

Université du Québec en Outaouais

**Étude exploratoire des processus contribuant au développement d'une culture évaluative
au sein d'un regroupement local de partenaires**

Mémoire de Maitrise

Présenté comme exigence partielle

De la maîtrise en Psychoéducation (Programme 3168)

Par

Sophie Fluet

Département de psychoéducation et psychologie

Février 2024

Université du Québec en Outaouais
Département de psychoéducation et de psychologie

Ce mémoire intitulé :

**Étude exploratoire des processus contribuant au développement d'une culture évaluative
au sein d'un regroupement local de partenaires**

Présenté par

Sophie Fluet

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Diane Dubeau

Directrice de recherche

Annie Bérubé

Présidente du jury

Vicky Lafontaine

Membre du jury

Résumé

Ce mémoire rend compte d'une démarche évaluative participative réalisée pendant plus de dix ans au sein du regroupement local de partenaires (RLP) *Parcours d'Enfants 0-5 ans de la Rivière du Nord* (Avenir d'Enfants, 2019). Un projet qui vise à mobiliser les individus d'une communauté autour d'actions pour favoriser le développement global des enfants, et ce, jusqu'à l'entrée scolaire. Afin de pérenniser les efforts investis dans l'implantation d'un projet évaluatif de grande envergure, certains défis peuvent se présenter, surtout lorsqu'il y a plusieurs organisations d'impliquées. La mise en place d'un certain nombre de conditions est donc nécessaire afin d'optimiser l'utilisation et l'appropriation de l'évaluation par les acteurs.

L'objectif principal de ce mémoire est de mettre en lumière les caractéristiques, les conditions gagnantes et les défis qui contribuent à l'appropriation d'une culture évaluative au sein d'un regroupement local de partenaires (RLP). Ce mémoire présente un exemple concret de l'application de modèles théoriques qui tentent d'estimer le niveau d'utilisation et d'appropriation de l'évaluation au sein du RLP, soit le modèle axé sur l'utilisation de Patton (2018) et celui centré sur l'*empowerment* de Fetterman et Wandersman (2005). Cette étude s'appuie sur une démarche exploratoire utilisant une approche qualitative. Une analyse thématique est effectuée sur les divers documents répertoriés, comprenant les rapports finaux des trois périodes triennales du projet évaluatif depuis 2011, les comptes rendus des réunions du comité d'évaluation et des rencontres avec les partenaires, ainsi que des données sélectionnées issues de l'analyse des réponses à des questionnaires, des sondages et d'entretiens réalisés à la clôture du projet, lors des rencontres avec les partenaires et le comité évaluatif.

Les résultats montrent que l'application d'une approche participative au sein d'un RLP où les partenaires s'impliquent dans les décisions des différentes étapes du processus évaluatif contribue à favoriser l'appropriation de l'évaluation et l'utilisation des résultats d'une évaluation. La stabilité des ressources et un soutien par des sujets clés détenant des compétences en évaluation sont aussi identifiés comme des conditions gagnantes. Enfin, l'identification de ces éléments tirés d'une expérience unique donne l'occasion de mettre en lumière des pistes pratiques pour optimiser l'implantation de projet évaluatif au sein de partenariat composé d'un grand nombre d'organisations.

Mots clés : Évaluation de programmes; approche participative; partenariat; utilisation; appropriation

Abstract

This master's thesis reports back an evaluative and participative approach conducted for more than ten years inside a local coalition of partners (LCP) *Parcours d'Enfants 0-5 ans de la Rivière du Nord* (Avenir d'Enfants, 2019). The project aims at mobilizing stakeholders of a community, about actions that will lead to improvements, in the global development of children until they are of age to be enrolled in school. To sustain the efforts made in the implementation of the evaluative project of such magnitude, some challenges need to be overcome, especially due to the involvement of various organizations.

The main goal of this memoir is to highlight the characteristics, the winning conditions, and the challenges that contribute to the appropriation or implementation of an evaluative culture within a local coalition of partners (LCP). For this, several conditions need to be present to optimize the usage and the appropriation of the evaluation by the partners.

Furthermore, the memoir exhibits a concrete example of the application of theoretical models, that try to estimate the level of utilization and appropriation of the evaluation inside the LCP, which are the model based on the utilization from Patton (2018) and the model centered on the empowerment from Fetterman et Wandersman (2005).

The study will be based on an exploratory approach. The following documents are analyzed using a qualitative method: Final reports of the three triennials of the evaluative project since 2011; Reports of the evaluative committee meetings and partners meetings and Data

derived from analyzing responses from surveys, quizzes and project ending interviews conducted between the partners and the evaluative committee.

The results demonstrate that the participative approach within the LCP, wherein the stakeholders involve themselves in different steps of the evaluative process, will contribute to a boost in the appropriation of the evaluation and the utilization of the results of the evaluation. The employee retention and the support from some key partners, that have the necessary skills in evaluation are also indicated as winning conditions.

Lastly, the identification of these winning conditions based on a real-world example helps to highlight the different practical ways to optimize the implementation of an evaluative project within the partnership composed of several varied organizations.

Keys words: Program evaluation; participatory approach; partnership; utilization; appropriation.

TABLE DES MATIÈRES

<i>Résumé</i>	<i>i</i>
<i>Abstract</i>	<i>iii</i>
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES FIGURES	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS	xi
REMERCIEMENTS	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	4
CONTEXTE THÉORIQUE ET CADRE CONCEPTUEL	4
1.1 Recension des écrits	4
1.1.1 Évolution du domaine de l'évaluation de programme	4
1.1.2. Définitions et approches en évaluation de programme	9
1.1.3. Utilisation des résultats en évaluation de programme	11
1.1.4. Les défis de l'évaluation dans un contexte de regroupement local de partenaires.	14
1.2 Cadre conceptuel de la présente étude	17

1.2.1 Approche axée sur l'utilisation	18
1.2.2 Approche axée sur l'empowerment	21
1.3 Objectifs de la recherche.....	25
<i>CHAPITRE 2.....</i>	27
<i>MÉTHODOLOGIE.....</i>	27
2.1. Approche méthodologique	27
2.2. Sources des données.....	28
2.3. Traitement et analyse des données	31
2.4. Considérations éthiques.....	32
<i>CHAPITRE 3.....</i>	34
<i>RÉSULTATS</i>	34
3.1. Caractéristiques de l'évaluation au fil du temps.....	36
3.1.1 Ressources disponibles pour l'évaluation	37
3.1.2 La gestion du processus d'évaluation	39
3.1.3 Les objets d'évaluation documentés	44
3.1.4 Les paramètres méthodologiques.....	46
3.2. Les résultats issus de l'évaluation, leur utilisation et l'appropriation de la démarche évaluative	49
3.2.1 Les résultats de l'évaluation.....	50

3.2.2 Utilisation des résultats de l'évaluation	55
3.2.3 Appropriation des résultats et de la démarche évaluative.....	59
3.3 Conditions gagnantes et défis rencontrés pour le développement d'une culture évaluative	63
3.3.1 Les conditions gagnantes	63
3.3.1.1 Conditions gagnantes de la démarche évaluative organisationnelle	64
3.3.1.2 Les conditions gagnantes liées à la participation des acteurs.rices.....	66
3.3.2 Les défis rencontrés	74
<i>CHAPITRE 4</i>.....	79
<i>DISCUSSION</i>.....	79
4.1 Interprétation des principaux résultats de l'étude	80
4.1.1 Contexte global du cadre évaluatif	80
4.1.1.1 Stabilité des ressources matérielles, humaines et financières.	80
4.1.1.2 Gestion démocratique et flexibilité du processus évaluatif.....	82
4.1.1.3 Paramètres méthodologiques.	82
4.1.2 Le temps, une composante centrale de l'évaluation du projet	83
4.1.2.1 La durée du projet.	84
4.1.2.2 Temps important requis par les partenaires.	85
4.1.3. Rôles et engagement des différents.es acteurs.rices	86
4.1.3.1 Rôle clé du comité évaluatif.....	87

4.1.3.2 Caractéristiques de l'évaluatrice.	87
4.1.3.3 Complexité due au nombre et à la diversité des partenaires de l'évaluation.	88
4.1.3.4. Motivation et mobilisation disparates des acteurs.rices de l'évaluation.	89
4.1.4.1 Des résultats utiles.....	92
4.1.4.2 L'appropriation, un ingrédient essentiel pour le développement d'une culture évaluative.	94
4.2 Forces et limites.....	102
4.2.1 Limites	102
4.2.2 Forces.....	103
4.3 Pistes de recherches futures.....	105
4.4 Retombées de l'étude pour la pratique psychoéducative	107
<i>CONCLUSION</i>.....	<i>112</i>
<i>Références</i>.....	<i>114</i>
<i>Annexe A</i>.....	<i>131</i>

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 PRINCIPES DE L'ÉVALUATION DE TYPE « EMPOWERMENT »	23
TABLEAU 2 DESCRIPTION DES DOCUMENTS CONSULTÉS	30
TABLEAU 3 RESSOURCES DISPONIBLES POUR L'ÉVALUATION	38
TABLEAU 4 GESTION DU PROCESSUS ÉVALUATIF	40
TABLEAU 5 RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION	51
TABLEAU 6 ESTIMATION DES PRINCIPES DE L'ÉVALUATION DE TYPE <i>EMPOWERMENT</i>	74
TABLEAU 7 LES DÉFI	78
TABLEAU 8 PRINCIPES ÉNONCÉS PAR FETTERMAN ET WANDERSMANN	95

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 THÈMES PRINCIPAUX ÉMERGEANT DE L'ANALYSE QUALITATIVE	35
FIGURE 2 LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉVALUATION AU FIL DU TEMPS.....	36
FIGURE 3 LES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION, L'UTILISATION ET L'APPROPRIATION.....	50
FIGURE 4 LES CONDITIONS GAGNANTES ET LES DÉFIS RENCONTRÉS	63

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AE	Avenir d'enfants
CAL-STJ	Comité d'action local de Saint-Jérôme
CR	Compte rendu
EAU	Évaluation axée sur l'utilisation
FLAC	Fondation Lucie et André Chagnon
PAC	Partage et Application des Connaissances
RLP	Regroupement local de partenaires
RLPE	Regroupement local <i>Parcours d'Enfants</i>

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, j'aimerais remercier ma directrice Diane Dubeau de m'avoir accompagné tout au long de mon parcours. Après deux projets qui sont finalement tombés à l'eau, ce troisième projet de mémoire a pu se concrétiser, entre autres grâce à la flexibilité et à la confiance de ma directrice. Ses qualités humaines telles que son écoute, son empathie et sa patience ont été un atout majeur. Diane a su respecter mon rythme malgré les adversités rencontrées. Son approche bienveillante et ses commentaires constructifs m'ont aidé à mener à bon port la réalisation de ce mémoire.

Ensuite, j'aimerais souligner le soutien de Diane Aumond, de l'UQO, qui œuvre dans l'équipe pour les étudiantes en situation de handicap. Diane s'est trouvée sur ma route là où ma motivation était chancelante. Par son écoute et sa disponibilité, elle m'a donné l'occasion de partager mes craintes et mes questionnements quant aux différents obstacles rencontrés lors de ma rédaction. Ses précieux conseils m'ont permis de prendre du recul pour ensuite pouvoir mieux avancer dans ma rédaction lorsque je rencontrais des difficultés.

Un énorme merci à la communauté *Thèsez-vous* et à notre animatrice Cynthia Vincent avec qui j'ai passé plus d'un an à travailler de façon virtuelle les samedis, toute la journée, et par la suite lors des retraites, les fins de semaine. En contexte pandémique, cette communauté m'a donné le courage de persévérer dans mon projet malgré les obstacles personnels et académiques rencontrés. La structure d'animation, les échanges et la générosité quant au partage des compétences de tout un chacun ont largement contribué à faire avancer mon projet. À cela s'ajoute le soutien inconditionnel d'Alexandra Bishop qui, durant le processus d'écriture, m'a

aussi permis d'intégrer un groupe de rédaction de deuxième cycle avec les personnes étudiantes en travail social de l'UQO.

Un grand merci aussi à Yoann Honnoraty qui a su être présent pour m'écouter et échanger avec moi sur mon sujet de mémoire même si ce n'était pas son domaine. Il m'a permis de persévérer et de mener mon projet à terme, notamment en lisant, à plus d'une reprise, les différentes sections de ce mémoire. Je remercie également tous ceux et celles qui m'ont encouragé et soutenu, de près ou de loin.

INTRODUCTION

Pendant de nombreuses années, l'évaluation de programme mettait l'accent sur les résultats d'une approche évaluative dans une perspective de reddition de comptes, où la personne responsable de l'évaluation exerçait un rôle d'expert (Guba, 1990 ; Guba & Lincoln, 1989). Vers la fin du 20^e siècle, une variété d'approches et de méthodes se sont développées pour s'intéresser autant à l'ensemble des composantes d'un programme et le processus évaluatif qu'aux résultats de l'évaluation (Chen, 1990; Guba & Lincoln, 1989, 1990). Parmi les diverses approches, celles collaboratives ou participatives se sont développées pour répondre : à un besoin pragmatique (augmenter les chances d'utilisation des résultats de l'évaluation) ou à un besoin politique (inclusion des personnes concernées – citoyens - dans une visée démocratique ou émancipatrice) ou à un besoin épistémologique (considération des opinions et des perspectives de l'ensemble des parties concernées nécessaires à l'établissement d'un jugement pour faciliter la prise de décision) (Weaver & Cousins, 2004). L'utilisation d'une approche participative favorise l'implication des parties prenantes dans la planification et la réalisation d'évaluation d'un projet (King, 2004). Une des visées de l'évaluation participative ou collaborative est que les résultats d'une évaluation soient utiles pour les parties concernées (O'Sullivan, 2012). En étant impliquées, les parties prenantes peuvent s'approprier l'évaluation et les résultats, ce qui optimise les chances qu'ils les utilisent (Cousins & Chouinard, 2012; Patton, 2008). Les parties prenantes ont une position favorable pour l'obtention d'informations nécessaires à l'évaluation d'un programme ou d'intervention (Rodriguez-Campos, 2012). Or, des difficultés liées à l'implication des parties prenantes peuvent survenir lorsqu'il s'agit de se mobiliser dans un processus évaluatif (Hurteau, et al., 2012). Les approches participatives qui encouragent l'*empowerment* (Fetterman &

Wandersman, 2005) ou l'utilisation des résultats d'une évaluation (Patton 2008) sont reconnues pour favoriser la mobilisation des acteurs dans une démarche évaluative. On sait toutefois peu de choses sur les initiatives d'intervention qui misent sur la collaboration de nombreux partenaires. Comment, dans ces initiatives, mobiliser ces partenaires dans le développement d'une culture évaluative? L'objectif de ce mémoire est d'identifier les caractéristiques, les défis et les conditions gagnantes associés au développement de cette culture évaluative dans le cadre d'un regroupement local de partenaires.

Ce mémoire comprend quatre principaux chapitres. Le premier chapitre présente une recension des écrits et le cadre théorique. La première partie aborde l'historique et l'évolution de l'évaluation de programme au fil du temps. Les différentes approches en évaluation et les enjeux de l'utilisation de l'évaluation y sont également décrits. Une présentation du contexte dans laquelle s'insère l'évaluation au sein du RLP *Parcours d'Enfants* y est expliquée ainsi que les défis associés à l'appropriation et à l'utilisation des résultats lorsqu'il y a de nombreuses organisations impliquées dans le processus. Afin d'estimer l'appropriation et l'utilisation de l'évaluation par les organisations impliquées dans le projet *Parcours d'Enfants*, le cadre conceptuel proposé est composé du modèle d'évaluation axé sur l'*empowerment* (Fetterman & Wandersman, 2005) et du modèle axé sur l'utilisation (Patton, 2008, 2012) contribuant au développement d'une culture évaluative. Les concepts clés de ces modèles seront approfondis par la présentation d'un exemple concret d'application d'un processus évaluatif auprès des organisations du partenariat *Parcours d'Enfants*. Le deuxième chapitre, quant à lui, présente la méthodologie employée pour répondre à la question de cette recherche de nature exploratoire. Le troisième chapitre est dédié aux résultats découlant de l'analyse de contenu réalisée par

l'entremise des lectures des documents du RLP *Parcours d'Enfants*. Finalement, le dernier chapitre présentera une discussion générale des résultats obtenus. D'abord, les résultats seront mis en parallèle avec les informations exposées dans les cadres conceptuels et théoriques privilégiés pour ce mémoire. Les forces, les limites méthodologiques et des propositions pour de futures recherches y seront présentées. Enfin, une réflexion sur les retombées de cette étude pour la pratique psychoéducative y sera exposée.

CHAPITRE 1

CONTEXTE THÉORIQUE ET CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente une recension des écrits sur l'importance prise par l'évaluation de programmes au fil des années. À cela s'ajoute une brève description des différentes approches évaluatives. Premièrement, les enjeux associés à l'utilisation et à l'appropriation de l'évaluation par les parties prenantes seront abordés. Dans un deuxième temps, considérant que le contexte d'évaluation analysé pour ce mémoire s'inscrit dans le regroupement local de partenaires *Parcours d'Enfants*, celui-ci sera décrit. Finalement, pour répondre aux objectifs de ce mémoire, le cadre conceptuel sera présenté.

1.1 Recension des écrits

1.1.1 Évolution du domaine de l'évaluation de programme

L'évaluation de programme est un domaine de connaissances relativement récent associé à diverses disciplines qui ont concouru à son avancement. En ce sens, il semble incontournable d'exposer brièvement la chronologie de son évolution pour comprendre sa définition actuelle. Au total, on dénote quatre « générations » dans l'évolution des paradigmes en évaluation de programme (Guba & Lincoln, 1989). Certains auteurs, dont Baron et Monnier (2003), soutiennent l'ajout d'une cinquième génération.

L'intérêt pour évaluer les effets des interventions a pris forme en Europe au courant du XIX^e siècle, durant la révolution industrielle (Dubois et al., 2011). Cet intérêt résultait d'une nécessité d'estimer les conséquences de politiques visant l'amélioration de la qualité de vie des

individus qui composent une société. En Angleterre, John Stuart Mill, influencé par les gouvernements et les chercheurs, a utilisé une démarche scientifique pour étudier les expériences sociales (Mill, 1843). Au même moment, aux États-Unis, des personnes expertes en statistiques évaluaient l'écart entre les objectifs et les résultats obtenus des interventions ciblant les conditions sociales afin d'orienter les choix politiques (Weiss, 1998). Les efforts de standardisation et de systématisation se sont poursuivis pendant la période 1900 et 1930, qualifiée comme étant celle de « la mesure », afin d'améliorer les rendements (Madaus & Stufflebeam, 2000). Ces méthodes permettent de faire ressortir les distinctions entre les individus et les groupes afin de les catégoriser et de les comparer pour, dans certains cas, les sélectionner (Dubois et al., 2011). Guba et Lincoln (1989) définissent la période allant jusqu'en 1930 comme étant la première génération de l'évaluation. Toutefois, lors de cette période, il n'y a aucune distinction entre la « mesure » et « l'évaluation » (Dubois et al., 2011), et le rôle de la personne chargée de l'évaluation est celui d'une d'une technicienne qui examine des résultats de catégories de personnes dans une discipline donnée (Guba & Lincoln, 1989).

C'est entre 1930 et 1940 qu'apparaît la deuxième génération de l'évaluation axée sur la description. Il s'agit d'une période de réformes en éducation qui a mené à l'émergence de l'évaluation formative. Tyler, par son étude *Eight Year Study* (Alkin, 2004; Guba & Lincoln, 1989), a contribué au développement de cette approche en évaluant les forces et les limites des programmes ainsi que l'atteinte des objectifs de leur implantation pour en améliorer leurs structures (Tyler, 1932, 1950). Parallèlement, les conséquences de la crise économique ont remis en question le rôle des interventions de l'état dans le domaine social. À cet égard, le *New Deal* de Roosevelt a provoqué la mise en place d'agences et de programmes à visée sociale (Fee &

Brown, 2002). Les personnes chargées de l'évaluation ont commencé à utiliser des méthodes expérimentales pour évaluer l'efficacité et l'efficience des politiques sociales (Rossi et al., 2004). Leur rôle s'est élargi, évoluant de personnes responsables de la collecte des données et de la mesure des résultats à des individus décrivant les forces et les limites d'un programme en fonction des objectifs fixés (Guba & Lincoln, 1989). C'est au tournant de cette période qu'on s'est mis à différencier la notion de mesure et d'évaluation, et donc à reconnaître que la mesure contribue à la démarche évaluative (Dubois et al., 2011). De là a pris naissance l'évaluation de programme (Guba & Lincoln, 1989).

