'inscrit dans ce que nous pourrions appeler un questionnaire administré oralement, qui serait employé lors d'une enquête par sondage.

Avantages et inconvénients des différents types d'entretiens

L'avantage des entretiens individuels et de groupe, c'est que la personne évaluatrice peut clarifier ses questions si la personne participante ne les comprend pas, ou peut même ajouter des questions en cours de route, si elle cherche certaines clarifications ou désire des détails supplémentaires. Il s'agit donc d'une méthode plus flexible que l'enquête par sondage, qui ne permet pas de modifications à l'instrument en cours de route. Un avantage spécifique aux entretiens de groupe est qu'ils permettent d'obtenir des opinions différentes afin d'éclairer des questions qui seraient plus complexes. Le fait de faire interagir des personnes ensemble peut permettre de faire émerger des informations ou des discussions qui n'auraient pas été possibles lors d'entretiens individuels.

L'inconvénient principal, c'est que l'évaluateur peut influencer les participants sans le vouloir, c'est-à-dire que les participants peuvent moduler leurs réponses en raison de la présence de la personne évaluatrice. De plus, les entretiens ne donnent souvent accès qu'aux perceptions et opinions des personnes participantes. Les réponses obtenues ne sont pas toujours claires et précises, et quelquefois, il est difficile de prendre de bonnes notes au cours d'un entretien. Enfin, lors des entretiens de groupe, on ne peut garantir l'anonymat des personnes. Certes, en début d'entretien, on avisera les personnes participantes que tout ce qui se dit pendant cette rencontre ne doit pas être divulgué à d'autres individus. Toutefois, l'équipe d'évaluation ne peut garantir la confidentialité de toutes les personnes impliquées.

La réalisation des entretiens

Pour réaliser des entretiens, on commence par identifier les individus ou les groupes qui seront invités. On prépare ensuite un guide d'entretien, qui contient des informations au sujet de l'évaluation en cours, les questions d'entretien spécifiques qui seront posées et un remerciement bref. Il est toujours préférable de valider son guide en demandant à quelques collègues de le lire et de le commenter, afin d'améliorer ou de clarifier la formulation des questions, et afin de s'assurer que les questions permettront de recueillir toutes les informations identifiées dans les indicateurs. Il est même recommandé de tester son guide d'entretien auprès de ses collègues ou d'autres personnes qui connaissent le sujet.

On invite ensuite les participants, par téléphone ou par courriel, et on prend rendez-vous pour l'entretien. Le moment de l'entretien doit convenir à toutes les parties et doit se faire dans un lieu relativement calme pour éviter les dérangements et perturber les enregistrements audio, le cas échéant.

Les membres de l'équipe d'évaluation réalisent habituellement les entretiens. Il est utile de mener des entrevues à deux, puisque la seconde personne peut recueillir les propos des participants sous forme de notes d'entrevue. On peut prendre des notes à la main ou par ordinateur, selon les préférences du preneur de notes. On peut aussi enregistrer les entrevues et les transcrire ensuite, afin de recueillir tous les propos de la personne ; c'est d'ailleurs souvent le cas pour les groupes de discussion. Lorsque l'on veut faire un enregistrement, le participant doit en être informé et donner son consentement par écrit au préalable.

La transcription des entretiens

Avant de procéder à la transcription, il est possible de réécouter les enregistrements et de relire nos notes. Cela nous permettra de déterminer s'il faut transcrire les entretiens dans leur intégralité ou seulement les passages les plus riches. Il est encore plus pertinent de réécouter les enregistrements si la personne qui procède à l'analyse n'est pas celle qui a fait l'animation des entretiens.

Dans le cas des entretiens de groupe, la transcription peut être un défi. Plusieurs personnes discutent ensemble et il peut être difficile de savoir qui a dit quoi ou de bien entendre tous les passages. Il existe des logiciels pouvant aider à la retranscription, mais les meilleurs sont dispendieux et ne sont pas très fiables pour les retranscriptions de fichiers audios réalisés en français. Dans le cas où les entretiens sont nombreux, certaines équipes auront parfois recours à une firme professionnelle pour effectuer la transcription des entretiens. Dans ce cas, les firmes s'engagent à respecter la confidentialité du contenu des entretiens.

L'analyse des données transcrites

Une fois l'entretien terminé et retranscrit, les données transcrites sont transférées dans une grille d'analyse semblable à celle que nous avons décrite dans la section portant sur l'analyse documentaire.

L'analyse des données d'entretien suit généralement les mêmes étapes que celles de l'analyse documentaire. Ce type d'analyse, qui consiste à classer, étiqueter et catégoriser les unités de sens pour ensuite les rassembler et les décrire, se nomme « analyse de contenu ». On cherche, en bout de ligne, à « raconter » les résultats en présentant un texte cohérent qui décrit clairement les propos de l'ensemble des participants. On n'attribue pas, en évaluation, les commentaires en nommant la personne participante. Tous les résultats sont présentés de manière anonyme afin de protéger les gens. Si ces derniers n'avaient pas une garantie de confidentialité, ils seraient peut-être moins enclins à dire clairement ce qu'ils pensent.

L'observation

L'observation est une autre méthode qualitative qui est utilisée plus fréquemment en recherche qu'en évaluation, mais qui peut tout de même s'avérer utile dans certains cas. La personne évaluatrice voudra observer directement la mise en œuvre du programme sur le terrain, afin de percevoir les événements et comportements au moment où ils ont lieu.

Il y a deux types d'observations: en observation participante, nous intégrons le groupe à observer sans que les autres membres du groupe ne soient conscients de notre rôle d'évaluateur ou d'évaluatrice. Lorsque l'on agit à titre de personne observatrice-chercheuse dans le cadre d'une observation non-participante, les membres du

groupe savent que nous réalisons une évaluation et nous observons habituellement les activités du groupe en retrait sans intervenir.

Avantages et inconvénients de l'observation

L'avantage principal de l'observation est qu'elle permet à la personne évaluatrice de faire l'expérience directe d'un programme et de recueillir les données sur place. Elle n'a donc pas recours à la mémoire des participants ou participantes comme dans le cas d'entretiens semi-dirigés. L'observation peut aussi être utile dans les cas où on étudie un phénomène plus délicat – l'observation directe peut nous permettre d'éviter des questions plus sensibles.

Cependant, comme dans le cas des entretiens, la présence même de la personne qui réalise l'évaluation peut influencer le comportement et les propos des gens. On ne sait donc pas nécessairement si les données recueillies reflètent véritablement le programme tel que mis en œuvre en l'absence de l'évaluateur ou l'évaluatrice. Toutefois, notons que l'observation participante pourrait permettre à la personne évaluatrice de contourner cette limite en étant plus impliquée dans l'observation et en interagissant activement dans le programme.

D'un point de vue éthique, un évaluateur pourrait être témoin d'un événement secret ou privé sans le vouloir, ce qui peut lui causer certains dilemmes.

Finalement, il peut être difficile de s'intégrer à un groupe qui existe déjà, même si les gens ne savent pas que l'on évalue le programme. Les dynamiques de groupe peuvent être difficiles à gérer dans certains cas.

La démarche de l'observation

La démarche de l'observation commence par l'identification d'un contexte particulier dans lequel elle aura lieu. On détermine d'abord l'endroit où aura lieu l'observation, ensuite la durée de l'observation, et qui y participera. Enfin, on choisit le type d'observation (participante ou non participante)

Certains instruments de mesure aident l'évaluateur à consigner les données d'observation de façon systématique. Par exemple, une fiche d'observation peut fournir une liste des comportements à observer, et la personne qui évalue les décrit pendant l'observation ou en note la fréquence. Le tableau ci-dessous est un exemple de grille d'observation qui pourrait être utilisée pour l'observation de réunions organisées dans le cadre d'un programme.

Encadré 6.2. Exemple de fiche d'observation

Nom de l'activité

Date et heure

Brève description

Lieu

Total et ratio H/F

Provenance des participant.e-s

Appartenance ethnique

Âge

Nombre de participant.e-s

Catégorie	Éléments à observer	Commentaires
Catégorie 1	Question d'évaluation 1	
	Question d'évaluation 2	
	Question d'évaluation 3	

Impressions générales sur les participant.e-s à la rencontre

Autres observations

Une grille de notation permet à l'évaluateur ou l'évaluatrice de saisir les qualités particulières des comportements. Par comportements, on peut entendre l'humeur des personnes qui participent à l'évaluation ou leur ton de voix.

D'autres instruments moins structurés, comme le journal de bord, permettent enfin à la personne ou l'équipe évaluatrice de saisir des impressions et toute autre observation qualitative.

Encore une fois, il est toujours préférable de piloter les instruments de collecte afin de s'assurer de leur clarté et de leur exhaustivité. Enfin, il reste à préciser les détails de la période d'observation et d'obtenir la permission de l'organisation, avant de se lancer sur le terrain.

Analyse des données issues de l'observation

Les données peuvent être analysées de la même façon que les autres données qualitatives. La seule différence, c'est que parfois, la fréquence d'apparition de certains comportements pourrait nous intéresser, et nous obtiendrons aussi des données plus quantitatives qui se prêteront à une analyse chiffrée.

Les données consignées dans la grille de correction seront utilisées pour faire ressortir des unités de sens manuellement dans un document Word par exemple, ou encore dans un logiciel spécialisé en analyses qualitatives. Ces unités de sens seront classées par indicateur. Il s'agira ensuite de lire toutes les données recueillies pour un indicateur et de les étiqueter pour ensuite décrire cet ensemble dans un texte narratif.

Les études de cas

On réfère souvent à l'étude de cas comme une méthode d'évaluation. Cependant, l'étude de cas regroupe habituellement plusieurs méthodes (par exemple, analyse documentaire et entretiens). L'étude de cas s'avère utile lorsque l'on cherche à identifier des impacts plus complexes ou qui s'étalent sur plusieurs années. Il s'agit donc de sélectionner une unité d'analyse (un individu, par exemple, ou encore une région) et de décrire cette unité d'analyse en détail. La sélection du ou des cas à traiter dans le cadre d'une évaluation s'effectue habituellement sur la base de certains critères, comme la répartition géographique.

Les avantages et inconvénients des études de cas, ainsi que leur analyse, dépendent des méthodes choisies. Cependant, il est important de se rappeler que les données doivent être analysées et interprétées en fonction du cas ou des cas choisis.

Les méthodes et les données quantitatives

L'objectif principal des méthodes quantitatives est de mesurer l'effet d'une variable indépendante sur une variable dépendante grâce à un grand nombre d'observations ou de données. Les méthodes quantitatives nous permettent d'établir dans quelle mesure un changement observé chez la population cible est le résultat du programme évalué grâce à des données numériques (chiffrées).

En d'autres mots, il s'agit d'attribuer les effets observés au programme plutôt qu'à d'autres facteurs ou variables. Cette section fournit une introduction de base aux méthodes quantitatives, mais au besoin, il est recommandé de suivre des cours ou des ateliers spécialisés.

Le choix de méthodes quantitatives ou qualitatives repose principalement sur l'indicateur retenu à l'étape de planification de l'évaluation. Ainsi, les indicateurs qui portent sur un nombre ou une proportion, par exemple, font appel à des données quantitatives. On peut penser, par exemple, à une enquête par sondage ou à une analyse des données administratives du programme. Dans le cas des méthodes quantitatives, la mise en œuvre débute habituellement par l'identification des variables indépendantes et dépendantes, qui reposent sur une question d'évaluation et ses indicateurs. Par exemple, l'une de nos hypothèses peut être que la population cible, c'est-à-dire les participants au programme, a modifié son comportement suite à l'intervention. À partir des hypothèses et des variables, nous pouvons choisir un instrument de mesure et le développer. Il faut ensuite le valider auprès d'un petit nombre de participants, qui nous permettront de nous assurer des qualités techniques de l'instrument. L'échantillonnage et la collecte de données suivent ensuite cette étape, pour nous mener à l'analyse.

Les méthodes quantitatives nous permettent d'établir dans quelle mesure un changement observé chez la population cible est le résultat du programme évalué grâce à des données numériques (chiffrées).

Plusieurs méthodes quantitatives peuvent servir dans le cadre d'une évaluation, selon les sources de données disponibles et les indicateurs retenus.

Les avantages et inconvénients des méthodes quantitatives

Les méthodes quantitatives présentent certains avantages pour les personnes évaluatrices. Premièrement, elles peuvent permettre de généraliser les résultats à une plus grande population en faisant toutefois attention aux limites de cette généralisation. Deuxièmement, les résultats statistiques peuvent identifier l'ampleur et la distribution des résultats d'une intervention sur la population cible. Troisièmement, les méthodes quantitatives permettent d'identifier les coûts et les avantages d'une intervention et de les comparer. Quatrièmement, il est possible de documenter les propriétés techniques des instruments de mesure quantitatifs afin de les réutiliser plus tard ou de vérifier la validité des résultats. Cinquièmement, on peut contrôler l'effet de certaines variables grâce à des manipulations statistiques. Enfin, les résultats quantitatifs, peu importe leur qualité et leur validité, ont souvent plus de crédibilité et de poids chez les décideurs.

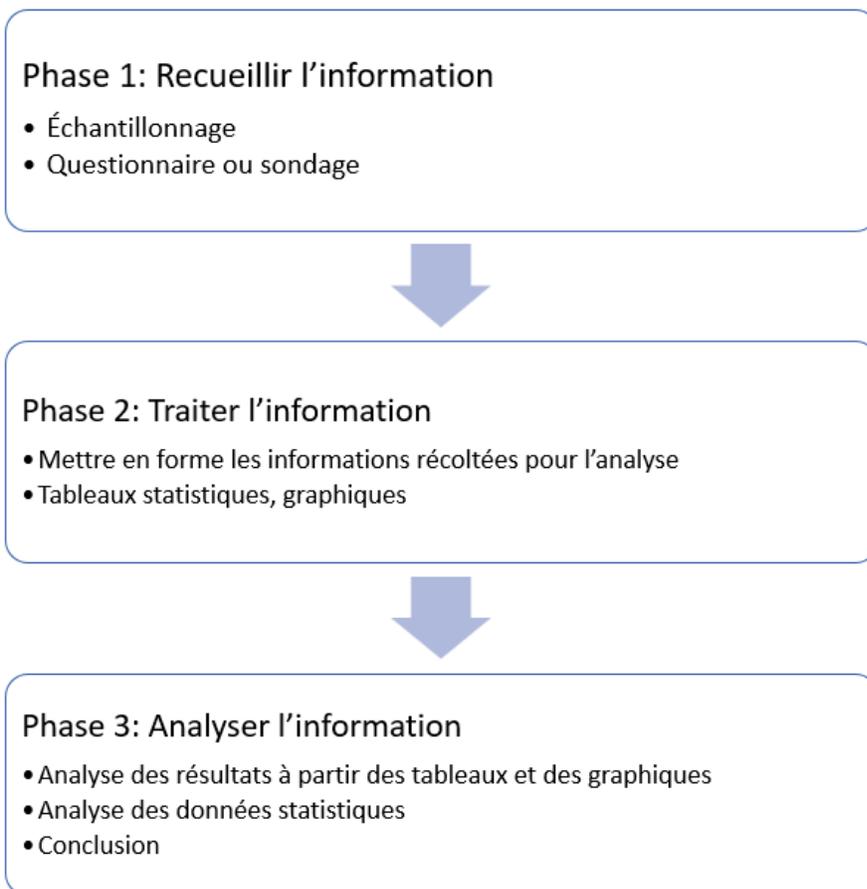
Cependant, les méthodes quantitatives ne sont pas toujours appropriées pour tous les types d'évaluations. Quand on veut bien comprendre le contexte d'une intervention, par exemple, une échelle de mesure n'est pas toujours le meilleur outil. Lorsque l'on travaille auprès de populations vulnérables, il peut être difficile de leur demander de compléter un questionnaire et on ne sait pas toujours à quel point on peut faire confiance aux

données recueillies. Les méthodes quantitatives, de par leur nature, sont habituellement peu flexibles, et il est difficile d'apporter des changements en cours de route si le contexte de l'étude change. Finalement, l'analyse des données quantitatives peut s'avérer complexe et exige des connaissances spécialisées – elle pose donc un risque d'erreur considérable, ce qui peut fausser les résultats de l'évaluation.

La démarche pour la collecte de données quantitatives

Normalement, la collecte de données quantitatives s'échelonne sur trois phases. La première porte sur l'information à recueillir et la façon de le faire. La deuxième s'intéresse au traitement de l'information et la dernière consiste en l'analyse de l'information. La figure ci-dessous illustre cette démarche.

Figure 6.2. Démarche d'analyse quantitative



Les cadres d'analyse quantitatifs

Les cadres d'analyse quantitatifs tentent d'établir une relation de causalité entre une intervention et les résultats observés. Pour attribuer des changements sociaux à une initiative particulière, il s'agit d'isoler les effets spécifiques de l'initiative. Pour ce faire, la personne évaluatrice peut se prémunir de l'un de deux devis : le devis expérimental, qui consiste en la comparaison d'un groupe témoin et d'un groupe expérimental, auxquels les participants sont assignés au hasard. Le groupe expérimental participe au programme, ou en d'autres mots, bénéficie du traitement. On vérifie ensuite les différences entre les deux groupes afin de constater l'effet du programme sur les résultats observés.

Le devis quasi-expérimental établit la même comparaison, mais est un peu plus souple : ici, les participants ne sont pas assignés au hasard ; souvent, les deux groupes existent indépendamment de l'évaluation. Cependant, la création naturelle des groupes peut entraîner des effets particuliers qu'il faudra éliminer plus tard par le biais de l'analyse statistique.

Cependant, rappelons que de tels devis ne sont pas toujours possibles en évaluation, puisqu'il est pratiquement impossible de contrôler tous les facteurs externes qui pourraient influencer l'atteinte des résultats. De plus, les ressources nécessaires pour produire de telles évaluations sont considérables. Dans ces cas, on peut employer un troisième type de devis, appelé devis non-expérimental, ou pré-expérimental, où l'on ne fait pas de comparaison. On voit ce type de devis fréquemment en évaluation, puisqu'il est souvent impossible de restreindre l'accès à un programme pour des raisons purement évaluatives.

L'échantillonnage

L'échantillonnage est une technique qui permet à la personne évaluatrice de réduire les coûts et le temps liés à une évaluation sans pour autant nuire à la collecte de données et leur analyse. L'échantillonnage, lorsqu'il est réalisé selon les règles de l'art, permet de recueillir des données auprès d'une fraction de la population qui nous intéresse, puis de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble de cette population. Pour nous assurer de cette représentativité, cependant, il importe de bien sélectionner son échantillon. Pour ce faire, il s'agit premièrement de bien définir la population cible. Rappelons ici que cela doit être fait dès le début de la planification de l'évaluation. S'agit-il, par exemple, de tous les bénéficiaires d'un programme ? Désirons-nous aussi inclure ceux qui voulaient y participer mais qui n'ont pas été sélectionnés?

Une fois la population bien établie, il s'agit de déterminer si nous souhaitons un échantillon probabiliste, où les individus sont choisis au hasard, et qui garantit la représentativité grâce aux lois des probabilités, ou un échantillon non-probabiliste, qui reproduit le plus fidèlement possible la population, en tenant compte des caractéristiques connues. On a tendance, lorsque cela est possible, à privilégier l'échantillon probabiliste, car il nous permet d'éliminer les facteurs contextuels ou autres variables qui risquent d'influencer les résultats de l'étude.

L'enquête par sondage

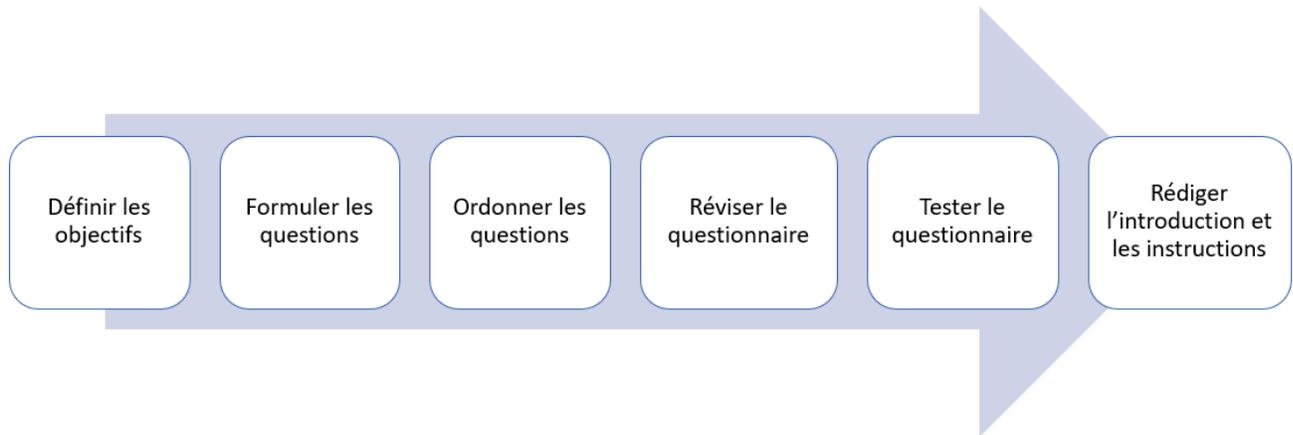
L'enquête par sondage est une méthode fréquemment utilisée lors de collectes de données quantitatives. C'est une méthode privilégiée en évaluation et en sciences sociales en général, puisqu'elle peut facilement être adaptée à plusieurs situations. L'instrument de mesure utilisé dans le cadre d'une enquête par sondage est un questionnaire. On administre ce questionnaire à un échantillon de participants – lorsqu'on l'administre à toute la population visée, il s'agit d'un recensement plutôt qu'un sondage.

Il y a deux façons d'administrer un questionnaire : en premier lieu, la personne évaluatrice questionne la personne participante, soit en personne ou par téléphone, et remplit le questionnaire. Cette pratique a l'avantage de réduire les erreurs associées à la compréhension des questions et d'augmenter le taux de réponse et de questionnaires complétés. Par contre, c'est une pratique dispendieuse, puisque le temps de l'évaluateur ou d'autres individus doit être pris en compte dans la gestion des ressources de l'évaluation.

L'élaboration du questionnaire

Plusieurs étapes sont requises pour l'élaboration d'un questionnaire. Celles-ci sont illustrées dans la figure ci-dessous.

Figure 6.3. Élaboration du questionnaire



Il s'agit donc, dans l'ordre qui apparaît dans la figure :

- Définir les objectifs: Il s'agit ici de reprendre la matrice d'évaluation afin d'identifier les questions et les indicateurs quantitatifs afin de bien saisir les objectifs du questionnaire. Sur quels thèmes le questionnaire doit-il porter? À qui s'adresse-t-il plus particulièrement?
- Ensuite, il s'agit de formuler les questions qui seront posées, selon les indicateurs. Ces questions sont généralement fermées ou proposent des échelles selon lesquelles les participants doivent répondre.
- Une fois les questions formulées, leur ordre de présentation doit être déterminé. Les questions devraient être regroupées de manière logique, selon les thèmes principaux de l'évaluation, ou encore, selon certains éléments clés du programme, comme ses étapes de mise en œuvre.
- Le questionnaire devrait être révisé afin d'en assurer la plus grande clarté possible, et toutes les questions qui ne sont pas absolument nécessaires devraient être supprimées afin que le questionnaire ne soit pas trop long.
- Puis, vient le moment du pré-test; ici, on peut demander à divers individus, tels que le gestionnaire du programme, quelques bénéficiaires, ou encore à des collègues, de remplir le questionnaire et de noter leurs commentaires au passage sur la clarté et la pertinence des questions. Ces commentaires seront ensuite utilisés pour bonifier la structure et le contenu du questionnaire.
- Finalement, il est essentiel de rédiger une introduction et des consignes claires pour les répondants, afin de présenter l'étude et de leur fournir des informations sur ce qui est attendu en termes de participation.

À la suite de toutes ces étapes, il sera maintenant temps d'administrer le questionnaire auprès des personnes ciblées dans l'échantillonnage.

L'analyse des données secondaires

Cette méthode est employée lorsque les données qui nous intéressent existent déjà, par exemple dans les dossiers des clients d'un programme. Il s'agit donc, dans un premier temps, de sélectionner les variables que nous souhaitons analyser, puis d'examiner leur crédibilité et leur qualité. Cette méthode permet d'épargner beaucoup de temps puisqu'elle n'exige pas une collecte de données sur le terrain ; cependant, les limites associées à la qualité des données (par exemple des données manquantes) peuvent s'avérer difficiles à surmonter. De plus, l'évaluateur n'a accès qu'aux données qui existent déjà et ne dispose donc d'aucune flexibilité dans son analyse.