La troisième génération de l'évaluation basée sur le jugement s'étale de la période d'après-guerre jusqu'à la fin des années 80. La décennie des années 60-70 s'insère dans un contexte politique visant la réduction de la misère laissée par la Seconde Guerre mondiale. Cela a engendré une recrudescence en évaluation de programmes et une sollicitation accrue d'expertise en sciences sociales et d'individus spécialisés en évaluation (Dubois et al., 2011). Le gouvernement américain a déboursé des sommes importantes pour mesurer la rentabilité des établissements tributaires des ressources financières publiques (Madaus & Stuffleman, 2004). On se met à considérer les indicateurs du processus d'atteinte des objectifs pour bonifier le rendement des programmes par un suivi administratif qui repose sur des standards (Dubois et al., 2011). C'est à compter des années 70 que naît la professionnalisation de l'évaluation comme discipline. La diffusion des savoirs contribue à la théorisation de ce domaine (Jacob, 2006 ; Rossi et al., 2004). Jusqu'à la fin des années 80, les écrits scientifiques dans cette discipline découlent essentiellement d'un modèle positiviste où le professionnel est le spécialiste de l'ensemble de la démarche évaluative (Dubois et al., 2011 ; Perret, 2007). En plus de décrire les forces et les

limites d'un programme, la personne chargée de l'évaluation adopte un rôle normatif formel où elle juge la valeur et l'utilité d'un programme (Goyette, 2009; Guba & Lincoln, 1989). Ces développements s'inscrivent dans une période où l'on vise à juger l'angle d'un programme (p.ex. implantation, résultats) ou ses rapports (p.ex. efficience, efficacité...) en fonction de critères de mérite, ce qui fournit aux gestionnaires des informations pertinentes pour prendre des décisions éclairées (Goyette, 2009). Dans cette perspective, les méthodes pour évaluer un programme reposent sur des devis expérimentaux ou quasi expérimentaux basés sur des données quantitatives visant à confirmer ou infirmer des hypothèses (Dubois & Marceau, 2005).

C'est à compter de la fin des années 80 qu'apparaît la quatrième génération du domaine de l'évaluation. Guba et Lincoln (1989) contribuent à bonifier les méthodes d'évaluation de la période précédente par la conceptualisation d'une approche constructiviste qui vise à conjuguer la théorie et la pratique. Ce courant se démarque par sa méthode participative s'appuyant sur une démarche basée sur la négociation entre les différentes parties prenantes (Guba & Lincoln, 1989). Ces personnes participent aux différentes étapes du processus évaluatif, tissent des liens entre elles et acquièrent des aptitudes liées à la réalisation d'évaluation de programmes. Le rôle de la personne chargée de l'évaluation devient celui d'une personne qui partage une expertise nécessaire à l'évaluation d'un programme (Ridde, 2012). Selon Rossi et al. 2004 (cité par Alain, 2009), cette quatrième génération caractérise l'évaluation actuelle de programmes.

Selon Baron et Monnier (2003), une cinquième génération, désignée comme une approche de type *empowerment* ou d'émancipation, est identifiée. Celle-ci se distingue par son intention de partager le pouvoir avec les personnes participant au processus évaluatif. Les personnes

responsables de l'évaluation externe reconnaissent que celles visées par l'intervention jouent un rôle actif, plutôt que passif, dans la mise en œuvre et l'évaluation (Fetterman et al., 1996). Ce courant mise sur des procédures pour rendre accessible l'évaluation aux personnes participantes (Baron & Monnier, 2003).

Selon Baron et Monnier (2003), l'intérêt des approches de la quatrième et de la cinquième génération est de permettre l'appropriation des résultats de l'évaluation et de leur utilisation par les personnes participantes, prônant ainsi une vision constructiviste de l'évaluation. D'après cette perspective, il est impossible d'isoler les impacts d'un programme et ceux de l'environnement, d'où la nécessité de méthodologies qui mesurent des interactions entre le programme et l'environnement (Baron & Monnier, 2003). L'implication des personnes ciblées permet donc de mesurer l'effet d'un programme, même si l'analyse qui en découle demeure subjective. Les personnes adoptant une perspective constructiviste valorisent la subjectivité issue de leur évaluation et estiment qu'une évaluation objective des impacts d'un programme, telle que prônée par les positivistes, n'est pas réalisable (Ridde & Dagenais, 2012).

1.1.2. Définitions et approches en évaluation de programme

Historiquement, la nature de l'évaluation de programme reposait surtout sur l'appréciation de son efficacité, mais ce domaine s'est modernisé progressivement pour devenir un champ singulier du fait de ses propres caractéristiques (Guba & Lincoln, 1989). L'évaluation de programme est un processus visant à éclairer la prise de décision en se fondant sur une analyse de données méthodiquement recueillies (Chen, 2005 ; Fitzpatrick, 2012 ; Jacob, 2010). L'objectif de cette évaluation est d'améliorer le programme auquel sont liées les évaluations de ses composantes (Chen, 2005 ; Fitzpatrick, 2012 ; Jacob, 2010). Ridde et Dagenais (2012) soulèvent l'importance de distinguer la recherche, qui vise à concevoir des savoirs, et l'évaluation, qui vise à apprécier la mise en œuvre d'un programme afin de déterminer son orientation.

On peut distinguer plusieurs types d'évaluation selon l'objet d'étude sur lequel on veut porter un jugement, c'est-à-dire sur les besoins de la clientèle, la pertinence, le processus, ou sur les relations au sein du programme, dont l'efficacité, l'efficience et l'impact (Ridde & Dagenais, 2012). Divers facteurs peuvent influencer le choix d'un type d'évaluation plutôt qu'un autre, notamment les circonstances, la maturité du programme (phase de son développement) et les constituantes ciblées par l'évaluation (Alain, 2009 ; Fitzpatrick, 2012 ; Ridde & Dagenais, 2012). De prime abord, c'est lors de la conception du programme que l'on relève le bien-fondé de l'évaluation, des besoins et de la pertinence. Les évaluations d'implantation et de processus se situent à la phase « *pendant* » du programme, soit lors de son actualisation (Chen, 2005). C'est à la dernière phase du programme, soit après une période de pérennisation, que le recours à l'évaluation de l'efficacité, de l'efficience ou des impacts est pertinent (Chen, 2005).

Différents procédés techniques peuvent être utilisés pour opérationnaliser ces types d'évaluation selon les objets ciblés. Le choix du procédé émerge, entre autres, des orientations, des valeurs et des conceptions propres à la culture d'une organisation ou d'un regroupement (Fitzpatrick, 2012). Cependant, ce n'est pas seulement la maîtrise des procédés techniques qui caractérise l'approche utilisée, mais aussi la relation qu'entretiennent les personnes qui se chargent de l'évaluation avec les parties prenantes du processus de recherche (Ridde & Dagenais, 2012). Au-delà des procédés techniques, les écoles de pensée en évaluation abondent. Le paradigme adopté par la personne qui évalue influence inévitablement les questions qu'elle se pose pour traiter d'une problématique, ainsi que la procédure qu'elle utilisera pour la résoudre (Bégin et al., 1999 ; Fitzpatrick, 2012). Pour traiter de ces questions, il est nécessaire de sélectionner une approche. Ridde & Dagenais (2012) identifient trois grandes approches, soit les approches directives développementale (Patton, 2010) et participative (Cousins & Earl, 1992).

Dans une approche d'évaluation classique, une ou plusieurs personnes responsables de l'évaluation, jugées impartiales, ont le contrôle de la démarche évaluative et des décisions qui la concernent. Les parties prenantes, c'est-à-dire les individus concernés par le programme, sont généralement exclues du processus sauf pour récolter des renseignements à des temps précis. C'est la personne évaluatrice qui tranche sur la pertinence et la crédibilité du programme (Ridde & Dagenais, 2012). Ce type d'approche est réputée fournir moins d'occasions lorsqu'il a pour visée de se doter de moyens pour optimiser ou pour diriger le développement d'un programme (Glass & Ellett, 1980 ; Stufflebeam & Webster, 1983) ou encore pour juger de la qualité intrinsèque ou extrinsèque (Patton, 1997).

L'approche développementale octroie un statut de pilote à la personne évaluatrice pour soutenir l'élaboration d'interventions complexes, comme dans le cas d'innovations sociales sujettes à des impacts diversifiés et difficiles à anticiper. Celle-ci est engagée dans une relation d'interdépendance avec les parties prenantes. Elle participe à la conception et à l'amélioration du programme. Sa démarche de développement se veut innovante, centrée sur la pratique adaptée aux besoins des individus associés à la démarche évaluative (Patton, 2009, 2011, 2012).

Enfin, les approches d'évaluation participative peuvent poursuivre une finalité pratique ou une finalité émancipatrice. L'approche pratique repose sur des relations égalitaires entre la personne effectuant la recherche et les parties prenantes. Elle vise à trouver des solutions à l'égard d'enjeux précis, à bonifier les programmes et à faciliter la prise de décision des parties prenantes (Weaver & Cousins, 2004). L'approche émancipatrice adopte quant à elle une vision de justice sociale, et vise l'accroissement du pouvoir d'agir des individus à travers leur participation à l'activité évaluative (Le Bossé, 2003). Ici, les décisions à propos de la démarche évaluative reposent exclusivement sur les parties prenantes (Cousins & Whitmore, 1998 ; Ridde, 2006) tandis que la personne évaluatrice agit comme un catalyseur (Daigneault, 2011 ; Fetterman & Wandersman, 2005).

1.1.3. Utilisation des résultats en évaluation de programme

Bien que de nombreux avantages soient soulevés quant à l'évaluation de programme, les écrits font ressortir des incohérences liées à l'utilisation de ces résultats. En effet, l'un des enjeux identifiés se situe au niveau de l'adhésion et de la perception des personnes concernées quant à l'utilisation des résultats permettant de déterminer les lignes directrices des programmes

(McDavid, 2001 ; Scriven, 1996, 1998). Plusieurs facteurs peuvent expliquer la non-utilisation des résultats notamment, les pressions administratives et les politiques institutionnelles exercées qui s'inscrivent dans des échéanciers distincts de ceux de la recherche, mais aussi lorsqu'il y a la présence d'un fossé entre la théorie et la pratique (Dubois & Marceau, 2005 ; King 2003). À ce propos, une des hypothèses liées à ces conséquences relèverait de la difficulté des personnes évaluatrices à bien comprendre le processus de production des effets observés soit les caractéristiques d'implantation du programme (Guba, 1972) et à bien saisir la structure sous-jacente à l'émission d'un jugement et de recommandations (Scriven, 1995). Le faible lien qui existe avec la théorie de l'évaluation serait en partie dû aux compétences et aux perceptions des personnes cliniciennes de ce que doit être l'évaluation (Christie, 2003). Ainsi, il semble incontournable de se pencher sur cette problématique puisque l'intérêt d'amorcer un processus d'évaluation repose particulièrement sur l'utilisation qui sera faite de ses résultats (Ridde & Dagenais, 2012).

L'adoption d'une approche participative semble une avenue pertinente dans une perspective d'optimisation des résultats même si elle nécessite un plus grand engagement de tous les individus participant à l'évaluation (Fetterman & Wandersman, 2005). La maximisation des résultats passe avant tout par son appropriation soit par la compréhension des besoins en évaluation de la part des personnes utilisatrices, soit par l'intérêt que celles-ci leur accordent en fonction du contexte dans lesquels les résultats s'inscrivent (Huberman & Thurler, 1991). Les modèles interactionnistes soutiennent que le partage de connaissances, autant celles issues de la recherche qui sont détenues par les personnes expertes que celles issues de la pratique provenant des diverses parties prenantes, contribue à l'amélioration des savoirs.

Contrairement aux approches expérimentales classiques, les évaluations dites de « quatrième génération » dont les évaluations de type participatif donnent lieu à la démocratisation et augmentent l'accessibilité de l'évaluation au grand public (Baron & Monnier, 2003). Ces approches se distinguent par une meilleure assimilation et interprétation des résultats, augmentant ainsi la probabilité de leur utilisation par les personnes concernées par rapport aux méthodes plus classiques (Baron & Monnier, 2003). Cette perception de rigueur accrue dans les évaluations classiques découle d'un contrôle plus strict des variables externes, indépendantes du programme évalué, visant à minimiser leur influence potentielle sur les résultats obtenus. Les approches classiques, malgré leur contribution à une compréhension approfondie des programmes évalués, se concentrent principalement sur l'orientation des actions publiques (Baron & Monnier, 2003). Toutefois, selon Baron et Monnier (2003), elles ne garantissent pas nécessairement une utilisation directe des résultats par les individus. Cette distinction entre les approches qualitatives et classiques met en lumière les différentes perspectives qu'elles offrent en termes d'appropriation des résultats et de leur impact potentiel.

Enfin, d'après une des définitions soulevées en ce qui a trait à l'utilisation en évaluation, la démarche évaluative peut constituer la composante centrale de l'utilisation si l'on vise l'émancipation des personnes concernées par l'évaluation, l'attribution du contrôle, ou bien la répartition des savoirs (Champagne et al., 2004). Malgré les avantages notoires soulevés par l'application d'une approche participative dans une optique de maximisation de l'utilisation des résultats (Baron & Monnier, 2003 ; Fetterman & Wandersman, 2005 ; King, 2004 ; Patton, 2004 ; Ridde & Dagenais, 2012), il demeure que des défis existent en ce qui a trait à la mise en œuvre de cette approche, surtout lorsqu'il s'agit de l'appliquer au sein d'un grand regroupement de

partenaires relevant de milieux interorganisationnels (municipalité, organismes communautaires, commission scolaire, organismes gouvernementaux), et des individus relevant de diverses disciplines (relations interdisciplinaires) (Jacob & Ouvrard, 2009).

1.1.4. Les défis de l'évaluation dans un contexte de regroupement local de partenaires.

L'organisme *Avenir d'enfants* (AE) est issu de l'établissement d'un partenariat en 2009 entre le ministère de la Famille et la Fondation Lucie et André Chagnon — FLAC (*Avenir d'enfants*, 2019). Ce partenariat vise à soutenir la mobilisation des individus clés des régions dans la mise en œuvre d'actions visant une entrée réussie des tout-petits à l'école (*Avenir d'enfants*, 2019). Ainsi, AE encourage le développement de partenariats gravitant autour des interventions préventives et précoces nécessaires à la transition scolaire des tout-petits (*Avenir d'enfants*, 2019). Selon les constats d'*Avenir d'enfants* (AE), le pouvoir d'influence positive et durable d'un regroupement sur le parcours des enfants et de leurs familles, ainsi que sur les conditions de leur environnement, est renforcé lorsque la composition de ce regroupement reflète la communauté concernée et assure une distribution adéquate de ses activités et ressources (moyens).

Sur une période de 10 ans (2009-2019), AE a offert au Québec, un soutien et une assistance à 139 regroupements de diverses communautés locales et régionales joignant plus de 3 000 partenaires (*Avenir d'enfants*, 2019) qui œuvraient au développement intégral des enfants âgés de moins de cinq ans vivant dans des familles en contexte défavorisé (*Avenir d'enfants*, 2017).

L'organisme AE est soucieux de l'utilité et de la portée des évaluations de chaque Regroupement local de partenaires (RLP). Afin que les RLP rendent compte de leurs actions, AE octroie une somme correspondant à 7 % du financement accordé pour l'opérationnalisation du plan d'action d'un RLP (Avenir d'enfants, 2017). Ce soutien financier vise plus spécifiquement à renforcer les connaissances et les compétences des partenaires en évaluation dans une perspective d'autonomisation. Avenir d'Enfants encourage les partenaires à utiliser cette enveloppe budgétaire pour différentes fins liées aux besoins en évaluation (p. ex., pour l'embauche d'un évaluateur externe). Dans le but de favoriser le développement de l'autonomie du RLP par rapport à l'évaluation, la personne évaluatrice joue le rôle d'accompagnatrice et de catalyseur pour cultiver les pratiques évaluatives du RLP.

Dès l'amorce du projet, AE (Avenir d'enfants, 2019) vise à la pérennisation de ces actions notamment en ce qui a trait à la culture évaluative. L'approche évaluative préconisée s'appuie sur les désirs suivants : a) d'accroître les activités liées à l'évaluation; b) de miser sur la participation dans la démarche évaluative et; c) de respecter le rythme et les besoins de tout un chacun (Rocheleau et al., 2015, 2017).

La vision de l'organisme AE concerne la mobilisation et la capacité d'agir des RLP pour le développement d'une culture évaluative dans les diverses régions du Québec (Rocheleau et al., 2015, 2017). Pour ce faire, le guide d'évaluation développé par AE (Avenir d'enfants, 2017) fait la promotion de l'approche participative et de l'approche évaluative axée sur l'utilisation (EAU). Dans ce guide, il est spécifié que les deux approches sont pertinentes pour les organisations impliquées dans les RLP. Dans une visée d'autonomisation, l'approche participative alloue un

espace important à la contribution des parties prenantes et aux personnes clés dans l'opérationnalisation de chacune des étapes du processus évaluatif. Cette approche s'inscrit dans les valeurs d'engagement et de collaboration qui sont soutenues par les RLP dans la mise en œuvre de plans d'action liés aux projets collectifs. Conjointement à l'approche participative, l'approche centrée sur l'utilisation répond au souci de AE quant à l'utilité des résultats de l'évaluation ainsi que de l'optimisation de ces derniers pour les RLP par l'entremise de l'analyse sur la pertinence de l'évaluation et l'emploi attendu des résultats par les membres.

Le regroupement local *Parcours d'Enfants* (RLPE), antérieurement désigné le « *Comité d'action local de Saint-Jérôme* (CAL-STJ) » a été créé dans la foulée de nombreux investissements financiers offerts par AE pour la mobilisation des partenaires autour de la petite enfance (Avenir d'enfants, 2019). L'implantation des actions du RLPE a eu lieu dans la municipalité régionale de comté (MRC) de la Rivière-du-Nord. Cette MRC englobe cinq municipalités (Saint-Colomban, Saint-Jérôme, Sainte-Sophie, Prévost, Saint-Hippolyte) pour une population totale croissante variant de 102 723 en 2006 (Statistique Québec, Recensement de la population, 2009) à 128 170 en 2016 (Statistique Canada, Recensement de la population, 2016).

En accord avec les actions locales soutenues par AE, le RLPE adopte une approche de proximité pour intervenir auprès des familles en contexte de vulnérabilité (Avenir d'enfants, 2019). Le travail de proximité mise sur le développement du lien de confiance des personnes concernées par l'intervention, le soutien et la qualité des actions collectives entre les parties prenantes afin d'assurer les conditions gagnantes pour intervenir auprès des individus ciblés par le changement visé par le projet. L'approche de proximité met l'accent sur les besoins spécifiques

des familles pour trouver des solutions à des problèmes souvent attribuables à plusieurs facteurs (Avenir d'enfants, 2019). Elle reconnaît qu'un organisme seul ne peut pas répondre à tous les défis associés à ces problématiques (Avenir d'enfants, 2019). Ainsi, le regroupement local *Parcours d'Enfants* cible la participation sociale des familles pour favoriser l'entrée des tout petits à l'école en les accompagnant pour hausser leur pouvoir d'agir dans l'entreprise d'actions visant à améliorer leur situation.

Étant financé par AE, *Parcours d'Enfants*, dès l'amorce du projet, intègre une démarche évaluative pour rendre compte de leurs nombreuses actions. Afin d'atteindre cet objectif, on met en place diverses activités qui mobilisent les individus issus de différents milieux (communautaires, institutionnels et universitaires). Ces personnes se retrouvent périodiquement à des intervalles réguliers.

Il s'agit ici d'un projet qui offre une opportunité particulièrement intéressante et novatrice de documenter, au fil du temps, le développement éventuel d'une certaine culture ou appropriation de l'évaluation au sein d'une structure relativement complexe composée de plusieurs partenaires locaux.

1.2 Cadre conceptuel de la présente étude

L'objectif de la présente étude est d'explorer les caractéristiques qui peuvent être liées au développement d'une culture évaluative au sein d'un regroupement local de partenaires (RLP). Dans un premier temps, il est essentiel d'établir le cadre d'évaluation, en particulier lors de l'analyse critique du choix du type d'évaluation à préconiser, de ses avantages et des individus

concernés (Patton & LaBossière, 2012). Ensuite, une synthèse des différentes approches participatives pertinentes pour le présent projet de mémoire est présentée. À cet égard, le modèle évaluatif axé sur l'utilisation élaboré par Patton, ainsi que celui sur l'empowerment de Fetterman seront décrits. L'intérêt de cette section sera d'étayer l'hypothèse que l'adoption d'une approche évaluative participative, axée sur l'utilisation des résultats et l'autonomisation, offre des perspectives intéressantes pour promouvoir l'émergence d'une culture d'évaluation, notamment lorsque de nombreux partenaires sont impliqués.

1.2.1 Approche axée sur l'utilisation

Le modèle développé par Patton (2008) suggère une évaluation axée sur l'utilisation des résultats (*utilization-focused evaluation* ou *UFE*). Le modèle repose sur le principe que les évaluations doivent être évaluées en fonction de leur utilité pratique pour les personnes susceptibles de les utiliser. Pour cela, Patton (2008) recommande de bien cibler les utilisations attendues découlant de l'évaluation (*primary intended uses*) afin de bâtir le travail dès le début pour qu'il soit axé et orienté vers les divers individus utilisateurs attendus, qui doivent être prédéterminés. L'approche proposée par Patton (2008) prend en considération une diversité de personnes qui pourraient être intéressées par l'évaluation ainsi que les multiples opportunités d'utilisations des résultats d'une évaluation. Les catégories d'individus (les personnes et les organismes) ayant un intérêt (direct ou indirect) pour les résultats de l'évaluation sont caractérisées comme étant les groupes d'intérêts ou encore les parties prenantes (*stakeholders*).

L'approche conceptualisée par Patton (2008) requiert que la démarche évaluative et l'utilisation des résultats transitent de ce qui est général et abstrait, à ce qui est précis et pratique

pour les parties prenantes. La personne évaluatrice doit donc s'assurer de l'utilité de l'évaluation tout au long de la démarche auprès des diverses parties prenantes notamment ce qui a trait aux résultats qui en émaneront. En effet, il serait bien dommage de gaspiller du temps et des moyens pour réaliser des évaluations qui ne répondent pas aux objectifs ciblés des personnes concernées par l'évaluation. Une importance est donc mise sur les méthodes de collecte de données susceptibles d'optimiser l'usage de l'évaluation pour les parties concernées par cette démarche (Patton, 2008). On s'intéresse ainsi à l'identification des questions, des besoins des parties concernées, des impacts attendus de l'évaluation, et par l'utilisation judicieuse des connaissances résultant de cette évaluation (Chagnon et al., 2008). Patton (2008) met l'accent sur la flexibilité de la personne évaluatrice pour l'opérationnalisation du processus évaluatif. La souplesse de celle-ci sera donc utile dans la capacité qu'elle a de répondre aux besoins et de s'adapter à ce type de démarche.

Selon Patton et LaBossière (2012), la devise « actif réactif interactif adaptatif » définit l'approche adoptée par la personne évaluatrice axée sur l'utilisation. Cette personne est d'abord *active* lorsqu'elle spécifie les principales personnes utilisatrices attendues et lorsqu'elle s'assure de bien préciser les questions nécessaires à l'évaluation (Alkin & Christie, 2004). Elle se doit également d'être *réactive*, en étant à l'écoute des personnes utilisatrices et en répondant à ce qu'elles acquièrent comme connaissance aux particularités propres au processus évaluatif (Patton & LaBossière, 2012). La personne évaluatrice est aussi *interactive* quand elle agit afin de favoriser des échanges propices entre les diverses parties prenantes. Puis, elle est *adaptive* en rectifiant les questions et la planification de la démarche évaluative à la suite d'une

compréhension accrue de la situation et des circonstances qui changent au fil du temps (Patton & LaBossière, 2012).

La personne évaluatrice n'a pas de plan évaluatif prédéfini, elle construit sur mesure chaque évaluation. L'approche « actif réactif interactif adaptatif » mise sur la capacité de celle-ci à intervenir par l'utilisation de la négociation entre elles et les personnes utilisatrices attendues dans le processus évaluatif. Son rôle est déterminant puisque cette dernière devra jongler entre les besoins des différentes parties prenantes en étant objective. La personne évaluatrice aura pour défi de répondre aux exigences de sa profession, elle devra donc jauger entre rigueur, validité et crédibilité tout en essayant de satisfaire les intérêts des personnes utilisatrices attendues (Patton, 2008). Étant elle-même partie prenante de l'évaluation, la personne évaluatrice doit s'assurer de mettre en place un processus de négociation et des dispositifs (mécanismes, techniques, procédés) méthodologiques favorisant le facteur personnel (Patton & LaBossière, 2012). Ainsi

[l]e facteur personnel symbolise les personnes ou les groupes de personnes qui sont intéressées personnellement par l'évaluation et à l'utilisation des résultats d'une évaluation. On peut stipuler que lorsque le facteur personnel est présent, l'utilisation des évaluations s'en trouve augmentée. Alors que, lorsque le facteur personnel est moindre (sans le facteur personnel), la probabilité de l'utilisation d'une évaluation s'en trouve diminuée [notre traduction] (Patton, 2008, p.66).

De là l'importance d'engager un dialogue ouvert pour trouver un consensus par rapport à l'élaboration de la démarche d'évaluation dans le respect des compétences et des valeurs de la personne évaluatrice et de celles des utilisatrices attendues (Patton & LaBossière, 2012).

1.2.2 Approche axée sur l'empowerment

Au-delà du développement de la perception d'utilité et d'utilisation des résultats de l'évaluation tel que suggéré dans le modèle de Patton (2008), il n'en demeure pas moins que pour faire pérenniser les efforts investis, les **organisations** devront être outillées afin de développer les compétences nécessaires pour évaluer leur programme, ce qui est vu comme l'appropriation d'un processus évaluatif (Rogers & Gervais, 2012).

Dans une optique de pérennisation des efforts investis en évaluation, les approches visant l'*empowerment* semblent être une avenue prometteuse (Fetterman & Wandersman, 2005). Pour certains individus, l'évaluation peut être perçue comme une stratégie déployée par le bailleur de fonds pour rendre des comptes plutôt qu'un processus à part entière donnant lieu à une appréciation critique et constructive des actions mises en place par des organisations (Jacob & Ouvrard, 2009). Afin de stimuler une vision positive de l'évaluation au sein des organisations, une approche participative axée sur l'utilisation jumelée à un modèle d'*empowerment*, semble nécessaire pour contribuer au développement d'une culture évaluative au sein des organisations (Avenir d'enfants, 2017). Pour Rappaport (1987), un chef de file en ce domaine, l'*empowerment* est une démarche selon laquelle des individus, des organisations et des communautés développent une plus grande maîtrise des situations qui les touchent (autodétermination et émancipation des diverses parties prenantes). Ainsi, il est important de promouvoir l'émancipation des personnes concernées en encourageant leur participation active tout au long du processus d'évaluation, tout en veillant à respecter leurs intérêts, ainsi que les normes et les règles des activités soutenues dans le cadre des exercices communautaires (King, 2005). L'objectif

principal de cette approche est de favoriser le développement de l'autonomie des organisations en matière d'évaluation (Fetterman, 1994). Or, le défi réside sur l'identification des conditions ou des caractéristiques qui favorisent ou qui nuisent au développement d'une culture évaluative au sein d'un projet et entre les parties prenantes associées à celui-ci (Dahler-Larsen, 2009 ; Layne, 1999). Ici on fait référence à une évaluation constante et émancipatrice ayant pour effet de susciter des mécanismes d'observation critique, d'évaluation, d'enseignement et d'actions promouvant l'autonomie (Lamoureux et al., 2008). De ce fait, l'évaluation prime sur les résultats, car le temps investi dans le projet par les organisations donne lieu à l'acquisition de compétences allant jusqu'à un réflexe de « pensée évaluative » (Patton & LaBossière, 2012).

Au sein des approches participatives à l'évaluation, l'*empowerment evaluation* tient lieu d'assise (Fetterman, 2001 ; Fetterman & Wandersman, 2005) pour le présent projet de mémoire. Il s'agit d'une approche qui vise à soutenir le développement de compétences et d'habiletés en évaluation pour les personnes ou les organisations afin qu'elles puissent porter un regard critique sur leur programme sans que cela impacte la rigueur scientifique (Fetterman, 1994).

L'*empowerment evaluation* promeut dix grands principes de base (tableau 1). Ces principes orientent la posture de la personne évaluatrice, car elle est tenue de les prendre en considération lorsqu'elle joue son rôle qualifié d'ami critique (Fetterman & Wandersman, 2007).

Tableau 1

Principes de l'évaluation de type « empowerment » (Fetterman & Wandersman, 2005)

1. Amélioration	Soutenir les personnes participantes dans l'atteinte des effets ciblés par les programmes.
2. Appropriation par la communauté	Il est légitime que la communauté puisse avoir un droit de parole sur les choix des orientations d'interventions qui auront une incidence sur leur vie.
3. L'inclusion	Inclure les personnes impliquées dans le projet (personnel intervenant, gestionnaires, membres de la communauté).
4. Participation démocratique	Varié les catégories de participants en impliquant notamment les groupes dits vulnérables ou désavantagés et donner l'opportunité aux personnes participantes de contribuer à la prise de décision.
5. Justice sociale	L'inclusion des individus ciblés par l'intervention (ou le programme) est essentielle pour promouvoir l'équité dans le processus d'évaluation.
6. Connaissances de la communauté	Tirer profit du savoir et des connaissances des personnes qui font partie de la communauté.
7. Stratégies fondées sur des données probantes	Recourir aux théories axées sur le développement des programmes fondées sur des faits empiriques qui ont mis en évidence des répercussions intéressantes pour d'autres collectivités.
8. Renforcement des capacités	Accroître les compétences des personnes participantes à évaluer leurs propres programmes.
9. Apprentissage organisationnel	Accompagner les communautés et les organisations à surmonter les défis et les changements rencontrés.
10. Responsabilisation	Ce postulat fait référence au fait que les personnes sont tenues à des responsabilités autant individuelles que collectives.

Quant aux différents rôles de la personne évaluatrice, utilisés pour arriver aux objectifs de cette approche, celle-ci peut jouer le rôle d'ami critique et d'entraîneur qui consiste en la mise en place d'actions favorisant les interactions et la recherche de solutions lors d'obstacles rencontrés en cours de démarche d'évaluation en vue de la bonification du programme évalué (Fetterman & Wandersman, 2007). Dans un deuxième temps, la personne évaluatrice a aussi le rôle de facilitateur. Ce rôle est pertinent, car elle agit de manière à rendre autonomes les individus concernés en leur léguant les connaissances et les compétences utiles (Fetterman, 1994) pour évaluer leur programme. Il s'agit d'utiliser les compétences déjà existantes au sein des organisations locales (Jones & al., 2004), qui représentent les connaissances spécifiques à une communauté, pour habiliter les personnes à maîtriser les approches évaluatives futures (Fetterman, 1994).

1.3 Objectifs de la recherche

À la lumière de ces fondements théoriques et conceptuels, il est souhaité de poser un regard critique sur la démarche d'évaluation adoptée par le Regroupement local de partenaires (RLP) *Parcours d'Enfants 0-5 ans de la Rivière-du-Nord*. Alors que, les approches participatives visant l'utilisation des résultats (Patton, 2008) et celle visant le développement de l'*empowerment* (Fetterman & Wandersman, 2007) émergent comme des cadres théoriques pertinents, la complexité se révèle lorsque l'on aborde l'évaluation dans un contexte où de nombreux partenaires interviennent. La présence de multiples parties prenantes peut poser un défi important à la mise en œuvre de démarches évaluatives, ce qui complexifie le développement d'une culture évaluative au sein d'un regroupement local de partenaires.

Les cadres conceptuels de Fetterman et Wandersman (2005), centrés sur le développement de l'*empowerment* et de Patton (2008; 2012), axé sur l'utilisation, ont été choisis pour éclairer notre compréhension de la complexité inhérente à la démarche évaluative du RLP *Parcours d'Enfants*. Toutefois, une question persistante demeure : comment ces approches, qui mettent l'accent sur la participation active des parties prenantes et le renforcement de leurs capacités, peuvent-elles être intégrées lorsqu'un grand nombre d'individus locaux sont impliqués ?

De façon plus spécifique, l'étude vise à :

- décrire les caractéristiques de l'évaluation adoptée par le RLP au fil des années;
- identifier les conditions gagnantes de la démarche d'évaluation;
- identifier les défis rencontrés pour l'évaluation du RLP;

- apprécier le niveau d'appropriation de l'évaluation par les partenaires.

Ainsi, cette recherche se présente comme une exploration de l'évaluation au sein d'un RLP, mettant en lumière la tension entre des approches participatives et la réalité pragmatique de la collaboration avec un grand nombre d'individus. L'objectif de cette analyse est de comprendre comment, au-delà des théories, l'évaluation contribue ou non au développement d'une culture évaluative dans le contexte particulier du RLP *Parcours d'Enfants*.

CHAPITRE 2

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre a pour but de présenter les différents paramètres méthodologiques de l'étude. Dans un premier temps, l'approche qualitative adoptée est décrite et justifiée. Dans un deuxième temps, la stratégie d'analyse documentaire préconisée est expliquée. Dans un troisième temps, le traitement et l'analyse des données sont décrits. Enfin, dans un quatrième temps, les considérations éthiques sont expliquées.

2.1. Approche méthodologique

Cette étude s'est inscrite dans le cadre d'une analyse de données secondaires découlant du plan triennal d'action de « *Parcours d'Enfants 0-5 ans de la Rivière-du-Nord* », un regroupement de partenaires qui visaient à favoriser une entrée scolaire réussie. Les données traitées dans le cadre de ce mémoire ont porté de façon plus spécifique sur le processus d'évaluation adopté par ce regroupement de partenaires. Il s'agit ainsi de l'analyse secondaire de ces données. La documentation scientifique fait état de très peu d'études qui se sont intéressées aux processus par lesquels les diverses parties prenantes d'un programme s'approprient l'évaluation et développent les habiletés requises à la réalisation de celle-ci. Ceci est d'autant plus rare lorsqu'il s'agit de l'implantation d'une culture évaluative au sein d'un regroupement composé de nombreux partenaires (Dubeau et al., 2018 ; Jacob & Ouvrard, 2009). Cette recherche se veut donc exploratoire, permettant ainsi de comprendre, de décrire et d'expliquer un phénomène

relativement peu étudié (Deslauriers, 2011 ; Trudel et al., 2007). Une approche qualitative descriptive a ainsi été préconisée (Bowling & Ebrahim, 2005 ; Maxwell, 2004).

Ici, l'objet d'étude ne portait pas sur l'évaluation des actions réalisées par *Parcours d'Enfants*, mais bien sûr le regard critique porté sur le processus d'évaluation mis en œuvre par les partenaires afin de vérifier si les caractéristiques de ce processus ont contribué au développement d'une culture évaluative au sein du regroupement de partenaires. Le présent mémoire peut ainsi être vu comme une métaévaluation, soit l'évaluation du processus d'évaluation. Les principales dimensions évaluées concernent les caractéristiques de la démarche évaluative au sein du regroupement local de partenaires, ainsi que les conditions gagnantes, les défis rencontrés au fil des années et l'appréciation de l'appropriation (*empowerment*) d'une culture évaluative.

2.2. Sources des données

Considérant la nature rétrospective et longitudinale de l'objet de la présente étude, les données utilisées proviennent d'une analyse documentaire de divers documents colligés au fil des années par *Parcours d'Enfants*. Pour la présente étude, seuls les documents dont les contenus portent sur l'évaluation ont été retenus. Ces documents, décrits dans le tableau 2, font état des propos provenant des différents partenaires du regroupement (n=22), des membres du Comité d'évaluation (n=5), du personnel de *Parcours d'Enfants* (n=5) et de l'agente de soutien d'Avenir d'Enfants (n=1). L'analyse documentaire repose sur plusieurs lectures de documents produits au cours de trois périodes évaluatives distinctes, à savoir : 2009 à 2013, 2013 à 2016 et 2016 à 2019. Cette démarche a couvert une période de plus de dix ans. Les données qualitatives proviennent

principalement d'entretiens de groupe et de comptes rendus d'événements, tandis que les données quantitatives concernent les résultats à des sondages ou à des instruments administrés aux parties prenantes portant sur différentes thématiques liées à l'évaluation. En tout dernier lieu, une observation participante a été réalisée à la fin du projet lors d'une rencontre des partenaires centrée sur l'évaluation.

Tableau 2*Description des documents consultés*

Méthode		Description des contenus
Données qualitatives		
Analyse documentaire	Rapports finaux (3) du plan d'action : 2010-2013 (22 pages) 2013-2016 (38 pages) 2016-2019 (120 pages)	Contexte de l'évaluation (É) Objectifs et questions d'évaluation Paramètres méthodologiques des actions évaluées Résultats Conditions gagnantes/défis Recommandations
	Compte rendu (CR) des trois rencontres du Comité d'évaluation à la fin du projet : 31 octobre 2019 14 janvier 2020 7 mai 2020	<u>Rencontre du 31 oct.</u> Synthèse points saillants sur les différentes actions évaluées dont : retour sur l'évaluation des communautés de pratique. <u>Rencontre 14 janv.</u> Préparation de la rencontre des partenaires sur É. <u>Rencontre du 7 mai 2020</u> Bilan et dernière rencontre du comité évaluatif : présentation du contenu des « one pagers ».
	CR – Rendez-vous des partenaires – rencontre centrée sur l'évaluation 27 janvier 2020 (9h – 12h)	Activité brise-glace : 1 mot ou image qui signifie l'évaluation pour les partenaires ($n=24$). Remue-méninge des plus-values de l'évaluation en général ($n=18$).

	7 mai 2020 (10h -12h15)	Bilan de l'évaluation. Perception des partenaires sur les facilitateurs et les enjeux de l'évaluation dans la concertation et satisfaction globale des membres dans la démarche.
Sondage	Aux partenaires (janvier 2020) Questions ouvertes	Nommer 2 besoins de formation ou de soutien pour faire de l'évaluation et une piste d'action à mettre en place pour l'avenir. Impacts de <i>Parcours d'Enfants</i> sur les jeunes, les familles, les organisations.
Données quantitatives		
Thermomètre	Position actuelle de l'organisme p/r évaluation (Cote élevée signifie une ouverture à l'évaluation)	1 à 10
	Position future envers l'évaluation.	1 à 10
Classement des bons coups	Types de collaboration entre les partenaires (signet)	Rapport final d'évaluation 2020

2.3. Traitement et analyse des données

La méthode de recherche choisie a été descriptive, c'est-à-dire qu'elle visait à brosser le portrait d'un objet peu exploré selon une logique inductive (Mongeau, 2008). L'emploi de méthodes qualitatives s'avère pertinent pour une analyse plus fine et nuancée surtout lorsque les interventions sont complexes (Bowling & Ebrahim, 2005 ; Maxwell, 2004 ; Mongeau, 2008). Ces

méthodes sont jugées plus sensibles pour prendre en compte les caractéristiques du contexte dans lequel se déroule l'évaluation. De plus, le processus inductif d'analyse des données contribue à identifier des résultats parfois non attendus (Maxwell, 2004 ; Thomas, 2006).

Chaque document a ainsi été lu en extrayant les passages concernant de façon plus spécifique l'évaluation. Ces extraits ont par la suite été codifiés selon une analyse de contenu thématique. La méthode de l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2012) a permis l'extraction du contenu de la synthèse des propos recueillis.

D'abord, l'analyse thématique inductive a permis d'identifier quatre catégories principales permettant de regrouper les contenus relatifs à l'évaluation : 1) les caractéristiques de la démarche évaluative, 2) les différentes conditions gagnantes, 3) les défis rencontrés et 4) l'appropriation de l'évaluation par les partenaires. La lecture répétée des données extraites a été utilisée pour dégager et pour qualifier les diverses sous-catégories.

La grille de codification des documents analysés a été élaborée au fur et à mesure de l'analyse documentaire (inductive). L'annexe A présente de façon détaillée la grille. Les résultats présentés dans le chapitre qui suit ont été décrits selon les catégories principales et secondaires de cette grille.

2.4. Considérations éthiques

La présente étude a fait l'objet d'une demande d'approbation au Comité d'éthique de la recherche de l'UQO (no. 2021-1195). Bien que les risques aient été minimes, ce projet n'aurait pu avoir lieu sans l'autorisation du Comité d'évaluation de *Parcours d'Enfants* et de l'ensemble

des partenaires obtenues lors de la dernière rencontre du regroupement ayant eu lieu le 11 juin 2020. Afin d'assurer la confidentialité, les renseignements obtenus ont été dépersonnalisés, ne permettant pas d'identifier les personnes. Comme il y avait un risque que les organismes soient identifiables, le caviardage des documents a permis d'écarter ce risque.

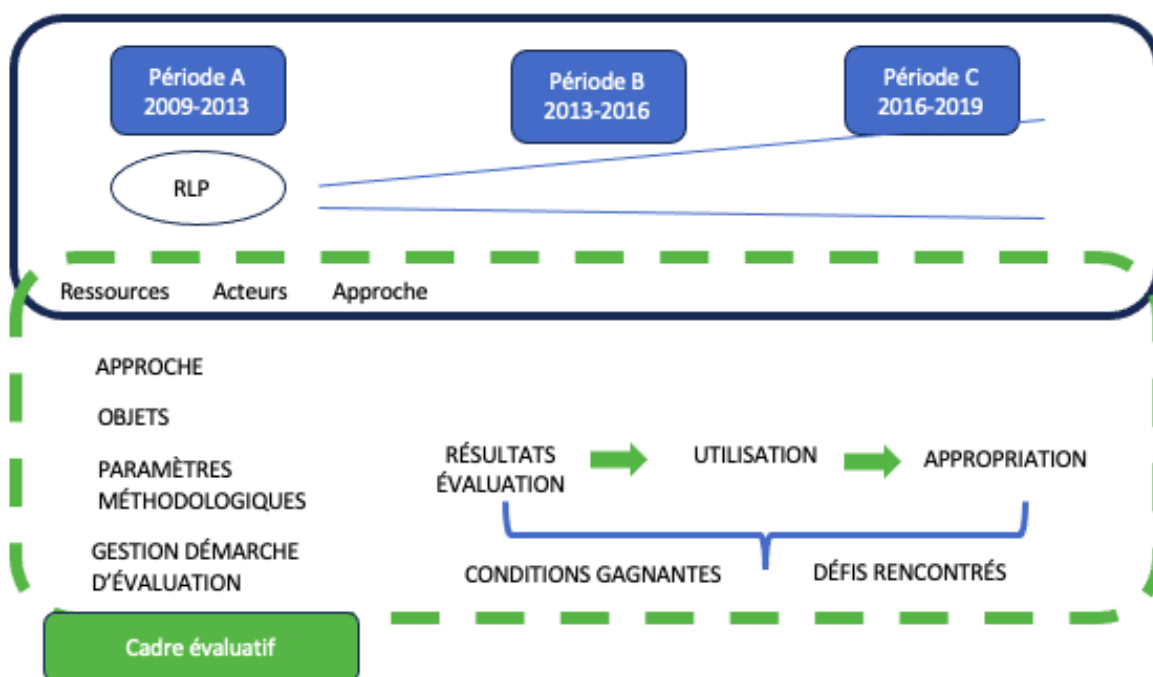
CHAPITRE 3

RÉSULTATS

L'examen de nombreux documents sur une période s'étalant sur plusieurs années a révélé divers aspects découlant de l'analyse de l'évaluation effectuée au sein de ce regroupement local de partenaires. Plusieurs catégories (thèmes principaux) et des sous-catégories ont pu être identifiées. Afin de faciliter la lecture, les résultats seront regroupés selon trois thèmes principaux : 1) les caractéristiques de l'évaluation au fil du temps au sein du Regroupement local de partenaires (RLP); 2) l'utilisation des résultats obtenus dans les évaluations réalisées ainsi que l'appropriation par les partenaires de la démarche évaluative et; 3) les conditions gagnantes et les défis rencontrés qui ont contribué (ou non) au développement d'une culture évaluative au sein du regroupement. Une représentation visuelle (figure 1) a été élaborée pour illustrer la perspective longitudinale de l'implantation du RLP (encadré au haut de la figure) et l'organisation des principaux résultats obtenus à la suite de l'analyse qualitative des contenus (encadré pointillé dans la partie inférieure de la figure). Afin de guider la lecture, cette figure permettra d'identifier les résultats décrits selon les diverses thématiques traitées.