Pour réaliser une analyse des données secondaires, on commence par regarder la base de données afin de

se l'approprier. Si les données ne sont pas déjà disponibles dans un fichier, on doit les transposer avant de commencer. Ensuite, on sélectionne les catégories, ou les variables, qui nous intéressent, selon les questions d'évaluation et les indicateurs.

Parfois, il est nécessaire de « nettoyer » les données, c'est-à-dire de les traiter avant de commencer l'étape d'analyse. Au début de l'analyse, on identifie les champs vides ou les erreurs, et on essaie de réparer en consultant les dossiers originaux ou en modifiant les paramètres de l'analyse.

Évidemment, cette méthode, comme toutes les autres méthodes quantitatives, exige des compétences en analyse statistique. Ces compétences se développent grâce à des cours plus spécialisés, ou on peut aussi faire appel à des analystes pour cette partie de l'étude.

L'analyse économique

Les évaluateurs et évaluatrices ont aussi parfois recours à l'analyse économique, surtout lorsqu'il est question de mesurer les impacts d'un programme ou son efficacité. En principe, l'analyse économique nous offre d'excellents outils sur lesquels fonder nos études. En pratique, cependant, l'analyse économique comporte les mêmes limites que les autres méthodes quantitatives – la qualité d'une analyse économique est sujette, elle aussi, à la qualité des données recueillies.

Il y a cinq grands types d'évaluation économique, selon Brousselle (2012).

- **Minimisation des coûts:** on compare les coûts reliés à deux interventions qui ont les mêmes effets;
- **Coût-efficacité:** utilisée pour comparer des interventions qui ont un objectif unique, non ambigu; elle est mesurée en unités physiques, comme les années de vie sauvée;
- **Coût-utilité:** Sert à mesurer les effets d'une intervention dans différents cas; premièrement, quand la qualité de vie est le résultat important; deuxièmement, quand les effets sont de nature différente d'une intervention à l'autre; troisièmement, quand les interventions ont plusieurs résultats pertinents; quatrièmement, quand certains résultats peuvent être considérés comme plus importants que les autres.
- **Coût-avantage:** vise à établir la rentabilité d'une intervention; alors que l'analyse coût-efficacité et coût-utilité se préoccupent des effets d'une intervention, on essaie ici plutôt de déterminer s'il est rentable de continuer à offrir une intervention ou non.

Méthodes et devis mixtes

Au cours des années 1980 et 1990, le monde de l'évaluation s'est polarisé en deux camps autour des débats sur les paradigmes. Les évaluateurs étaient soit quantitatifs, soit qualitatifs. Les distinctions étaient souvent établies sur une base disciplinaire, comme la psychologie, la sociologie, l'éducation et l'administration publique.

Aujourd'hui, ces débats sont largement éteints. On perçoit plutôt les méthodes quantitatives et qualitatives comme étant posées sur un continuum de connaissances, et on reconnaît que l'incommensurabilité des paradigmes se situe au niveau épistémologique et non méthodologique.

En évaluation, on privilégie souvent les devis mixtes qui font usage de méthodes qualitatives et quantitatives. Les devis mixtes permettent la corroboration et la confirmation des informations recueillies.

Nous retenons qu'il existe quatre types principaux de devis mixtes : séquentiel exploratoire, séquentiel explicatif, concomitant triangulé ou concomitant niché (Pluye, 2012). Les figures qui suivent vous aideront à mieux les comprendre.

Ces devis exigent la collecte et l'analyse d'un type de données avant de procéder à la collecte et l'analyse des données de l'autre type.

Dans un devis séquentiel exploratoire, les méthodes qualitatives sont utilisées pour explorer un phénomène. On leur accorde la priorité, et on suit leur collecte et analyse par une collecte et analyse de données quantitatives, qui servent à confirmer et généraliser les résultats qualitatifs.

En évaluation, on privilégie souvent les devis mixtes qui font usage de méthodes qualitatives et quantitatives. Les devis mixtes permettent la corroboration et la confirmation des informations recueillies.

Devis séquentiel exploratoire



Dans un devis séquentiel explicatif, il s'agit du contraire. Des données quantitatives sont recueillies et analysées en premier lieu, suivies des données qualitatives. Dans ce cas, il s'agit d'utiliser les données qualitatives pour expliquer ou interpréter les résultats quantitatifs. Par exemple, on pourrait mener une enquête par sondage auprès des participants d'un programme. Suite à l'analyse des résultats, des questions plus détaillées pourraient faire l'objet de quelques entretiens individuels afin de mieux comprendre certains éléments du contexte.

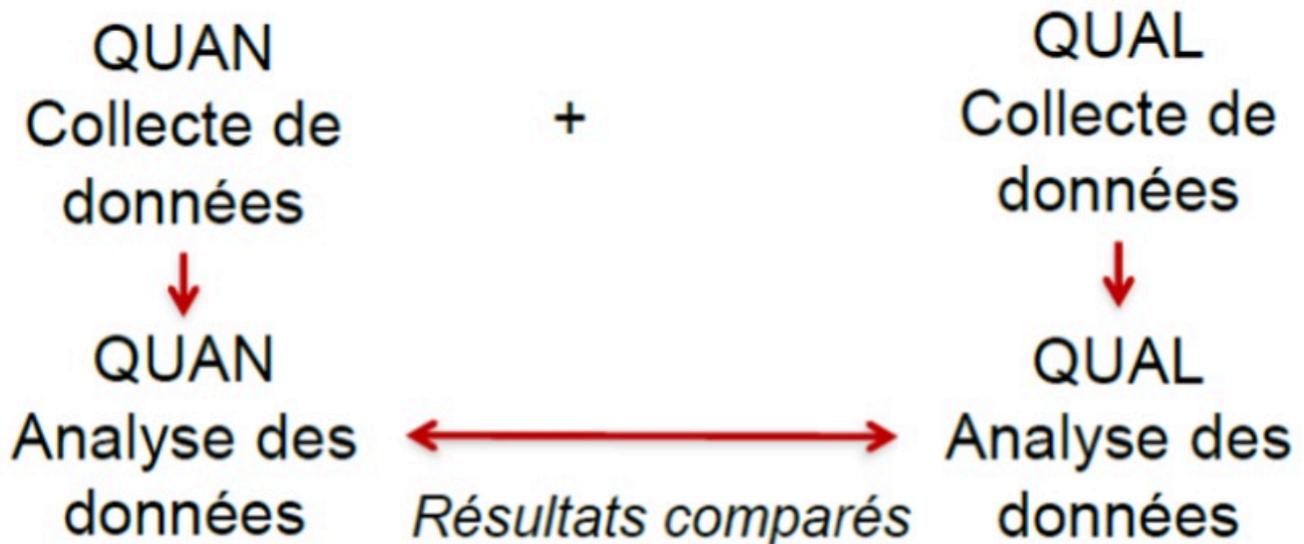
Devis séquentiel explicatif



Il y a d'autres types de devis d'analyse mixte comme les devis concomitants qui intègrent les données qualitatives et quantitatives ; la collecte et l'analyse des données des deux types ont lieu au même moment.

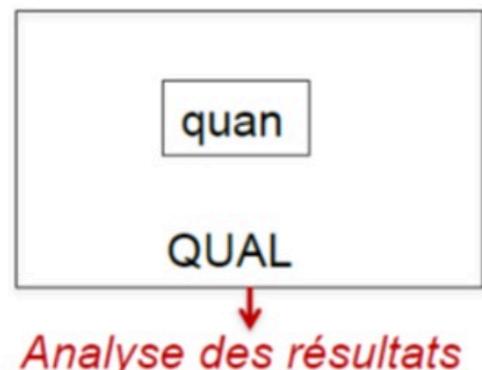
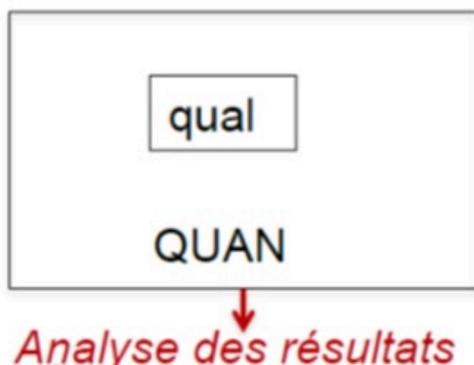
Le devis concomitant triangulé recherche la convergence et la correspondance entre les deux types de données. La figure ci-dessous présente ce type de devis.

Devis concomitant triangulé



Le devis concomitant niché, lui, donne préséance à l'un des deux types de données, bien que les deux types de données soient recueillies et analysées en même temps. On pense ici par exemple à un instrument de sondage qui comporte surtout des questions quantitatives, mais qui contient aussi quelques questions qualitatives.

Devis concomitant niché



Triangulation des données

La personne évaluatrice doit toujours s'assurer de bien trianguler ses résultats en se servant de plusieurs sources de preuve. La triangulation se définit comme étant la corroboration ou la confirmation d'une information lorsqu'elle provient de répondants différents ou de sources différentes. Par exemple, on peut obtenir des informations pertinentes lors d'un entretien avec une personne clé, ensuite on peut confirmer les dires de cette personne en consultant la littérature. Le fait de trianguler les données avec d'autres sources permet de renforcer la validité et la crédibilité des preuves.

L'utilisation de plusieurs méthodes de recherche n'implique pas nécessairement une bonne triangulation. Par exemple, si on choisit de mener des entretiens semi-dirigés auprès des gestionnaires d'un programme, un sondage des employés, et un groupe de discussion auprès de la haute gestion, il s'agit en fait d'une seule source de données (les personnes employées par l'organisation). On risque alors d'entendre les mêmes messages de tous ceux et celles qui seront consultés, même à l'aide de méthodes différentes.

Présentation de la méthodologie

La section du cadre d'évaluation portant sur la méthodologie décrit les méthodes qualitatives et quantitatives qui permettent à la personne évaluatrice de recueillir les données servant à répondre aux questions d'évaluation. La méthodologie doit donc fournir des détails quant à l'échantillon, les répondants visés, les instruments de mesure qui seront utilisés, et tous les autres détails techniques nécessaires à la planification du terrain. Puisque les méthodes sont intimement reliées aux questions d'évaluation et à leurs indicateurs, il convient de résumer toutes ces informations dans un grand tableau, comme nous l'avons déjà montré. Ce tableau contient habituellement les questions d'évaluation, les indicateurs, les seuils de réussite, les sources de données et les méthodes et on y réfère habituellement en tant que « matrice d'évaluation ».

La méthodologie doit aussi présenter les risques et limites pressentis pour l'étude. Par exemple, les limites associées à l'accessibilité ou la qualité des données administratives qui sont hors du contrôle de l'évaluateur, les limites associées à l'échantillonnage, ou encore le refus de certains intervenants de participer aux entretiens, peuvent poser des difficultés à la personne évaluatrice au cours de l'exécution de son projet. Il s'agit donc d'identifier les limites ou les risques potentiels, et de trouver des moyens de les éviter ou de les atténuer. Ceci permet au client d'avoir des attentes réalistes face au travail de la personne évaluatrice sur le terrain. Bien entendu, tous les risques ne peuvent être anticipés, mais une réflexion avant d'entreprendre l'évaluation permet au moins de se préparer pour ceux qui ont une plus grande probabilité de nuire au travail de la personne évaluatrice.

Conclusion

L'évaluation est fondée sur les méthodes de recherche sociale afin d'assurer une collecte de données qualitatives et quantitatives rigoureuse et systématique. Les résultats d'évaluation crédibles doivent découler de données solides, d'où l'importance de la méthodologie. Dans ce chapitre, nous avons tenté de vous présenter les méthodes utilisées le plus souvent en évaluation; cependant, il en existe aussi d'autres qui sont employées moins fréquemment mais qui peuvent être tout aussi valides et utiles. De plus, il est important de noter que de nos jours, la majorité des plans d'évaluation combinent plusieurs méthodes différentes afin d'assurer une couverture complète des indicateurs; ces méthodes peuvent être qualitatives ou quantitatives, selon le cadre théorique et l'approche évaluative retenus.

7. L'interprétation et la diffusion des résultats de l'évaluation

Objectifs d'apprentissage

À la suite de la lecture de ce chapitre, vous serez en mesure de :

- Comprendre ce qu'est l'interprétation des données comment elle se réalise;
- Formuler des recommandations pertinentes et réalistes;
- Comprendre l'importance du suivi et le rôle du plan d'action dans ce dernier;
- Identifier des moyens appropriés de communiquer les résultats d'évaluation.

L'interprétation des données

Après avoir recueilli, rassemblé et analysé les données nécessaires à l'évaluation, le moment est venu d'interpréter les résultats afin de porter un jugement sur la valeur du programme. Cette étape réfère à l'interprétation des données. C'est ici que la personne responsable de l'évaluation cherchera à donner du sens aux tendances et aux thèmes récurrents retrouvés dans les données, lui permettant de tirer des conclusions sur l'efficacité, l'efficience ou la pertinence du programme évalué. C'est également au cours de l'interprétation des données que les seuils de réussite ou les critères de jugement établis lors de l'élaboration du cadre d'évaluation servent à déterminer dans quelle mesure le programme a atteint ses objectifs.

L'atelier d'interprétation des données

Puisque les responsables de l'évaluation travaillent rarement seuls, il peut être utile de rassembler les personnes ayant contribué à la planification et à la mise en œuvre de l'évaluation lors d'un atelier d'interprétation collective des données. Les résultats obtenus sont examinés et interprétés par l'ensemble des personnes participantes, permettant une prise en compte de différentes perspectives dans la construction du jugement évaluatif. Afin que cet exercice soit productif, il est important de bien le planifier : les rapports techniques, les tableaux de données, et les autres outils doivent être conçus à l'avance. Les besoins et les attentes des groupes ciblés doivent aussi être ciblés au préalable. Si certains membres ne connaissent pas l'évaluation (par ex., une nouvelle personne à la direction), on peut leur fournir un résumé ou un aperçu de l'évaluation à l'avance. Lors de l'atelier, on présente chacune des questions d'évaluation et on identifie les résultats principaux à l'aide des données recueillies; ensuite, on formule des recommandations et des leçons apprises pour l'avenir. Les notes et les enregistrements captés au cours de l'atelier forment la base du rapport d'évaluation, puisqu'ils mettent en lumière les éléments les plus importants de l'évaluation.

On peut se servir d'un tableau d'interprétation afin de consigner les informations les plus pertinentes relatives

aux questions d'évaluation. Ce tableau contient, entre autres, les questions d'évaluation, les seuils de réussite, le degré d'atteinte du critère, et les données probantes qui appuient le jugement du responsable de l'évaluation. La présentation des données est l'élément le plus important du rapport d'évaluation : tous les propos de la personne évaluatrice doivent être soutenus par des preuves. Autrement, l'évaluation pourrait être considérée comme peu rigoureuse et crédible.

Tableau 7.1. Exemple d'un tableau d'interprétation en évaluation

Question d'évaluation	Critère de jugement	Degré d'atteinte du critère	Éléments de preuve
Le gouvernement joue-t-il un rôle légitime et nécessaire dans ce secteur ou cette activité de programme ?	D'autres organismes gouvernementaux (tous les niveaux) ne jouent pas un rôle principal dans ce secteur	Partiellement atteint	Examen des documents révèle que quelques gouvernements provinciaux agissent dans ce secteur
	Ce secteur d'activité nécessite une intervention publique	Atteint	Une défaillance du marché dans ce secteur est identifiée dans les articles scientifiques examinés

La formulation des leçons apprises et des recommandations

La très grande majorité des évaluations cherchent à tirer des apprentissages et à formuler des recommandations opportunes pour améliorer certains aspects du programme comme sa pertinence, son efficacité ou son efficience. Les leçons apprises permettent de documenter les succès et les défis du programme ainsi que les éléments à améliorer pour l'avenir. Les recommandations, quant à elles, sont des propositions d'actions concrètes visant à améliorer le programme, et ce, à la lumière des résultats obtenus. Elles s'adressent en général aux personnes responsables du programme ou de l'organisation: la haute gestion, le conseil d'administration, la direction, etc.

Les recommandations de bonne qualité sont claires, concises et résultent directement des constats issus de l'évaluation. Les parties prenantes doivent en effet être en mesure de voir les liens existants entre les questions d'évaluation, les données recueillies, les conclusions qui en découlent et les recommandations. Les recommandations doivent également être réalisables et respecter le contexte particulier dans lequel le programme se trouve. Par exemple, si le programme évalué appartient à une administration municipale, les recommandations devraient refléter le champ de compétences du palier municipal. C'est pourquoi les responsables d'une évaluation discutent à plusieurs reprises des recommandations avec les parties concernées avant de les formaliser : on parle alors d'un processus d'échange et de négociation visant à formuler des recommandations qui sont réalistes et prioritaires.

Encadré 7.1. Formuler des recommandations claires et utiles

Plusieurs outils peuvent appuyer la formulation de recommandations de haute qualité. Par exemple, la [liste de vérification des recommandations](#) du Groupe d'évaluation des Nations Unies (2018) est composée d'énoncés portant sur la forme, le contenu et l'utilité des recommandations fournies dans

le cadre d'une évaluation. De même, les objectifs SMART proposent un cadre efficace pour formuler des recommandations claires et utiles. Voici une description des différents éléments qui composent l'acronyme SMART :

1. **Spécifique** : la recommandation doit être claire avec une cible bien définie.
2. **Mesurable** : la recommandation doit comprendre des résultats concrets afin de suivre les progrès réalisés dans son atteinte.
3. **Atteignable** : la recommandation doit être atteignable compte tenu du temps, des ressources et des capacités de l'organisation.
4. **Réaliste** : la recommandation doit être pertinente et alignée sur la mission et les objectifs généraux de l'organisation.
5. **Temporel** : La recommandation doit être assortie d'un délai précis.

Le plan d'action

Le plan d'action pour la mise en œuvre des recommandations est un document qui décrit clairement les actions à prendre pour donner suite aux résultats et aux recommandations d'une évaluation. Le plan d'action est divisé en quatre parties :

- Un aperçu des résultats de l'évaluation et des recommandations.
- Une description des actions qui seront prises en réponse aux recommandations.
- Un calendrier pour la réalisation de chaque action.
- Une description des ressources et du soutien qui seront nécessaires pour compléter les actions prévues.

Dans certains organismes, comme le gouvernement du Canada, l'élaboration d'un tel plan est obligatoire à la suite d'une démarche d'évaluation. Les gestionnaires sont appelés à répondre aux recommandations en indiquant, à l'aide d'un tableau inséré dans le rapport d'évaluation, s'ils sont d'accord avec celles-ci et, le cas échéant, comment ils comptent les appliquer. Les personnes responsables de l'évaluation sont parfois amenées à faire un suivi du plan d'action. Ce suivi peut être effectué de manière informelle par des communications ponctuelles avec la gestion du programme. Dans d'autres cas, le suivi peut être plus rigoureux, par exemple par l'entremise d'outils visant à documenter l'avancement de la mise en œuvre du plan d'action. Finalement, lorsqu'un programme a fait l'objet d'une évaluation, on cherche souvent à vérifier les progrès accomplis dans la mise en œuvre du plan d'action durant la planification d'une nouvelle évaluation.

La communication et la diffusion des résultats d'évaluation

La communication et la diffusion efficaces des résultats d'évaluation sont essentielles pour favoriser l'utilisation et le partage des connaissances et des apprentissages générés tout au long de la démarche. Elles contribuent également à renforcer la transparence de la démarche évaluative et la confiance du public envers les résultats d'évaluation.

La préparation d'un plan de communication et de diffusion permet d'assurer la communication des résultats d'évaluation. Pour ce faire, EuroÉval (2004) propose dans sa [fiche technique sur la diffusion des résultats](#) les trois étapes suivantes :

1. **Identifier les différents groupes cibles de la communication** : la première étape consiste à identifier les groupes qui ont un intérêt particulier pour les résultats de l'évaluation. Il peut s'agir de gestionnaires de programmes, de la haute gestion, de bailleurs ou bailleuses de fonds, de partenaires ou d'autres groupes concernés par la démarche et ses résultats.
2. **Identifier les messages principaux** : la deuxième étape consiste à choisir l'information à transmettre en fonction des besoins spécifiques des groupes ciblés. Par exemple, les résultats relatifs à l'efficacité du programme pourraient être d'intérêt certain pour les bailleurs de fonds tandis que les leçons apprises par la mise en œuvre pourraient intéresser davantage les intervenantes et intervenants qui travaillent sur le terrain.
3. **Adapter les stratégies de communication** : la troisième étape vise à s'entendre sur les stratégies à recourir pour transmettre les résultats de l'évaluation aux groupes cibles. Voyons voir quatre des stratégies les plus fréquemment employées afin de diffuser les résultats de l'évaluation : le rapport d'évaluation, le bilan synthèse, l'infographie et la présentation. Peu importe le moyen préconisé, une attention particulière doit être portée au niveau de littératie des groupes ciblés. Ce dernier doit être approprié à l'auditoire que l'on cherche à atteindre; parfois, l'utilisation d'un langage trop technique ou bureaucratique peut nuire à la communication des résultats.

Le rapport d'évaluation

Le rapport d'évaluation est un document écrit qui fournit une description détaillée et complète du programme évalué et de la démarche d'évaluation, y compris les questions explorées, la méthodologie utilisée, les résultats obtenus et les limites recensées de l'évaluation. Pour un exemple, consultez le [rapport d'évaluation du Programme des Autochtones](#) réalisé par Patrimoine canadien (2022) ou l'encadré 7.2 plus bas. Les rapports d'évaluation sont généralement destinés à quelques parties prenantes, telles que les gestionnaires de programmes, la haute gestion et la direction de l'organisme.

La structure d'un rapport varie selon les exigences et les besoins des organisations. Il en va de même pour sa longueur qui dépendra surtout de la complexité du programme ainsi que des questions posées au départ. De façon générale, la structure typique d'un rapport d'évaluation correspond aux sections suivantes :

1. Sommaire exécutif
2. Description ou profil du programme
3. Modèle logique ou théorie du changement
4. Cadre d'évaluation
5. Résultats
6. Conclusion (peut être assez brève, surtout si elle est suivie des recommandations)
7. Recommandations
8. Annexes (méthodologie, instruments de mesure, données brutes, matrice d'évaluation, etc.).

Il est important de noter que le rapport d'évaluation n'est qu'un moyen parmi d'autres de communiquer les résultats de l'évaluation. Bien qu'il soit obligatoire dans certaines organisations, il existe d'autres moyens parfois plus efficaces pour rejoindre les groupes ciblés.

Le [rapport d'évaluation du Programme des Autochtones](#) réalisé par Patrimoine canadien (2022) illustre bien le contenu attendu par un tel document :

1. **Sommaire exécutif** : le rapport débute par un aperçu du Programme des Autochtones et met en évidence les principales conclusions de l'évaluation, dont sa contribution à la préservation, à la promotion et à la revitalisation des langues et des cultures autochtones.

2. **Description ou profil du programme** : l'historique et la population cible du Programme des Autochtones sont présentés en détail. On y apprend davantage sur les modifications apportées au programme à travers le temps, les différents volets du programme de subventions et de contributions dont il est responsable, de même que sur les ressources financières et humaines qui y sont investies.

3. **Modèle logique ou théorie du changement** : le modèle logique est présenté à l'annexe A du rapport, mais une description est intégrée à la description du programme. La description explique comment les activités du programme devraient contribuer à la préservation, à la promotion et à la revitalisation des langues et des cultures autochtones.

4. **Cadre d'évaluation** : cette section du rapport décrit les objectifs, les questions et la méthodologie de l'évaluation utilisée pour juger de la pertinence, l'efficacité et l'efficience du programme. Par exemple, on y constate qu'une approche mixte a été utilisée, cette dernière comprenant une analyse documentaire et une analyse des données secondaires, des entretiens et des groupes de discussion avec les parties prenantes, ainsi qu'une analyse des pratiques novatrices de préservation des langues dans d'autres programmes au Canada et à travers le monde.

5. **Résultats** : La section des résultats du rapport comprend des constats relatifs au besoin continu d'un programme visant la préservation des langues autochtones et à son alignement sur les priorités gouvernementales en matière de réconciliation. Elle rapporte également les résultats en lien avec l'efficacité du programme à promouvoir et à revitaliser les langues autochtones et son efficience en termes de prestation et de financement. Les résultats à ce sujet indiquent que le programme a réussi à en faire beaucoup avec les ressources disponibles, mais qu'il est peu probable qu'il puisse renverser le phénomène de déclin des langues autochtones sans bonification budgétaire.

6. **Conclusion et recommandations** : le rapport comporte plusieurs recommandations spécifiques pour améliorer le programme sur la base des résultats de l'évaluation. Par exemple, il propose un modèle de financement continu et flexible pour mieux répondre aux besoins en matière de préservation des langues.

Le bilan synthèse

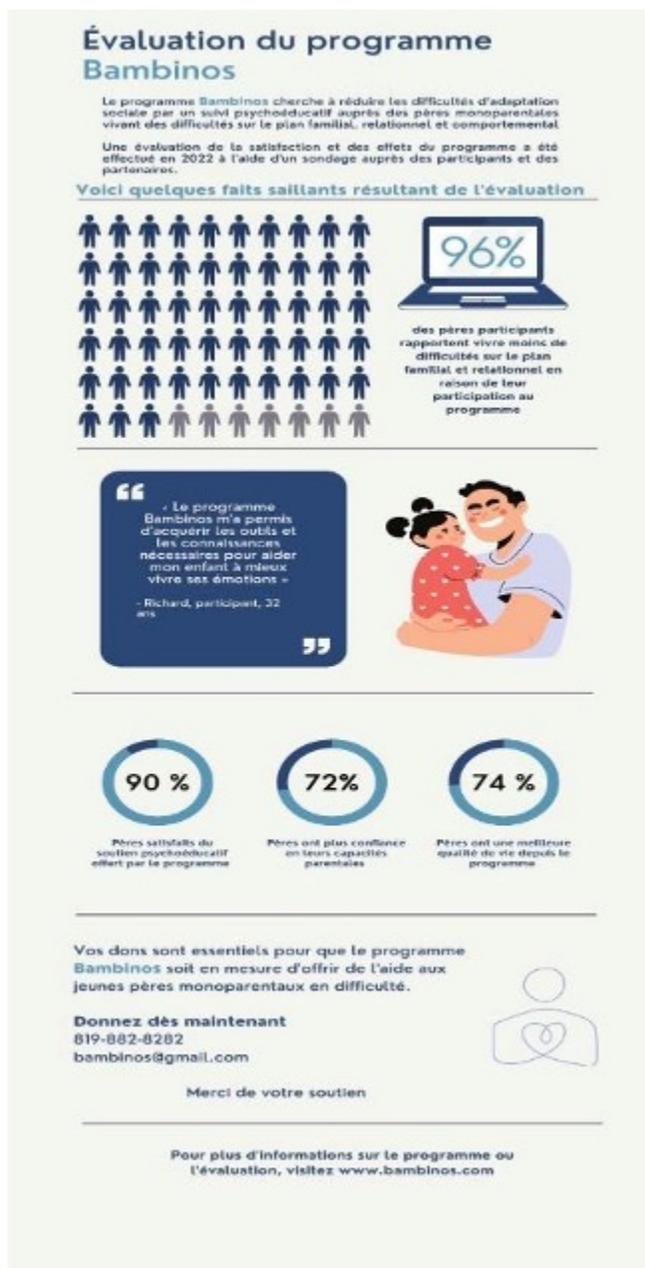
Le bilan ou rapport de synthèse est une version condensée du rapport d'évaluation. Il présente les résultats et conclusions de l'évaluation dans un format clair et concis. Pour un exemple concret, consultez le [bilan synthèse de l'évaluation du programme Bambinos](#) préparé par le LaboÉval (2022). Le bilan est souvent accompagné de tableaux, de graphiques et de figures afin d'en faciliter la compréhension. Les rapports de synthèse d'évaluation

sont généralement destinés à un public plus large, notamment aux décisionnaires, aux parties prenantes du programme et au public.

L'infographie

L'infographie est un moyen de transmettre visuellement des informations spécifiques et des faits intéressants relatifs à l'évaluation. Elles sont particulièrement utiles pour présenter des constats de manière accessible et convaincante. Elles peuvent capter l'attention d'un public large, telles que les bénévoles du programme, les partenaires et la communauté. Un exemple d'une infographie est présenté à la figure 7.1 (LaboÉval, 2022).

Figure 7.1. Exemple d'une infographie



La communication orale de l'évaluation

La communication orale, ou présentation, est une méthode courante pour partager les résultats d'une aux parties prenantes et en discuter ensemble. Durant la présentation, l'équipe d'évaluation donne généralement un aperçu des objectifs et du contexte du programme avant de poursuivre vers la méthodologie et les principales conclusions de l'évaluation. L'utilisation de diapositives et d'images vient appuyer et soutenir les propos de l'équipe. La présentation peut se conclure avec une discussion sur les implications des résultats sur le programme et les parties prenantes concernées. Plusieurs gabarits et dispositifs sont disponibles sur le web pour rendre la présentation intéressante d'un point de vue visuel, tout en abordant les points principaux à retenir. Il est aussi possible d'intégrer les impressions et les questions de l'auditoire tout au long de la présentation, afin de maintenir son attention et son intérêt.

La visualisation des données

Les évaluateurs peuvent avoir recours à des éléments visuels afin de présenter un grand nombre d'informations en peu d'espace. En évaluation, cette pratique s'apparente à la visualisation des données, qui désigne la représentation visuelle des résultats de l'évaluation. Il s'agit d'un domaine en pleine expansion : de nouvelles façons de présenter les données et les résultats se développent rapidement. La visualisation des données comporte plusieurs avantages : elle peut faciliter les comparaisons et les relations entre les données, ce qui favorise l'attention du lectorat, la rétention de l'information et allège le texte (Telea, 2018). [Stephanie Evergreen](#) est une spécialiste de renommée internationale dans le domaine de la visualisation de données. Son site Web (en anglais uniquement) contient une multitude de ressources pertinentes sur le sujet, dont un [blogue](#), des articles scientifiques et des ateliers pratiques pour améliorer ses propres compétences en visualisation.

Conclusion

Ce chapitre a discuté du processus d'interprétation des données et de son importance pour la construction d'un jugement évaluatif utile à la prise de décision et à l'amélioration des programmes. Comme discuté, les ateliers d'interprétation sont fort pertinents afin de rassembler les parties prenantes clés pour en faire ressortir collectivement des interprétations et des recommandations réalistes et adaptées au contexte spécifique du programme évalué. Un suivi approprié, notamment par l'élaboration d'un plan d'action et de communication des résultats de l'évaluation, permettra d'assurer que les recommandations seront mises en œuvre dans des délais raisonnables et que des moyens de diffusion choisis répondront aux besoins d'informations et aux préférences des groupes ciblés.

8. Les aspects professionnels de l'évaluation

Objectifs d'apprentissage

Suite à la lecture de ce chapitre, vous serez en mesure de :

- Décrire les rôles et les responsabilités des équipes d'évaluation
- Décrire les rôles et les responsabilités des membres de l'organisation
- Résumer les normes régulant la pratique évaluative et les lignes directrices en matière d'éthique de la SCÉ
- Décrire les compétences requises pour évaluer des programmes
- Résumer les objectifs et l'utilité du titre d'Évaluateur Qualifié (EQ)

Les rôles et responsabilités des évaluatrices et évaluateurs

Afin d'examiner en détail les rôles que jouent les évaluatrices et les évaluateurs dans les organismes où ils interviennent, nous jugeons pertinent de rappeler les différences qui existent entre un mandat interne et un mandat externe. Les équipes d'évaluation internes font partie de la structure organisationnelle et sont donc constituées de personnes employées par l'organisation. Les équipes internes se concentrent sur l'évaluation des programmes de cette organisation seulement. Pour ce faire, ces équipes peuvent faire partie d'une direction centrale de l'évaluation, ou encore d'une équipe de programme.

Généralement, les équipes internes sont chargées de coordonner et de réaliser des évaluations, de diriger les travaux menés par des équipes externes, de renseigner la haute gestion au sujet des évaluations complétées, de diffuser les résultats des évaluations au sein de l'organisme et auprès de ses partenaires et d'appuyer le développement d'une culture évaluative dans l'organisation. Il est avantageux pour les organisations de se doter d'une équipe interne d'évaluation, puisque ses membres possèdent une bonne connaissance du milieu organisationnel dont ils font partie, sont perçus comme crédibles et efficaces dans leur travail, peuvent renforcer les capacités en évaluation de l'organisation et peuvent assurer une utilisation accrue des résultats de l'évaluation par la haute gestion.

Les équipes externes servent plusieurs organisations-clientes en même temps, à partir d'une société-conseil privée. Ainsi, ces équipes et les individus qui les composent travaillent à contrat pour réaliser des mandats d'évaluation ponctuels et spécifiques. Les équipes externes peuvent être embauchées pour combler les besoins d'un organisme en matière d'expertise technique ou en matière de ressources humaines consacrées à l'évaluation. Elles jouent donc un rôle essentiel, surtout dans les organisations qui n'ont pas établi de fonction d'évaluation à l'interne.

Il est possible, de nos jours, de combiner les deux types d'équipes en un modèle hybride. Ce modèle permet de maximiser les ressources disponibles pour réaliser un projet spécifique tout en renforçant les capacités organisationnelles en évaluation. Dans un modèle hybride, les deux équipes travaillent ensemble pour réaliser un mandat d'évaluation. Il va sans dire que ce modèle requiert des compétences interpersonnelles approfondies chez tous les membres de l'équipe combinée, qui sont appelés à adopter des moyens créatifs leur permettant de compléter les travaux nécessaires dans les délais convenus.

Peu importe le type d'équipe chargé de la réalisation d'une évaluation, les membres de l'équipe ont des responsabilités similaires. Les évaluateurs et les évaluatrices sont responsables, entre autres, d'élaborer un plan ou un devis d'évaluation, de recueillir et d'analyser les données, de gérer les ressources financières et le projet d'évaluation, d'élaborer un rapport d'évaluation et d'informer la haute gestion et d'autres parties prenantes au sujet des résultats de l'évaluation. Les compétences nécessaires pour réaliser toutes ces tâches seront présentées un peu plus loin.

Les rôles et responsabilités des parties prenantes

Bien que les équipes d'évaluation jouent un rôle essentiel au bon déroulement d'un projet d'évaluation, elles doivent aussi se fier à d'autres personnes qui y contribueront à divers moments. Les gestionnaires des programmes évalués doivent fournir les renseignements nécessaires à la réalisation du plan ou du devis d'évaluation, ainsi que les données existantes qui feront partie de l'analyse des extrants et des résultats du programme. Les gestionnaires doivent aussi réviser les documents produits par l'équipe d'évaluation et fournir de la rétroaction ou des commentaires au besoin. Les membres de la haute direction de l'organisation doivent communiquer leurs attentes clairement à l'équipe d'évaluation, en décrivant les décisions à prendre sur la base des informations qui seront fournies dans le rapport d'évaluation. Ils sont aussi responsables de d'approuver le devis d'évaluation (et donc doivent orienter la sélection de l'approche évaluative et des questions d'évaluation). Ils doivent finalement développer un plan d'action et le mettre en œuvre suite au dépôt du rapport d'évaluation. Les membres du personnel, les bénéficiaires et les parties prenantes externes doivent participer activement à la collecte de données lorsqu'on leur demande leur avis, de porter un intérêt envers l'évaluation, d'appuyer l'équipe d'évaluation au besoin et de mettre en œuvre le plan d'action visant à améliorer le programme suite à l'évaluation.

La Société canadienne d'évaluation

Il n'existe pas d'ordre professionnel en évaluation, comme ceux que l'on retrouve par exemple en médecine, en droit, en ingénierie, etc. Cependant, il existe des associations professionnelles nationales partout à travers le monde qui ont pour mission de réunir les évaluateurs et les évaluatrices et de promouvoir l'évaluation comme pratique professionnelle. Au Canada, la [Société canadienne d'évaluation](#) (SCÉ) joue ce rôle depuis plus de trente ans. La SCÉ est « vouée à l'avancement de la théorie et de la pratique de l'évaluation ». Ses membres profitent à la fois d'un abonnement régional et national et peuvent participer à un large éventail d'activités de perfectionnement, dont des ateliers et des cours en présentiel et en ligne, des colloques locaux et un congrès national. La SCÉ commandite aussi une [revue](#) qui publie des articles scientifiques ainsi que des notes sur la pratique.

Parmi les nombreuses ressources produites par la SCÉ, deux sont particulièrement pertinentes pour les

praticiens et les praticiennes de l'évaluation : les [normes d'évaluation de programme](#) et le guide sur [l'éthique en évaluation de programme](#).

Les normes d'évaluation de programme

L'assurance de la qualité de l'évaluation passe donc par l'adhésion volontaire à des normes qui correspondent aux rôles et aux responsabilités des évaluatrices et des évaluateurs. Les normes pour la pratique évaluative ont été élaborées par un comité américain, le « Joint Committee on Standards for Educational Evaluation ». Les membres de ce comité représentent diverses associations professionnelles, telles que la American Educational Research Association, la American Psychological Association et le National Council on Measurement in Education. Ces normes, qui existent depuis plusieurs années et qui sont révisées de façon ponctuelle, ont été adoptées par la Société canadienne d'évaluation en 2012. Il existe cinq grandes catégories de normes : l'utilité (U), qui vise à assurer que les processus et les produits d'évaluation correspondent aux besoins des intervenants ; la faisabilité (F), qui porte sur l'efficacité et le rendement de l'évaluation ; la convenance (C), qui vise ce qui est convenable, équitable, légal, correct et juste dans une évaluation ; la précision (P), qui vise à assurer la fiabilité et véracité des représentations, des propositions et des découvertes en évaluation ; et la responsabilité en évaluation (E), qui porte sur la documentation produite à l'appui des évaluations ainsi que sur la métaévaluation. Chacune de ces cinq catégories se divise en sous-catégories qui énoncent les comportements et les produits attendus dans le cadre d'une évaluation.

L'éthique en évaluation

La pratique éthique de l'évaluation revêt plusieurs aspects essentiels, dont le respect des droits et du bien-être des personnes qui participent à la démarche évaluative, l'intégrité et la transparence du travail réalisé dans le cadre d'une évaluation et le professionnalisme. Ces trois aspects reflètent les valeurs fondamentales de la SCÉ et de ses membres. Puisque l'évaluation est un domaine d'intervention humaine, il n'est pas possible de prévoir ou d'imaginer tous les scénarios qui pourraient se produire au cours d'une démarche évaluative. Ainsi, le guide de la SCÉ est fondé sur un questionnement éthique qui permet aux évaluatrices et aux évaluateurs de prendre des décisions éclairées, qui respectent les valeurs fondamentales auxquelles elles et ils adhèrent.

Le guide de la SCÉ propose également un scénario fictif ainsi que des exemples de dilemmes et de risques encourus dans le cadre de démarches évaluatives afin de stimuler l'échange et la discussion parmi ses membres et ainsi, de contribuer au développement d'une pratique éthique dans le domaine.

Les compétences et le titre d'Évaluateur Qualifié

La Société canadienne d'évaluation est la première au monde à se doter d'un profil de compétences lié à un titre professionnel. Bien que ce titre ne soit pas requis pour exercer le métier d'évaluateur, il confère certains avantages aux membres de la SCÉ qui le détiennent. Les personnes qui ont obtenu le titre d'ÉQ ont démontré à un jury de leurs pairs qu'ils ont les compétences et l'expérience nécessaires pour réaliser des évaluations de qualité. L'obtention du titre n'est pas obligatoire et son implication légale est limitée; cependant, il permet parfois d'obtenir des postes ou des contrats intéressants et sert d'un gage de reconnaissance de ses capacités professionnelles.

Comme indiqué ci-haut, l'obtention du titre d'ÉQ exige une démonstration de l'atteinte de compétences, qui sont décrites dans un **référentiel** produit par la SCÉ. Les 36 compétences présentées dans ce référentiel sont organisées en cinq domaines:

- **Pratique réflexive:** Ce domaine réfère aux connaissances portant sur la théorie et la pratique de l'évaluation, aux normes de pratique et à l'éthique. Il porte aussi sur la capacité à réfléchir rétrospectivement sur sa pratique afin de continuer à apprendre et à s'améliorer.
- **Pratique technique:** Ce domaine réfère aux compétences techniques nécessaires pour planifier et réaliser une évaluation. Les compétences liées à la modélisation des programmes ainsi qu'à la collecte et l'analyse des données font partie de ce domaine.
- **Pratique contextuelle:** Ce domaine réfère à l'adaptation des pratiques évaluatives au contexte organisationnel et culturel dans lequel on se retrouve.
- **Pratique de gestion:** Ce domaine réfère à l'utilisation saine des ressources dédiées à l'évaluation et à la gestion de projet.
- **Pratique concernant les relations interpersonnelles:** Ce domaine couvre tous les aspects liés au développement et au maintien de relations de travail saines et à la communication avec toutes les parties prenantes impliquées à la démarche évaluative.

Encadré 8.1. Le référentiel des compétences de la SCÉ

En plus de servir à l'octroi du titre d'Évaluateur Qualifié, le référentiel des compétences de la SCÉ peut servir de ressource utile pour les organisations qui souhaitent embaucher des équipes d'évaluation externes ainsi que pour combler des postes à l'interne. Benoît Gauthier (2020) discute des notions de profession, professionnalisme et professionnalisation dans [une réflexion éclairante sur le titre professionnel de la SCÉ](#).

Conclusion

La professionnalisation de l'évaluation a des avantages et des inconvénients. Le choix d'obtenir le titre d'Évaluateur Qualifié dépend généralement du type de poste que l'on occupe ou que l'on recherche ainsi que de l'intensité de nos activités évaluatives. Peu importe notre décision, le référentiel des compétences de la SCÉ ou d'autres organisations nationales peut être utile et nous permettre de cerner les compétences à développer à l'aide de cours, de formation professionnelle, ou d'autres moyens d'apprentissage.

9. L'évaluation de programmes dans divers milieux

Objectifs d'apprentissage

À la suite de la lecture de ce chapitre, vous serez en mesure de :

- Expliquer pourquoi la démarche évaluative devrait être adaptée au contexte organisationnel;
- Décrire les grandes lignes de l'évaluation dans divers contextes, dont les organismes gouvernementaux, le développement international, le milieu communautaire et le domaine de l'éducation;
- Donner des exemples d'évaluations menées dans ces contextes particuliers.

Pourquoi adapter la démarche évaluative à son contexte?

La démarche évaluative, comme nous l'avons noté dans les chapitres précédents, peut prendre diverses formes, selon le contexte dans lequel l'évaluation a lieu. Ce contexte influence le choix du cadre théorique et de l'approche évaluative, le rôle des parties prenantes ainsi que les questions d'évaluation et les indicateurs qui guident la collecte et l'analyse des données. Il importe donc de se pencher plus longuement sur les éléments de contexte qui déterminent les composantes du cadre d'évaluation ainsi que le déroulement de l'étude.

Le secteur organisationnel est l'un des éléments de contexte qui a le plus d'influence sur la démarche évaluative et les choix des parties prenantes. Dans certains secteurs, il existe des politiques ou des règles relatives à la conception et à la réalisation des évaluations, tandis que dans d'autres secteurs, les organismes peuvent décider eux-mêmes de l'approche évaluative et de la portée des évaluations. Les administrations publiques, les organismes communautaires et les agences internationales ont adopté diverses approches évaluatives afin de produire des évaluations crédibles et utiles. Le secteur organisationnel peut aussi influencer d'autres caractéristiques organisationnelles, dont la taille de l'organisme, sa mission, ses objectifs, les ressources consacrées à l'évaluation et les données qui serviront à l'évaluation. Nous examinerons quatre secteurs particuliers afin d'examiner leur influence sur les évaluations réalisées dans les organismes qui y appartiennent.

L'évaluation en contexte gouvernemental

La majorité des instances gouvernementales réalisent régulièrement des évaluations de leurs politiques ou de leurs programmes. Ces évaluations portent généralement sur la pertinence du programme, son efficacité et son efficience. La pertinence, comme nous l'avons vu précédemment, porte sur la raison d'être du programme et sur les besoins existants au sein de la population cible. Un programme pertinent répond donc clairement à un besoin bien identifié. L'efficacité porte sur l'atteinte des objectifs prévus en début de parcours. Ainsi, un

programme efficace suit les extrants et les résultats qui font partie de sa théorie du changement : on peut habituellement démontrer l'atteinte des résultats immédiats et intermédiaires et inférer l'atteinte des résultats ultimes. Un programme efficace utilise les ressources qui ont été mises à sa disposition de manière rigoureuse, c'est-à-dire qu'il y a peu ou pas de gaspillage et les extrants produits sont réalisés au meilleur coût possible.

Les gouvernements se dotent de procédures ou de politiques concernant l'évaluation afin d'assurer une certaine conformité au niveau de la portée des évaluations, des approches évaluatives et des méthodes employées. De telles politiques guident le travail des équipes d'évaluation en précisant: a) les objectifs des évaluations, b) les modalités de participation des parties prenantes, c) les modalités de gestion des évaluations, d) les rôles et les responsabilités des équipes d'évaluation et des gestionnaires, e) les procédures à suivre ou la démarche évaluative, f) les méthodes de collecte de données privilégiées par l'organisme et g) les modalités d'utilisation des évaluations (Trochim, 2009). Ainsi, les procédures ou les politiques contribuent à l'établissement d'une culture évaluative au sein de l'organisme par des actions concrètes et constantes qui doivent être appliquées par les parties prenantes. De plus, ces documents servent de mémoire corporative pour l'organisme et peuvent être utilisés, entre autres, lors de la formation et de l'intégration de nouveaux membres du personnel afin de les initier aux fondements de l'évaluation.

Le gouvernement fédéral du Canada

Au gouvernement fédéral canadien, la pratique évaluative suit les directives et les normes d'une politique centrale depuis 1977. Au fil du temps, ces exigences ont évolué et ont été regroupées dans des politiques plus générales portant sur la gestion et la reddition de compte. Plus récemment, la Politique sur l'évaluation (2009) décrivait le rôle de l'évaluation au sein des ministères et visait à améliorer la production de « renseignements crédibles, opportuns et neutres sur la pertinence et le rendement continu des dépenses directes de programmes » (Gouvernement du Canada, 2009, n.p.) aux ministres, aux organismes centraux, aux administrateurs et au public. Cette politique a été élaborée et mise en œuvre à la suite d'un examen des dépenses en 2007 qui visait à réaffecter et réduire les ressources financières gouvernementales. Les résultats de cet examen ont mis en évidence le fait que la plupart des ministères et organismes ne disposaient pas de données crédibles sur la pertinence et la rentabilité des programmes, et que les études d'évaluation n'abordaient qu'un faible pourcentage de l'ensemble des programmes gouvernementaux. La Politique sur l'évaluation visait, entre autres, à assurer l'évaluation régulière de toutes les dépenses directes des programmes, afin de fournir des informations précises et opportunes sur les programmes à la haute gestion (Dumaine, 2012).

La *Politique sur l'évaluation* a été remplacée en 2016 par la *Politique sur les résultats*. Cette politique plus vaste a permis de regrouper plusieurs politiques afin d'améliorer la gestion des organismes gouvernementaux et d'améliorer l'atteinte des résultats ciblés. Parmi les changements apportés à la *Politique sur les résultats*, citons l'abandon de l'obligation d'évaluer toutes les dépenses directes des programmes à tous les cinq ans. Cette politique offre également une plus grande souplesse quant aux questions qui doivent être abordées dans le cadre des évaluations menées par les fonctions d'évaluation ministérielles afin de soutenir la production d'évaluations pertinentes et opportunes qui alimentent les processus décisionnels du ministère.

Les gouvernements provinciaux et territoriaux

Du côté des gouvernements provinciaux et territoriaux, on observe beaucoup plus de variabilité en matière de structure et de pratique évaluative. *Lahey et ses collègues* (2020) ont recensé les gouvernements provinciaux et territoriaux canadiens afin de documenter leur capacité évaluative et l'utilisation des évaluations. Cet article conclut que la majorité de ces gouvernements n'ont pas adopté de politiques relatives à l'évaluation; cependant, deux provinces (le Québec et Terre-Neuve et Labrador) ont mis en place des exigences (normes

ou directives) en matière d'évaluation ainsi qu'une direction centrale chargée d'appuyer les ministères qui en ont la responsabilité. En Ontario, il existe une norme provinciale en matière d'évaluation, mais celle-ci ne semble pas soutenir adéquatement la pratique évaluative. En d'autres mots, les évaluations qui sont réalisées par les gouvernements provinciaux et territoriaux portent généralement sur des programmes financés par le gouvernement fédéral ou qui se trouvent dans les secteurs de la santé, des services sociaux, ou de l'éducation. Finalement, le groupe d'auteurs rapporte des lacunes importantes au niveau de la capacité des gouvernements provinciaux et territoriaux à produire des évaluations de qualité et à les utiliser pour soutenir la prise de décision.