Figure 1

Thèmes principaux émergeant de l'analyse qualitative

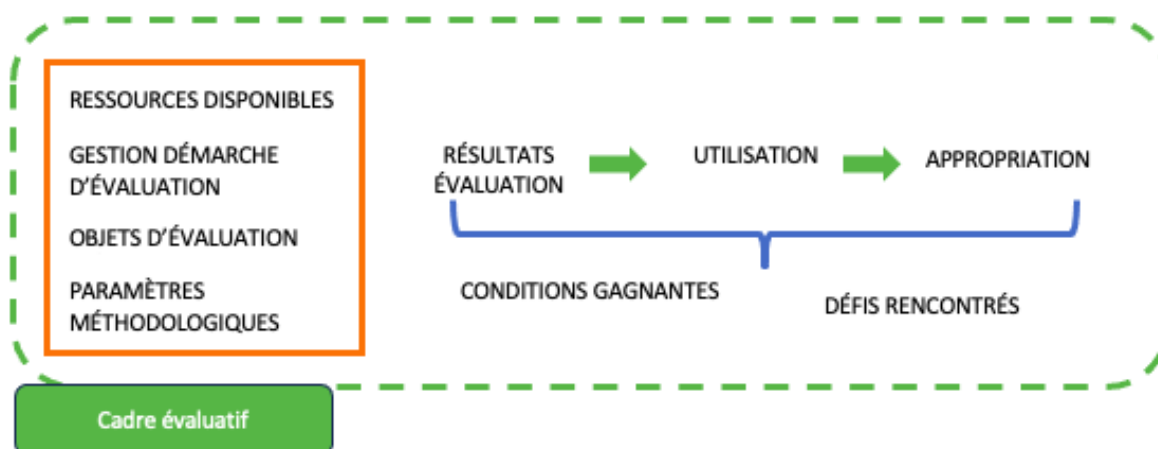


3.1. Caractéristiques de l'évaluation au fil du temps

La figure 2 présente les divers contenus issus de l'analyse documentaire qui permettait de décrire les caractéristiques de la démarche d'évaluation adoptée au fil du temps (encadré orange).

Figure 2

Les caractéristiques de l'évaluation au fil du temps



La première étape de l'analyse documentaire a été de décrire les diverses démarches d'évaluation et les caractéristiques associées en considérant la longue période au cours de laquelle le RLP a été financé. Le projet s'est échelonné sur une durée totale de onze ans avec les trois périodes de financement du projet par Avenir d'Enfants. Lors de la première période, la planification s'est étalée sur quatre ans alors que pour les deux autres périodes, elle couvrait une période de trois ans. La description de l'évolution des caractéristiques de l'évaluation au cours de ces trois périodes permettra par la suite de mieux tenir compte du contexte pour présenter les conditions gagnantes et les défis rencontrés. Pour chacune de ces périodes, les contenus relatifs à l'évaluation ont pu être regroupés sous quatre thématiques principales : 1) les ressources

disponibles pour l'évaluation, 2) la gestion du processus d'évaluation, 3) les objets de l'évaluation et 4) les paramètres méthodologiques. Chacune de ces thématiques sera décrite de façon détaillée dans les sous-sections suivantes.

3.1.1 Ressources disponibles pour l'évaluation

Le tableau 3 décrit les principaux éléments relatifs aux ressources que l'on retrouve dans les documents analysés en fonction des diverses périodes de financement. Ce qui est commun à chacune des périodes sera d'abord présenté, puis ce qui est distinct d'une période évaluative à l'autre sera précisé.

Tableau 3*Ressources disponibles pour l'évaluation*

Ressources pour l'évaluation	Période A (2009-2013) Début du regroupement et du financement AE.	Période B (2013-2016) Subdivision en deux périodes évaluatives : 2013-2015 2015-2016	Période C (2016-2019) Dernière période du financement AE : fin du projet.
Ressources humaines	Parties prenantes : 15 Comité d'évaluation : Aucun Personnel de recherche (n=1) Divers contrats d'assistantat de recherche Évaluatrice interne (n=1)	Parties prenantes : 8 (de 2013 à 2015) et 21 (octobre 2015). Membres du comité d'évaluation (n=5) Personnel (n=5) Évaluatrice interne (n=1)	Parties prenantes : 21. Membres du comité d'évaluation (n=6) Personnel (n=3) Évaluatrice interne (n=1)
Ressources financières	Budget d'environ 7 % accordé à l'évaluation. 15 000 \$/an		

Dans l'ensemble, on retient la présence d'une certaine constance du noyau de partenaires aux périodes 1 et 3. En revanche, des changements importants ont lieu au cours de la 2^e période dont une certaine démobilisation de cinq des partenaires. Cette démobilisation a été suivie d'une augmentation à 21 partenaires à la suite de l'engagement d'une nouvelle coordonnatrice et du changement de fiduciaire. Pour chacune des planifications, les partenaires doivent rendre compte de leurs actions par le biais de l'évaluation. Le financement renouvelable à chaque période de trois ans a favorisé la continuité des efforts investis dans l'évaluation des actions ciblées tout au long du projet.

3.1.2 La gestion du processus d'évaluation

L'analyse de contenu des documents fait ressortir quatre principaux sous-thèmes, qui abordent sous différents angles la gestion du processus d'évaluation (voir Tableau 4). Une constance est observée au cours des diverses périodes en regard de l'approche évaluative, de la flexibilité de la démarche évaluative, de la planification de l'évaluation et des productions exigées par le bailleur de fonds.

Tableau 4*Gestion du processus évaluatif*

Gestion du processus évaluatif	Période A	Période B	Période C
Approche évaluative	Participative		
Planification de l'évaluation.	Cadre logique d'évaluation selon le plan d'action découlant de la planification stratégique propre à chacune des trois périodes		
		Ajout de l'approche écosystémique par AE pour l'élaboration du plan d'action. Plans d'action pour les périodes B et C. Intégration d'un volet évaluatif aux rencontres des RLP (à partir de 2015)	
Flexibilité de la démarche évaluative.	Objets d'évaluation divers identifiés par les partenaires Paramètres méthodologiques variés : personnes répondantes, méthodes de collecte de données, etc.		
Mode de fonctionnement pour les collectes de données	Peu de structure pour limiter la perte de données. Roulement du personnel.		Ajout d'une structure pour limiter la perte des données. Stabilité du personnel.

De façon plus spécifique, sur le plan de l'approche préconisée, une approche participative est préconisée par le bailleur de fonds pour l'ensemble des trois périodes d'évaluation.

Cette approche a pour but de s'assurer de la participation des diverses parties prenantes afin que l'évaluation réponde à leurs besoins et qu'ultimement, les résultats soient utilisés (Avenir d'enfants, 2017). En conformité avec l'approche préconisée par le bailleur de fonds, les partenaires du regroupement ont la flexibilité pour déterminer leurs objets d'évaluation ainsi que la méthodologie utilisée pour évaluer ceux-ci (Rapports finaux, 2013 ; 2016 ; 2019). Nous reviendrons sur ces aspects dans les sections suivantes du mémoire.

Les rapports finaux des trois périodes évaluatives (A, B et C) indiquent que les partenaires utilisent une planification stratégique permettant d'identifier leurs principaux objectifs et sous objectifs auxquels sont associées les diverses actions (activités, programmes) qui seront mises en œuvre au cours de cette période. Ce cadre logique permet de guider le devis d'évaluation proposé aux membres à chacune des périodes. L'évaluation concernant à la fois l'implantation soit la mise en œuvre des actions significatives et l'évaluation de l'effet de ces actions (à court, moyen et long terme). Selon les rapports finaux des périodes B et C, on note l'introduction par le bailleur de fonds du modèle écosystémique de Bronfenbrenner pour structurer la planification stratégique. À cet effet, on incite les partenaires à identifier leurs priorités d'action (les transformations souhaitées) selon trois niveaux systémiques du modèle écosystémique, soit l'enfant, la famille et la communauté. Pour chacun, des actions (activités, programmes) sont précisées. Le devis d'évaluation vise ainsi à cibler les transformations plus spécifiques que le regroupement souhaite documenter. Cette approche a fourni aux partenaires une ligne directrice claire pour opérationnaliser la démarche évaluative.

L'évolution au fil du temps fait ressortir progressivement une structure plus claire de la gestion des cueillettes des données relatives à l'évaluation des actions mises en œuvre à une période donnée. Pour la « *Période A* », *Avenir d'Enfants* n'avait pas encore proposé aux regroupements locaux de partenaires l'adoption d'une perspective écosystémique telle que décrite par le modèle de Bronfenbrenner (2005), soit une théorie du développement humain qui met l'accent sur l'influence des différents environnements dans lesquels une personne évolue, allant des milieux de vie plus proches de l'enfant comme la famille et l'école à ceux plus éloignés comme la culture et la société (Bronfenbrenner, 1979). Elle suggère que ces environnements interagissent et influencent le développement d'un individu tout au long de sa vie (Bronfenbrenner, 2005). En l'absence de cette perspective, les partenaires pour la « *Période A* » ont ciblé une action spécifique du plan d'action qui regroupait plusieurs partenaires pour en faire l'évaluation de manière plus approfondie. Il s'agissait ici de l'action « *Bonjour l'école* ». Pour les « *Périodes A (2013-2015) et B* », les rapports triennaux font mention de l'absence de certaines données évaluatives attribuables principalement à un manque de clarté dans les directives relatives à la structure de collecte des renseignements. De plus, le roulement du personnel (congés de maladie, départs, etc.), des changements comme l'introduction de nouveaux partenaires (21 partenaires en octobre 2015 comparativement à environ 8 partenaires en avril 2015), un nouveau fiduciaire en janvier 2014, et une nouvelle coordonnatrice en mai 2015 ont eu pour résultat de démobiliser certains des partenaires du regroupement lors de cette planification triennale. Ces facteurs ont eu des conséquences sur la coordination pour la récupération et le classement de renseignements et des formulaires nécessaires à l'évaluation. Pour les « *Périodes B (2015-2016) et C* », les documents analysés témoignent de l'ajout d'une **structure évaluative**.

Cette structure porte sur l'opérationnalisation de la démarche d'évaluation (méthodes de collecte de données, répondants, instruments de mesure, etc.) pour évaluer les actions mises en œuvre au fil du temps dans le cadre du projet. D'abord, un plan d'action basée sur l'approche écosystémique a servi pour la détermination des priorités d'évaluation à la demande *d'Avenir d'Enfants*. Les partenaires se sont alors mis à prendre en considération plusieurs angles et objets évaluatifs et les ont documentés dans le rapport final de la planification triennale (Rapport final, 2019). Dans le rapport final de la période B (p.35, l.16) et C (p.67, l. 17), il est mentionné que la « *prise en compte de différents objets d'évaluation [...] est sûrement l'une des forces du devis proposé* ». Cette structure a accentué l'intérêt du regroupement local de partenaires (RLP) à évaluer.-En effet, « *ceci a permis de mobiliser plusieurs partenaires dans la démarche d'évaluation* » (Rapport final 2016, p.5, l. 18; Rapport final, 2019, p.67, l.20). L'approche écosystémique donne l'occasion de répondre davantage aux besoins et aux contextes évaluatifs de chacun. Ultiment, les partenaires ont déterminé trois priorités d'actions à évaluer dans trois sphères différentes (enfant, famille, communauté) pour chaque planification triennale. En terminant, pour la « *Période C* », de nombreux changements, notamment en ce qui a trait à la structure de la démarche évaluative pour la collecte des données, ainsi qu'une stabilité de certains partenaires clés ont eu des retombées positives sur le plan d'action de cette période. Une stabilité des individus clés a facilité la rigueur dans la démarche évaluative de manière continue et constante tout au long de la planification triennale. Des recommandations du rapport final de la période B quant à la bonification de la structure liée à la démarche évaluative dans les rencontres de partenaires ont permis d'assurer à la période C une régularité et une constance dans la collecte de données. Les partenaires ont transmis les données colligées de l'évaluation à la coordonnatrice

au fur et à mesure, et ce, tout au long du projet. La coordonnatrice, de son côté, s'est assuré de les transmettre à l'évaluatrice interne et à son équipe les documents, ceci afin de limiter la perte de données.

3.1.3 Les objets d'évaluation documentés

L'analyse des rapports finaux pour chacune des périodes évaluatives permet d'identifier la diversité des objets d'évaluation. Comme mentionné précédemment, des changements importants surviennent avec la deuxième période où AE a introduit le modèle écosystémique. Une démarche importante avec les partenaires pour bien comprendre le modèle et identifier les transformations souhaitées, ce qui a influencé les objets d'évaluation d'une période évaluative à l'autre.

Avant de présenter les divers objets d'évaluation, rappelons que le but poursuivi par le Regroupement local de partenaires se centre sur les actions à mettre en place pour favoriser une intégration scolaire réussie des enfants âgés de 0 et 5 ans pour l'ensemble des trois périodes.

Selon le rapport final 2009-2013, à la « *période A* », les différents partenaires se centrent sur l'évaluation plus approfondie d'un projet commun soit, le projet « *Bonjour l'École* » qui comprend l'évaluation de plusieurs volets tels que « *la journée d'accueil* », « *l'atelier passage à l'école* », « *l'atelier roche-papier-ciseaux* » et le « *camp de jour* » quant à la satisfaction et aux effets perçus (Rapport final, 2013).

Le rapport final 2013-2016 fait état qu'à la « *période B* », les objets d'évaluation varient selon les différents niveaux systémiques de l'approche écologique adoptée par Avenir d'Enfants en 2013. Les partenaires déterminent au total cinq actions. Selon les propos du rapport de la

planification triennale, on juge trois d'entre elles prioritaires d'après les niveaux écosystémiques suivants : enfants (N=2), famille (N=2), communauté (N=1). Les priorités sont : a) augmenter l'estime de soi ; b) diminuer le stress parental ; c) augmenter les connaissances des intervenants (santé mentale — SM). Le regroupement cible deux transformations souhaitées pour la sphère « enfant » étant donné les nombreuses actions axées sur ce système. De surcroît, il y a deux évaluations approfondies dont l'une porte sur l'action « *Je suis ma bonne étoile* » offerte par le Centre Marie-Ève et l'autre sur les services de la Maison Pause Parent et la qualité des partenariats établis considérant que cet organisme communautaire Famille collabore depuis la naissance du RLP et est porteur de diverses actions de la planification triennale.

À la lecture du rapport final 2016-2019, à la « *période C* », les partenaires jugent douze actions prioritaires dans le plan d'action écosystémique : six actions pour la sphère enfant, quatre actions pour la sphère famille, deux actions pour la sphère communauté. Les priorités sur le plan de l'évaluation sont : a) optimiser les sphères du développement par une participation active de l'enfant ; b) renforcer le sentiment de compétence des parents, c) améliorer la qualité et l'efficacité des communications entre les organismes eux-mêmes et les familles de la communauté. Les partenaires choisissent de mettre l'accent à nouveau sur l'évaluation plus intensive de l'action « *Je suis ma bonne étoile* » en raison de l'implication de ce partenaire présent dès le début du regroupement. En effet, cet organisme contribue à la mise en œuvre de plusieurs actions identifiées dans la planification triennale. La transformation souhaitée se situe au niveau de la sphère communauté. Une des priorités est mise sur l'appréciation du partenariat au sein du regroupement considérant la fin prochaine du financement après la période C. Puis, l'autre priorité concerne l'amorce d'une démarche réflexive éventuelle que pourrait adopter le

regroupement par souci de pérennisation de l'investissement dans les multiples actions du projet. En vue de la pérennisation des actions du dernier plan d'action et de la planification actuelle, il y a un déploiement de plusieurs actions entre autres, la stratégie PAC (*Partage et application des connaissances*) qui touche le système communauté (conférences, formations et communauté de pratiques). La Stratégie PAC s'articule autour de la création de lieux d'échange et de partage de connaissances au sein de la communauté. Elle englobe des conférences et des formations visant à renforcer les compétences et à favoriser la collaboration. De plus, elle encourage la mise en place de communautés de pratiques, offrant ainsi un cadre propice à la collaboration étroite entre les individus impliqués pour atteindre les objectifs communs du plan d'action. En soulignant le rôle essentiel de la stratégie PAC, les partenaires s'emploient à assurer la pérennité des collaborations établies, anticipant la fin du financement post « période C ».

3.1.4 Les paramètres méthodologiques

D'une période triennale à une autre, il apparaît une certaine régularité des paramètres méthodologiques choisis. De façon plus spécifique, les différents rapports finaux des trois périodes évaluatives font mention du recours à un devis mixte combinant à la fois des données qualitatives et quantitatives. Ces devis ont permis d'évaluer la mise en œuvre (la satisfaction, les améliorations souhaitées, les forces), les effets perçus à la suite de la participation au projet *Bonjour l'École* et les actions significatives pour la planification triennale des périodes B et C.

L'opérationnalisation de ces devis se traduit par une variété de répondants. Les personnes visées par les différents instruments de mesure sont les parents, les animateurs.trices, les intervenants.es qui participent sur une base volontaire et, dans le cas de la première période d'évaluation, les enseignant.es et les directions d'école. Le nombre et les catégories des personnes répondantes varient en fonction des actions à évaluer.

Selon les rapports finaux (rapport *Bonjour l'École*, p.1 ; Rapport final, 2016, p.7 ; Rapport final, 2019, p.7) des périodes A, B et C, les principales méthodes sont les questionnaires, les entrevues de groupe et individuelle, la fiche de suivi et les journaux de bord des personnes animatrices. Dans l'ensemble, les questionnaires et les outils ont été élaborés pour les fins du projet afin de saisir les particularités des actions mesurées, excepté pour le sondage famille de la période B (Rapport final, 2016). Pour le sondage famille, diverses échelles issues d'instruments validés ont servi pour l'évaluation des deux transformations souhaitées. La première partie, axée sur la description de l'enfant, utilisait une sous-échelle du Profil Socio Affectif de l'enfant d'âge préscolaire (LaFrenière et al., 1992 cités dans Rapport final, 2019) pour mesurer la « confiance en soi », priorité du RLP (Rapport final, 2019). La deuxième section portait sur le stress parental, avec des items de l'Index de stress parental (Bigras et al., 2001 cités dans Rapport final, 2019), distinguant le stress lié aux caractéristiques de l'enfant et à l'exercice du rôle parental (Rapport final, 2019). Enfin, au fil du temps, on note une structuration et une harmonisation des outils et des outils de collecte utilisés par le regroupement et les organisations contribuant ainsi à l'obtention de données qui soient comparables (p. ex. formulaire de satisfaction des diverses activités réalisées par le regroupement).

La mesure des actions est effectuée plus fréquemment en post-test soit après la mise en œuvre de celles-ci. La fréquence de la collecte de données des actions oscille entre une seule fois par période de trois ans et deux fois ou plus par année, selon les actions à évaluer. À titre d'exemple, elles sont prises deux fois par année pour l'année 2015 et 2016 pour l'activité *Cuisine des pères* et une fois par année (2013-2014-2015) pour *La voix des parents*.

En terminant, les différents rapports d'évaluation évoquent deux stratégies d'analyse pour le traitement des données recueillies. Les divers documents indiquent que les partenaires utilisent l'analyse descriptive pour traiter les données quantitatives. D'après les divers rapports évaluatifs, la fréquence qui résulte des données illustre les particularités sociodémographiques des répondants des différents outils évaluatifs, alors que, la moyenne sert à évaluer la satisfaction des répondants aux diverses actions implantées. L'emploi du calcul de la moyenne permet aussi d'exposer les résultats des outils de mesure associés aux effets des diverses actions implantées (Rapport *Bonjour École* p. 1 ; Rapport final 2016, p. 7 et 36 ; Rapport 2019, p. 5, 67 et 68). Tandis que, les données qualitatives issues d'entrevues (téléphonique, individuelle ou groupes) donnent lieu à une analyse de contenu pour décrire l'implantation et les effets perçus des répondants envers les diverses actions.