Encadré 9.1. Exemple d'évaluation en contexte gouvernemental

*Les ministères et agences du gouvernement fédéral canadien sont tenus, selon la Politique sur les résultats, de publier leurs rapports d'évaluation sur leurs sites web afin d'informer les Canadiennes et les Canadiens sur l'utilisation des fonds publics. Ainsi, il existe plusieurs exemples de rapports d'évaluations produits par le gouvernement fédéral sur le web. **L'évaluation du Programme d'aide aux musées** est un bon exemple de ce à quoi ressemblent généralement ces rapports. On y retrouve: a) le profil du programme, qui présente l'historique du programme ainsi que ses objectifs, sa structure organisationnelle et ses ressources humaines et financières, b) une description de l'approche évaluative, des questions d'évaluation et des méthodes de collecte de données, c) une présentation des résultats de l'évaluation liés à la pertinence, l'efficacité, l'efficience et la nature innovante du programme, d) des conclusions qui synthétisent les résultats de l'évaluation et e) des recommandations adressées aux gestionnaires et qui visent l'amélioration du programme. On y retrouve aussi le modèle logique du programme en annexe, ce qui permet de mieux comprendre la théorie du changement et les résultats ciblés.*

Les gouvernements et organismes municipaux

Dans le milieu municipal, on retrouve aussi une grande variété au niveau des pratiques évaluatives. Certaines municipalités se sont dotées de procédures concernant l'évaluation et ont embauché des spécialistes chargés de réaliser les évaluations à l'interne, tandis que d'autres municipalités n'ont pas de fonction d'évaluation proprement dite et ciblent plutôt les audits en leur ajoutant certaines composantes évaluatives.

L'évaluation en éducation

Dans le domaine de l'éducation, le terme « évaluation » réfère à deux activités distinctes. On parle, d'une part, de l'évaluation des apprentissages, qui est réalisée en salle de classe et qui vise à déterminer les progrès des élèves envers les résultats d'apprentissage de leur programme d'études. On parle d'autre part de l'évaluation des programmes éducatifs, qui nous intéresse davantage ici.

En général, il existe peu de différences entre l'évaluation des programmes éducatifs et l'évaluation d'autres types de programmes. La démarche évaluative, les cadres théoriques et les approches évaluatives s'appliquent autant aux programmes éducatifs qu'à d'autres programmes. Cependant, l'évaluation de programmes éducatifs peut aussi adopter une démarche davantage ancrée dans la recherche sociale; ces évaluations,

souvent considérées comme de la recherche évaluative, visent plutôt l'avancement des connaissances que la prise de décisions. On y voit aussi souvent davantage d'approches expérimentales que dans d'autres domaines. La taille des populations d'élèves dans divers groupes, ainsi que la disponibilité de données administratives et de données recueillies à l'aide de tests standardisés, permettent plus facilement l'usage de devis de recherche expérimentaux ou quasi-expérimentaux.

Parmi les programmes éducatifs qui peuvent être évalués, nous comptons les interventions pédagogiques, qui visent à améliorer l'enseignement et l'apprentissage de contenus spécifiques (par exemple, les techniques d'enseignement de la lecture), les programmes d'appui aux élèves (par exemple, les programmes d'aide aux devoirs), les programmes de formation offerts au personnel enseignant et aux directions d'école, et bien d'autres.

L'évaluation des programmes-cadres, ou programmes d'études, prend aussi souvent l'allure d'une recherche évaluative. Dans la plupart des provinces canadiennes, l'évaluation des programmes d'étude a lieu à des intervalles réguliers – il est moins question ici d'une évaluation proprement dite, et plus d'une mise à jour des programmes-cadres fondée sur une analyse de divers types de données. En effet, des spécialistes en évaluation des programmes-cadres font une collecte de données auprès du personnel enseignant, des directions, des parents, des élèves et d'autres parties prenantes afin de sonder leurs intérêts et de s'assurer que les programmes-cadres reflètent les besoins des élèves et le contexte social actuel.

Les institutions postsecondaires évaluent aussi leurs programmes grâce à des procédés spécifiques qui s'inscrivent dans la même lancée que l'évaluation des programmes d'études. On a plutôt tendance à parler d'**assurance-qualité** que d'évaluation dans ce secteur et les provinces ont la responsabilité de mettre sur pied un système permettant d'évaluer la qualité des programmes et des institutions qui décernent des certificats ou des diplômes. Habituellement, les institutions elles-mêmes doivent produire une évaluation interne de leurs programmes sur une base cyclique. Ensuite, ces évaluations sont examinées par un conseil indépendant mis sur pied par le ministère chargé de l'éducation supérieure. Ce conseil indépendant est responsable du processus d'agrément de nouveaux programmes et de l'évaluation externe des programmes existants. Parmi les méthodes d'évaluation retrouvées dans ce genre d'exercice, on retrouve certaines méthodes plus traditionnelles, telles que les entrevues ou les enquêtes par sondage, ainsi que d'autres méthodes adaptées au contexte, telles que les visites en présentiel des institutions.

Encadré 9.2. Exemple d'une évaluation en éducation

Dans un article portant sur l'efficacité d'un programme de préparation à l'université pour les élèves du secondaire, Xu et ses collègues (2021) ont conclu que le programme réduit la probabilité que les élèves aient besoin d'un cours de rattrapage en mathématiques. Cet effet a été observé parmi les élèves qui obtiennent un dîner gratuit (un indice de pauvreté), les élèves qui suivent des cours de rattrapage dans d'autres domaines et des élèves provenant d'écoles plus faibles. Les auteurs ont aussi découvert que le programme augmente la probabilité que les élèves s'inscrivent à un cours de mathématiques et le réussissent au cours de leur première année universitaire. Cependant, les auteurs n'ont pas découvert de lien entre le programme, la poursuite des études et la persévérance des élèves.

L'évaluation en coopération internationale en contexte de développement international et d'action humanitaire

Il existe différents types d'évaluation dans le domaine de la coopération internationale (formative, sommative, ex-post, d'impact, etc.). On entend par coopération internationale l'ensemble des activités d'un État ou des individus qui visent le développement socio-économique d'un autre État. La coopération internationale inclut des activités dites de développement (à plus long terme) qui visent des changements sociaux et comportementaux, et des interventions d'urgence (action humanitaire). À titre d'exemple, un projet de développement pourrait durer de trois à cinq ans et avoir comme objectif global de réduire la pauvreté ou encore les inégalités dans une population. De l'autre côté, un projet d'action humanitaire veut répondre à une crise souvent complexe dans un contexte difficile comme à la suite d'une catastrophe naturelle ou lors d'un conflit armé.

Dans ce domaine, l'approche d'intervention prédominante est « par projet », c'est-à-dire que les organisations qui réalisent des activités de développement ou humanitaires le font dans une période circonscrite de temps en respectant le cycle de vie du projet (conception, planification, mise en œuvre, évaluation). Brière et al. (2021) présentent les spécificités de ce type de projets.

C'est le besoin du client (organe des Nations unies, organisation non-gouvernementale internationale ou locale, fondation, État, etc.) et le positionnement dans le temps qui influencent le choix de l'approche évaluative. Les évaluations menées dans ce domaine visent habituellement l'imputabilité envers les bailleurs de fonds ainsi que l'apprentissage de leçons qui orienteront la conception de futurs projets ou programmes. Il faut noter que les projets en coopération internationale sont financés par une variété d'organisations (États, organes des Nations unies, Fondations, ONG, etc.). La banque de projets d'Affaires Mondiales Canada peut donner une idée de l'envergure des projets financés par la coopération canadienne.

Encadré 9.3. Exemple d'un projet de développement international

Un projet intitulé « Accéder à la gamme complète des services de santé sexuelle et reproductive au Mozambique », actif entre 2021 et 2026 est financé à hauteur de 18 millions 500 mille dollars par Affaires Mondiales Canada. Il a pour objectif, notamment, de créer deux centres de formation dans les hôpitaux et de former 475 membres du personnel en santé, d'offrir des campagnes d'éducation communautaire et de sensibilisation sur la santé et les droits sexuels et reproductifs et des campagnes de promotion pour diminuer la stigmatisation liée à la santé et aux droits sexuels et reproductifs au Mozambique.

Le Comité d'aide au développement (CAD) de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) a défini un certain nombre de critères pour l'évaluation de projets ou programmes dans le domaine. Ceux-ci sont présentés dans le tableau qui suit :

Tableau 9.1. Les critères d'évaluation du CAD

Critère	Définition
Pertinence	Mesure dans laquelle le programme répond aux besoins, aux politiques et aux priorités du pays ou de la communauté où il est mis en œuvre et doit le demeurer dans le temps même si le contexte évolue.
Cohérence	Mesure dans laquelle le programme est compatible avec les autres interventions menées au sein d'un pays, d'un secteur (santé, éducation ou autre) ou d'une institution.
Efficacité	Mesure dans laquelle les objectifs et les résultats du programme ont été atteints au moment de l'évaluation. On rappelle l'importance d'analyser les résultats de façon différenciée entre populations.
Efficiences	Mesure dans laquelle le programme produit des résultats de façon économique et efficiente, donc dans une optique de rendement en tirant le meilleur parti des ressources requises.
Impact	Mesure selon laquelle les bénéfices du programme perdurent ou sont susceptibles de perdurer. L'impact dépasse habituellement l'envergure d'un projet ou d'un programme alors on tente ici de déterminer sa contribution envers l'atteinte d'impacts plus éloignés.
Viabilité	Mesure selon laquelle les bénéfices du programme perdurent ou sont susceptibles de perdurer. On parle aussi souvent de la durabilité des effets produits par les interventions et des ressources nécessaires pour assurer la pérennité de ces effets.

Un ouvrage de l'OCDE explique plus en détail comment appliquer chacun de ces critères. Il existe d'ailleurs un [ouvrage complet produit par l'OCDE](#) qui présente le rôle et la gestion de l'évaluation dans les agences de développement, les ministères et les banques multilatérales. On y décrit les principales tendances et défis de l'évaluation du développement. Par ailleurs, l'ouvrage dirigé par [Rey, Quesnel et Sauvain \(2022\)](#) sur l'évaluation en contexte de développement nous renseigne également sur les enjeux, approches et pratiques dans le domaine.

Dans le domaine de l'action humanitaire, soit en situation d'urgence, l'évaluation se fait souvent en temps réel par des équipes externes. Les humanitaires qui sont sur le terrain et dans l'action n'arrivent pas toujours à faire un pas de recul pour avoir une vision globale et critique des interventions, donc le fait d'envoyer une équipe externe permet d'avoir un œil neuf sur la situation. Elle permet également de faire un état des lieux, à chaud, et de discuter avec les équipes terrain des interventions, de leurs défis ainsi que de solutions novatrices qui pourraient être mises en place pour pallier à ces défis.

Encadré 9.4. Évaluation en temps réel

Un expert en évaluation du groupe URD en France, accompagné d'une équipe d'évaluation ukrainienne, a réalisé l'évaluation en temps réel de la réponse humanitaire liée à la guerre en Ukraine. L'évaluation a permis de répondre à des questions clés au sujet de la mobilisation des ressources, de la réponse aux besoins, de la nature évolutive du contexte, des interventions localisées, de l'adaptation des savoir-faire techniques à la crise, de la coordination des acteurs ainsi que de la réponse des agences humanitaires aux questions de protection des personnes vulnérables. Cette évaluation a fourni des recommandations afin d'améliorer et de renforcer les pratiques actuellement en place. Par exemple, les humanitaires, comme les populations, sont exposés aux insécurités, ce qui nécessite l'établissement de procédures de sécurité pour les déplacements ainsi que les lieux d'habitation et de travail. Ce contexte nécessite aussi une adaptation rapide en raison de sa dynamique changeante.

En action humanitaire, il existe également des évaluations de l'ensemble du système de réponse, des mécanismes de financement ou encore des processus. Il y a donc quelques critères supplémentaires à considérer, tels que le caractère approprié de l'action (la pertinence par rapport aux besoins) ou encore

l'interdépendance entre les organisations qui répondent à la crise parce qu'elles doivent toutes collaborer afin d'assurer le bon fonctionnement du système. De plus, il y a des risques et des contraintes à la réalisation d'évaluations dans ce contexte comme le roulement de personnel, le manque de données de référence, l'insécurité ou encore le manque d'accès au terrain.

Les étapes d'une évaluation dans le domaine du développement international ou de l'action humanitaire sont sensiblement les mêmes que dans d'autres secteurs, mais les évaluations finales sont habituellement réalisées par des personnes externes à la demande des bailleurs de fonds. En réponse à des termes de référence pour la réalisation d'une évaluation, la personne ou l'équipe sélectionnée suivra différentes étapes. Les termes de référence informent les évaluateurs et les évaluatrices sur le contexte de l'évaluation, la description du projet, les objectifs de l'évaluation, la méthodologie suggérée, les mandats de la personne évaluatrice ainsi que les profils recherchés, les documents à consulter et les personnes à rencontrer, le calendrier de réalisation et le budget. Les termes de référence sont habituellement placés en annexe des rapports d'évaluation (voir les rapports sur l'[Ukraine](#) et le [Burundi](#)).

La personne évaluatrice ou l'équipe rédige ensuite un plan de travail ou un devis d'évaluation. Ce document comprendra des informations sur le projet ou programme à évaluer, le profil de l'évaluation (le pourquoi, l'objet, les parties prenantes, les préoccupations spécifiques, etc.), la méthodologie, les rôles et responsabilités, le calendrier et le budget.

Encadré 9.5. Exemple d'une évaluation en développement international

Dans le cadre de l'évaluation des programmes intégrés de cantines scolaires du Programme alimentaire mondial (PAM) au Burundi, l'équipe d'évaluation a réalisé, en amont, une mission de démarrage afin de valider et enrichir la matrice d'évaluation. L'évaluation a été réalisée à l'aide de plusieurs méthodes comme la revue documentaire, la collecte de données statistiques, les visites de terrain, les entretiens semi-dirigés et l'observation. L'équipe a toutefois été confrontée à certains défis, dont l'absence d'informations ou la documentation non disponible. Les critères d'évaluation ont été la pertinence, l'efficacité, l'efficience, l'impact ainsi que la durabilité. Pour chacun de ces critères, une à trois questions d'évaluation ont été élaborées. Par exemple, pour la durabilité, on s'est demandé si le programme avait correctement considéré une stratégie de sortie. Pour l'efficacité, on a voulu savoir si le programme avait permis aux enfants d'améliorer leur accès à l'éducation et si le programme avait permis aux membres des coopératives d'augmenter leur revenu. Les résultats de l'évaluation ont mené à huit leçons apprises et à la formulation de sept recommandations.

Pour finir, il existe des défis spécifiques à ce domaine d'évaluation. Quelques-uns ont été abordés précédemment, mais rappelons le fait que l'embauche de personnes évaluatrices externes ne garantit pas qu'elles viennent du milieu ou du pays où se déroulent les évaluations. La plupart du temps, comme dans l'exemple de l'Ukraine et du Burundi présentés dans cette sous-section, on travaillera en collaboration avec des personnes sur place qui connaissent bien le contexte. D'un point de vue d'équité, de décolonisation des approches ou encore des approches axées sur la culture, il est primordial d'inclure des personnes habitant le pays où est réalisée l'évaluation. Un autre défi est la difficulté à produire des théories du changement robustes lorsque le contexte peut changer drastiquement lors de la mise en œuvre du programme comme en action humanitaire (guerre, catastrophe naturelle, épidémies, etc.). Les évaluations en temps réel qui ont été brièvement présentées viennent d'une certaine façon répondre à ce défi. L'UNICEF a d'ailleurs développé un

guide intéressant sur la théorie du changement disponible [ici](#). Dans le cas spécifique des actions humanitaires, il y aura plusieurs théories du changement à différents niveaux de l'intervention.

L'évaluation dans le secteur communautaire

L'évaluation dans le milieu communautaire jouit parfois d'une mauvaise réputation, surtout lorsqu'elle est comprise uniquement comme un dispositif visant à répondre aux exigences de reddition de comptes des bailleurs de fonds et des fondations subventionnaires. Dans les faits, la reddition de compte externe constitue encore aujourd'hui un motif important pour justifier la mise en œuvre de l'évaluation dans les organismes communautaires. Par exemple, [l'Enquête sur l'état des pratiques d'évaluation au Canada](#) (2019) montre que les organismes communautaires canadiens sont presque deux fois plus nombreux à utiliser l'évaluation pour rendre compte des comptes à leurs bailleurs de fonds (81%) que pour réfléchir ensemble sur le déroulement des projets (43%). Cette tendance s'explique surtout en raison du climat politique actuel qui exige des organisations des preuves rigoureuses et générées par les évaluations afin d'obtenir ou de maintenir du financement. Parmi les pratiques d'évaluation les plus demandées par les bailleurs de fonds, notons: le bilan des activités réalisées et des ressources utilisées, l'évaluation de la performance, l'évaluation axée sur l'atteinte des résultats (ou évaluation sommative) et, plus récemment, l'évaluation du retour sur l'investissement (Gent, Crescenzi, Menninga et Reid, 2015).

Toutefois, un nombre croissant de groupes et d'organismes communautaires cherchent aujourd'hui à s'approprier les méthodes évaluatives afin de favoriser l'apprentissage collectif et l'innovation des pratiques. La plus récente [mise à jour du portrait](#) des pratiques d'évaluation dans les organismes communautaires québécois (2022) produite par Tello-Rozas et son équipe révèle à ce sujet qu'au moins deux types de dynamiques caractérisent les pratiques d'évaluation effectuées *par* et *pour* les organismes communautaires : les « pratiques d'évaluation intégrées » et les « pratiques d'évaluation systématisées ». Dans le premier cas, il s'agit des pratiques d'évaluation qui s'opèrent de façon routinière dans le cadre du fonctionnement des organismes. On pourrait penser par exemple aux bilans appréciatifs réalisés avec un groupe à la suite d'une activité. Ces pratiques ont une portée formative, permettant aux intervenants d'améliorer leurs activités et leurs interventions de manière continue. Les « pratiques d'évaluation systématisées », quant à elles, s'apparentent davantage à la démarche d'évaluation présentée tout au long de cet ouvrage, soit à une démarche structurée visant à répondre aux besoins d'information des parties prenantes par une collecte d'information rigoureuse. La participation active des parties prenantes à toutes les étapes de l'évaluation est généralement un aspect très recherché par les organismes communautaires, mais, en comparaison à d'autres milieux, elle s'inscrit davantage dans une finalité de transformation sociale. Les pratiques d'évaluation systématisées, étant donné leur caractère participatif et systématique, requièrent davantage de ressources et de capacités en suivi et en évaluation. Heureusement, des ressources et des initiatives, dont le [Centre de formation populaire](#) et le [LaboÉval](#), cherchent à combler la demande toujours croissante des organismes et des groupes communautaires en matière de renforcement des capacités en évaluation.

Le numéro intitulé « Au-delà de la reddition de compte : l'évaluation dans les organismes communautaires et d'économie sociale » à paraître dans [Reflets](#) jette d'ailleurs un éclairage différent sur l'évaluation en documentant tout potentiel en matière d'innovation, d'apprentissage et de transformation sociale.

Encadré 9.6. Exemple d'une évaluation dans le milieu communautaire

L'article de Gauvin-Racine et ses collaboratrices (à venir) décrit l'expérience d'une évaluation effectuée par un organisme communautaire qui a pour mission d'accompagner et soutenir les femmes dans toutes les étapes du processus de sortie de la prostitution. Un processus d'évaluation hautement participatif a été mené avec des intervenantes de l'organisme et des survivantes de l'exploitation sexuelle. Un éventail de stratégies a été utilisé pour favoriser la pleine participation des intervenantes et des survivantes à l'évaluation, comme la mise sur pied d'un comité d'évaluation, des techniques de collecte et d'analyse de données participatives et des compensations financières aux participantes. Les résultats ont permis non seulement à l'organisme de mieux comprendre les améliorations possibles au niveau des activités offertes, mais également d'augmenter ses connaissances et ses compétences internes en évaluation.

L'évaluation dans le secteur de la santé

Le secteur de la santé est très vaste et les personnes qui y œuvrent ont recours à divers types d'évaluation selon leurs besoins particuliers. Ainsi, les évaluations peuvent être fondées sur des données opérationnelles (par ex., durée moyenne d'une visite à la salle d'urgence), sur des données provenant d'enquêtes épidémiologiques (par ex., taux de contagion d'un virus respiratoire), de même que sur d'autres données recueillies par l'équipe d'évaluation. En plus des questions habituelles portant sur l'atteinte des résultats visés par une intervention, on s'intéresse aussi à la mise en œuvre du programme afin de déterminer s'il a été déployé comme prévu et d'identifier les éléments qui favorisent ou entravent sa mise en œuvre (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2017).

Les devis expérimentaux et quasi-expérimentaux demeurent toujours les approches d'évaluation privilégiées par le milieu de la santé, permettant de générer des données probantes sur les effets et les impacts attribuables à une intervention ou à une politique. Rappelons que ces approches évaluatives reposent principalement sur une vision post-positiviste de l'évaluation (voir le chapitre 4), soutenant l'existence d'une réalité objective et mesurable qui peut être appréhendée par l'application de méthodes scientifiques rigoureuses. C'est pourquoi ces évaluations, qui s'apparentent habituellement à la recherche évaluative sont habituellement effectuées par des équipes externes. L'utilisation du processus n'étant pas un aspect particulièrement convoité dans ces types d'évaluation, l'implication des parties prenantes n'est pas recherchée de manière active. Les résultats sont ensuite présentés sous forme de rapports ou d'articles scientifiques. Une fois disponible, ces articles offrent aux parties prenantes issues du système de la santé des données fiables pour juger de la pertinence, de l'impact ou du rapport coût-efficacité d'une intervention ou d'une politique.

Encadré 9.7. Exemple d'une évaluation dans le milieu de la santé

Harlin (2019) résume les faits saillants d'une évaluation portant sur l'efficacité d'une intervention pour améliorer l'activité physique et la santé des populations diabétiques et prédiabétiques en Inde. L'intervention évaluée consistait en l'octroi d'un incitatif économique aux participants diabétiques ou

prédiabétiques qui réussissaient à effectuer l'équivalent d'au moins 10 000 pas par jour. Les évaluateurs ont recruté 3 192 participants à travers des cliniques de dépistage du diabète situées à plusieurs endroits dans la ville de Coimbatore. Ces derniers ont ensuite été assignés au hasard à l'un des huit groupes dont six ont reçu des incitatifs financiers. Les analyses statistiques ont révélé que l'activité de la marche a augmenté chez les groupes de participants qui obtenaient un incitatif économique pour l'effectuer.

Conclusion

Ce chapitre compare les éléments constitutifs de l'évaluation dans divers contextes. Comme nous avons pu le constater, le choix de l'approche évaluative, l'implication des parties prenantes et les étapes de l'évaluation peuvent varier en fonction du domaine ou du secteur dans lequel elle a lieu. Il reste toutefois que généralement, les étapes d'une évaluation demeurent relativement semblables, peu importe le contexte dans lequel on se retrouve. Bien que certaines personnes préfèrent développer une expertise particulière et réaliser des évaluations dans un seul domaine, la majorité des évaluatrices et évaluateurs sont en mesure de s'adapter à divers contextes selon les besoins de leurs clients. En effet, la majorité des compétences nécessaires à une carrière en évaluation, telles que décrites précédemment, sont transversales, ce qui offre aux évaluatrices et évaluateurs le choix de travailler dans un seul domaine ou de viser la variété au niveau des mandats qu'ils réalisent.

10. L'institutionnalisation de la pratique évaluative au sein des organisations

Objectifs d'apprentissage

À la suite de la lecture de ce chapitre, vous serez en mesure de :

- Identifier les problèmes associés à l'utilisation de l'évaluation;
- Définir les capacités individuelles et organisationnelles en évaluation et leurs dimensions;
- Expliquer l'usage des instruments de mesure pour jauger les capacités organisationnelles en évaluation;
- Décrire l'état actuel de la recherche sur les capacités organisationnelles en évaluation.

Le renforcement des capacités organisationnelles en évaluation préoccupe le monde de l'évaluation depuis une vingtaine d'années. Ce chapitre présente un état des lieux de la recherche et de la pratique dans ce domaine et offre des pistes concrètes d'action pour celles et ceux qui souhaitent améliorer les capacités organisationnelles à réaliser et à utiliser des évaluations.

Le problème de l'utilisation des évaluations

Comme nous l'avons vu tout au long de cet ouvrage, les objectifs principaux de la pratique évaluative sont d'appuyer la prise de décision et l'amélioration des programmes et des initiatives. L'utilisation des évaluations est donc au cœur de cette pratique et doit être encouragée tout au long de la démarche. En d'autres mots, une évaluation qui n'est pas utilisée ne vaut pas la peine d'être réalisée.