En résumé pour cette première section des résultats portant sur l'évolution de l'évaluation au fil du temps, on retient une transition méthodologique marquée du Regroupement local de partenaires (RLP) à travers les périodes triennales (A, B, C). Cette évolution, sur une durée de onze ans, a été caractérisée par l'adaptation constante du RLP, surmontant les défis initiaux, passant d'une diversité d'instruments de mesure à une homogénéisation progressive. Les

ajustements dans la collecte et l'analyse des données ont démontré une réponse dynamique aux besoins changeants du RLP. La mise en place d'une structure évaluative a contribué à limiter la perte de données au fil du temps, tandis que l'adoption d'une approche écosystémique, débutant à la période B, a été un pivot essentiel, favorisant une évaluation plus holistique et répondant aux transformations souhaitées aux niveaux enfant, famille et communauté.

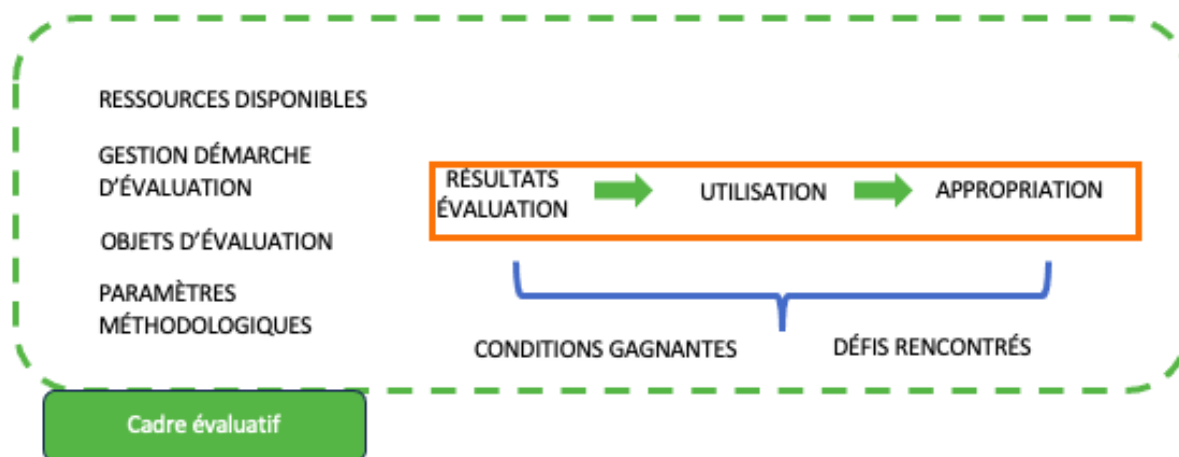
Après avoir tracé l'évolution de la démarche évaluative adoptée par le Regroupement local de partenaires (RLP) au fil des années, la section suivante portera sur les résultats concrets des évaluations, mettant en lumière leur impact sur les actions du RLP au fil des périodes triennales (A, B, C). Cette analyse portera sur la manière dont ces données ont été utilisées et sur la façon dont elles ont orienté les pratiques, soulignant particulièrement leur potentiel d'appropriation par les partenaires du RLP. L'objectif est d'éclairer la façon dont les résultats de l'évaluation ont été intégrés, notamment à travers leur utilisation et leur appropriation par les partenaires.

3.2. Les résultats issus de l'évaluation, leur utilisation et l'appropriation de la démarche évaluative

Plusieurs contenus issus des documents analysés concernaient de façon plus spécifique les résultats de l'évaluation et leur utilisation éventuelle (voir Figure 3). Ultimement, ces données pouvaient permettre d'apprécier si les partenaires utilisaient les résultats et s'appropriaient progressivement la démarche évaluative dans une perspective de développement d'une culture évaluative au sein de ce regroupement.

Figure 3

Les résultats de l'évaluation, l'utilisation et l'appropriation



3.2.1 Les résultats de l'évaluation

Les contenus extraits des documents consultés abordant la thématique des résultats peuvent être regroupés sous cinq thématiques principales au cours des trois périodes évaluatives (voir Tableau 5).

Tableau 5*Résultats de l'évaluation*

Catégories liées aux Résultats de l'évaluation	Période A 2009-2013	Période B 2013-2016	Période C 2016-2019
Généralisation des résultats.	<ul style="list-style-type: none"> ● Échantillon de répondants restreint. ● Plusieurs catégories de répondants. 		
Qualité et validité des instruments de mesure.	Peu d'outils validés excepté certaines échelles pour le sondage famille de la période B.		
	Hétérogénéité d'outils utilisés (difficulté de dégager des conclusions claires.	Harmonisation des outils d'évaluation	
Impact des données manquantes sur les résultats obtenus	Absence d'éléments nécessaires à l'évaluation de certaines actions. Inclusion d'autres angles évaluatifs.		Structure évaluative et stabilité des acteurs.rices clés : pas de perte de données significatives.
Qualité et validité des résultats obtenus.	Force des résultats : Plusieurs catégories de répondants Devis mixte		
Résultats obtenus liés aux divers angles et objets d'évaluation.	<ul style="list-style-type: none"> ● Bonne adéquation de la mise en œuvre des actions. ● Bonne adéquation de la perception des effets ● Résultats positifs de l'évaluation plus approfondie des actions ● Résultats positifs quant aux transformations souhaitées évaluées ● Identification des éléments à maintenir et ceux permettant de bonifier les actions évaluées 		

De façon plus spécifique, en regard de la **généralisation des résultats**, au cours des trois périodes d'évaluation, les rapports finaux mentionnent que l'interprétation des résultats doit être prudente considérant que l'échantillon de répondants est restreint et donc peu généralisable à la population ciblée pour les *Périodes A, B et C*. En effet, il est indiqué que « [l] une des premières limites à laquelle le lecteur doit ainsi être prudent dans sa lecture des résultats concerne le nombre de répondants qui est souvent peu élevé et donc pas nécessairement représentatif. » (Rapport final, 2016, p.35, ligne 7-8 ; Rapport final, 2019, p.67, l. 6-8). En contrepartie, plusieurs catégories de répondants participent aux divers sondages en fonction des actions évaluées. Cette triangulation des données est identifiée dans les écrits recensés comme une valeur ajoutée aux résultats obtenus comme en témoignent les rapports des *Périodes A, B et C*. Par exemple, « [...] le fait de pouvoir disposer des données provenant de différents groupes pour une même action est un appui supplémentaire aux résultats obtenus. » (Rapport final, 2019, p.67, l.8-10 ; Rapport final, 2016, p.35, l. 8-9).

Une constance apparaît dans l'ensemble des trois périodes triennales du projet quant à l'utilisation d'outils d'évaluation principalement faits « maison » à l'exception de certaines échelles pour le sondage famille évaluant la transformation souhaitée au cours de la période B. Considérant la nature spécifique des actions et des objets d'évaluation portant sur la satisfaction ou les effets perçus, les instruments ont dû être élaborés en fonction des spécificités de chacun. En ce qui concerne l'analyse des outils de mesure, le rapport *Bonjour l'école* de la *Période A* relève que le nombre d'outils ainsi que la variété constituent un défi pour l'analyse des données, plus particulièrement pour ce qui est de dégager des conclusions précises. Les rapports, des *Période B et C* précisent, quant à eux, que la structure et les formats analogiques des questionnaires d'effets perçus et de satisfaction permettent de faciliter l'analyse des données et

l'interprétation des résultats. Or, on mentionne « [...] *des modifications mineures ont été apportées à certains outils, ce qui a pu rendre la synthèse parfois difficile lorsque différents groupes étaient considérés* » (Rapport final, 2013, p.35, l.15-16 Rapport final, 2019, p.67, l.16-17).

Malgré les enjeux soulevés quant à la validité de l'évaluation en raison de l'échantillon restreint et de l'utilisation d'outils principalement non validés, la diversité des catégories de répondants et des stratégies de collecte de données contribue à « [...] *avoir un portrait plus approfondi des phénomènes étudiés* (Rapport final, 2016, p.36, l.12, Rapport final, 2019, p.68, l.18 ». Selon ces rapports, le devis d'évaluation mixte concourt à améliorer la qualité des résultats obtenus. En effet, les éléments quantitatifs permettent d'illustrer la moyenne de la satisfaction aux actions évaluées de la part des répondants. Alors que les éléments qualitatifs amènent des nuances plus fines (ou approfondies) aux réponses des personnes répondantes envers les actions évaluées (Rapport final, 2016, p.36 ; Rapport final, 2019, p.68).

Certains contenus plus spécifiques des documents analysés font ressortir l'**impact des données manquantes** sur les résultats obtenus. Ainsi aux *Périodes A et B*, plusieurs documents ou éléments nécessaires manquent pour faire une analyse intégrale des résultats, tandis qu'il n'y a aucune mention à ce sujet pour la *Période C*. À cet effet, dans le rapport *Bonjour l'école (période A)*, on précise qu'il y a une absence de certains « [...] *documents (fiche d'inscription) pour une école à l'année 2010 ou une série entière de documents (fiche d'inscription) pour l'ensemble des écoles (N=3) pour l'année 2012* (p.2, l.8-11) ». Il en est de même pour la *Période B*, où on précise que « [*d]* *es éléments contextuels qui ont influé sur la remise et la récupération des formulaires* (p.5, l.31-32) ». En effet, il y a eu l'ajout d'une dizaine de partenaires en octobre

2015 ainsi qu'un changement de coordonnatrice en mai 2015 (p.7). Le rapport final d'évaluation (*période B*) précise qu'étant donné la fin de la planification triennale, ces facteurs ont des effets sur la « [...] *récupération et archivage des données et des formulaires* (p.7, 1.16-18) », donc « [...] *certaines volets évaluatifs du plan d'action n'ont pu être intégrés à ce rapport* (p.7, 1.18-19) ». Néanmoins, l'évaluation inclut d'autres angles évaluatifs dans le compte rendu final du rapport (2016, p.7). À la dernière période, le rapport ne mentionne pas de pertes de données importantes (Rapport final, 2019). Cela est en partie dû à la structure mise en place à la suite de la recommandation émise lors de la fin de la planification de la *Période B* de transmettre directement les documents à la coordonnatrice pour qu'elle les achemine à l'évaluatrice. Puis, il y a eu l'ajout d'un point évaluatif à l'ordre du jour des rencontres de partenaires qui a aidé au suivi de l'évaluation des actions ciblées. Cette intégration visait à présenter les résultats et à rendre compte de l'avancement des travaux en évaluation (Rapport final, 2019). Enfin, une stabilité des partenaires clés (partenaires, fiduciaire, coordonnatrice) au cours de la période évaluative de la période C favorise la constance dans le processus évaluatif et limite la perte de données importantes (Rapport final, 2019).

De façon générale, les rapports finaux des trois périodes évaluatives montrent des résultats positifs obtenus pour les diverses actions ou transformations évaluées. Les résultats témoignent d'une évaluation positive de l'implantation des actions (satisfaction) tout en précisant les conditions gagnantes (ce qui a été apprécié) et les défis rencontrés. Les résultats documentent aussi les effets perçus sur les enfants, les intervenant.es, les parents et/ou les partenaires des diverses actions. Les résultats font ressortir des effets perçus pertinents et variés sur la majorité des personnes répondantes, et ce, pour l'ensemble des planifications triennales : « [...] *les résultats démontrent des taux de satisfaction élevés ainsi que des effets intéressants à la suite de*

la participation aux diverses actions et activités. » (Rapport final, 2019, P.3, l. 6-7). Il en va ainsi pour l'évaluation plus approfondie de certaines actions (p. ex. *Bonjour l'École*, les ateliers « *Je suis ma bonne étoile* ») ou pour celle de transformations souhaitées pour les *Périodes B et C*.

Dans l'ensemble, on retient qu'une certaine régularité est notée au cours des différentes périodes en regard de la généralisation des résultats ainsi que la qualité et la validité des résultats obtenus. À l'inverse, une différence marquée est apparue à la première période évaluative vis-à-vis de l'hétérogénéité des instruments de mesure. Cette différence survient en raison de la variété des outils utilisés au cours de cette période. Par la suite, pour les périodes B et C, il y a eu une homogénéisation des instruments de mesure. Par ailleurs, des similarités sont notées entre les deux premières périodes évaluatives en regard de l'absence de données qui ont eu des répercussions sur les résultats obtenus, ce qui n'est pas un enjeu soulevé pour la dernière période évaluative. Enfin, d'une période évaluative à une autre, les résultats obtenus montrent une certaine constance en regard de l'adéquation positive des divers angles et objets d'évaluation. Or, un changement est observé à compter de la période B soit, l'ajout de l'évaluation d'une transformation souhaitée découlant de l'adoption d'une approche écosystémique au sein du RLP.

3.2.2 Utilisation des résultats de l'évaluation

Les documents analysés ont permis d'aller au-delà des résultats obtenus et d'identifier diverses utilisations faites de ces résultats. Les contenus notés dans les différents rapports évaluatifs permettent d'extraire six utilisations possibles : 1) améliorer les actions ; 2) mobiliser les individus à l'intérêt d'évaluer ; 3) bonifier les paramètres méthodologiques d'évaluation ; 4) servir à des fins de représentation ; 5) élaborer un guide de pratique et ; 6) produire des documents à des fins de reddition de compte.

L'analyse documentaire des rapports finaux des trois périodes témoigne de l'utilisation des résultats pour appuyer **le maintien ou bonifier certains aspects des interventions et des activités réalisés pour les actions ciblées** au cours de la deuxième et de la troisième période du projet. Par exemple, en ce qui concerne l'amélioration des actions, à la première période, le rapport de *Bonjour l'école* rapporte que «*[l]e camp devrait obligatoirement se dérouler à la future école des enfants participants parce que cela revient constamment comme un point apprécié et recherché, et ce tout au long de l'analyse. (Rapport Bonjour l'École, P.19, 1.15)* ». Puis, quant à la poursuite des actions, on nomme qu'«*[ils] espér[ent] que les commissions scolaires ainsi que le gouvernement trouveront des moyens pour maintenir ce projet rassurant et pertinent (Rapport Bonjour l'école, P.20, 1.12)* ». En ce qui concerne la poursuite et le bien-fondé des actions, le rapport de la *Période C* indique que : «*[l]'évaluation réalisée au cours de la période 2013-2016 a contribué également à guider la prochaine planification triennale 2016-2019 qui s'est échelonnée sur près d'une année en s'appuyant sur des actions qui ont démontré leur pertinence, mais en misant de plus, sur les collaborations fructueuses établies. (Rapport final, 2016, p. 35, l. 36)* ». Enfin, lors de la planification de la *Période C*, les partenaires utilisent les résultats pour déterminer leur intérêt à poursuivre leur investissement pour une autre collaboration de partenaires «*[...] en s'appuyant sur des actions qui ont démontré leur pertinence, mais en misant de plus, sur les collaborations fructueuses établies. (Rapport final, 2019, p. 68, l.1)* ». De plus, l'évaluation positive, entre autres, d'actions spécifiques et de nouvelles transformations souhaitées, influencent les partenaires à vouloir les poursuivre (Rapport final, 2016). Le rapport de la *Période C* témoigne d'une grande appréciation, de la constance et du maintien des actions au fil du temps. Le document décrit qu'il y a un «*[t]aux de satisfaction élevé et constant pour l'ensemble des actions (Rapport final, 2019, P.IV, l. 7)*.

Également, le rapport précise la présence d'un «*[m]aintien de ces actions au fil des années*» (Rapport final, 2019, P.IV, 1.8). Enfin, le rapport révèle que l'«*[identification des éléments qui contribuent à l'appréciation positive et à l'adéquation des actions. Très peu de commentaires négatifs sont identifiés.]*» (Rapport final, 2019, P. IV, 1.9-10).

Les résultats des évaluations sont aussi utilisés pour **mobiliser les partenaires à l'intérêt d'évaluer**. Durant les périodes triennales B et C, le regroupement utilise les rencontres de partenaires pour diffuser et valider les résultats. L'utilisation des résultats pour en faire une présentation a pour effet d'intensifier la mobilisation du regroupement. Elle permet également : «*[u]ne meilleure connaissance des actions identifiées dans la planification triennale, la reconnaissance de leur adéquation et des effets offrait une plateforme sympathique de discussion et d'échange entre les partenaires*» (Rapport final, 2016, p.36, l. 41 ; Rapport final, 2019, p. 68, l.5).

Dans la perspective d'un processus d'évaluation continue, les résultats ont aussi permis de **bonifier les paramètres méthodologiques**. À la *Période A*, dans le rapport final, il ressort que la réduction du nombre de passations pour les différents tests, les outils d'évaluation, le nombre de questions au fil du temps a peu d'impact sur les résultats. Pour ces raisons, le rapport final de *Bonjour l'école* fait mention qu'«*[il] semble qu'il pourrait y avoir moins d'évaluations et de bilans et que ceci ne change pas vraiment les résultats. En effet, au fil des années, le nombre et la longueur des questionnaires et évaluations ont diminué et ceci n'a pas changé les effets et impacts sur les parents et leurs enfants.*» (p. 19, l. 25) ». Aux *Périodes B et C*, le nombre d'outils et d'items dans les questionnaires, la durée de passation ainsi que le nombre de passations pour une même action n'est pas ressortie comme étant un enjeu dans les rapports.

À la lecture des rapports, on observe que pour les trois périodes, certains des partenaires utilisent les résultats d'évaluation à **des fins de représentation ou encore pour réaliser des demandes de financements**. À la *Période C*, certains des partenaires utilisent les résultats d'évaluation pour produire des « one pager » à des fins de représentations ou de demandes de financement.

De façon plus spécifique liée à l'évaluation des ateliers « *Je suis ma bonne étoile* », on note parmi les retombées, **l'élaboration d'un guide de pratique**. Ainsi à la *Période C*, les partenaires utilisent les résultats positifs quant à la satisfaction et aux effets perçus pour concevoir un guide pratique sur l'action évaluée de manière plus approfondie (Rapport final, 2019).

En tout dernier lieu, les résultats des évaluations sont utilisés **pour produire des documents exigés à des fins de rendements de comptes**. À chacune des périodes, le bailleur de fonds s'attend à recevoir un rapport d'activité et un rapport d'évaluation finale de la période triennale. Ces documents ont pour fonction de rendre des comptes des actions du RLP au bailleur de fonds étant donné l'argent qu'il investit pour soutenir le projet.

En résumé, les résultats obtenus par les divers angles d'analyse adoptés par le RLP des impacts positifs perçus sur divers aspects allant de l'amélioration des actions à la mobilisation des partenaires. Les différentes phases évaluatives témoignent d'une régularité dans la diffusion des résultats, avec des ajustements méthodologiques au fil du temps pour garantir la qualité des données. Les retours positifs lors des rencontres influencent les décisions futures sur les actions à poursuivre, soulignant l'importance stratégique de ces évaluations. Au-delà de leur utilisation, il est intéressant d'explorer les effets associés, en particulier l'appropriation par les partenaires de la

démarche évaluative. La vérification de ces aspects permettra de comprendre dans quelle mesure les méthodes et les résultats évaluatifs ont été intégrés par les partenaires, contribuant ainsi à l'évolution d'une culture évaluative au sein du regroupement.

3.2.3 Appropriation des résultats et de la démarche évaluative

Finally, on peut observer qu'à la lecture des différents documents rédigés selon les périodes évaluatives, il y a eu progressivement, une augmentation de l'appropriation d'un capital évaluatif par les divers organismes. Une augmentation de l'appropriation apparaît d'une période à l'autre même s'il est documenté qu'un souci de faire de l'évaluation est présent depuis la première période évaluative. Trois principaux constats sont issus de l'évaluation. Cette appropriation s'observe par ; 1) l'intégration des apprentissages et des méthodes évaluatives; 2) l'acquisition de réflexes évaluatifs et ultimement avec le temps; 3) le regroupement a atteint une certaine maturité qui se traduit par le développement d'une culture collaborative et évaluative.

Une des incidences de l'engagement des partenaires dans une démarche d'évaluation concerne **l'accroissement des aptitudes locales au sein du regroupement par le réinvestissement des apprentissages** (Rapport final, 2016 ; 2019). À titre d'exemple, les partenaires montrent une certaine appropriation des méthodes évaluatives par leur capacité à concevoir des outils d'évaluation maison et à diversifier les méthodes d'évaluation utilisées. Il en va de même avec l'harmonisation du contenu et la forme des outils évaluatifs et les rapports finaux (2016, p.36 ; 2019, p.68) mentionnent que la similitude des outils facilite leur comparaison ou leur intégration. Pour le développement de tous ses outils, les partenaires considèrent les particularités de chaque action évaluée par les différents organismes. La création des outils se fait en collaboration avec la personne détenant une expertise en évaluation et le

comité d'évaluation. Le développement de cette compétence montre de nombreuses retombées dans la capacité des partenaires à évaluer leurs propres actions. Les effets observés chez les divers partenaires constituent l'appropriation de l'évaluation par l'intégration des outils d'évaluation dans leur pratique quotidienne et la capacité des individus à les adapter au fur et à mesure.

Un deuxième signe d'appropriation vient du constat que les partenaires aient développé **des réflexes d'évaluation** en intégrant dans leur fonctionnement de travail un volet évaluatif, par exemple, en ajoutant un point dans leur ordre du jour portant sur l'évaluation des rencontres, sur les résultats de l'implantation du projet ou sur les activités évaluatives en cours. D'après les rapports des *Périodes B et C*, l'intégration d'un point évaluatif à l'ordre du jour lors des rencontres des partenaires est : « *[u]ne stratégie qui favorise une certaine régularité contribuant ainsi à colliger au fur et à mesure les données nécessaires tout en maintenant un intérêt des partenaires à l'évaluation* (rapport 2016, p.5, l. 44 ; rapport final 2019, p.3, l. 15). ». En effet, selon les propos du rapport des *Périodes B et C* (2016, p.36, 2019, p. iv), l'utilisation des rencontres de groupe est un moyen de développer l'appropriation d'une culture évaluative. Par exemple, en colligeant et en documentant au fur et à mesure dans les comptes rendus des réunions les actions menées en partenariat et l'identification des bons coups pour en faire une analyse documentaire. Les « bons coups » figuraient à l'ordre du jour en début de rencontre, lors desquels les partenaires devaient déterminer s'ils avaient développé de nouvelles collaborations entre les diverses organisations membres du regroupement depuis la dernière réunion, notamment dans le cadre de diverses actions (Rapport d'évaluation, 2019). Plusieurs catégories de collaboration étaient concernées, telles que le partage d'outils ou d'informations, les références, la recherche d'information, le partage d'expertise ou de pratiques, etc (Rapport

d'évaluation, 2019). Cette façon de faire permettait de colliger au fur et à mesure des données relatives aux collaborations établies qui étaient l'une des transformations que le RLP souhaitait évaluer. Un second exemple concret de l'acquisition de réflexes évaluatifs vient de l'intégration des outils de collectes de données dans les pratiques quotidiennes. Différents partenaires s'approprient et intègrent dans leur milieu les outils évaluatifs développés et utilisés au cours du projet autant dans le rapport final de la *Période B* que de la *Période C*, on mentionne que : « *[c]es outils ont été intégrés dans certains milieux à leurs pratiques quotidiennes pour l'ensemble de leurs activités (p.ex., organisme A, organisme B).* (Rapport final, 2016, p.36, l.5 ; Rapport final, 2019, p.68, l.12)

Dans un troisième temps, certains éléments issus des documents consultés témoignent du **développement d'une culture collaborative et d'une culture évaluative** au sein du regroupement. La présence d'une culture évaluative s'est graduellement installée et consolidée progressivement au fil des trois périodes de planification évaluative. Le rapport final de la *Période C* note l'observation du « *[d]éveloppement d'une culture évaluative (p. iv, l.25)* ». Cela se manifeste entre autres par *[l'] instrumentation développée pour chacune des actions et les données colligées avec régularité par les organisations (p. iv, l.26-27)*, ou encore, par le développement de réflexes évaluatifs tel que décrit dans l'extrait suivant : « *[l'] intégration d'un point à l'ordre du jour des rencontres de partenaires portant sur l'évaluation afin de présenter les résultats ou faire état de l'avancement des travaux en évaluation (p.iv, l.28-30)* ». Il est finalement important de noter l'intérêt des partenaires à maintenir le partenariat et poursuivre la collaboration, ce qui confirme la pérennisation de la démarche, tel qu'il est reporté par le sondage (Activité thermomètres) sur l'intérêt de l'évaluation des partenaires (CR, Rendez-vous des partenaires, janvier 2020). On peut voir une évolution de l'intention de faire de l'évaluation

dans l'avenir et sans obligation allant de 6,31 sur 10 de moyenne à 7,31 (dans les organisations) ou 7 (dans la concertation), résultat appuyé également par l'extrait suivant : « *[L]es résultats augurent favorablement au maintien, bien que sous une forme relativement distincte (regroupement de partenaires 0-25 ans), des collaborations et des actions potentielles à poursuivre* » (Rapport final, 2019, p.2, 1.44-46).

En résumé, au fil des périodes évaluatives, le regroupement *Parcours d'Enfants* a manifesté une appropriation progressive et significative de la démarche évaluative par ses partenaires. Cette évolution, caractérisée par l'intégration croissante des méthodes évaluatives, l'acquisition de réflexes évaluatifs, et le développement d'une culture collaborative et évaluative, a été soutenue par la conception d'outils adaptés, l'harmonisation des contenus évaluatifs, et l'intégration régulière d'éléments évaluatifs dans les pratiques quotidiennes des partenaires. La mobilisation autour d'objectifs communs, notamment au cours de la dernière période triennale, a renforcé cette culture collaborative et évaluative, démontrant une maturité organisationnelle accrue. La pérennisation de cette approche est confirmée par l'intérêt continu des partenaires envers les évaluations futures, illustrant une transformation réussie et enracinée au sein du regroupement.

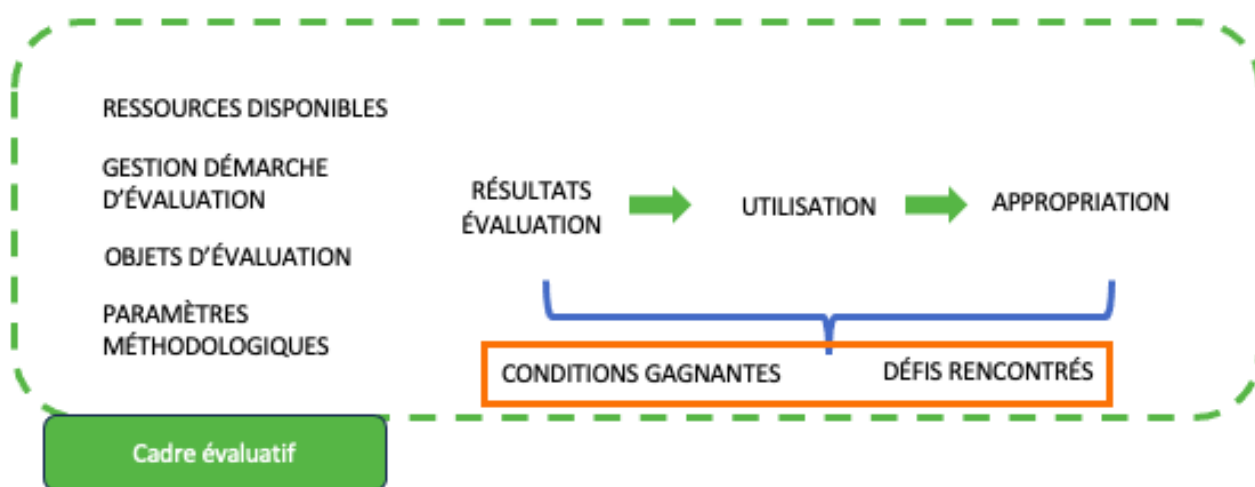
Après avoir analysé l'évolution positive de l'appropriation de la démarche évaluative au sein du regroupement *Parcours d'Enfants*, soulignant une transformation réussie et durable, la prochaine section se tourne vers l'identification des conditions gagnantes ayant contribué à ce succès. Ici, il sera question d'explorer les éléments clés qui ont facilité cette appropriation, posant ainsi les bases des conditions propices à la démarche évaluative au sein du regroupement.

3.3 Conditions gagnantes et défis rencontrés pour le développement d'une culture évaluative

Les résultats présentés dans les sections et sous-sections précédentes permettent d'identifier les conditions gagnantes et les défis rencontrés qui contribuent au développement d'une culture évaluative au sein d'un regroupement de plusieurs partenaires locaux qui œuvrent à un but commun (voir Figure 4).

Figure 4

Les conditions gagnantes et les défis rencontrés



3.3.1 Les conditions gagnantes

Plusieurs conditions gagnantes peuvent être extraites de l'analyse documentaire. Afin de faciliter la lecture, elles seront regroupées sous deux catégories principales, soit celles liées à : 1) la démarche organisationnelle, le et ; 2) la participation des acteurs.rices.

3.3.1.1 Conditions gagnantes de la démarche évaluative organisationnelle. Cette catégorie regroupe les éléments favorables relatifs à la fluidité et à l'efficacité de l'opérationnalisation de la démarche évaluative au sein d'un regroupement composé d'un grand nombre de partenaires. Ainsi, plusieurs processus visant à favoriser les conditions de réussite du projet par l'entremise d'actions et de la mise en place concrète de réalisations sont notés dans les divers documents du RLP de la période C. Quatre sous-catégories seront abordées : 1) la disponibilité des ressources (humaines, matérielles et financières) ; 2) la mise en place d'une structure de gestion du processus évaluatif ; 3) le plan structurel et ; 4) le processus de décision démocratique.

La **disponibilité des ressources** constitue l'une des conditions ayant mené à un fonctionnement optimal du projet. Tout au long du projet, les partenaires ont eu accès à des lieux physiques appropriés et suffisamment équipés pour la tenue de rencontre des partenaires. Le partage des ressources matérielles et humaines entre les différents partenaires et les personnes collaboratrices a joué un rôle favorable dans la mise en œuvre de ce projet, puisque les infrastructures ont permis d'accueillir les partenaires dans des espaces suffisamment grands pour le nombre de personnes impliquées. D'ailleurs, on ne peut passer sous silence, la stabilité et la récurrence des sources de financements pour la mise en œuvre du projet. En effet, *Avenir d'Enfant*, le principal financeur du projet a dédié un budget de 7 % à l'évaluation de l'implantation et des effets des actions portées par les différentes parties prenantes.

Une seconde condition qui a favorisé le développement d'une culture évaluative concerne la mise en place **d'une structure de gestion du processus évaluatif**. Comme mentionné précédemment, la flexibilité du processus évaluatif est perçue positivement, mais à cela, s'ajoute

la stabilité des acteurs. rices clés qui a donné lieu à la fluidité de la gestion du processus. En effet, les membres du comité évaluatif ont facilité la mise en place de la structure du processus, c'est-à-dire la planification de la fréquence des réunions, de leurs contenus et formats, et de l'intégration du processus évaluatif dans les tâches quotidiennes des différents individus associés à *Parcours d'Enfants*. À titre d'exemple, lorsqu'il n'incluait pas certaines évaluations lors des rencontres, le comité a envoyé les différents sondages par courriel et utilisé une plateforme afin d'alléger la tâche évaluative des partenaires, ce qui a suscité la mobilisation et l'engagement de ces derniers. Ainsi, le bon déroulement du processus a pu être possible grâce à la planification détaillée des actions à évaluer et des ententes formelles quant à la fréquence des rencontres.

La planification structurelle est une troisième condition gagnante à avoir guidé la démarche évaluative de façon optimale au sein du RLP. D'après les documents consultés, deux principaux éléments ressortent comme étant efficaces : **un réseau de communication efficace et la répartition des tâches**. Pour ce qui est du premier élément, notons que le processus méthodologique a été facilité par la communication entre les parties prenantes, le comité évaluatif et l'experte en évaluation. De plus, la présentation des retombées de l'évaluation et la validation des résultats lors des rencontres a eu pour effet d'enrichir les discussions autour des forces, des limites et des pistes d'amélioration des actions liées au programme. Pour ce qui est du deuxième élément, la répartition des tâches, les comptes rendus indiquent que les partenaires étaient avisés des rôles qui leur étaient assignés, ainsi que les informations essentielles à l'évaluation, telles que les dates d'échéanciers et les tâches attribuées aux différents partenaires.

Enfin, la dernière condition gagnante relevant de la démarche organisationnelle est **le processus de décision démocratique**. Durant le projet, aucune mention liée à des enjeux de

pouvoir entre les organisations n'a été rapportée dans les différents comptes rendus et rapports finaux d'évaluation. On peut supposer que cette condition a été remplie. Le comité évaluatif a joué un rôle favorable en ce sens en privilégiant une animation interactive qui a facilité les échanges entre les individus. Le type d'animation adoptée par le comité a permis aux différentes partenaires de s'exprimer ouvertement au sujet de l'évaluation. Les partenaires étaient encouragés à exprimer leurs attentes concernant l'évaluation. Les débats d'idées et la prise de décision étaient supportés par le comité évaluatif. Les discussions ont ainsi permis de renseigner les partenaires sur la progression du projet et de prendre des décisions concernant les correctifs à apporter. En effet, les partenaires étaient engagés dans la prise de décision concernant le contenu du programme et la détermination des allocations de fonds. À titre d'exemple, les différents individus ont été consultés pour déterminer l'utilisation des surplus budgétaires. Après les rencontres, le comité s'assurait de vérifier que les décisions retenues étaient fidèles à la décision faite en grand groupe lors des rencontres. Lors des prises de décisions, la représentante *d'Avenir d'enfants* apportait un soutien et approuvait les différentes décisions du regroupement. Ce qui avait pour effet d'amener une vision partagée autour des enjeux entourant le projet commun. Ainsi, le partage des pouvoirs a permis une synergie au sein du groupe entre la personne évaluatrices, les individus décideurs et le comité évaluatif, ce qui s'est révélé être garant d'une culture évaluative. À la lecture des comptes rendus des rencontres, une culture démocratique semblait bien présente à travers les divers échanges concernant les orientations des actions évaluées.

3.3.1.2 Les conditions gagnantes liées à la participation des acteurs.rices. Plusieurs résultats concernent spécifiquement la période C en raison des activités plus nombreuses associées à la fin du projet. À la lecture des comptes rendus des rencontres et du rapport

d'évaluation final de la Période C (2019), plusieurs conditions gagnantes ressortent quant à la participation active au projet des acteurs.rices dans l'évaluation des actions déterminées par le RLP. De façon plus spécifique, cette catégorie regroupe trois aspects perçus positivement par les partenaires, soit 1) la stratégie de mobilisation des partenaires ; 2) l'accompagnement reçu par des personnes clés pour l'opérationnalisation de l'évaluation et ; 3) les aspects ayant suscité l'engagement des partenaires dans l'évaluation des actions. Il est intéressant d'observer un engagement important à la Période C, la dernière du projet, qui est souligné dans les divers documents. En effet, les différents preneurs d'actions reconnaissent la contribution du partage des ressources et l'apport des partenaires au succès de la mise en place du projet. Également, la participation active des partenaires est tributaire de l'utilité perçue quant à l'évaluation des actions pour améliorer les programmes et les services offerts dans une optique de pérennisation des actions investies.

La première condition gagnante relevant de la participation des individus concerne les stratégies de mobilisation des partenaires. Le projet en soi mise sur la mobilisation et le regroupement de partenaires issus de différents secteurs. Le défi réside toutefois à faire travailler ensemble ces partenaires, d'où l'importance de mettre l'accent sur les **stratégies de mobilisation**. Tout d'abord, des stratégies centrées sur la mise en place des objectifs communs ont été utilisées et ensuite, des stratégies visant le développement des compétences des différents individus porteurs d'actions. Enfin, l'implication d'une agente de liaison entre 2017 et 2018, puis d'une chargée de projet de la stratégie PAC (Partage et Application des Connaissances) entre 2018 et 2019 ont également fait partie des stratégies de mobilisation.

Dans un premier temps, les propos colligés dans le rapport final mettent en évidence la mobilisation des différentes parties prenantes autour de cibles de changement communes axées sur l'importance d'agir tôt en enfance. Douze actions ont été ciblées en lien avec l'implantation et les effets perçus des interventions en enfance. Parmi ces actions, les ateliers « *Je suis ma bonne étoile* », qui ont eu une place centrale dans la mise en œuvre de diverses actions du projet, ont fait l'objet d'une évaluation plus approfondie. Les cibles d'actions ont eu pour effet de mobiliser les individus porteurs d'actions, puisque ceux-ci souhaitaient bonifier les services et les interventions rendus aux bénéficiaires du programme. Enfin, la considération de plusieurs objets d'évaluations distincts dans la mise en place d'une action intersectorielle a suscité la mobilisation des individus puisque, considérant la diversité de partenaires impliqués au sein du projet, cela répondait à un plus large éventail de besoins.

Dans un second temps, l'une des stratégies de mobilisation employées se rapportait au développement des compétences des individus, notamment par l'entremise de formations, d'ateliers ou d'activités axées sur le développement des connaissances en évaluation. Les résumés des comptes rendus et du rapport final de la période allant de 2016 à 2019 reflètent que les activités de développement ont permis d'outiller les partenaires. Par exemple, la mise en place d'ateliers sur l'évaluation (*CR évaluatif, octobre 2019* ; *CR Rendez-vous des Partenaires, janvier 2020*). De plus, les membres du partenariat ont été sollicités pour nommer deux grands besoins pour faire de l'évaluation par l'entremise de la complétion d'un questionnaire anonyme (*CR Rendez-vous des Partenaires, janvier 2020*). Selon la compilation des réponses aux sondages quant aux besoins pour « faire de l'évaluation », trois grands axes sont ressortis dont celui de la « *formation (processus d'évaluation, cibler l'objectif et la méthodologie appropriée)* ».

Dans un dernier temps (Rapport final, 2019), une stratégie de mobilisation a fait appel à l'implication temporaire d'une agente de liaison puis d'une chargée de projet, ce qui a eu des effets importants sur la collaboration entre les partenaires. En effet, selon les résultats du classement des bons coups, la présence de l'agente de liaison de 2017 à 2018 est associée avec une hausse de la diversité des types de collaborations entre les partenaires, et dès son départ, on a noté une diminution des collaborations. Également, la présence de l'agente de liaison correspond à une période marquée par de nombreux bons coups¹ liés à une mobilisation collective. Plus précisément, 29 bons coups ont été notés de 2017 à 2018, comparativement à 13 l'année précédente puis à 4 l'année suivante. Il en va de même avec la hausse de partage d'expertise ou de pratiques, qui est passé de 4 pour les périodes de 2016-2017 et 2017-2018, à 9 pendant la période de 2018 à 2019, qui correspondrait à l'implication d'une chargée de projet pour l'implantation de la stratégie PAC.

Selon les différents individus porteurs d'actions, la deuxième condition gagnante significative relevant de la participation des individus concerne **l'accompagnement par des acteurs.rices clés**. Au cours du projet, la stabilité de l'accompagnement par les acteurs.rices clés a constitué un levier de mobilisation des différents partenaires autour des cibles du projet. Dans un partenariat multisectoriel tel que *Parcours d'Enfants*, les individus clés avaient une vision commune et globale, ce qui leur permettait d'agir comme pilier auprès des partenaires dans

¹ Lors de la dernière période d'évaluation du projet, il avait été décidé de débiter chacune des rencontres des partenaires par « les bons coups » de collaborations réalisés depuis la dernière rencontre. Ces renseignements colligés lors des comptes rendus permettaient au Comité d'évaluation de noter la nature des diverses collaborations établies qui permettait ultimement de documenter la transformation souhaitée relative à « *les partenaires Parcours d'Enfants renforcent leurs communications et leurs connaissances des autres partenaires* » (Rapport final, 2019, p.62, l.19-21).

l'accompagnement des différentes étapes de l'évaluation du projet. De plus, ils ont assuré la liaison des partenaires provenant de différents secteurs d'activités dans la gestion des interactions associées aux conditions à mettre en place pour les actions à évaluer. Au sein de ce regroupement, les principaux individus clés étaient l'agente de soutien *d'Avenir d'Enfants*, le comité d'évaluation, ainsi qu'une partenaire provenant du milieu universitaire et détenant une expertise en évaluation de programme.

Tout d'abord, l'accompagnement de la responsable *d'Avenir d'Enfants* a joué un rôle considérable dans le cadre de ce projet, autant lors des rencontres de partenaires que lors de celles du comité évaluatif. La responsable a été un atout central dans le soutien apporté à l'ensemble des partenaires dans le déroulement du projet, dans la prise de décision et dans l'orientation des actions à évaluer. Elle a contribué à clarifier des malentendus, à préciser les besoins de certains des porteurs d'actions et à programmer les diverses rencontres. Elle assurait également le suivi des stratégies de concertation entre le bailleur de fonds et les divers partenaires en vue de l'harmonisation des programmes.

Le comité d'évaluation a aussi joué un rôle clé quant au soutien local pour le développement d'une culture évaluative au sein de la concertation. Il a orchestré les échanges avec les individus porteurs d'actions en regard des activités évaluatives, puis il s'est assuré de recevoir l'information importante et de la véhiculer aux parties concernées. Ce comité, prenant en charge l'évaluation, a réduit de manière significative la charge de la tâche associée à l'évaluation. Le comité d'évaluation s'est donc assuré de la qualité du processus évaluatif en favorisant les échanges entre les partenaires sur leurs pratiques et les améliorations à apporter dans le respect des visions de chacun.