Les chercheuses et chercheurs s'intéressent depuis plus de trente ans aux différentes manières dont l'évaluation peut être utilisée pour amener des changements, de même qu'aux facteurs qui appuient ou entravent son utilisation dans les organisations. Parmi ces facteurs, Cousins et Leithwood (1986) identifient plusieurs éléments associés à la mise en œuvre de l'évaluation, comme :

- La clarté et la fréquence des échanges entre l'équipe d'évaluation et les personnes à qui s'adresse l'évaluation;
- Les compétences des membres de l'équipe d'évaluation;
- La qualité du rapport d'évaluation;
- La crédibilité des résultats de l'évaluation;
- Le moment où l'évaluation a eu lieu;

- Les besoins informationnels des décideurs, leur intérêt par rapport à l'évaluation et le climat organisationnel.

Johnson et ses collègues (2009) ajoutent à ces facteurs la participation des parties prenantes à la démarche évaluative et l'effet de leur participation sur la crédibilité des résultats, sur le processus décisionnel et sur la diffusion des résultats à divers niveaux organisationnels.

En plus des facteurs déterminants qui appuient l'utilisation des évaluations, les chercheuses et chercheurs se sont aussi attardés aux types d'utilisation des résultats d'évaluation. Nous en avons traité brièvement lorsqu'il était question de pragmatisme et d'évaluation axée sur l'utilisation. L'évaluation doit servir à la prise de décision et à l'amélioration des programmes, mais elle peut aussi servir à d'autres fins importantes. En effet, comme le montre la figure 7.1 ci-dessous, Alkin et Taut (2021) distinguent six types d'utilisation de l'évaluation dont trois sont liés aux résultats et trois autres au processus.

L'utilisation des résultats de l'évaluation comme vecteur de changement

Ce domaine s'intéresse aux façons dont les connaissances générées dans le cadre d'une évaluation mènent à des changements sur les utilisateurs, les programmes et les organisations. Le tableau qui suit présente les trois types d'utilisation des résultats de l'évaluation.

Tableau 10.1. Types d'utilisation de l'évaluation comme vecteur de changement

Types	Définitions	Exemples
Instrumentale	L'évaluation mène à des changements concrets au niveau des programmes et des structures d'une organisation.	Une équipe met en œuvre une recommandation provenant de l'évaluation de leur initiative.
Conceptuelle	L'évaluation contribue à une meilleure compréhension du programme et de son contexte ; ceci peut se refléter dans les décisions qui seront prises ultérieurement.	Après avoir lu le rapport d'évaluation, l'équipe de travail a une meilleure compréhension des défis auxquels font face les bénéficiaires du programme.
Légitimatrice	Les résultats d'une évaluation sont utilisés pour justifier des décisions déjà prises ou pour obtenir certains appuis politiques.	Les gestionnaires utilisent les résultats d'une évaluation pour justifier des coupes budgétaires déjà prises.

L'utilisation de l'évaluation comme processus d'apprentissage

Ce domaine s'intéresse aux changements qui surviennent en raison de l'implication de groupes et d'individus dans un processus d'évaluation. L'utilisation du processus, ou process use en anglais, réfère au fait que les parties prenantes qui participent à l'évaluation développent leurs compétences par l'entremise de cette participation. Les parties prenantes qui comprennent l'évaluation sont plus susceptibles de se servir des

résultats et de faire preuve d'une pensée évaluative au-delà de l'exercice même de l'évaluation. Le tableau qui suit présente les trois types d'utilisation de l'évaluation comme processus.

Tableau 10.2. Exemples d'utilisations de l'évaluation comme processus d'apprentissage

Types	Définitions	Exemples
Instrumentale	Changements apportés au programme pendant la mise en œuvre de l'évaluation. Ces changements ne résultent pas des résultats, mais bien du processus.	Une gestionnaire améliore une activité après avoir participé à une entrevue dans le cadre de l'évaluation.
Conceptuelle	Approfondissement des connaissances, des habiletés et changement d'attitudes envers l'évaluation ou chez les parties prenantes.	La participation d'une intervenante à une démarche d'évaluation l'amène à mieux comprendre le rôle et la place de l'évaluation pour l'amélioration des pratiques.
Symbolique	La participation au processus est symbolique.	Un élu participe à l'évaluation d'un projet communautaire simplement pour gagner son électorat.

Favoriser l'utilisation des évaluations en renforçant les capacités internes

L'utilisation des évaluations dépend de plusieurs facteurs et peut prendre plusieurs formes, selon les besoins des organisations, ainsi que leurs caractéristiques. Le renforcement des capacités organisationnelles en évaluation (RCÉ) représente l'un des moyens d'influencer l'utilisation des évaluations. Le RCÉ réfère à « une série d'activités intentionnelles (de stratégies) ayant pour but d'instaurer une culture évaluative au sein d'une organisation, afin que l'évaluation soit intégrée aux processus habituels et aux discussions à tous les niveaux de l'organisation » (adaptée de Stockdill, Baizerman et Compton, 2002). En d'autres mots, les activités de renforcement mises en place servent à institutionnaliser la pratique évaluative au sein de l'organisation et visent à la fois à améliorer la réalisation et l'utilisation des évaluations.

Plusieurs cadres et modèles tentent de décrire les capacités organisationnelles en évaluation (par ex., Bourgeois et Cousins, 2013; Preskill et Boyle, 2008; Nielsen, Lemire et Skov, 2011). Les éléments constitutifs de ces cadres et modèles portent sur les capacités individuelles et les capacités organisationnelles. Les capacités individuelles réfèrent généralement aux connaissances et compétences techniques nécessaires à la production et l'utilisation des évaluations. On pense, par exemple, aux compétences liées à l'élaboration de modèles logiques et aux compétences méthodologiques. Les capacités organisationnelles réfèrent aux structures, systèmes et processus mis en place au sein de l'organisme pour favoriser la production et l'utilisation des évaluations. Ici, on pense par exemple aux ressources financières réservées aux activités d'évaluation, aux procédures officielles liées à la diffusion des évaluations, ou encore aux politiques organisationnelles relatives à l'évaluation. Le texte de Bourgeois et Valiquette L'Heureux (2018) décrit ces modèles ainsi que leurs éléments constitutifs.

Certains des modèles et cadres décrivant les capacités individuelles et organisationnelles en évaluation ont été élaborés pour répondre aux besoins d'organismes appartenant à un secteur particulier. Par exemple,

le cadre conceptuel de Bourgeois et Cousins (2013) porte spécifiquement sur les capacités en évaluation d'organismes gouvernementaux. Ses éléments constitutifs décrivent donc, par exemple, la présence d'une équipe d'évaluateurs internes qui travaillent à temps plein pour l'organisme, un budget réservé aux projets d'évaluation, une politique qui encadre la pratique évaluative et une culture organisationnelle ouverte à l'apprentissage. Ce cadre a ensuite été adapté par Buetti, Bourgeois et Savard (2019) au secteur communautaire. On y retrouve des éléments plus pertinents à ce contexte, dont un climat participatif, des partenariats avec d'autres organismes communautaires, l'intégration de l'évaluation aux rencontres du conseil d'administration de l'organisme et l'implication des membres ou des bénéficiaires à la démarche évaluative.

Les modèles et cadres ont aussi mené à la création d'instruments de mesure des capacités organisationnelles servant au diagnostic des organismes qui souhaitent renforcer leurs capacités (Bourgeois, Toews, Whynot et Lamarche, 2013; Taylor-Ritzler, Suarez-Balcazar, Iriarte-Garcia et al., 2013; El Hassar, Poth, Gokiart et Bulut, 2021). Ces instruments présentent généralement des énoncés portant sur divers aspects des capacités individuelles et organisationnelles en évaluation et demandent aux répondants d'indiquer, grâce à une échelle, la mesure dans laquelle l'énoncé est représentatif des pratiques dans leur organisation. Les résultats peuvent ensuite être interprétés et fournissent habituellement des pistes d'amélioration ou des stratégies de renforcement des capacités existantes.

Les stratégies de renforcement des capacités organisationnelles en évaluation

Le renforcement des capacités individuelles et organisationnelles en évaluation peut prendre plusieurs formes. Lorsqu'il est question de renforcement des capacités individuelles, les écrits réfèrent au RCÉ direct et indirect. Le RCÉ direct réfère aux activités de formation, dont les cours universitaires et les ateliers de formation professionnelle qui ciblent l'acquisition de nouvelles compétences en évaluation. Ces activités d'apprentissage portent sur divers aspects de la démarche évaluative et sont habituellement offertes à des groupes de participantes et de participants. Généralement, elles peuvent s'adresser aux personnes responsables de l'évaluation dans une organisation ou à d'autres parties prenantes qui seront éventuellement appelées à contribuer à la démarche évaluative, tels que les gestionnaires des programmes. Le RCÉ indirect réfère à la participation d'individus à la démarche évaluative et aux compétences développées dans le cadre de cette participation. On ne parle donc pas ici de cours ou d'ateliers, mais bien d'une approche pédagogique centrée sur l'expérience des participantes et participants. Ainsi, le RCÉ indirect est habituellement offert à quelques personnes à la fois plutôt qu'à des groupes dont les membres apprennent ensemble.

La majorité des études portant sur les stratégies de RCÉ décrivent les effets du RCÉ direct et indirect et leur effet sur l'acquisition de nouvelles compétences chez les individus qui y participent (Bourgeois, Lemire, Fierro et al., 2022). Cependant, il existe plusieurs autres stratégies de renforcement des capacités en évaluation qui ciblent l'organisation plutôt que l'individu. Bien que la formation et l'expérience individuelles soient importantes, il est aussi essentiel de s'attarder aux systèmes, structures et procédures qui guident la pratique et l'utilisation de l'évaluation au sein de l'organisme afin d'éviter les écueils liés au roulement du personnel et à la perte de mémoire corporative subséquente. Le renforcement des capacités au niveau organisationnel vise donc l'institutionnalisation des pratiques évaluatives afin qu'elles soient durables et pérennes.

Voici quelques exemples de stratégies de renforcement qui ciblent l'organisation entière :

- L'élaboration d'un guide d'évaluation qui décrit la démarche évaluative et les procédures à suivre pour réaliser une évaluation;
- La préparation de gabarits du cadre d'évaluation, du modèle logique et d'autres documents produits lors d'une évaluation;

- La constitution d'un comité aviseur en évaluation pour l'organisme, qui regroupe des représentants des programmes ainsi que de la haute gestion;
- La mise en place d'un budget réservé aux activités d'évaluation;
- L'harmonisation des instruments de collecte de données existantes afin que les données recueillies servent aux activités d'évaluation dans l'avenir;
- L'élaboration d'un plan organisationnel en matière d'évaluation, qui présente les évaluations qui seront réalisées au cours des cinq prochaines années ainsi que les décisions qu'elles permettront d'éclairer;
- L'élaboration d'une politique organisationnelle en évaluation, qui décrit, entre autres, ce qui doit être évalué, la fréquence des évaluations, les rôles et les responsabilités en matière d'évaluation et les enjeux principaux à aborder lors des évaluations (Trochim, 2009);
- L'élaboration et l'harmonisation de modèles logiques pour tous les programmes de l'organisation;
- L'élaboration d'une stratégie de mesure du rendement pour tous les programmes de l'organisation, afin d'harmoniser la collecte de données opérationnelles sur les activités et extraits et d'en faire le suivi en continu;
- L'organisation de rencontres et de discussions permettant le partage de résultats d'évaluation à tous les niveaux de l'organisation;
- La production d'affiches et de matériel promotionnel au sujet de l'évaluation.

Le choix d'une ou de plusieurs stratégies de renforcement individuel et organisationnel dépend de divers facteurs, dont la disponibilité des ressources humaines et financières nécessaires pour organiser les activités de renforcement, les besoins et les expériences antérieures de l'organisme en matière d'évaluation et les exigences externes imposées à l'organisme en ce qui a trait à l'évaluation. Par exemple, les ministères et agences du gouvernement canadien doivent respecter une politique centralisée relative à l'évaluation. Cette politique influencera grandement les activités d'évaluation réalisées au sein des organismes ainsi que leurs besoins en RCÉ. De façon semblable, les bailleurs de fonds des organismes communautaires indiquent habituellement les données que les organismes doivent recueillir et rapporter sur une base annuelle. Ainsi, les stratégies de RCÉ devront tenir compte de ces exigences et les intégrer aux activités de renforcement.

Encadré 10.1. Les instruments de mesure des capacités en évaluation

Les spécialistes en RCÉ utilisent parfois des instruments pour mesurer les capacités en évaluation des organisations. **L'instrument de diagnostic des capacités organisationnelles en évaluation** développé par Bourgeois et Cousins (2013) en est un exemple. Ces outils sont utiles pour plusieurs raisons:

- Identifier les forces et les limites de l'organisation : les instruments de mesure peuvent aider les spécialistes et les parties prenantes à identifier les forces et les limites des organisations en matière d'évaluation. Les résultats peuvent offrir une vue d'ensemble sur l'état des capacités en évaluation, ou toucher à des aspects plus précis de l'organisation, comme les ressources humaines, organisationnelles ou les activités de planification de l'évaluation.
- Suivre les progrès réalisés par les organisations : en identifiant leurs forces et leurs limites, les organisations peuvent s'entendre avec les spécialistes sur des objectifs de RCÉ qui sont pertinents et réalistes à atteindre. Les instruments de mesure peuvent ensuite être utilisés afin de suivre les progrès des organisations vers l'atteinte de leurs buts et objectifs.

- Engagement des parties prenantes dans le RCÉ : l'utilisation d'un instrument de mesure dans le cadre d'un diagnostic participatif peut contribuer à une compréhension commune des besoins de l'organisation en matière de RCÉ.

Une fois la stratégie de RCÉ choisie, il est essentiel de la planifier en détail afin de s'assurer de son succès. Le plan de mise en œuvre de la stratégie de RCÉ devrait décrire l'objectif de la stratégie (par ex., l'acquisition de nouvelles connaissances au sujet des modèles logiques par les gestionnaires des programmes, un plan d'évaluation organisationnel) ainsi que les ressources nécessaires à sa mise en œuvre (par ex., une personne chargée de la formation à temps plein pendant trois semaines, le nombre de jours nécessaires à la participation d'une gestionnaire à une évaluation, les coûts associés à l'achat d'un nouveau logiciel pour développer une base de données). On doit aussi élaborer un plan de travail concret, qui énumère les tâches concrètes qui doivent être réalisées, le calendrier de réalisation, ainsi que les personnes qui sont responsables de ces tâches. Ainsi, la stratégie de RCÉ est réellement intentionnelle et planifiée, ce qui augmente ses chances de réussir. Le Laboéval propose un **exemple de plan de travail** visant à organiser les tâches requises à la planification et à la mise en œuvre d'une stratégie de RCÉ.

Conclusion

Le renforcement des capacités en évaluation cible autant les individus que les organisations et mise à la fois sur la production d'évaluations de qualité ainsi que leur utilisation. Il existe donc plusieurs stratégies différentes pour renforcer les capacités en évaluation des organismes, selon leurs besoins et pratiques actuelles. Nous vous encourageons à considérer le renforcement des capacités en évaluation comme un programme, qui contient plusieurs activités, extrants et résultats. Il est donc possible de conceptualiser une stratégie de renforcement à l'aide d'une théorie du changement ou d'un modèle logique, et ainsi, d'évaluer nos efforts en continu, comme nous le recommandons à notre clientèle.

11. Enjeux contemporains et débats actuels

Objectifs d'apprentissage

À la suite de la lecture de ce chapitre, vous serez en mesure de :

- Cerner les tendances actuelles dans le domaine de l'évaluation et comment elles influencent la pratique évaluative;
- Analyser les adaptations nécessaires aux rôles et responsabilités des évaluateurs et évaluatrices engagés dans des démarches particulières d'évaluation;
- Décrire les enjeux principaux à considérer dans certaines démarches d'évaluation.

La pratique évaluative s'inscrit dans un contexte social en constante évolution. Comme nous avons pu le voir tout au long de cet ouvrage, divers cadres théoriques et approches évaluatives ont vu le jour afin de mieux adapter la pratique évaluative à cette évolution. C'est en reconnaissant la complexité de notre monde qu'il devient possible de l'appréhender, et surtout, de l'améliorer. La communauté d'évaluation continue à élaborer de nouvelles approches afin de mieux adapter sa pratique au contexte présent. Ce chapitre vise donc à introduire certaines tendances actuelles en évaluation qui s'ajoutent à la panoplie de cadres théoriques et d'approches évaluatives dont nous nous servons déjà.

La justice sociale et l'évaluation

L'une des principales tendances actuelles dans le domaine de l'évaluation est l'accent mis sur la justice sociale (voir Encadré 11.1 ci-dessous pour une définition complète du concept). La justice sociale sert de fondement à plusieurs approches présentées dans ce chapitre, telles que l'évaluation féministe, l'évaluation adaptée à la culture et l'évaluation en contexte autochtone. Bien que chacune de ces approches possède ses propres objectifs et méthodes, elles ont pour but d'identifier les injustices sociales subies par certains groupes. Pour ce faire, elles accordent une attention particulière à toutes les parties prenantes, mais en particulier aux groupes marginalisés. En intégrant les voix de ces groupes, ces approches évaluatives permettent de mieux appréhender leurs besoins et de détecter les lacunes dans les programmes et les politiques. Elles favorisent également la co-création de processus et de résultats axés sur l'équité et le changement social. Pour ce faire, ces approches adoptent généralement une perspective critique face aux évaluations issues du paradigme post-positiviste (Thomas et Madison, 2010). Elles remettent donc en question les structures et les oppressions que peuvent générer les évaluations traditionnelles.

Selon [Buettner-Schmidt et Lobo](#) (2012), la justice sociale est un concept complexe qui réfère à différents concepts clés dont les trois principaux sont la justice, l'équité dans la répartition des ressources, du pouvoir, des opportunités et la défense des droits de la personne. Alors que la justice vise le traitement égalitaire des individus, l'équité, quant à elle, reconnaît que certains groupes sociaux peuvent avoir besoin de ressources ou de soutien supplémentaires pour surmonter les obstacles systémiques qui freinent leur pleine participation en société. Dans une perspective de justice sociale, cela implique que les ressources et les services doivent être distribués en fonction des besoins plutôt que selon une approche uniformisée qui ne prend pas en compte les inégalités de pouvoir. Enfin, la justice sociale est fondée sur les principes des droits de la personne, qui reconnaissent la dignité et la valeur inhérentes de chaque individu. La [Déclaration universelle des droits de l'homme](#), la référence en matière de droits de la personne, comprend le droit à la vie, à la liberté et à la sécurité, ainsi que le droit à l'éducation, aux soins de santé et à un niveau de vie qui soutient la dignité humaine.

L'approche Blue Marble pour le développement durable

Le développement durable est une conception du développement qui prend en compte le caractère indissociable des dimensions environnementales, sociales et économiques dans la planification et la mise en œuvre de politiques et de programmes. L'évaluation fournit des informations essentielles sur l'efficacité des programmes à tenir compte des différentes dimensions du développement durable, et à contribuer à garantir que les ressources sont utilisées de manière efficace et efficiente pour atteindre les cibles. L'approche [Blue Marble](#) de Patton est fondée sur l'idée que les programmes doivent être évalués non seulement pour leur efficacité à atteindre leurs objectifs, mais aussi pour leur impact plus global sur l'environnement, la justice sociale et le bien-être. Ainsi, les personnes ferventes de cette approche évaluative prennent une position claire en faveur du développement durable. Le Blue Marble s'appuie sur quatre principes interreliés:

1. **Le principe de la pensée globale (Global Thinking Principle)** qui témoigne de la nécessité de prendre en compte le contexte global et systémique des programmes, incluant leurs conséquences intentionnelles et non intentionnelles sur le développement durable à l'échelle tant locale, régionale que mondiale.
2. **Le principe de l'anthropocène comme contexte (Anthropocene as Context Principle)** qui reconnaît la responsabilité des activités humaines sur les défis actuels en matière de développement durable et notre devoir d'agir pour les résoudre.
3. **Le principe d'engagement transformateur (Transformative Engagement Principle)** qui souligne la nécessité pour les responsables de l'évaluation de s'engager avec les parties prenantes d'une manière transformatrice, participative et culturellement sensible.
4. **Le principe d'intégration (Integration Principle)** qui met l'accent sur la nécessité d'intégrer l'ensemble des principes précédents pour agir de façon cohérente et durable.

Les personnes intéressées par cette approche novatrice combinant l'évaluation et le développement durable peuvent en apprendre davantage sur le site web du [Blue Marble Evaluation](#). Ce site, pour l'instant en anglais

uniquement, contient de nombreuses ressources gratuites, dont des études de cas, des webinaires enregistrés, des forums de discussion et une communauté de pratique en ligne.

En matière de stratégies d'interventions en développement international, l'[Agenda 2030 pour le développement durable des Nations unies](#) présente un cadre de résultats incluant 17 objectifs de développement durable (ODD) et 169 cibles à suivre et évaluer afin de mesurer les effets des programmes, des projets ou des stratégies nationales de développement. Le cadre permet surtout de cerner les effets des actions menées sur les populations cibles, de renforcer les capacités d'agir en visant des secteurs précis et contribue également à la transparence ainsi qu'à une reddition de comptes aux gouvernements et bailleurs de fonds. Les évaluations du développement doivent servir à mesurer les cibles grâce à des indicateurs SMART (simples, mesurables, atteignables, réalistes et limités dans le temps). Pour en savoir davantage, plus d'informations sont disponibles sur le [site des Nations unies](#), ou encore dans le livre sur [l'Évaluation en contexte de développement sous la direction de Rey, Quesnel et Sauvain](#).

L'évaluation féministe

L'évaluation féministe fait partie des approches évaluatives axées sur la transformation sociale. Cette approche existe depuis plusieurs années mais demeure tout de même moins connue que d'autres approches émancipatrices. L'évaluation féministe ne préconise pas un cadre conceptuel ou une approche évaluative particulière; elle fournit plutôt une orientation générale à partir de laquelle on peut développer un cadre d'évaluation. Cette orientation peut être décrite concrètement à l'aide des principes suivants :

1. **La connaissance est culturellement, socialement et temporellement contingente.** Pour les évaluatrices féministes, le savoir est profondément lié à un moment, un lieu et un contexte social ; il incombe aux praticiens de reconnaître comment ces connaissances sont situées.
2. **La connaissance est une ressource puissante qui sert un objectif explicite ou implicite.** Les personnes qui réalisent la collecte des données d'évaluation en sont les gardiennes et déterminent en grande partie comment ces données seront interprétées et utilisées.
3. **L'évaluation est une activité politique ;** les expériences personnelles, les perspectives et les caractéristiques des praticiens proviennent et conduisent à des positions politiques particulières. Les contextes dans lesquels les évaluations ont lieu sont politisés et imprégnés de relations de pouvoir asymétriques qui influencent la démarche évaluative et ses résultats.
4. **Les méthodes, institutions et pratiques de recherche sont des constructions sociales.** En tant que constructions sociales, les évaluations sont les produits de leur culture et de leur époque, y compris les idéologies, théories, traditions universitaires et perspectives dominantes au moment de leur réalisation.
5. **Il existe de multiples façons de connaître.** La théorie féministe suggère que des modes de connaissance particuliers sont privilégiés par rapport à d'autres par les détenteurs du pouvoir. L'évaluation féministe préconise l'utilisation de divers modes de connaissance.
6. **L'inégalité entre les sexes est une manifestation de l'injustice sociale.** La discrimination traverse les frontières de la race, de la classe sociale et de la culture et est inextricablement liée à ces trois éléments. La prise de conscience et l'attention portée aux inégalités entre les sexes constituent un point de départ pour une compréhension plus approfondie des multiples effets de la discrimination et des dynamiques de pouvoir existantes.
7. **La discrimination fondée sur le sexe est systémique et structurelle.** Le terme sexe renvoie aux attributs biologiques, c'est-à-dire les caractéristiques physiques et physiologiques retrouvées chez les humains. La discrimination fondée sur le genre (comme d'autres formes de discrimination) est perpétuée par des normes sociales qui façonnent et limitent les possibilités par le biais des politiques, des pratiques et des structures des institutions sociales. Les pratiques discriminatoires sont tellement ancrées dans les

structures et les systèmes qu'elles ne sont pas faciles à reconnaître. Les problèmes structurels et systémiques nécessitent des solutions structurelles et systémiques.

8. **L'action et le plaidoyer sont considérés comme des réponses moralement et éthiquement appropriées d'une évaluatrice féministe engagée.** L'action et le plaidoyer peuvent prendre de nombreuses formes, de la diffusion stratégique des résultats à l'engagement dans des activités visant à modifier l'équilibre du pouvoir. Les décisions sur le niveau approprié de plaidoyer et d'action doivent être prises en relation avec les parties prenantes.

Encadré 11.2. Exemple d'évaluations féministes

Le ministère fédéral des Affaires mondiales Canada a adopté une approche évaluative féministe pour divers programmes axés sur l'aide internationale. L'une de ces évaluations, réalisée en 2018, visait à **évaluer l'aide internationale fournie en Colombie**. Les questions d'évaluation choisies pour orienter cette étude comprenaient une question précise sur le genre : « Comment les programmes ont-ils contribué aux résultats relatifs à l'égalité entre les sexes et au renforcement du pouvoir des femmes et des filles? ». De plus, une équipe d'évaluation interne a obtenu l'appui d'une experte en matière d'égalité entre les sexes située en Amérique du Sud. Les méthodes d'évaluation féministes ont été réalisées en collaboration avec des évaluateurs colombiens lors de deux visites en présentiel. Les résultats de l'évaluation font état de l'égalité des genres et du renforcement du pouvoir des femmes et des filles en fournissant à la fois des données probantes sur ce thème et en remettant en question les activités du programme touchant à cette priorité.

L'analyse comparative entre les sexes plus (ACS+)

En plus de l'évaluation féministe, on entend beaucoup parler de l'analyse comparative entre les sexes plus (ACS+). Ce processus d'analyse permet d'évaluer les répercussions potentielles des politiques, des programmes ou des initiatives sur des groupes divers, tels que les femmes. Il permet aussi d'intégrer d'autres marqueurs identitaires dans une perspective d'intersectionnalité, comme la race, l'ethnicité, la religion, l'âge ou les capacités mentales ou physiques.

Bien que l'ACS+ ne soit pas une approche évaluative proprement dite, il convient de la présenter dans ce chapitre parce qu'elle est de plus en plus intégrée aux démarches évaluatives. En effet, les évaluations devraient, entre autres, déterminer dans quelle mesure le sexe et les autres facteurs identitaires sont pris en compte dans la conception et la prestation des programmes, et quels effets peuvent être associés à certains groupes identitaires. Ainsi, ce type d'analyse permet d'identifier les préjugés et les stéréotypes relatives à l'égalité entre les sexes, la race et l'orientation sexuelle qui sous-tendent certains programmes, ainsi que les obstacles qui préviennent la participation de certains groupes aux programmes et les obstacles systémiques liés à l'inégalité entre les sexes. Les résultats d'une ACS+ permettent donc d'améliorer les interventions afin de les rendre plus accessibles pour tous et de comprendre leur impact sur certains groupes particuliers. [Un guide élaboré par le gouvernement du Canada fournit plusieurs exemples d'ACS+ et de la manière dont elle peut être intégrée à une démarche évaluative.](#)

L'évaluation adaptée à la culture et en contexte autochtone

Les approches occidentales en matière d'évaluation cherchent en général à rendre compte de l'efficacité, l'efficience ou de la pertinence des programmes par le biais de méthodes dites neutres et objectives. Puisqu'elles cherchent à répondre aux besoins des demandeurs d'évaluation, il est possible qu'elles ne tiennent pas nécessairement compte des différences culturelles et qu'elles ne reflètent pas les expériences et les perspectives des membres de la communauté. Les approches d'évaluation adaptées à la culture (culturally responsive evaluation) ainsi que les approches d'évaluation autochtones (Indigenous evaluation) donnent la priorité à l'engagement avec les membres des groupes concernés et à l'adaptation des méthodes d'évaluation pour correspondre aux besoins et aux préférences uniques de la communauté évaluée. Les équipes d'évaluation sont amenées à considérer comment le colonialisme, la dynamique des privilèges-marginalisation et les inégalités influencent le processus d'évaluation et la validité des résultats de l'évaluation.

Les approches d'évaluation adaptées à la culture mettent l'accent sur l'importance d'adapter les méthodes d'évaluation pour qu'elles soient culturellement appropriées et respectueuses des diverses normes et valeurs culturelles d'un ou plusieurs groupes. Cette approche reconnaît que la conscience culturelle est essentielle pour que les résultats de l'évaluation soient pertinents, crédibles et valides. Cette approche peut exiger un engagement avec des parties prenantes d'origines culturelles variées, d'utiliser des méthodes culturellement appropriées et de promouvoir l'équité et la justice sociale. [Anderson et collab.](#) (2022) ont conçu un cadre conceptuel pour guider les responsables de l'évaluation dans la planification et la mise en œuvre d'évaluations adaptées à la culture. De même, [Chouinard et Cram](#) (2020) proposent un ouvrage incontournable qui explore ces approches, en mettant en lumière des études empiriques issues de trois domaines culturels de la pratique d'évaluation: occidentale, autochtone et développement international. Grâce à une analyse comparative, elles offrent des pistes pour améliorer les pratiques d'évaluation et tracent un programme pour alimenter la recherche sur le sujet.

Les approches autochtones en matière d'évaluation, quant à elles, sont spécifiquement conçues pour répondre aux besoins et aux perspectives uniques des communautés autochtones. Elles sont fondées sur les connaissances traditionnelles et la vision holistique du bien-être et de la spiritualité des peuples autochtones, et mettent l'accent sur la participation et le renforcement des communautés impliquées. Ces approches font appel à la narration, aux méthodes d'évaluation axées sur la conversation, aux cercles de partage ou à l'utilisation de symboles dans la collecte et l'analyse des données. Le guide élaboré par [Bremner et collab.](#) (2020) présente les principes et les méthodes d'évaluation issues des approches autochtones en matière d'évaluation.

La pensée évaluative

La pensée évaluative est liée au concept de « pensée critique » qui existe depuis plusieurs siècles et décrit par Socrate, Dewey, House et Freire. La pensée critique décrit l'importance de rechercher des preuves, d'examiner de près le raisonnement et les hypothèses, d'analyser les concepts de base et de déterminer les conséquences non seulement de ce qui est dit mais aussi de ce qui est fait (Patton, 2018).

Les écrits de House et Howe (2002) sur l'évaluation démocratique délibérative tissent un lien entre la pensée critique et le domaine de l'évaluation, en priorisant trois principes directeurs : l'inclusion des perspectives et points de vue de toutes les parties prenantes dans la démarche évaluative, le dialogue continu entre les évaluateurs et les parties prenantes et la délibération par toutes les parties intéressées afin de coconstruire les résultats de l'évaluation. Une participation comme celle envisagée par House et Howe exige donc des parties prenantes qu'elles soient en mesure d'appliquer une pensée critique non seulement à l'objet de l'évaluation (le programme ou l'intervention), mais aussi à la démarche évaluative elle-même.

Au fil des ans, les écrits portant sur le développement de la pensée critique en évaluation ont mené à des

écrits portant sur le développement de la pensée évaluative. Ce concept, qui a pris de plus en plus d'ampleur au cours des dix dernières années, est lié de près au renforcement des capacités en évaluation et cible l'ensemble des membres d'une organisation.

Définitions de la pensée évaluative

Buckley, Archibald, Hargreaves et Trochim (2015) expliquent que plusieurs définitions de la pensée évaluative ont été avancées dans les écrits scientifiques et dans la littérature grise. La pensée évaluative peut, par exemple, être un synonyme pour l'utilisation du processus, un terme développé par Patton (1997) pour décrire les nouvelles compétences acquises par les parties prenantes au cours d'une évaluation et qui peuvent ensuite être appliquées à d'autres activités professionnelles ; elle peut aussi référer à une pratique professionnelle réflexive ; ou encore, à la capacité et la volonté individuelle et/ou organisationnelle de poser un regard évaluatif sur les activités d'une organisation.

Ces définitions demeurent toutefois imprécises et touchent à des domaines distincts, tels que les attitudes relatives à l'évaluation et les pratiques évaluatives mises en œuvre dans les organisations. Buckley et al. (2015) synthétisent ces domaines et les définitions précédentes et présentent une définition complète de la pensée évaluative (traduction) :

La pensée évaluative est une pensée critique appliquée dans le contexte de l'évaluation, motivée par une attitude de curiosité et une croyance en la valeur des preuves. Cela implique d'identifier les hypothèses, de poser des questions mûrement réfléchies, de chercher une compréhension plus approfondie par la réflexion et la prise de perspective, et d'éclairer les décisions en vue de l'action.

Bien que cette définition offre une vision plus succincte de la pensée évaluative, Vo et Archibald (2018) nous préviennent qu'il ne s'agit pas d'une définition unique du concept, mais bien d'une synthèse d'autres définitions qui pourraient aussi être utiles dans certains contextes.

Cadre conceptuel de la pensée évaluative

Plus récemment, Vo, Schreiber et Martin (2018) ont proposé un cadre conceptuel de la pensée évaluative, fondé sur une revue systématique de la littérature. Ces auteurs ont identifié quatre domaines principaux de la pensée évaluative :

- **Les valeurs**, c'est-à-dire les normes sociétales et disciplinaires qui servent de catalyseurs à l'évaluation.
- **La cognition**, qui concerne le processus de réflexion interne, ainsi que les normes culturelles qui guident la manière dont chaque organisation (ou groupe) s'engage dans une évaluation.
- **L'application**, qui concerne la réalisation de l'évaluation ou l'utilisation de méthodes pour recueillir des données et effectuer des analyses qui ont pour but de produire des résultats d'évaluation.
- **L'attribution d'une valeur**, c'est-à-dire le jugement porté par l'évaluateur par rapport au mérite, à la signification, ou à l'importance de l'objet de l'évaluation (un programme ou une intervention).

Ce cadre conceptuel nous permet de mieux saisir les divers éléments de la pensée évaluative et comment ils interagissent entre eux. En effet, les valeurs et l'attribution d'une valeur, selon les auteurs, fournissent un ancrage conceptuel duquel dépendent ensuite les deux autres dimensions. Ainsi, les valeurs sociétales et disciplinaires orientent la pratique évaluative, qui comprend aussi certains éléments de cognition, et qui prend

forme au cours de l'application. Cette démarche permet enfin à l'évaluateur d'attribuer une valeur à l'objet de l'évaluation, selon les données probantes recueillies et son interprétation des résultats.

Finalités de la pensée évaluative

Outre les effets directs de la pensée évaluative sur les processus organisationnels, plusieurs écrits décrivent comment elle peut contribuer à l'établissement d'une société plus démocratique en permettant à la « vérité en contexte » d'être connue et débattue. L'importance de recueillir des points de vue diversifiés et d'encourager les parties prenantes à contribuer à l'évaluation permet donc de produire des évaluations crédibles, qui peuvent à leur tour influencer la prise de décisions et les conversations qui ont lieu à tous les niveaux de la société.

Conclusion: un regard tourné vers l'avenir

La pratique évaluative, bien qu'elle soit fondée sur une démarche reconnue, peut prendre plusieurs formes selon le contexte et les besoins des communautés, des organisations et des individus. Dans ce chapitre, nous avons abordé certaines tendances actuelles qui influencent les théories et les pratiques évaluatives. Ces tendances portent généralement sur l'amélioration des conditions dans lesquelles se retrouvent les personnes et les groupes vulnérables de nos sociétés. Henry, Mark et Julnes (1999) réfèrent au concept de « social betterment » pour exprimer cet objectif, repris plus tard par King (2019), qui note que ce concept pourrait aussi avoir des connotations négatives. Elle privilégie plutôt l'expression « justice sociale », qui reflète les valeurs collectives de la communauté évaluative et comprend aussi la justice raciale et la justice économique.

Nous observons donc une évolution du domaine de l'évaluation depuis ses débuts dans la période d'après-guerre. L'évaluation vise toujours à déterminer le mérite et la valeur des interventions par une approche systématique et empirique – cependant, chacun de ces éléments peut faire l'objet d'une réflexion plus approfondie qu'auparavant. Les évaluateurs et les évaluatrices se doivent désormais de réfléchir longuement aux questions suivantes : qui détermine les critères par lesquels le mérite de l'intervention sera évalué? Qui ne fait pas partie de cette conversation et comment le choix des critères peut-il nuire à certains groupes ou individus? Quelles valeurs orientent l'évaluation et le choix d'un cadre théorique ou d'une approche évaluative? Comment ces choix influencent-ils les questions choisies et les résultats de l'évaluation? Qui fera partie de la démarche évaluative et quels rôles seront joués par les parties prenantes? La collecte de données reflète-t-elle la culture et les préférences des groupes et individus qui seront appelés à participer à l'évaluation? Les activités de collecte pourraient-elles causer du tort à ces personnes? Comment les résultats de l'évaluation seront-ils communiqués aux groupes et individus ciblés par l'intervention? Auront-ils l'occasion de se prononcer sur ces résultats?

C'est à l'aide de ces questions que les évaluatrices et les évaluateurs pourront sélectionner, en collaborant avec les autres parties prenantes, les moyens les plus appropriés de procéder, en respectant les groupes et individus prenant part à la démarche ainsi que toutes les personnes ciblées par le programme ou l'intervention. Les tendances actuelles et les pratiques qu'elles mettent en valeur fournissent des orientations utiles à cet égard, et continueront à se développer dans l'avenir.

12. Cas pédagogique : Le Centre de lecture de Gatineau

Description du Centre de lecture de Gatineau

1. Bref historique du programme et contexte organisationnel

Fondé en 1987, le Centre de lecture de Gatineau (CLG) vise à augmenter le niveau d'alphabétisation des adultes peu scolarisés et à les informer sur leurs droits et responsabilités en leur offrant des ateliers de lecture et d'écriture ainsi que le soutien dont ils ont besoin pour améliorer leurs conditions de vie.

Le Centre reçoit des subventions du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec ainsi que d'autres organismes régionaux. Le CLG est membre du Regroupement des organismes de lutte contre l'analphabétisme (ROLCA). Ce regroupement compte 15 membres établis dans toutes les régions du Québec et cherche, entre autres, à faciliter la diffusion des connaissances liées à l'alphabétisation et offrir un soutien administratif à ses membres. Les bureaux du ROLCA sont situés à Québec et des rencontres des directions générales des organismes membres ont lieu par téléconférence sur une base mensuelle. Ces rencontres permettent aux directions générales d'échanger et de planifier des activités conjointes. Outre ce rôle de coordination, le ROLCA n'a aucune autorité sur les organismes membres.

2. Mandat, mission et vision du programme

Le mandat du CLG est de favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les personnes analphabètes de Gatineau. Sa mission est donc de contribuer à l'épanouissement personnel et professionnel de sa clientèle, en lui fournissant des activités d'apprentissage et d'intégration sociale. Sa vision est l'intégration des personnes analphabètes dans leur communauté et l'accessibilité du marché de l'emploi.

Pour ce faire, le CLG s'est doté d'objectifs précis :

- Favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.
- Briser l'isolement dont souffrent les personnes analphabètes.
- Renseigner les personnes analphabètes de leurs droits et responsabilités.
- Sensibiliser la communauté à l'analphabétisme et aux droits des personnes analphabètes.

3. Population(s) cibles du programme

Population cible primaire: Les personnes analphabètes de plus de 16 ans et qui habitent à Gatineau constituent la population cible visée par le CLG. Les ateliers de lecture et d'écriture leur sont destinés, ainsi que les activités sociales et civiques. Annuellement, le CLG dessert environ 200 personnes analphabètes.

Populations cibles secondaires: Les familles des participants aux ateliers, ainsi que les intervenants des milieux communautaire, municipal et privé, constituent les populations cibles secondaires du CLG. Ainsi, les activités sociales et civiques peuvent aussi leur être destinées, ainsi que les rencontres de sensibilisation organisées par le CLG.

4. Description de l'intervention

Le CLG a mis sur pied plusieurs activités afin de répondre aux besoins de sa clientèle :

- Atelier de lecture (niveau 1): Une séance hebdomadaire de 3 heures où une vingtaine de personnes participent à un cours interactif de lecture et ont l'occasion de pratiquer la lecture à voix haute.
- Atelier de lecture (niveau 2) : Une séance hebdomadaire de 3 heures où une vingtaine de personnes participent à une discussion portant sur un article de journal, une recette, ou tout autre outil pédagogique

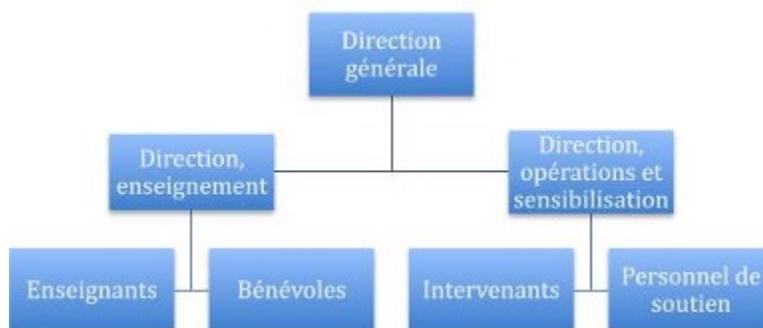
leur permettant d'interpréter les textes écrits.

- Atelier d'écriture (niveau 3) : Une séance hebdomadaire de 3 heures où une vingtaine de personnes ont l'occasion de travailler sur un document personnel (article de journal communautaire, lettre, curriculum vitae, etc.) en recevant de l'aide.
- Activités sociales et communautaires : Des activités sociales (randonnée en forêt, visite à la cabane à sucre, fête du jour de l'an, etc.) ont lieu tout au long de l'année afin de permettre aux personnes participantes et leurs familles d'intégrer la communauté et bâtir des liens entre elles. Ces activités sociales sont habituellement accompagnées d'une conférence portant sur les droits et responsabilités des personnes analphabètes.
- Site web et outils en ligne : Le CLG fournit gratuitement des outils d'alphabétisation sur son site web, afin de permettre à la communauté entière de pratiquer la lecture et l'écriture à l'aide d'exercices individuels.
- Rencontres de sensibilisation : En plus du site web, l'équipe du CLG organise des rencontres avec diverses instances communautaires et municipales afin de faire valoir sa mission et sensibiliser la population aux droits et responsabilités des personnes analphabètes.

5. Gouvernance du programme

Un Conseil d'administration (CA) composé de sept personnes œuvrant en éducation, en logement social et dans le secteur privé a été nommé pour encadrer les activités et décisions prises par l'organisme. Le comité exécutif du CA comprend la Présidence, un poste secrétaire, et un poste de trésorier.

Le CLG est organisé selon le diagramme suivant :



La Direction générale est responsable de toutes les activités de l'organisation et se rapporte directement au CA. La direction de l'enseignement est chargée des ateliers de lecture et d'écriture, ainsi que des outils pédagogiques disponibles sur le site web. Les ateliers de lecture et d'écriture sont présentés par deux enseignant.es, qui assurent aussi un suivi auprès des participants et leur offrent un soutien individuel au besoin. Les enseignant.e.s développent aussi les outils pédagogiques et travaillent avec des bénévoles qui assistent aux ateliers afin d'offrir de l'aide et des conseils à la clientèle. La direction des opérations et de la sensibilisation est responsable de veiller aux services administratifs dispensés par le personnel de soutien (réception, inscription, comptabilité, demandes de subvention, etc.) ainsi que les rencontres de sensibilisation organisées par deux intervenant.es auprès des secteurs communautaire, municipal, et privé. Les intervenant.es sont aussi responsables de l'organisation des activités sociales et civiques.

D'autres partenaires, tels que les commissions scolaires de la région, les organismes visant l'intégration des personnes immigrantes, la Chambre de commerce de Gatineau, les CÉGEPS et universités, sont aussi impliqués dans la réalisation des objectifs du CLG. Par exemple, les étudiant.es du département de psychoéducation de l'Université du Québec en Outaouais font souvent du bénévolat auprès de la clientèle du CLG en participant à la présentation des ateliers ou en organisant des activités sociales.

6. Ressources financières et humaines

Les ressources financières, les dépenses et les ressources humaines dont dispose le CLG pour les cinq dernières années sont présentées dans les tableaux ci-dessous :

Finances

Type	2019-2020	2020-2021	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Subventions gouvernementales	400 000	400 000	400 000	375 000	350 000
Dons/campagne de financement	55 000	50 000	40 000	45 000	53 000
Total ressources	455 000	455 000	440 000	420 000	403 000
Salaires et avantages sociaux*	430 000	430 000	405 000	405 000	405 000
Locaux et fournitures	24 000	24 000	24 000	24 000	24 000
Total dépenses	454 000	454 000	429 000	429 000	429 000
Total budget	1 000	1 000	11 000	(9 000)	(26 000)

Ressources humaines

Poste	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Direction générale (75 000 \$)	1	1	1	1	1
Direction (60 000 \$)	2	2	2	2	2
Enseignant.es (50 000 \$)	2	2	1.5	1.5	1.5
Intervenant.es (50 000 \$)	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5
Personnel de soutien (40 000 \$)	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5

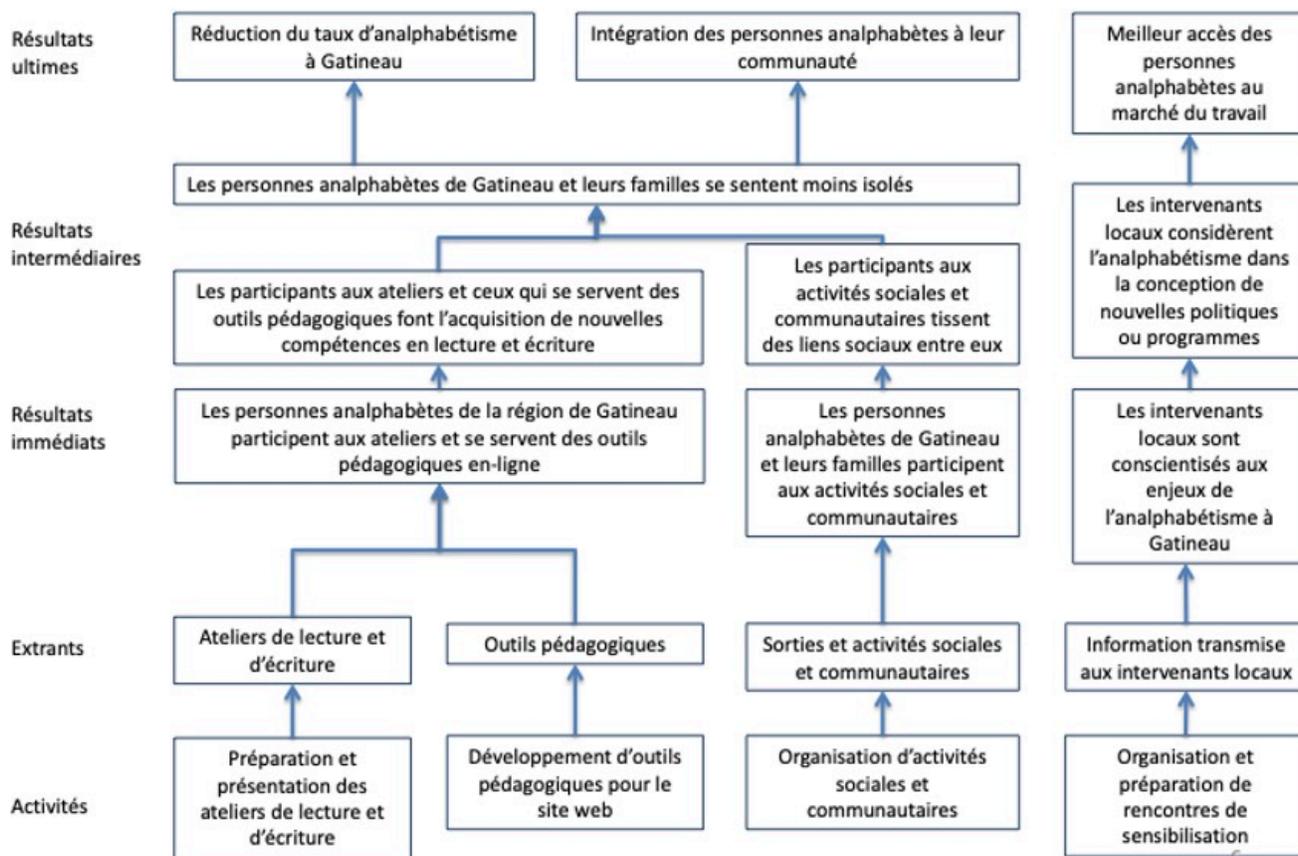
Modèle logique du CLG

Trois chaînes de résultats distinctes mais interreliées composent le modèle logique :

- Composante 1: Apprentissage de la lecture et de l'écriture : Cette chaîne de résultats vise l'acquisition de nouvelles compétences en lecture et en écriture par l'entremise d'ateliers présentés par l'organisme ainsi que par des outils pédagogiques qui se retrouvent sur son site web. L'organisme s'attend à ce que les personnes analphabètes de la région de Gatineau participent aux ateliers et se servent des outils pédagogiques (résultat immédiat), afin d'acquérir de nouvelles compétences (résultat intermédiaire) et ainsi, de briser leur isolement (résultat intermédiaire), ce qui contribue finalement à une réduction du taux d'analphabétisme à Gatineau et à l'intégration des personnes analphabètes à leur communauté (résultats ultimes).
- Composante 2: Activités sociales et communautaires : Le CLG organise aussi des activités sociales et communautaires auxquelles sont conviés les personnes participantes, leurs familles et d'autres membres de la communauté. En participant à ces activités (résultat immédiat), la clientèle du centre ainsi que leurs familles tissent des liens sociaux (résultat intermédiaire) et se sentent moins isolées (résultat intermédiaire). Cela a pour résultat ultime, encore une fois, de réduire le taux d'analphabétisme à Gatineau et de mieux intégrer les personnes analphabètes à leur communauté.
- Composante 3: Sensibilisation et défense des droits : Les intervenant.es du CLG organisent et préparent des rencontres de sensibilisation afin de transmettre des renseignements aux instances locales (gouvernements municipal et provincial, autres organismes). Cela a pour résultat immédiat de

conscientiser ces instances aux enjeux de l'analphabétisme à Gatineau, et, mène, à terme, à une plus grande considération de ces enjeux dans la conception de nouvelles politiques ou programmes (résultat intermédiaire). Cela aura pour résultat ultime de donner un meilleur accès aux personnes analphabètes au marché du travail local.