Puis, les extraits des comptes rendus (CR Rendez-vous des partenaires, janvier et mai 2020) mettent en lumière l'accompagnement par une personne détenant une expertise en évaluation (personne évaluatrice interne) comme étant un élément favorable à l'implantation d'un volet évaluatif au sein d'un regroupement. Plus spécifiquement, la collaboration avec une personne de l'UQO (partenaire) dans la mise en œuvre du projet a eu pour effet de faciliter la démarche évaluative à plusieurs égards. Avant tout, l'évaluatrice interne s'est inscrite dans la culture locale en respectant la vision et l'approche participative véhiculées par le regroupement en tenant compte entre autres des intérêts et des points de vue des différents partenaires. Par exemple, les partenaires ont nommé avoir apprécié son approche, car elle n'imposait pas ses perceptions et considérait les besoins des porteurs d'actions, tout en apportant un éclairage sur l'évaluation. Sur le plan technique, l'évaluatrice a soutenu les porteurs d'actions dans l'adaptation de la méthodologie et du processus de collecte de données de manière à assurer la qualité de l'évaluation en fonction du contexte dans lequel s'est inscrit le projet, soit dans un regroupement de partenaires multiples et variés. L'évaluatrice apportait également un soutien auprès des membres pour l'adaptation et la simplification des outils d'évaluation. Son appui pratique « [...] a permis de simplifier l'évaluation auprès des partenaires tout en respectant la vision de chacun de l'évaluation sans imposer quoi que ce soit » (CR Rendez-vous des partenaires, mai 2020). De plus, les membres du comité ont nommé que sa contribution a permis de « pousser plus loin l'évaluation » (CR Rendez-vous des partenaires, mai 2020). Elle a également joué un rôle dans la prise en charge de l'analyse et de l'interprétation des données. Les résultats ont été compilés dans un rapport préliminaire, dont l'évaluatrice a présenté les points saillants lors d'une rencontre de partenaires. Il a alors été mentionné qu'elle a joué un rôle favorable dans la transmission des résultats en adaptant le jargon technique de manière à

vulgariser les résultats à l'aide d'une présentation *PowerPoint* lors de la rencontre finale des partenaires (CR Rendez-vous des partenaires, janvier 2020). Elle présentait les résultats d'une façon à faire sens pour les partenaires, compréhensibles et conformes aux informations transmises par les individus porteurs d'actions. Enfin, d'après les propos recueillis et les sondages effectués auprès des individus porteurs d'action, les partenaires ont été unanimement satisfaits de l'accompagnement, qui est ressorti comme l'une des conditions gagnantes ayant favorisé la mise en œuvre du volet évaluatif du projet. Une des réponses au sondage sur les pistes d'actions visant à promouvoir la mise en place de l'évaluation suggère de « *mettre à profit l'UQO pour le volet évaluatif* » d'un autre projet (CR Rendez-vous des partenaires, janvier 2020).

Enfin, la troisième et dernière condition gagnante relevant de la participation des partenaires concerne l'**engagement** de ces derniers. Selon les propos recueillis dans les différents comptes rendus des rencontres, la thématique de l'engagement apparaît comme une caractéristique du développement de la culture évaluative au sein du regroupement. Deux considérations ressortent par rapport à l'engagement, soit : 1) le partage et la reconnaissance des ressources des partenaires, et ; 2) l'utilité perçue de l'évaluation par les parties prenantes.

Concernant le partage et la reconnaissance des ressources des partenaires, durant les rencontres des partenaires, un point à l'ordre du jour porte sur le partage de bons coups, la reconnaissance des expertises et la contribution des partenaires. Selon les propos recueillis, les partenaires identifient les compétences, les expertises et la contribution des ressources de chacun. Cette reconnaissance se traduit par une meilleure connaissance des partenaires et l'engagement des organismes à collaborer dans les différentes actions durant la mise en œuvre du projet.

La deuxième considération renvoie à l'**utilité perçue** de l'évaluation des interventions quant à l'intérêt d'améliorer les conditions de développement des enfants. Ce sujet préoccupe et engage les nombreux partenaires autour d'un enjeu central en répondant à un besoin concret ciblé par les partenaires. Diverses discussions sur les perceptions ainsi que des réflexions collectives au sujet des impacts de l'évaluation contribuent à stimuler l'engagement des partenaires dans un processus évaluatif des cibles d'actions. À cet effet, lors d'une rencontre, le comité a mis en place un atelier sur la valeur ajoutée de l'évaluation où les partenaires devaient nommer au moins deux apports positifs de l'évaluation. Dans cette même rencontre, une activité de type brise-glace demandait aux porteurs d'actions de nommer un mot ou une image spontanée illustrant ce que l'évaluation signifiait pour eux. Le deux tiers des réponses étaient favorables à l'évaluation. Un remue-méninge a ensuite fait ressortir différentes valeurs ajoutées à l'évaluation, notamment pour améliorer l'efficacité, ainsi que la cohérence entre les besoins, les services et la mission, et pour aider à réduire la résistance au changement. (Rendez-vous des partenaires, compte rendu, 2020). Ainsi, les propos recueillis lors des diverses animations axées sur l'utilité de l'évaluation tendent à montrer que les partenaires identifient des gains liés au processus évaluatif en lien avec différentes cibles d'actions. L'engagement dans une démarche évaluative, notamment par la perception de l'utilité d'évaluer par les partenaires, a été de mise lors de l'ensemble des rencontres dans l'optique de pérenniser l'évaluation dans les pratiques des partenaires après la fin du projet.

Le tableau 6 présente le résumé des diverses conditions gagnantes découlant des extraits des documents consultés qui sont regroupés en deux thématiques principales qui sont davantage spécifiques à la période évaluative C.

Tableau 6*Conditions gagnantes*

Conditions gagnantes	
Démarche organisationnelle	Disponibilité des ressources humaines matérielles et financières
	Gestion du processus
	Plan structurel (communication efficace, clarification rôles/responsabilités)
	Processus de décision démocratique
Participation des acteurs.rices	Stratégies de mobilisation
	Accompagnement par les individus clés
	Engagement
	(Partage et reconnaissance des ressources - Utilité perçue de l'évaluation)

3.3.2 Les défis rencontrés

Les contenus provenant des divers documents (comptes rendus et rapports finaux) ont également contribué à faire ressortir les défis rencontrés liés à la démarche évaluative du RLP. Plusieurs des défis soulevés concernent la période C compte tenu du temps et des activités plus importantes associés à l'évaluation en raison de la fin de la période de financement pour le projet. Ces défis peuvent être regroupés sous trois principales catégories : 1) le temps important requis; 2) la motivation et la mobilisation inégale des partenaires et; 3) la diversité des partenaires.

Dans un premier temps, l'un des thèmes identifiés comme étant un défi concerne les contraintes liées au **temps investi** dans le projet par les différents individus impliqués dans le partenariat de *Parcours d'enfants*. À la lecture des comptes rendus des rencontres du comité

d'évaluation de la *Période C*, à plus d'une reprise, on soulève la difficulté de certains des partenaires à allouer du temps pour s'impliquer activement dans les diverses activités mises en place par le regroupement. À titre d'exemple, cet extrait lors d'un sondage (évaluation des communautés de pratiques) sur le niveau de participation perçu par les partenaires « *[l]es personnes se donnent des cotes de participations moyennes, car ils n'ont pas toujours le temps de se libérer et pour leur faible participation sur la plateforme passerelle* » (CR, Comité évaluatif, 31 octobre 2019). Le temps de libération accordé par les gestionnaires, les contraintes externes et les obligations professionnelles peuvent probablement expliquer en partie l'absentéisme de certains des partenaires lors des rendez-vous des partenaires. L'analyse d'un extrait mentionne que « *les freins à la culture d'évaluation sont [...] et le manque de temps.* » (CR comité évaluation, mai 2020). Les rencontres avaient notamment pour but de discuter des enjeux, de débattre des points de vue et des valeurs divergentes et convergentes dans une optique de création de liens et de prise de décision quant aux orientations du plan d'action. Néanmoins, pour pallier ce défi, le comité évaluatif a fait preuve de créativité pour rejoindre, non pas sans rappel, la multitude de partenaires entre autres par le biais de sondage en ligne, ce qui a favorisé l'étendue de la participation du *Regroupement Parcours d'enfants*.

Un deuxième défi identifié dans les extraits de comptes rendus des rendez-vous des partenaires de la *Période C* montre que la **motivation** entre les partenaires était inégale. La perception de l'évaluation a eu pour impact d'altérer la motivation de certains membres du groupe sans que cela soit généralisé à l'ensemble des partenaires selon les réponses à un sondage sur un mot ou une image spontanée que signifie l'évaluation pour les partenaires. Certains des partenaires ont nommé avoir perçu la démarche évaluative comme une activité représentant une « longueur », un « investissement » et une « tâche ». Certains ont nommé que celle-ci a suscité

chez eux des émotions telles que le « stress » ou encore des comportements associés à la « procrastination », le « complexe de la tablette » allant jusqu'à un « manque de motivation » pour accomplir les tâches évaluatives. Dans le projet *Parcours d'Enfants*, l'évaluation était une tâche inévitable puisqu'elle provenait d'une exigence externe soit, le bailleur de fonds.

La **mobilisation inégale des partenaires** est aussi nommée dans certains documents. À cet effet, dans le rapport final et les comptes rendus de la *Période C*, la complexité en raison d'un grand nombre de partenaires (n=21) ainsi que l'implication d'une nouvelle coordonnatrice ont amené un défi en ce qui concerne la mobilisation des partenaires. Deux éléments ont pu contribuer à des divergences quant à la mobilisation. À cet effet, les propos rapportés indiquent un roulement du personnel et des inégalités quant à l'expertise détenue par les acteurs.rices en termes d'évaluation. Ainsi, certains partenaires remettaient le processus évaluatif entre les mains du comité évaluatif ou encore à la personne ressource interne en évaluation de l'université, celle-ci étant partenaire du regroupement. À cet effet, les réponses obtenues à un sondage sur les besoins en évaluation, lors du rendez-vous des partenaires, font ressortir par certaines personnes répondantes la nécessité « *d' [ê]tre accompagné d'une personne experte pour l'évaluation* » ou de recevoir de l' « *[a]ccompagnement pour certains projets ou services [...] Accompagnement pour analyser les données* ». De plus, dans ce même sondage, les partenaires devaient suggérer des pistes à mettre en place pour répondre aux besoins identifiés en évaluation. Les propositions exprimées reflètent l'intérêt de certains répondants de « *[t]ransmettre [l'] expertise au collectif* » ou encore « *d'avoir une « [r]essource dédiée à l'évaluation dans l'organisme = répondante dans la concertation = personne ressource* ». Deux des réponses mentionnent également qu'il serait avantageux de « *[c]ontinuez à collaborer avec l'UQO pour [leurs] projets* » ou « *de mettre à profit l'UQO* ». Dans une optique d'autonomisation et de pérennisation des acquis développés

lors du partenariat, les différents partenaires doivent sentir qu'ils détiennent les compétences suffisantes pour promouvoir une culture évaluative au sein de leurs organisations.

Enfin, un défi dû à la **diversité des partenaires** est soulevé comme ayant un impact sur la difficulté de combiner les diverses perspectives et les besoins quant à l'élaboration d'instrument de mesure. Cela n'est pas sans conséquence sur la gestion du processus considérant l'envergure du programme évalué. Dans le rapport final de 2019, on rapporte une certaine contrainte lors de la collecte de données. En effet, des défis sont survenus lorsqu'on devait structurer et homogénéiser les outils de manière à respecter la diversité des objets évalués et du contexte des différents milieux d'intervention. D'ailleurs, des ajustements mineurs sur certains instruments de mesure ont eu pour conséquence de rendre plus ardu le résumé des résultats quand ceux-ci touchaient plusieurs catégories d'individus.

Le tableau 7 présente en résumé une synthèse des principaux défis rencontrés lors de la démarche évaluative adoptée par le RLP.

Tableau 7*Les défis*

Défis	
Ressource temporelle : temps important requis	<ul style="list-style-type: none"> - Absentéisme aux rencontres - Libération des employés par les dirigeants (temps alloué) - Assiduité participation (complétion des tâches, questionnaires)
Motivation inégale des partenaires	<ul style="list-style-type: none"> - Perception de l'évaluation inégale - Motivation inégale (être très motivé à peu motivé)
Mobilisation variable	<ul style="list-style-type: none"> - Présence irrégulière aux rencontres - Asymétrie des compétences en évaluation - Roulement du personnel
Nombre et diversité des partenaires	<ul style="list-style-type: none"> - Collecte de données complexe - Souci lié au processus évaluatif : diversité des objets évaluatifs et instruments de mesure - Grand nombre d'acteurs.rices (grandeur de l'organisation)

CHAPITRE 4

DISCUSSION

Le présent mémoire avait pour objectif de poser un regard critique sur la démarche d'évaluation adoptée par le Regroupement local de partenaires *Parcours d'Enfants 0-5 ans de la Rivière-du-Nord* afin d'apprécier si cette démarche a contribué au développement d'une culture évaluative au sein de ce regroupement. De façon plus spécifique, l'étude visait à :

1. décrire les caractéristiques de l'évaluation adoptée par le RLP au fil des années;
2. identifier les conditions gagnantes de la démarche d'évaluation;
3. identifier les défis rencontrés pour l'évaluation du RLP;
4. apprécier le niveau d'appropriation de l'évaluation par les partenaires.

Les contenus de ce chapitre seront regroupés sous trois sections principales. Dans un premier temps, les principaux résultats obtenus seront discutés à la lumière d'écrits recensés. La deuxième section se centrera sur les forces et les limites de l'étude ainsi que les pistes ultérieures de recherche qu'elle génère. Considérant que le mémoire s'inscrit dans le cadre d'un programme de formation en psychoéducation, le chapitre se terminera par les retombées de l'étude pour la pratique psychoéducative.

4.1 Interprétation des principaux résultats de l'étude

En réponse au premier sous-objectif de l'étude qui était « de décrire les caractéristiques de l'évaluation adoptée par le RLP au fil des années », et aux sous-objectifs 2 et 3 qui visaient respectivement « l'identification des conditions gagnantes et des défis rencontrés » plusieurs résultats ont été obtenus. Ces résultats seront discutés en fonction du contexte global du cadre évaluatif et selon la dimension temporelle du projet par le RLP.

4.1.1 Contexte global du cadre évaluatif

L'analyse qualitative de contenu des différents documents consultés a contribué à faire émerger trois composantes principales du cadre évaluatif perçues positivement par les principaux individus du projet soit : 1) la stabilité des ressources ; 2) la gestion démocratique et flexible du processus d'évaluation et ; 3) les paramètres méthodologiques souples et variés.

4.1.1.1 Stabilité des ressources matérielles, humaines et financières. L'application d'une évaluation participative implique plusieurs étapes et actions qui requièrent des moyens financiers pour être menées à bien. La mise en place de ce type d'évaluation doit être considérée selon les coûts qu'elle peut générer et les avantages qu'elle peut apporter comparativement à d'autres types d'évaluations moins onéreuses (Plottu & Plottu, 2009). Les dépenses liées à une évaluation participative exigent d'être planifiées à l'avance en raison du temps et des ressources humaines que sa mise en place nécessite (Jacob & Ouvrard, 2009). Dans le cas du RLP Parcours d'Enfants, plusieurs individus clés (comité évaluatif, évaluatrice interne, coordonnatrice d'Avenir d'Enfants) de l'évaluation ont contribué à la mise en œuvre de l'évaluation du projet commun. La

possibilité d'impliquer des parties prenantes repose sur les moyens humains et financiers disponibles pour l'évaluation (Rodriguez-Campos, 2012). Les approches participatives nécessitent un budget plus important en raison de la fréquence des rencontres pour que les participants conviennent du cadre évaluatif et pour qu'ils réalisent leur propre évaluation (Baron et Monier, 2003). La stabilité de l'aide budgétaire reçue pour l'évaluation a sans doute facilité la mise en œuvre de la démarche d'évaluation participative au sein du RLP Parcours d'Enfants.

De plus, les ressources humaines et matérielles (p. ex. prêts de locaux) nécessaires pour mener à terme l'évaluation du projet de *Parcours d'Enfants* ont été mentionnées par les différents partenaires dans divers documents. En ce qui concerne les ressources humaines de l'évaluation, l'accompagnement du comité évaluatif est identifié comme ayant joué un rôle favorable étant donné la stabilité des individus le composant ainsi que par son implication dans les différentes tâches liées à l'évaluation. Dans l'étude de Suarez-Balcazar et ses collègues (2003), le roulement de personnel a eu un impact négatif sur l'évaluation. Pour cette raison, cet auteur souligne l'importance de planifier des stratégies pour faire face à ce cas de figure et ainsi limiter les impacts négatifs sur l'évaluation. D'après l'étude d'Ayers (1987), la dotation d'un comité d'individus stables et engagés qui détiennent des compétences du travail à réaliser préviendrait les conséquences du roulement de personnel.

Enfin, on peut voir que les actions concertées entre les partenaires ont permis de mettre en commun les ressources humaines et matérielles nécessaires au bon déroulement des étapes de l'évaluation. Cette mise en commun a ainsi contribué à la réalisation du projet. Selon Shulha et

ses collègues (2016), il est important de faire le suivi de la disponibilité des ressources et, lorsque nécessaire, d'ajuster les différentes activités liées à l'évaluation afin de la mener à terme.

4.1.1.2 Gestion démocratique et flexibilité du processus évaluatif. En cohérence avec l'approche participative souhaitée par *Avenir d'Enfants*, les points de vue des parties prenantes ont été nécessaires dans la réalisation du devis et des choix méthodologiques pour l'évaluation. Le succès de la démarche du RLP repose notamment sur la négociation, en début de période d'évaluation, des objets et des cibles de changements selon les intérêts des partenaires afin que les résultats de l'évaluation soient pertinents pour eux. Selon l'approche axée sur l'utilisation de Patton et LaBossière (2012), il est important de bien déterminer les objectifs et l'utilisation souhaitée dès l'amorce d'une démarche évaluative. En concordance avec les approches d'empowerment (Fetterman & Wandersman, 2005) et celle axée sur l'utilisation (Patton, 2008), le bailleur de fonds de *Parcours d'Enfants* a offert une flexibilité aux organisations pour déterminer les objets qui sont importants pour elles et les instruments de mesure utilisés. Il ressort des rapports finaux que les objets d'évaluation se sont construits et peaufinés pour s'adapter de plus en plus aux besoins des parties prenantes avec le temps. La flexibilité pour la définition des besoins et les méthodologies pour qu'elle soit adaptée aux contextes des organisations ont été des caractéristiques bénéfiques à l'utilité des résultats pour le RLP. Cela a permis d'instaurer au sein du RLP un climat participatif et une vision collective des objets d'évaluation.

4.1.1.3 Paramètres méthodologiques souples et variés. Les différents rapports de *Parcours d'Enfants* reflètent qu'au fil du temps, la justification des choix méthodologiques s'appuie principalement sur l'intérêt que l'évaluation s'inscrive dans la réalité des partenaires. Il

apparaît pertinent pour *Parcours d'Enfants* de miser sur une méthodologie flexible pour répondre aux besoins et aux contextes des partenaires en vue de pérenniser et d'utiliser les efforts investis dans un projet évaluatif plutôt que de miser sur une méthodologie rigide. À cet effet, certains auteurs (**Hammami et al., 2012 ; Lüubli Loud, 2014**) indiquent que l'emploi d'une méthodologie rigoureuse n'entraîne pas nécessairement une meilleure utilisation des résultats issus de l'évaluation. Le RLP a utilisé un devis mixte lors de la démarche évaluative intégrant les données quantitatives issues de divers sondage ou questionnaires à celles qualitatives qui mise sur l'expression du vécu expérientiel et des opinions des individus concernés. Les devis mixtes contribuent à une interprétation plus exhaustive des résultats d'une évaluation (Dubois et al., 2011).

Dans le projet *Parcours d'Enfants*, la présence d'une certaine souplesse a permis d'adapter leurs outils de collecte afin qu'ils correspondent davantage aux besoins et aux contextes des diverses organisations. La souplesse du bailleur de fonds a permis aux différents partenaires de recourir à des méthodes évaluatives à l'image de la quantité et de la diversité des parties prenantes.

4.1.2 Le temps, une composante centrale de l'évaluation du projet

Les résultats font ressortir deux éléments clés en regard de la composante temporelle soit :
1) la durée du projet qui couvre une période de 11 années et 2) le temps important investi par les partenaires qui se traduit par de nombreuses rencontres.

4.1.2.1 La durée du projet. Une des caractéristiques intéressantes soulevées dans la présentation des résultats concerne la durée du projet qui s'étale sur onze ans. Les évaluations participatives nécessitent un investissement plus important, en ce qui concerne le temps (Bourgeois & Hurteau, 2018) que les évaluations dites « classiques » (Baron & Monier, 2003 ; Jacob et al., 2009). Une évaluation qui s'insère dans le temps contribue à la consolidation des liens entre les individus, à un environnement propice au sentiment de sécurité, au développement de compétences en évaluation et à l'instauration d'évaluation accessible et satisfaisante pour l'ensemble des individus. (Abma, 2005 ; Butterfoss et al., 2001 ; Whitmore et al., 2006). Selon des études recensées par Jacob et Ouvrard (2009), une durée s'inscrivant au-delà d'une année constitue un facteur notable pour la mise en œuvre d'une évaluation participative. La longévité du projet *Parcours d'Enfants* est bien en cohérence avec les meilleures pratiques décrites dans la littérature. Les partenaires ont pu bénéficier d'une durée de temps suffisante pour pouvoir discuter, réfléchir aux enjeux et ajuster leur processus d'évaluation à la fin de chacune des périodes évaluatives (Rapports finaux, 2013, 2016, 2019).