Modèle logique du Centre de lecture de Gatineau



Cas pédagogique – Centre de lecture de Gatineau : cadre théorique et approche évaluative

Le Centre de lecture de Gatineau vise à intégrer les personnes analphabètes à leur communauté en leur offrant des ateliers de lecture et d'écriture ainsi que des outils pédagogiques sur le web, en organisant des activités sociales et communautaires, et en intervenant auprès des gouvernements municipal et provincial afin de les conscientiser aux enjeux de l'analphabétisme et de défendre les droits de sa clientèle. La réduction du taux d'analphabétisme et la meilleure intégration des personnes analphabètes à leur communauté devrait en principe leur permettre d'avoir un meilleur accès au marché du travail, et ainsi, d'améliorer leurs conditions de vie ainsi que celles de leurs familles. Compte tenu de cette vision et de ces objectifs, le cadre théorique à privilégier pour cette évaluation est celui de la transformation sociale. En effet, selon les documents recensés, les personnes analphabètes sont de plus en plus marginalisées en cette ère de l'information et du numérique ; sans les compétences nécessaires à la maîtrise des outils informatiques, les personnes analphabètes sont à

risque de ne pas pouvoir se trouver un emploi convenable et de subvenir à leurs besoins quotidiens. Ainsi, l'évaluation doit refléter cette réalité en contribuant à l'acquisition de nouvelles compétences chez la clientèle du CLG et en lui permettant de s'exprimer quant à son expérience. Pour ce faire, une évaluation participative transformationnelle (privilegiée par Fetterman, entre autres), constitue une approche idéale. Cette approche encourage la participation de la clientèle du programme au processus d'élaboration des questions d'évaluation, à la collecte de données, et à l'interprétation des résultats. Ainsi, tout au long de l'évaluation, le personnel du CLG ainsi que les personnes analphabètes qu'il dessert feront partie d'un groupe de travail et seront impliqués dans tous les aspects théoriques et techniques de l'évaluation. Les personnes analphabètes auront l'occasion d'acquérir de nouvelles compétences en lecture, en écriture et en recherche sociale qui pourraient leur servir lors d'une recherche d'emploi éventuelle.

Afin de mettre en oeuvre cette approche, le groupe de travail composé du personnel et de la clientèle du CLG (ceux et celles qui souhaitent participer à l'évaluation) travaillera sous la direction de l'équipe d'évaluation et réalisera les tâches suivantes :

- Élaboration des questions d'évaluation et des indicateurs
- Élaboration des instruments de collecte des données
- Mise en oeuvre des méthodes de collecte des données
- Analyse et interprétation des résultats
- Préparation du rapport d'évaluation final

Puisque la clientèle du CLG est en voie d'acquérir des compétences en lecture et en écriture, les tâches à réaliser tiendront compte du niveau actuel de compétence de chaque personne afin de ne pas les marginaliser davantage dans le processus d'évaluation. Par exemple, le personnel sera chargé de l'élaboration des guides d'entrevue en consultant la clientèle, et les personnes analphabètes pourront mener les entrevues, qui seront enregistrées et transcrites par la suite.

La matrice d'évaluation du Centre de lecture de Gatineau (CLG)

Questions d'évaluation	Indicateurs	Critères de jugement	Sources de données	Méthodes
Pertinence				
1. Quelle est la raison d'être du CLG ? Comment les besoins de la communauté en matière d'analphabétisme ont-ils évolué depuis la création du Centre ?	<ul style="list-style-type: none"> Taux annuel d'analphabétisme à Gatineau de 1986 à 2022 Perception des acteurs-clés de l'évolution des besoins en termes de types de besoins et types de clientèle 	<ul style="list-style-type: none"> Diminution du taux d'analphabétisme d'une année à l'autre Évolution des besoins : par exemple, par rapport à l'utilisation d'outils informatiques Évolution de la clientèle : par exemple, immigrants récents 	<ul style="list-style-type: none"> Recensement Direction et enseignants Données administratives 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse des données secondaires Entretiens semi-dirigés Analyse des données secondaires
2. Dans quelle mesure les services offerts par le Centre s'inscrivent-ils dans leur contexte plus large au niveau municipal et provincial ?	<ul style="list-style-type: none"> Existence de politiques publiques en matière d'analphabétisme au niveau provincial et/ou municipal 	<ul style="list-style-type: none"> Les politiques publiques en matière d'analphabétisme encadrent la mission et les services offerts par le CLG 	<ul style="list-style-type: none"> Documents publics 	<ul style="list-style-type: none"> Recension des documents
3. Quels organismes régionaux offrent des services semblables à ceux du CLG ?	<ul style="list-style-type: none"> Nombre et types d'organismes régionaux et provinciaux qui offrent des services en matière d'analphabétisme Types de services offerts par les autres organismes régionaux et provinciaux 	<ul style="list-style-type: none"> Le CLG offre des services uniques que sa clientèle ne retrouverait pas ailleurs 	<ul style="list-style-type: none"> Documents publics 	<ul style="list-style-type: none"> Recension des documents
Rendement – efficacité				
4. Dans quelle mesure les personnes analphabètes de la région de Gatineau participent-elles aux ateliers du CLG?	<ul style="list-style-type: none"> Nombre et types de participants aux trois ateliers offerts par le CLG sur une base annuelle Taux annuel de réussite des trois ateliers Taux annuel d'abandon des trois ateliers 	<ul style="list-style-type: none"> 85% des places disponibles aux trois ateliers sont comblées Les participants sont des résidents de Gatineau Le taux de réussite des trois niveau d'ateliers est d'au moins 80% Le taux d'abandon des trois ateliers est de moins de 10% 	<ul style="list-style-type: none"> Données administratives 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse des données secondaires

<p>5. Dans quelle mesure les outils pédagogiques en-ligne du CLG sont-ils utilisés par les personnes analphabètes de la région de Gatineau ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de téléchargements des outils pédagogiques sur une base annuelle • Lieu de téléchargement des outils pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Les outils pédagogiques sont téléchargés au moins 100 fois par année • Les outils pédagogiques sont téléchargés par des résidents de Gatineau à 80% 	<ul style="list-style-type: none"> • Données informatiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse des données secondaires
<p>6. Dans quelle mesure les personnes analphabètes de Gatineau et leurs familles participent-elles aux activités sociales et communautaires du CLG ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Taux de participation des inscrits au CLG aux activités sociales sur une base annuelle • Nombre de personnes analphabètes participant aux activités sociales et communautaires sur une base annuelle • Nombre de membres des familles de personnes analphabètes participant aux activités sociales et communautaires sur une base annuelle 	<ul style="list-style-type: none"> • 80% des inscrits au CLG participent aux activités sociales • Au moins 150 personnes analphabètes participent à une activité sociale ou plus par année • Au moins 100 membres des familles des inscrits participent à une activité sociale ou plus par année 	<ul style="list-style-type: none"> • Données administratives 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse des données secondaires
<p>7. Dans quelle mesure les intervenants locaux reconnaissent-ils les enjeux associés à l'analphabétisme à Gatineau ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre et type d'intervenants locaux ayant participé à au moins une rencontre de sensibilisation par année • Perception des intervenants locaux rencontrés sur l'importance des enjeux liés à l'analphabétisme à Gatineau 	<ul style="list-style-type: none"> • Au moins 20 intervenants locaux du milieu communautaire et municipal ont participé à une rencontre de sensibilisation par année • Les intervenants locaux reconnaissent l'importance de l'alphabétisation et de la numératie pour les résidents de Gatineau 	<ul style="list-style-type: none"> • Données administratives • Intervenants locaux 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse des données secondaires • Entretiens semi-dirigés

8. Parmi les participants qui complètent les trois niveaux d'atelier, quel est le changement observé en termes de compétences en lecture et écriture ?

- Augmentation de la note obtenue au test standardisé de lecture et d'écriture administré avant et après les trois ateliers
- Perception des participants ayant complété les trois ateliers quant à leurs compétences en lecture et écriture
- Les participants ayant complété les trois ateliers obtiennent une note plus élevée d'au moins 25% suite aux trois ateliers
- Les participants déclarent que les trois ateliers leur ont permis d'acquérir de nouvelles compétences en lecture et écriture et sont en mesure de fournir des exemples concrets
- Données de l'examen d'entrée et de fin du programme
- Participants ayant terminé le programme
- Analyse des données secondaires
- Entretiens semi-dirigés

9. Dans quelle mesure les participants aux activités sociales bénéficient-ils des liens sociaux qui y sont tissés ?

- Perception des participants aux activités sociales quant aux nouveaux contacts résultant de ces activités
- Perception des participants aux activités sociales quant à leur isolement
- Perception des intervenants du CLG quant aux liens sociaux qui se tissent entre les participants aux activités sociales
- Les activités sociales contribuent à la création d'un réseau social pour les participants
- Les activités sociales contribuent à la réduction de l'isolement ressenti par les participants
- Participants
- Intervenants du CLG
- Entretiens semi-dirigés

10. Dans quelle mesure l'analphabétisme est-il considéré dans la conception de nouvelles politiques ou programmes ?

- Perception des intervenants locaux quant à l'intégration des enjeux liés à l'analphabétisme aux politiques et programmes municipaux
- La Ville de Gatineau offre des services spécialisés aux personnes analphabètes (par exemple : l'inscription aux activités récréatives) qui désirent participer à ses programmes
- Les politiques et les programmes municipaux tiennent compte des besoins des personnes analphabètes et des enjeux associés à l'analphabétisme (par exemple : logement social)
- Intervenants locaux
- Documents de la Ville
- Entretiens semi-dirigés
- Recension des documents

11. Dans quelle mesure le CLG a-t-il contribué à la réduction du taux d'analphabétisme à Gatineau ?

- Proportion des personnes analphabètes de Gatineau desservies par le CLG sur une base annuelle
- Proportion des participants aux ateliers et activités sociales du CLG qui ne correspondent plus à la définition de personne analphabète
- Le CLG offre ses services à au moins ¼ des personnes analphabètes de Gatineau sur une base annuelle
- Au moins 25% des participants aux ateliers et activités sociales du CLG ont acquis des compétences en lecture et écriture correspondant à celles de la population générale (6e année) sur une base annuelle
- Données administratives de la Ville et du CLG
- Examens de fin de programme
- Analyse des données secondaires

12. Dans quelle mesure le CLG a-t-il contribué à l'intégration des personnes analphabètes à leur communauté et au marché du travail ?

- Proportion des participants aux ateliers et activités du CLG ayant réussi à se trouver un emploi sur une base annuelle
- Perception des participants aux ateliers et activités sociales du CLG quant à la contribution du Centre à leur intégration communautaire
- Perception des enseignants et intervenants du CLG quant à la contribution du Centre à l'intégration communautaire des participants et à leur accès au marché du travail
- Au moins 50% des participants aux ateliers et activités du CLG réussissent à se trouver un emploi dans l'année qui suit leur réussite au programme
- Les participants aux ateliers et activités sociales du CLG attribuent une partie de leur intégration communautaire au CLG et ses employés
- Les enseignants et intervenants du CLG sont en mesure de fournir des exemples concrets de leur contribution à l'intégration communautaire des participants et à leur accès au marché du travail
- Participants
- Enseignants et intervenants
- Sondage auprès des anciens participants
- Entretiens semi-dirigés

**Rendement –
efficience et
économie**

13. Dans quelle mesure le CLG dispose-t-il des ressources nécessaires pour réaliser les activités prévues ?

- Comparaison du coût des activités (salaires, fournitures, etc) et des ressources disponible
- Coûts associés à la gestion des bénévoles
- Les activités prévues sont abordables compte tenu des budgets disponibles
- Données financières
- Données administratives
- Analyse de données secondaires

14. Les extraits du CLG (produits directs) sont-ils suffisants et nécessaires pour produire les résultats escomptés ?

- Coût d'un participant sur une base annuelle (coûts totaux divisés par le nombre de participants individuels)
- Le coût total pour la participation d'une personne analphabète pour une durée d'un an est raisonnable compte tenu des retombées personnelles et sociales du CLG
- Données financières et administratives
- Analyse des données secondaires

15. Existe-t-il des dédoublements ou chevauchements au niveau des activités et extraits produits par les employés du CLG ?

- Distribution des tâches par employé
- Distribution des extraits produits par les employés
- Nombre moyen d'heures travaillées par semaine pour chacun des employés
- Les dédoublements ou chevauchements n'existent pas au niveau des activités et extraits des employés du CLG
- Données administratives
- Analyse des données secondaires

13. Cas pédagogique: La politique d'habitation

Description de la politique d'habitation de la ville d'Arles

1. Bref historique du programme et contexte organisationnel

L'habitation constitue une composante essentielle à la qualité de vie des citoyens et une préoccupation constante dans l'ensemble de l'activité municipale. Pour mieux gérer cette composante, la Ville d'Arles, en Ontario, s'est dotée d'une Politique d'habitation depuis octobre 2006. Cette Politique d'habitation a pour objectif de permettre à chaque citoyenne et à chaque citoyen de la Ville d'Arles d'avoir accès à un logement sécuritaire, abordable et adapté à ses besoins.

La Politique d'habitation, qui découle du plan d'urbanisme adopté en 2005 ainsi que du premier plan stratégique, constitue le cadre de référence par lequel la Ville d'Arles se donne les moyens de répondre de manière efficace aux besoins et aux intérêts des citoyennes et des citoyens d'Arles en matière d'habitation. Elle propose une définition de l'habitation, une description du système résidentiel et des rôles de la Ville ainsi qu'un portrait socioéconomique de la région métropolitaine de recensement d'Arles et de son marché résidentiel. Les enjeux auxquels font face les résidentes et les résidents y sont également présentés qu'il s'agisse d'accès au logement, de vieillissement de la population, d'offre d'habitation, de gestion de l'urbanisation ou de préservation du stock de logements.

2. Mandat, mission et vision du programme

La politique d'habitation est un instrument d'urbanisme qui permet d'assurer une planification adéquate du territoire municipal. Elle s'inscrit dans une suite d'instruments connexes, dont le plan stratégique de la Ville d'Arles, son plan d'urbanisme, la réglementation et d'autres politiques. Elle décrit les objectifs de la Ville d'Arles en matière d'habitation à partir de cinq orientations:

Orientations	Objectifs
Encadrer le développement urbain et créer des milieux de vie sains	<ul style="list-style-type: none">• Éviter l'éparpillement des quartiers et des logements• Rehausser la qualité des nouveaux projets de développement
Augmenter le nombre de logements disponibles dans les quartiers existants et en développement	<ul style="list-style-type: none">• Mettre en valeur les quartiers existants grâce à la construction de nouveaux bâtiments• Favoriser la densification résidentielle dans tous les quartiers
Fournir une offre diversifiée de logements aux résidentes et résidents d'Arles	<ul style="list-style-type: none">• Répondre aux changements démographiques grâce à une offre variée de logements abordables
Répondre aux besoins des résidentes et résidents en matière de logements sociaux	<ul style="list-style-type: none">• Maintenir l'accès à un logement pour tous et toutes• Encourager le secteur privé à construire des logements sociaux
Intégrer les activités de rénovation résidentielle et de revitalisation urbaine	<ul style="list-style-type: none">• Revitaliser les quartiers plus établis tels que le centre-ville afin d'encourager les résidentes et les résidents à y demeurer

3. Population(s) cibles du programme

Population cible primaire : Les résidentes et les résidents de la Ville d'Arles, locataires et propriétaires constituent la population cible primaire de la Politique d'habitation, puisqu'elle vise à améliorer leurs conditions de vie. Cependant, la mise en oeuvre de la Politique dépend d'autres populations cibles primaires, tels que les promoteurs de projets immobiliers et les autres directions du gouvernement municipal (par ex., transport en commun, impôts, collecte des matières résiduelles).

Populations cibles secondaires : Les entrepreneurs en construction, les propriétaires de commerces, les commissions scolaires ainsi que d'autres acteurs de l'industrie immobilière.

4. Description de l'intervention

La Politique d'habitation est mise en oeuvre par la direction d'urbanisme de la Ville d'Arles. Deux chaînes de résultats sont visibles à partir du modèle logique de la Politique. La première chaîne regroupe la majorité des activités, extrants et résultats visés par la Politique, et vise principalement à informer les parties prenantes (par ex., promoteurs, partenaires, directions municipales) des tendances et enjeux locaux en matière d'habitation, afin qu'ils en tiennent compte pour développer des logements abordables, diversifiés, et qui répondent aux besoins de la population. La deuxième chaîne de résultats porte sur la création de sous-programmes d'incitatifs visant la revitalisation des quartiers existants par l'entremise de crédits d'impôts offerts aux promoteurs et propriétaires. Ces crédits d'impôts leur permettront de revitaliser ou rénover des quartiers et des logements afin de les moderniser et de répondre aux besoins actuels en matière de logement.

Les deux chaînes de résultats visent, ultimement, à ce que la Ville d'Arles puisse offrir à ses résidentes et ses résidents des options de logements disponibles et abordables qui répondent à leurs besoins. Ce faisant, la Politique d'habitation contribue directement à la création d'un milieu de vie sain et enrichissant pour les résidentes et résidents d'Arles.

5. Gouvernance du programme

La direction d'urbanisme de la Ville d'Arles est responsable des activités et des extrants présentés dans le modèle logique. Cette direction fait partie d'un groupe de directions se rapportant à une direction générale, qui se rapporte au conseil municipal élu, dirigé par la mairesse d'Arles.

La direction d'urbanisme est composée des cinq postes permanents suivants :

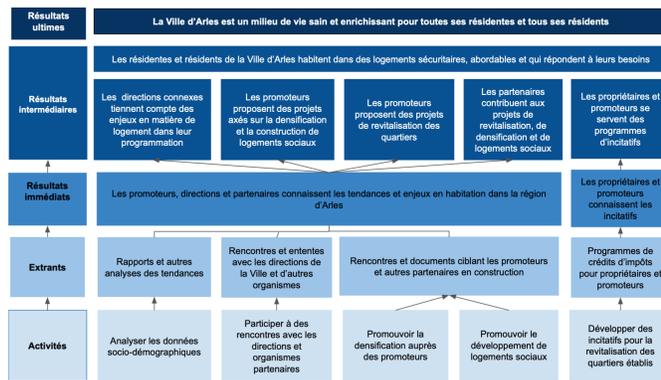
- Direction : Cette personne est responsable de la gestion de la direction et des liens à la direction générale et au conseil municipal.
- Analyste: Cette personne est spécialisée en analyse quantitative et est responsable d'identifier et de suivre les tendances en matière d'habitation.
- Agent.e de liaison, promoteurs : Cette personne est responsable d'assurer une communication régulière entre l'administration municipale et les promoteurs de projets immobiliers ainsi que les entrepreneurs en construction. Cette personne est responsable d'analyser les nouvelles demandes de permis de construction et de planifier les grands projets immobiliers sur le territoire d'Arles.
- Agent.e de liaison, partenaires : Cette personne est responsable d'assurer une communication régulière entre la direction de l'urbanisme et les autres directions de l'administration municipale, ainsi que les partenaires externes de la Ville (par ex., les organismes communautaires dans le domaine du logement social et de l'itinérance).
- Agent.e de programme: Cette personne a la charge de mettre en oeuvre des incitatifs pour propriétaires et promoteurs qui visent la revitalisation des quartiers existants.

6. Ressources financières

Les ressources financières et les dépenses de la direction d'urbanisme pour les cinq dernières années sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Type	2019-2020	2020-2021	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Budget opérationnel (administration municipale)	2 000 000	2 000 000	2 000 000	2 000 000	2 000 000
Budget incitatifs	500 000	500 000	500 000	250 000	250 000
Total ressources	2 500 000	2 500 000	2 500 000	2 250 000	2 250 000
Salaires et avantages sociaux	650 000	650 000	650 000	700 000	700 000
Programme d'incitatifs (crédits d'impôts)	800 000	900 000	1 000 000	1 000 000	1 000 000
Dépenses rencontres, déplacements, fournitures, etc.	75 000	50 000	50 000	50 000	50 000
Total dépenses	1 525 000	1 600 000	1 700 000	1 750 000	1 750 000
Total budget restant	975 000	900 000	800 000	500 000	500 000

Modèle logique de la politique d'habitation de la ville d'Arles



Cadre théorique et approche évaluative de la politique d'habitation de la ville d'Arles

La Ville d'Arles souhaite évaluer la Politique d'habitation, qui est en place depuis 2006. Compte tenu des nombreux changements sociodémographiques qui ont été observés au cours

des quinze dernières années dans la région, cette évaluation permettra de dresser un bilan des résultats immédiats et intermédiaires de la Politique ainsi qu'informer les décisions portant sur le renouvellement de la Politique et des changements qui devraient y être apportés.

Le contexte administratif de la Politique d'habitation, ainsi que ses objectifs et enjeux principaux, privilégient une évaluation pragmatique, fondée sur une approche axée sur l'utilisation. Effectivement, les utilisateurs principaux, dont la direction de l'urbanisme et le conseil municipal seront les récipiendaires de l'évaluation et ont un pouvoir d'action pour la modifier lors de son renouvellement. Un cadre pragmatique permettra à l'équipe d'évaluation de sélectionner les méthodes de collecte de données les plus appropriées selon les questions et indicateurs retenus, qui reflètent les intérêts et besoins des personnes chargées de la mise en œuvre de la politique.

Il importe cependant de préciser que, même dans le cas d'une évaluation axée sur l'utilisation, il est possible d'intégrer certains éléments visant à déterminer les effets de la Politique sur divers groupes distincts. Par exemple, la question du logement social, qui touche largement les personnes à faible revenu, les personnes sans logement et les familles nouvellement arrivées au Canada, est un des enjeux qui doit être examiné à partir de plusieurs angles différents afin d'arriver à des résultats qui reflètent les perspectives et les expériences de personnes et de groupes différents.

L'évaluation axée sur l'utilisation privilégie la participation de plusieurs parties prenantes à la démarche évaluative, afin d'assurer qu'elle reflète les besoins informationnels des principaux intéressés. Ainsi, un groupe de travail sera mis sur pied et travaillera sous la direction de l'équipe d'évaluation. Ce groupe de travail sera

composé du personnel de la direction d'urbanisme, d'un membre du conseil municipal et de membres d'autres directions ou d'organismes partenaires. Le groupe de travail contribuera aux tâches suivantes:

- Élaboration des questions d'évaluation et des indicateurs
- Élaboration des instruments de collecte des données
- Mise en oeuvre des méthodes de collecte des données
- Analyse et interprétation des résultats
- Préparation du rapport d'évaluation final

Matrice d'évaluation de la Politique d'habitation

Question d'évaluation	Indicateurs	Critères de jugement	Sources de données	Méthodes
Pertinence				
1. Quels sont les besoins actuels en matière de logement dans la Ville d'Arles? Comment ces besoins ont-ils évolué depuis l'adoption de la Politique d'habitation?	<ul style="list-style-type: none"> Proportion de logements habités vs. vacants sur le territoire de la Ville Nombre de ménages en attente d'un logement Tendances actuelles en matière de choix de logement vs. disponibilité 	<ul style="list-style-type: none"> 90% des logements disponibles dans la Ville d'Arles sont habités Les ménages sont satisfaits de leur logement actuel en termes de grandeur et d'emplacement 	<ul style="list-style-type: none"> Statistiques recueillies par la DU Résidents et résidentes de la Ville 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse des données secondaires Questionnaire électronique
2. Dans quelle mesure les orientations de la Politique d'habitation reflètent-elles les rôles et les responsabilités de la direction de l'urbanisme?	<ul style="list-style-type: none"> Perception des membres du conseil municipal et de la Direction de l'urbanisme (DU) Proportion des orientations de la Politique d'habitation qui sont alignées avec les rôles et responsabilités de la direction de l'urbanisme 	<ul style="list-style-type: none"> Les orientations de la Politique reflètent les rôles et les responsabilités de la DU 	<ul style="list-style-type: none"> Membres du conseil municipal et de la DU Documentation concernant la Politique d'habitation et des rôles et responsabilités de la direction de l'urbanisme. 	<ul style="list-style-type: none"> Entretiens semi-dirigés Examen des documents
Rendement – efficacité				
3. Dans quelle mesure les promoteurs, entrepreneurs et autres partenaires connaissent-ils les enjeux et tendances actuelles en matière d'habitation dans la ville d'Arles?	<ul style="list-style-type: none"> Fréquence et type d'informations transmises par la DU aux entreprises et autres organisations annuellement Perception des récipiendaires au sujet de l'utilité des informations transmises par la DU 	<ul style="list-style-type: none"> Les messages de la DU permettent aux parties prenantes de s'informer quant aux enjeux en logement Les récipiendaires des infos de la DU les trouvent utiles et pertinentes 	<ul style="list-style-type: none"> Données administratives de la DU Représentants des organismes partenaires et entreprises 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse des données secondaires Entretiens semi-dirigés
4. Dans quelle mesure les propriétaires et entrepreneurs connaissent-ils les programmes d'incitatifs visant la revitalisation et la rénovation?	<ul style="list-style-type: none"> Nombre d'appels ou de demandes d'informations soumises à la DU au sujet des programmes d'incitatifs annuellement 	<ul style="list-style-type: none"> Les propriétaires et entrepreneurs sont intéressés aux programmes d'incitatifs 	<ul style="list-style-type: none"> Données administratives de la DU 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse des données secondaires

<p>5. Dans quelle mesure les promoteurs et entrepreneurs ont-ils proposé des projets visant la revitalisation et la densification des quartiers existants depuis l'adoption de la Politique d'habitation?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre et type de propositions soumises annuellement par les promoteurs et entrepreneurs visant la revitalisation et la densification des quartiers existants • Proportion de projets acceptés annuellement • Perceptions des promoteurs et entrepreneurs quant à la revitalisation et la densification 	<ul style="list-style-type: none"> • Les promoteurs et entrepreneurs proposent des projets réalisables et abordables visant la revitalisation et la densification des quartiers existants • Les promoteurs et entrepreneurs souhaitent réaliser des projets de densification et de revitalisation • Les promoteurs et entrepreneurs ne perçoivent pas de barrières importantes par rapport à la densification et la revitalisation des quartiers importants 	<ul style="list-style-type: none"> • Données administratives de la DU • Représentants des organismes partenaires et entreprises 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse des données secondaires • Entretiens semi-dirigés
<p>6. Dans quelle mesure les propriétaires et entrepreneurs ont-ils soumis des demandes aux programmes de crédits d'impôts pour la revitalisation et les rénovations?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de demandes soumises au programme de crédits d'impôts par les propriétaires et les entrepreneurs annuellement • Proportion de demandes acceptées par la DU annuellement 	<ul style="list-style-type: none"> • Les propriétaires et entrepreneurs soumettent des demandes aux programmes de crédits d'impôts sans problèmes • La majorité des demandes aux programmes de crédits d'impôts sont acceptées 	<ul style="list-style-type: none"> • Données administratives de la DU 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse des données secondaires
<p>7. Dans quelle mesure les promoteurs de projets immobiliers tiennent-ils compte des besoins municipaux en matière de logements sociaux?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perception des promoteurs quant à l'inclusion de logements sociaux dans leurs projets • Proportion de nouvelles constructions consacrées au logement social annuellement 	<ul style="list-style-type: none"> • Les promoteurs reconnaissent l'importance d'intégrer des logements sociaux dans leurs projets de développement immobilier • Au moins 5 % des nouveaux logements sont consacrés au logement social annuellement 	<ul style="list-style-type: none"> • Représentants des promoteurs • Plans soumis par les promoteurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Entretiens semi-dirigés • Analyse des données secondaires

8. Dans quelle mesure les partenaires internes et externes de la direction de l'urbanisme contribuent-ils à l'atteinte des objectifs de la Politique d'habitation?

- Perception des partenaires par rapport à leur contribution à la Politique d'habitation
- Perception des employés de la DU par rapport aux contributions des partenaires

- Les partenaires internes et externes jouent un rôle important dans la mise en oeuvre de la Politique d'habitation

- Représentant des autres directions municipales
- Représentants de la DU

- Entretiens semi-dirigés

9. Dans quelle mesure la Politique d'habitation a-t-elle contribué à une offre équilibrée, diversifiée et abordable de logements dans la région?

- Évolution de la proportion de logements sociaux disponibles dans la Ville par rapport à la demande
- Proportion de résidentes et résidents de la Ville qui sont satisfaits de leur milieu de vie
- Proportion de résidentes et résidents qui quittent la Ville annuellement
- Nombre estimé de personnes itinérantes dans la Ville

- La proportion de logements sociaux disponibles demeure stable ou augmente à travers le temps
- Les résidentes et résidents d'Arles se disent satisfaits de leur milieu de vie et y habitent pendant plusieurs années
- Le nombre de personnes itinérantes dans la Ville est en diminution ou demeure stable annuellement

- Données administrative
- Résidents et résidentes de la Ville
- Représentants d'organismes d'appui à l'itinérance

- Analyse des données secondaires
- Questionnaire électronique
- Entretiens semi-dirigés

Rendement – efficacité et économie

10. Les ressources attribuées à la direction de l'urbanisme sont-elles suffisantes pour assurer la mise en oeuvre de la Politique d'habitation?

- Nombre d'activités qui n'ont pas été réalisées en raison d'un manque de financement ou de ressources humaines annuellement
- Perception par rapport à l'expertise des membres de la DU

- Toutes les activités prévues au cours d'une année sont mises en oeuvre par les membres de la DU
- Les membres de la DU possèdent des champs d'expertise complémentaires

- Données administratives
- Représentants de la DU

- Analyse des données secondaires
- Entretiens semi-dirigés

Bibliographie

- Affaires mondiales Canada. (2018). *Évaluation du programme d'aide internationale en Colombie, de 2011-2012 à 2017-2018*.
- Alkin, M. C., et Taut, S. M. (2021). Démêler les usages de l'évaluation. Dans T. Delahais, A. Devaux-Spatarakis, A. Revillard, et V. Ridde (Dir.), *Évaluation : fondements, controverses et perspectives*. Québec : Éditions science et bien commun.
- Azzam, T., Evergreen, S., Germuth, A. A., et Kistler, S. J. (2013). Data Visualization and Evaluation. *New Directions for Evaluation*, 2013(139), 7-32. doi: <https://doi.org/10.1002/ev.20065>
- Bohni Nielsen, S., Lemire, S., et Skov, M. (2011). Measuring Evaluation Capacity—Results and Implications of a Danish Study. *American Journal of Evaluation – AM J EVAL*, 32, 324-344. doi: 10.1177/1098214010396075
- Bourgeois, I., et Cousins, J. B. (2013). Understanding dimensions of organizational evaluation capacity. *American Journal of Evaluation*, 34(3), 299-319. doi: 10.1177/1098214013477235
- Bourgeois, I., et L'Heureux, A. V. (2018). Le renforcement des capacités organisationnelles en évaluation : une démarche axée sur les parties prenantes. Dans M. Hurteau, I. Bourgeois, et S. Houle (Dir.), *L'évaluation de programme axée sur la rencontre des acteurs : une sagesse pratique* (pp. 131-148). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeois, I., Lemire, S. T., Fierro, L. A., Castleman, A. M., et Cho, M. (2023). Laying a Solid Foundation for the Next Generation of Evaluation Capacity Building: Findings from an Integrative Review. *American Journal of Evaluation*, 44(1), 29-49. doi: 10.1177/10982140221106991
- Bourgeois, I., Toews, E., Whynot, J., et Lamarche, M. K. (2013). Measuring Organizational Evaluation Capacity in the Canadian Federal Government. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 28(2).
- Bremner, L. K., Johnston, A. L. K., Rowe, G., et Sasakamoose, J. (2020). *Explorer les approches autochtones en matière d'évaluation et de recherche dans le contexte du soutien et des services d'aide aux victimes*. Ottawa.
- Brière, S., Conoir, Y., Poulin, Y., Maltais, S. p., et Auclair, I. (2021). *La gestion de projets de développement international et d'action humanitaire* (2e éd.). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Buckley, J., Archibald, T., Hargraves, M., et Trochim, W. (2015). Defining and Teaching Evaluative Thinking: Insights From Research on Critical Thinking. *American Journal of Evaluation*, 36. doi: 10.1177/1098214015581706
- Buetti, D., Bourgeois, I., et Savard, S. (2019). L'étude des capacités en évaluation des organismes communautaires du Québec : proposition d'un cadre conceptuel et d'une grille d'analyse organisationnelle. *INTERVENTION*, 150, 25-46. Repéré à https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2019/12/ri_150_2019.2_buetti_bourgeois_savard.pdf
- Buettner-Schmidt, K., et Lobo, M. L. (2012). Social justice: a concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 68(4), 948-958. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2011.05856.x>
- Chouinard, J. A., et Cousins, J. B. (2018). Le croisement des approches évaluatives axées sur la participation et la culture Dans *L'évaluation de programme axée sur la rencontre des acteurs : une sagesse pratique*(pp. 113-130). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chouinard, J. A., et Cram, F. (2020). *Culturally responsive approaches to evaluation : Empirical implications for theory and practice* [1 online resource (210 pages) : illustrations]. Repéré à <https://methods.sagepub.com/book/culturally-responsive-approaches-to-evaluation>
- Compton, D. W., Baizerman, M., et Stockdill, S. H. (2002). The Art, Craft, and Science of Evaluation Capacity Building. *New Directions for Evaluation*, 93, 47-61.
- Cousins, J. B., et Whitmore, E. (1998). Framing Participatory Evaluation. *New Directions for Evaluation*, 5-23. doi: 10.1002/ev.1114

- Daigneault, P.-M., et Jacob, S. (2012). Conceptualiser et mesurer la participation à l'évaluation. Dans C. Dagenais et V. Ridde (Dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programmes* (pp. 233-254). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- de Reviens, B. (2012). *Repères sur les théories du changement*. https://content.changeroo.com/wp-content/uploads/Academy/2018/07/reperes_toc_v4.pdf
- El Hassar, B., Poth, C., Gokiert, R., et Bulut, O. (2021). Toward an Evidence-Based Approach to Building Evaluation Capacity. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 36(1). doi: <https://doi.org/10.3138/cjpe.69191>
- Fitzpatrick, J. (2012). L'évaluation de programme : quelques considérations de premier plan. Dans M. Hurteau, S. Houle, et F. Guillemette (Dir.), *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible* (pp. 13-38). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, B. (2020). Une analyse engagée de la professionnalisation des pratiques d'évaluation. *La Revue canadienne d'évaluation de programme*, 31(1). doi: <https://doi.org/10.3138/cjpe.69364>
- House, E., et Howe, K. (2002). Deliberative Democratic Evaluation in Practice. Dans G. F. Madaus, S. Donaldson, et D. L. Stufflebeam (Dir.), *Evaluation models : Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (pp. 409-421). Boston : Kluwer-Nijhoff.
- House, E. R., et Howe, K. R. (1999). *Values in Evaluation and Social Research*. California : SAGE Publications.
- Innovation Network. (2013). *Logic Model Workbook*. Washington: Innovation Network.
- Instituts de recherche en santé du Canada. (2021). *Évaluation du Programme de projets de recherche concertée sur la santé*. Ottawa : <https://cihr-irsc.gc.ca/f/52852.html#5>
- Johnson, K., Greenesid, L. O., Toal, S. A., King, J. A., Lawrenz, F., et Volkov, B. (2009). Research on Evaluation Use : A Review of the Empirical Literature From 1986 to 2005. *American Journal of Evaluation*, 30(3), 377-410. doi: 10.1177/1098214009341660
- Kopp, K. R., Bodor, R. C., Makokis, L. J., Quinn, S. A., Kornberger, K. R., Tyler, S. E. D., Turner, C. A., et Smale, P. J. (2021). *kawiyahitamik kesi wicehtâsôk: (To Examine in Order to Support/Redirect)*. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 36(2), 210-226. doi: 10.3138/cjpe.71495
- Lahey, R. E., MacDonald, W., Brower, K., Chaytor, K., Hurstfield-Meyer, R., Jacob, J., Jordan, F., Kishchuk, P., Kuji-Shikatani, K., Lee, L. E., McDavid, J. C., Miller, T., et Morin, S. (2020). Evaluation in the Provinces and Territories: A Cross-Canada Snapshot and Call to Action. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 35(1), 111-126. doi: 10.3138/cjpe.61624
- Lopez Mejia, J. M., et Rey, L. (2022). La modélisation des interventions en évaluation. Dans L. Rey, J. S. Quesnel, et V. Sauvain (Dir.), *L'évaluation en contexte de développement : enjeux, approches et pratiques*. Montréal : Les Éditions JFD.
- Lusthaus, C., et Centre de recherches pour le développement international. (2003). *Évaluation organisationnelle : cadre pour l'amélioration de la performance*. Québec : Presses de l'Université Laval et le Centre de recherches pour le développement international.
- Marchand, M.-P. (2018). Où en sommes-nous avec l'implication des parties prenantes? *Canadian Journal of Program Evaluation*, 33. doi: 10.3138/cjpe.42202
- Mark, M., Henry, G., et Julnes, G. (1999). Toward an Integrative Framework for Evaluation Practice. *The American Journal of Evaluation*, 20. doi: 10.1016/S1098-2140(99)00025-9
- Mayne, J. (2017). Théories du changement : comment élaborer des modèles utiles. *Canadian Journal of Program Evaluation* 32(2), 174-201. doi :<https://doi.org/10.3138/cjpe.31144>
- Mertens, D., et Wilson, A. (2019). *Program Evaluation Theory and Practice* (2e éd.). New York : The Guilford Press.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation : The new century text* (3e éd.). New York : Sage Publications, Inc.
- Patton, M. Q. (2002). Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry : A Personal, Experiential Perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283. doi: 10.1177/1473325002001003636
- Patton, M. Q. (2015). *The Developmental Evaluation Mindset Eight Guiding Principles*.

- Peersman, G. (2014). *Critères d'évaluation, Note méthodologique n° 3*. Florence : Centre de recherche Innocenti.
- Porteous, N. L. (2012). La construction du modèle logique d'un programme. Dans C. Dagenais et V. Ridde (Dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programmes* (pp. 89-107). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Preskill, H., et Boyle, S. (2008). A Multidisciplinary Model of Evaluation Capacity Building. *American Journal of Evaluation*, 29. doi: 10.1177/1098214008324182
- Rey, L., Quesnel, J.-S., et Sauvain, V. n. t. (2022). *L'évaluation en contexte de développement : enjeux, approches et pratiques*. Montréal : Éditions JFD.
- Santé publique Ontario. (2016). *Évaluation des programmes de promotion de la santé : manuel d'introduction*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Scriven, M. (1966). SOCIAL SCIENCE EDUCATION CONSORTIUM. PUBLICATION 110, THE METHODOLOGY OF EVALUATION.
- Scriven, M. (1973). Goal-free evaluation. Dans E. R. House (Dir.), *School evaluation : The politics and process*(pp. 319-328). Berkeley, CA : McCutchan.
- Scriven, M. (1996). Types of Evaluation and Types of Evaluator. *Evaluation Practice*, 17(2), 151-161. doi : 10.1177/109821409601700207
- Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada. (2019). *Intégration de l'analyse comparative entre les sexes plus dans l'évaluation : un guide d'introduction*. Ottawa: Gouvernement du Canada.
- Stake, R. E. (1975). *Program evaluation : Particularly responsive evaluation*. Kalamazoo: Evaluation Center, Western Michigan University.
- Taylor-Ritzler, T., Suarez-Balcazar, Y., Garcia-Iriarte, E., Henry, D. B., et Balcazar, F. E. (2013). Understanding and Measuring Evaluation Capacity : A Model and Instrument Validation Study. *American Journal of Evaluation*, 34(2), 190-206. doi: 10.1177/1098214012471421
- Tello-Rozas, S., Léonard, M., et Lussier-Lejeune, F. (2022). *Mise à jour du portrait des pratiques d'évaluation dans les organismes communautaires [Rapport de recherche]*. Québec : https://sac.uqam.ca/upload/files/Miseajourportraiteval_Rapport_v5_Web.pdf
- Thomas, V. G., et Madison, A. (2010). Integration of Social Justice Into the Teaching of Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 31(4), 570-583. doi: 10.1177/1098214010368426
- Trochim, W. M. K. (2009). Evaluation policy and evaluation practice. *New Directions for Evaluation*, 2009(123), 13-32. doi: <https://doi.org/10.1002/ev.303>
- Turcotte, P.-L., Rey, L., et Brousselle, A. (2021). L'évaluation évolutive, de la théorie à la pratique : perspectives de praticiens québécois. *La Revue canadienne d'évaluation de programme*, 36(1). doi :<https://doi.org/10.3138/cjpe.70502>
- Vo, A., Schreiber, J., et Martin, A. (2018). Toward a Conceptual Understanding of Evaluative Thinking. *New Directions for Evaluation*, 2018, 29-47. doi: 10.1002/ev.20324
- Vo, A. T., et Archibald, T. (2018). New Directions for Evaluative Thinking. *New Directions for Evaluation*, 2018(158), 139-147. doi: <https://doi.org/10.1002/ev.20317>
- Wholey, J. (1987). Evaluability assessment: Developing program theory. *New Directions for Program Evaluation*, 1987, 77-92. doi: 10.1002/ev.1447

Glossaire

ACS+	Analyse comparative entre les sexes plus – Il s'agit d'une initiative du gouvernement fédéral canadien qui vise à approfondir les connaissances et examiner l'impact des programmes, initiatives et politiques sur les groupes de femmes, d'hommes et de personnes d'autres identités de genre.
Analyse de contenu	Examen systématique et méthodique de documents textuels ou visuels.
Analyse thématique	Aussi appelée analyse de contenu thématique, il s'agit d'une méthode d'analyse qui consiste à repérer systématiquement des expressions verbales ou textuelles – ou regroupements de mots – en lien avec des thèmes généraux qui sont abordés dans un corpus.
Approche évaluative	Ensemble du processus d'évaluation qui comprend des prescriptions d'orientation pratique qui ont trait à des questions qui concernent la pertinence et l'organisation de l'évaluation comme sa visée, ses questions, ses méthodes, le rôle de la personne évaluatrice ou de l'équipe ainsi que des parties prenantes, etc.
Assurance-qualité	Selon la norme ISO 8402-94, il s'agit de l'ensemble des activités préétablies et systématiques mises en œuvre dans le cadre du système qualité, et démontrées en tant que besoin, pour donner la confiance appropriée en ce qu'une entité satisfera aux exigences pour la qualité.
Baillleur de fonds	Personne physique ou morale qui fournit de l'argent pour financer un projet ou soutenir une cause.
Cadre ou plan d'évaluation	Document élaboré en amont d'une collecte d'informations. Il décrit la façon dont une évaluation sera menée et précise les questions ainsi que les stratégies qui seront utilisées pour obtenir les renseignements.
Cadre théorique / cadre conceptuel	Exposé cohérent et structuré servant à apporter un éclairage partiel sur un sujet à partir d'une théorie ou d'une panoplie de concepts. Ces informations fournissent un cadre de référence à une recherche ou une évaluation.
Critères de jugement ou seuils de réussite	Ensemble d'indicateurs observables et mesurables permettant de rendre compte des résultats d'une intervention selon les objectifs initiaux.
Coopération internationale	Ensemble des activités d'un État ou des individus qui visent le développement socio-économique d'un autre État.
Corpus	Ensemble des documents de référence utilisés pour une étude.
Devis de recherche séquentiel	Utilisation d'une méthode qualitative suivie d'une méthode quantitative ou vice-versa pour interpréter certains résultats. Par exemple, quand les résultats quantitatifs sont mobilisés pour généraliser statistiquement certains résultats qualitatifs ou encore les résultats qualitatifs sont mobilisés pour interpréter certains résultats quantitatifs.
Démarche évaluative	Processus d'analyse rigoureuse qui se déroule en plusieurs étapes dont le but est d'interpréter des informations pertinentes et suffisantes pour appuyer l'exercice du jugement évaluatif (définition des objectifs, étapes, calendrier, équipe, outils, etc.). Cadrer la démarche est une étape primordiale pour clarifier certains éléments du processus dont la finalité, les questions et les moyens.
Données probantes	Mobilisation des conclusions tirées des travaux de recherches ou d'autres sources de connaissances scientifiquement éprouvées pour servir de base utile à la prise de décision en contexte d'intervention.
Durabilité	La durabilité est souvent utilisée comme un indicateur pour désigner le caractère durable d'une intervention, c'est-à-dire ce qui reste productif ou valide au fil du temps.

Efficacité	Capacité de parvenir à l'effet attendu ou souhaité par le biais de la réalisation d'une action. Elle peut se mesurer en fonction des objectifs fixés ou d'autres critères.
Efficience	Capacité de produire le maximum de résultats par le biais du minimum de moyens, de dépenses ou d'efforts.
Épistémologie	Science qui s'intéresse à la connaissance scientifique, son origine, ses fondements, ses méthodes, sa valeur et sa portée.
Équité	Vertu qui consiste à régler sa conduite sur le sentiment naturel de justice basé sur les droits de chacun.
Équipe d'évaluation	Groupe de personnes menant de manière conjointe un ensemble d'activités pour la réalisation d'une évaluation à partir des objectifs communs.
Extrant	Produit sortant d'une production. Dans le domaine de l'évaluation, il s'agit du produit qui a été réalisé par la mise en œuvre de diverses activités.
Facteurs contextuels	Variables situées dans l'environnement (interne ou externe d'un projet ou d'un programme) qui peuvent améliorer ou dégrader sa performance.
Indicateur	Tout élément observable, significatif, relatif ou non, qui est utilisé pour apprécier les résultats obtenus, l'utilisation des ressources ou encore l'avancement de travaux.
Jugement	Action d'exercer une analyse réflexive sur un objet ou sur un sujet afin d'évaluer sa qualité selon des critères précis et préalablement établis.
Justice sociale	Principe qui a pour objectif une distribution juste et équitable des richesses, qu'elles soient matérielles ou symboliques, entre les individus ou les groupes d'une société et en tenant compte de leur situation personnelle dans un environnement de droits et de solidarité collective.
Modèle logique	Illustration visuelle des ressources, des activités et des résultats attendus d'un programme. Il s'agit d'un outil utilisé pour simplifier des relations complexes entre diverses composantes et qui peut être utilisé pendant la planification, la mise en œuvre et l'évaluation d'un programme.
Parties prenantes	Un acteur, individuel ou collectif (groupe ou organisation), activement ou passivement concerné par une décision ou un projet/programme ; c'est-à-dire dont les intérêts peuvent être affectés positivement ou négativement à la suite de son exécution (ou de sa non-exécution).
Pertinence	En évaluation, la pertinence est souvent utilisée pour qualifier plusieurs attributs différents d'une même intervention (adéquation des objectifs aux besoins ou aux problèmes, celle du choix des moyens, le caractère approprié des effets, etc.).
Population cible	Groupe de la population visé par un projet ou un programme.
Programme	Un programme regroupe un ensemble de projets qui ont un ou plusieurs objectifs communs. Un programme est la structure organisationnelle mise en place pour coordonner transversalement tous ces projets au sein d'une organisation, entreprise, etc.
Projet	Ensemble coordonné d'activités et d'actions entreprises dans le but de répondre à un besoin dans un délai déterminé en mobilisant des ressources qui lui sont allouées.

Recherche sociale	Ensemble des travaux scientifiques reliés à la portée d'un phénomène, d'un événement politique, social ou économique sur une société ou un groupe de personnes cibles, qu'il soit nouveau ou mal connu.
Renforcement des capacités en évaluation	Processus de soutien et d'encadrement visant à améliorer les capacités des personnes, des organisations, des secteurs et des gouvernements à mener différents types d'activités de suivi et d'évaluation.
Résultat	Effet attendu à la suite d'une intervention.
Théorie du changement	Vision explicitement documentée (et donc évaluable) de la façon dont on pense que le changement doit se produire.
Triangulation des données	Utilisation de plusieurs méthodes de collectes et d'analyse de données afin de valider, sur le plan méthodologique, les résultats d'une étude portant sur des phénomènes sociaux.

Suggestions, commentaires et corrections

Si vous avez des suggestions ou des questions concernant cet ouvrage, n'hésitez pas contacter Isabelle Bourgeois.