En outre, la durée disponible pour l'évaluation est une caractéristique essentielle pour que les individus concernés puissent avoir le temps nécessaire afin d'assimiler le processus évaluatif (Papineau & Kiely, 1996). Le temps alloué par le bailleur de fonds pour le projet *Parcours d'Enfants* a sans doute contribué à l'enracinement d'une culture évaluative au sein du RLP. La longévité du projet a permis à l'évaluateur interne et aux parties prenantes de développer le partenariat préalable à l'intégration de méthodes évaluatives nécessaire à l'opérationnalisation du processus évaluatif. En ce sens, les délais trop courts constituent un frein si l'on vise le

développement des compétences en évaluation qui exige un investissement important en temps (Rogers & Gervais, 2012).

Enfin, le temps disponible pour évaluer un projet permet une flexibilité pour traiter les différentes questions évaluatives des parties prenantes d'un programme (Patton & LaBossière, 2012). Elle permet d'approfondir l'analyse des questions évaluatives, favorisant ainsi une compréhension des attentes et des préoccupations des individus impliqués. Ainsi, le RLP *Parcours d'Enfants* a eu l'opportunité d'évaluer plusieurs actions sur une longue période.

4.1.2.2 Temps important requis par les partenaires. Un des défis soulevés au sein du RLP est la libération des individus pour se consacrer à l'évaluation. D'après l'approche axée sur l'utilisation, le temps consacré à l'évaluation constitue un facteur important pour l'apprentissage des capacités en évaluation et ainsi, favoriser les réflexes évaluatifs (Patton & LaBossière, 2012). Dans le cas de ce projet, le temps a été un obstacle important pour l'optimisation de la disponibilité des individus à réaliser des apprentissages et s'approprier l'évaluation.

La durée totale du projet est importante, mais il apparaît tout aussi critique d'allouer du temps pour l'évaluation à travers la charge de travail quotidienne des différents. es acteurs. rices. Dans cette étude, certains des partenaires nommaient avoir peu de temps de disponible pour s'investir dans les activités prévues par le RLP. Le temps qui doit être consacré à l'évaluation peut constituer un fardeau lorsqu'il interfère avec la charge de travail habituelle des parties prenantes et leurs moments de libre (Whitmore et al., 2006). Dans une autre étude, Dubeau et ses collègues (2018) indiquent que la considération des gestionnaires pour la libération des individus

est un élément clé soulevé par des membres d'un RLP pour que les individus puissent participer aux rencontres nécessaires à la démarche évaluative. L'absentéisme de certains partenaires aux rencontres représente un obstacle à l'étendue de la participation du processus évaluatif (Whitmore et al., 2006). Au sein du RLP *Parcours d'Enfants*, les rencontres servaient à discuter des enjeux vécus et à la prise de décisions quant aux orientations du projet. Le temps est un aspect non négligeable pour l'établissement d'un partenariat qui demande un lieu propice aux réflexions et aux discussions pour introduire une vision commune des intérêts et des buts à atteindre (Dubeau et al., 2018). Également, les rencontres entre les partenaires sont indispensables à la création d'un espace pour développer le protocole évaluatif et pour mener à bien l'ensemble des actions (Baron & Monier, 2003). Le temps exigé est un aspect significatif pour stimuler le désir d'enclencher un processus évaluatif, d'établir une conception commune de la démarche, de clarifier l'implication des parties prenantes et de réaliser en concertation la structure de l'évaluation (Whitmore et al., 2006). Le temps à investir doit donc être à la hauteur des transformations souhaitées conformément à la grandeur du partenariat et aux missions souvent distinctes des diverses organisations (Dubeau et al., 2018).

4.1.3. Rôles et engagement des différents.es acteurs.rices

En comparaison à d'autres évaluations de programme, celle relative à l'évaluation d'un projet issu d'un regroupement de partenaires présente des enjeux particuliers. Parmi ceux-ci on retrouve la clarté du rôle et des responsabilités de chacun, mais tout particulièrement en regard du volet évaluatif. Le nombre et la diversité des partenaires étaient aussi un défi identifié dans les documents consultés.

4.1.3.1 Rôle clé du comité évaluatif. Dans le cadre du RLP *Parcours d'Enfants*, le comité évaluatif a joué un rôle significatif dans le bon déroulement de l'évaluation du projet ciblé. Durant la phase préparatoire de l'évaluation, Jacob et Ouvrard (2009) évoquent l'importance de désigner des individus clés pour jouer le rôle de pilote afin de faciliter la démarche évaluative. Ce comité a agi de façon souple et flexible dans l'accompagnement offert aux partenaires tout au long du projet. Durant les rencontres de partenaires, ce comité a encouragé les partenaires à s'impliquer dans la démarche réflexive des actions associées aux différentes étapes du projet. Puis, il mettait en place des stratégies pour favoriser le dialogue et les échanges de points de vue lors des rencontres de partenaires. Il s'est assuré de transférer les informations de l'évaluation lors des rencontres avec l'ensemble des partenaires du projet évaluatif pour s'assurer que les informations découlant des discussions représentent les besoins et les enjeux des partenaires.

4.1.3.2 Caractéristiques de l'évaluatrice. Un des éléments favorables relevés dans les résultats de l'étude est l'intégration de l'évaluatrice dans la culture locale des partenaires. Certains auteurs évoquent qu'il est nécessaire que les personnes évaluatrices soient investies sur le terrain, qu'elle ait une relation avec les personnes participantes et qu'elle s'intéresse aux différentes cultures (Coupal & Simoneau, 1998 ; Whitmore et al., 2006).-Jacob et Ouvrard (2009) spécifient que la relation de proximité entre une personne évaluatrice et les parties concernées de l'évaluation permet de créer une relation de confiance. Les compétences techniques en évaluation par l'évaluatrice interne ont été soulevées comme un atout essentiel pour le bon déroulement du processus évaluatif. Certains auteurs soulèvent l'importance de la dotation d'une expertise technique dans plusieurs disciplines de recherche et méthodologiques (Weaver & Cousins, 2004 ;

Whitmore, Guijt., et al., 2006). Selon Bourgeois et Cousins (2013), l'évaluatrice doit faire preuve de compétences techniques et relationnelles. Le renforcement des capacités organisationnelles en évaluation dépend entre autres, des savoirs, des attitudes, des compétences techniques et relationnelles détenues par la personne évaluatrice (Bourgeois & Valiquette L'Heureux, 2018).

4.1.3.3 Complexité due au nombre et à la diversité des partenaires de l'évaluation.

Dans le projet *Parcours d'Enfants*, au fil des trois périodes triennales d'évaluation, il y a eu une augmentation du nombre de partenaires impliqués (N=22) dans l'évaluation. Ainsi, à la troisième période d'évaluation, il est observé une grande diversité de membres représentant chaque organisation (gestionnaires, évaluatrice interne, coordonnatrice *d'Avenir d'enfants*, personnes intervenantes). Ce nombre important de partenaires a constitué un défi lors de la prise de décision (découlant des différents points de vue et besoins) et la gestion du processus évaluatif (collecte et analyse des données). Le nombre de parties prenantes constitue un défi supplémentaire dans la démarche évaluative et la prise de décision (Jacob et Ouvrard, 2009). Afin de permettre aux individus d'exprimer leur point de vue à l'égard des enjeux du programme, les rencontres de groupe constituent des occasions en or pour échanger (Greene, 1988).

Pour les projets évaluatifs regroupant plusieurs personnes, il est nécessaire d'adopter la méthodologie selon le contexte, la cible d'évaluation et les individus impliqués dans le processus (Whitmore et al., 2006). Au sein de *Parcours d'Enfants*, le nombre élevé de partenaires a eu pour conséquence de complexifier la gestion du processus évaluatif. De même, des embûches liées à l'analyse des résultats peuvent émerger lorsque les individus ont des renseignements inégaux et que ceux-ci sont mobilisés à des niveaux variables dans la démarche évaluative (Suarez-Balcazar

et al., 2003). Même si les rapports de la *Période C* ne font pas référence à des conflits ou au recours à la médiation, le processus évaluatif a été plus laborieux en raison du nombre de partenaires. En effet, au sein du RLP *Parcours d'Enfants*, l'évaluation participative auprès d'un grand nombre d'organisations a apporté son lot de difficultés quant à la collecte et à l'analyse des données même si des efforts ont été mis en place pour adapter les outils au contexte d'évaluation.

Enfin, quoiqu'il soit rapporté des défis quant à la gestion des divers points de vue et de l'arrimage du processus de collecte et d'analyse des données, l'approche écosystémique adoptée a permis d'apporter une compréhension plus globale des enjeux représentant la diversité des organisations. La diversité des partenaires a été riche puisqu'elle a permis d'avoir une vision globale pour l'évaluation de la satisfaction et des impacts des actions posées au sein de la communauté de la Rivière-du-Nord. Cela a permis une réelle participation d'un ensemble de partenaires dans le processus évaluatif des actions du projet *Parcours d'Enfants*. Dans certaines études, on observe que l'évaluation a donné lieu à une compréhension approfondie des projets d'une organisation à la suite de l'implication des parties prenantes dans l'évaluation (Papineau & Kiely, 1996). Ainsi, au sein du RLP *Parcours d'Enfants*, la diversité des organismes engagés dans l'évaluation a occasionné une réelle démocratisation quant à la prise de décision et quant à la prise en compte des différents points de vue. De plus, la diversité des parties prenantes a sans doute donné lieu à une meilleure analyse et une meilleure compréhension globale du projet.

4.1.3.4. Motivation et mobilisation disparates des acteurs.rices de l'évaluation. Un autre des défis présents au sein du RLP concerne la motivation et la mobilisation de certains des partenaires envers l'évaluation. Plusieurs raisons peuvent expliquer en partie les enjeux rapportés

à ce sujet. D'abord, il y a eu un roulement de personnel important au fil du temps même si on observe une stabilisation des personnes clés au cours de la *Période C*. Cousins (2003) rapporte qu'il peut être ardu d'avoir l'affiliation des parties prenantes si elles ne sont pas incluses dès le commencement du processus évaluatif. Afin de stimuler la participation des individus, le but de l'évaluation doit faire sens pour les individus impliqués dans le processus comme spécifié dans le modèle axé sur l'utilisation (Patton & LaBossière, 2012).

La mobilisation variable des partenaires semble également relever de la perception de la complexité de la tâche et des compétences détenues de certains individus pour faire de l'évaluation. Malgré les formations offertes par le comité évaluatif, des défis demeurent quant à l'appropriation de la démarche évaluative par certains partenaires. La complexité de la tâche a eu pour effet de décourager certains des partenaires envers l'évaluation. D'après le sondage de la rencontre des partenaires (2019), certains partenaires de *Parcours d'Enfants* nommaient apprécier que des partenaires soient entièrement attribuées à l'évaluation et qu'il serait pertinent d'assigner une équipe à cette tâche étant donné sa complexité perçue. Malgré la pertinence soulevée par les partenaires pour faire de l'évaluation, certains mentionnent l'importance des efforts à fournir pour réaliser la tâche. D'après certaines études (Cousins & Shulha, 2012 ; Rodriguez - Campos, 2012), quelques individus évaluateurs ont été confrontés à des contraintes liées à l'implication, notamment en raison du manque de précision des responsabilités et des rôles des parties prenantes qui n'ont pas toujours les compétences et les formations requises pour faire de l'évaluation. Peu d'informations sont explicitement rapportées sur les caractéristiques des individus ayant une mobilisation plus faible envers l'évaluation dans le rapport final de la

Période C. Comme certains auteurs le mentionnent, la complexité technique ou les méthodes complexes d'évaluation peuvent avoir pour effet de démotiver des individus dans un projet évaluatif (Cousins, 2003 ; Jacob & Ouvrard, 2009). L'utilisation de méthodes participatives en évaluation nécessite d'investir dans les formations et les capacités des divers individus impliqués dans un processus (Cousins & Earl, 1992 ; Whitmore et al., 2006).

Finale­ment, il est inté­ressant de noter qu'en dépit de la présence de la faible motivation de certains individus face aux tâches évaluatives, ceux-ci pouvaient compter sur la présence d'individus motivés qui se chargeait d'une partie des tâches évaluatives au sein du RLP. La présence d'individus motivés qui sont désignés à l'évaluation au sein d'un projet peut agir de manière à faciliter l'évaluation d'un programme (Whitmore et al., 2006). Or, il se pourrait qu'étant donné le nombre important de partenaires, le noyau d'individus motivés (membres du comité d'évaluation) se retrouve plus souvent ensemble au sein du RLP *Parcours d'Enfants*. Étant moins en contact avec les personnes moins motivées, le noyau d'individus motivés peut difficilement contaminer positivement ces personnes désengagées étant donné la distance qui existe entre les divers individus dispersés dans diverses organisations ayant chacun leur contexte propre. King (1998) fait valoir l'importance de la présence d'individus motivés au sein d'une évaluation participative. Les meneurs doivent être en mesure d'influencer les autres individus positivement, être disponibles pour les apprentissages, être en mesure d'agir de manière à adoucir le processus et le poursuivre même si des obstacles émergent en cours de route (King, 1998).

4.1.4 L'utilisation des résultats et l'appropriation de la démarche évaluative

4.1.4.1 Des résultats utiles. Pour les bailleurs de fonds de *Parcours d'Enfants*, la participation au projet par les parties prenantes avait pour but une meilleure utilisation des résultats (Patton, 2008) et une augmentation des compétences des individus pour pérenniser l'effort investi dans l'évaluation pour des projets ultérieurs (Fetterman & Wandersman, 2005). Au sein du RLP, la démarche évaluative a été dynamique et mobilisatrice et les partenaires de l'évaluation se sont consultés pour définir les objets d'évaluation afin qu'ils soient représentatifs de l'ensemble des besoins soulevés par les différentes organisations.

Le modèle de Patton (2018) met l'accent sur l'établissement d'une relation collaborative entre la personne évaluatrice et les parties prenantes de l'évaluation pour encourager l'utilisation des résultats de l'évaluation. Une animation qui s'adapte autant aux parties prenantes qu'au contexte de la personne évaluatrice est de mise pour favoriser l'utilisation des résultats. D'après Patton (2018), les personnes évaluatrices doivent être en mesure d'adapter leur animation en fonction du contexte de la démarche évaluative. L'animation qui a pour objectif d'augmenter la pertinence, la crédibilité et l'utilité d'une évaluation repose sur l'efficacité d'une personne évaluatrice à adopter une démarche d'animation dite active réactive interactive adaptative (Patton, 2018). À cet effet, on peut constater que l'évaluatrice a été *active* étant donné qu'elle s'est assurée de cibler les questions soulevées par les partenaires et de les accompagner dans l'atteinte des objectifs de l'évaluation. Patton et Bossière (2012) suggèrent que l'évaluatrice identifie les besoins et les informations à fournir auprès des parties prenantes en vue des résultats à paraître. Elle a été *réactive* en élaborant avec les partenaires une démarche, une méthode et des

outils d'évaluation de façons qui correspondent aux contextes du RLP. De plus, elle s'est assurée d'adapter son langage au niveau de compréhension des partenaires. Elle a été *interactive* en favorisant le dialogue et les échanges sur les besoins des partenaires. Elle a offert son soutien en apportant l'expertise requise tout au long du processus évaluatif. Enfin, elle a fait preuve d'*adaptation* en apportant son soutien aux partenaires en surveillant le déroulement des activités pour que les tâches principales et que les résultats attendus soient réalisés dans les temps requis. Puis, comme le suggèrent Patton et LaBossière (2012), elle a favorisé le dialogue entre les partenaires tout en respectant les valeurs et les intérêts de l'ensemble des parties prenantes de l'évaluation. Les partenaires ont mentionné de façon unanime que l'accompagnement par l'évaluatrice a été un élément clé pour favoriser le bon déroulement de l'évaluation. Cela a joué en faveur de la perception de l'utilité de faire de l'évaluation par les partenaires.

Enfin, les individus clés de l'évaluation ont joué un rôle important pour assurer l'utilisation des résultats par les parties prenantes. La création d'un comité de pilotage en évaluation est un moyen qui permet de favoriser l'utilisation des résultats d'une évaluation (Bourgeois & Valiquette L'Heureux, 2018). En effet, à la deuxième et à la troisième période évaluative, les individus clés ont utilisé les résultats de l'évaluation pour impliquer les partenaires afin que ceux-ci puissent donner une rétroaction et confirmer les résultats obtenus. Ceci avait pour but de stimuler les partenaires à l'intérêt d'évaluer. L'implication active des parties prenantes dans une démarche évaluative facilite son appropriation et la compréhension des résultats, ce qui augmente les chances que ceux-ci soient utilisés (Patton & LaBossière, 2012). Une importance est mise sur l'utilité du processus d'évaluation pour augmenter l'engagement des parties prenantes, la crédibilité des résultats et l'appropriation des personnes participantes (Patton

& LaBossière, 2012). L'utilisation des résultats d'une évaluation est la conséquence de l'implantation d'une démarche évaluative réussie (King & Alkin, 2019).

4.1.4.2 L'appropriation, un ingrédient essentiel pour le développement d'une culture évaluative. Le cadre conceptuel choisi pour ce mémoire portant sur l'évaluation de type « empowerment » de Fetterman et Wandersman (2005) a servi d'inspiration pour tenter d'estimer le niveau d'appropriation de l'évaluation par le regroupement local de partenaires *Parcours d'Enfants*. Au sein du RLP, les individus ont eu l'occasion de développer leur pouvoir d'agir (« *empowerment* ») en lien avec l'évaluation. Il est important de noter que la pratique évaluative doit d'abord être encadrée puis, au fil des évaluations, celle-ci doit laisser de plus en plus place à l'autonomie des acteurs.rices. Pour ce faire, les personnes clés de l'évaluation ont structuré et encadré les parties prenantes tout au long de la démarche évaluative. Plusieurs stratégies ont été mises en place par les individus clés entre autres, tels la mise en place de formations ou un accompagnement par des personnes détenant une expertise en évaluation.

Le Tableau 8 présente les 10 principes énoncés par Fetterman et Wandersman (2005) concernant la réalisation d'une évaluation favorisant le pouvoir d'agir. À la lumière des résultats obtenus dans cette étude, une appréciation est faite du respect de ces différents principes par le RLP *Parcours d'Enfants*.

Tableau 8*Principes énoncés par Fetterman et Wandersman*

Principes	Appréciation du respect du principe par RLP
1. Amélioration (soutenir les participants dans l'atteinte des effets ciblés par les programmes)	+++
2. Appropriation par la communauté	+
3. Inclusion (de tous les individus concernés par le projet et son évaluation)	++
4. Participation démocratique	+++
5. Justice sociale	+/-
6. Connaissance de la communauté	++
7. Stratégie fondée sur les données probantes	+
8. Renforcement des capacités	+
9. Apprentissage organisationnel	++
10. Responsabilisation/ Imputabilité	+

Dans l'ensemble, les résultats obtenus témoignent du respect de plusieurs des principes énoncés par Fetterman et Wandersman (2005) concernant l'appropriation d'un programme, d'un projet ou d'une démarche évaluative. De façon plus spécifique, dans un premier temps, les résultats obtenus font ressortir clairement le respect des principes d'amélioration (1), de participation démocratique (4), d'inclusion (3) et de stratégies fondées sur les données probantes (7).

Sur le plan de **l'amélioration (principe 1)**, l'appropriation du projet a été renforcée grâce à l'accompagnement reçu par les individus clés du projet. Au sein de cette étude, il est relevé un partage des responsabilités pour la collecte de données, l'analyse et la synthèse des résultats entre les partenaires, le comité évaluatif et l'évaluatrice interne. L'évaluatrice a encouragé les partenaires à être autonomes (*empowerment*) en mettant à leur disposition son expertise, en les accompagnant durant la démarche évaluative et en départageant les responsabilités de l'évaluation. De plus, elle assurait un partage de la transmission des résultats ayant pour effet de donner l'occasion aux partenaires de développer des compétences en évaluation de programme tout en bonifiant les services ou les programmes ayant été évalués.

Plusieurs stratégies ont été mises en place pour favoriser la communication nécessaire à la **prise de décision démocratique (principe 4)**. La flexibilité de la structure de fonctionnement adoptée au sein du RLP a favorisé la participation des individus lors des rencontres de partenaires. Une structure de fonctionnement laissant place à un espace libre et à l'innovation au sein d'une collaboration entre individus donne l'occasion à une mobilisation dynamique des personnes (Gélineau et al., 2012). Dans le cadre de *Parcours d'Enfants*, les partenaires sont

impliqués à certaines étapes de l'évaluation et les décisions sont prises en grand groupe lors des rencontres composées de l'ensemble des partenaires. Durant les rencontres de partenaires, le comité évaluatif s'est assuré de guider les différents partenaires pour qu'ils développent une vision partagée et ils se sont assurés que l'expression des points de vue soit équilibrée. Par exemple, il faisait des sondages, des votes ou apportait une réponse aux besoins qui reflètent l'intérêt de l'ensemble des partenaires.

En regard du principe d'**inclusion (principe 3)**, le projet *Parcours d'Enfants* regroupe une grande diversité de membres provenant de plusieurs organisations (organismes communautaires, institutionnels) exerçant diverses fonctions (gestionnaires, évaluatrice interne, personnes intervenantes) qui sont impliquées dans le processus évaluatif. Malgré l'absence de membres représentatifs de la clientèle (jeunes, parents), on peut qualifier le projet *Parcours d'Enfants* comme étant une évaluation de type participative en raison de l'étendue de l'implication et de la diversité des parties prenantes.

Un des éléments intéressants de l'orientation du RLP adoptée pour les diverses périodes du projet rejoint le principe lié aux **stratégies fondées sur des données probantes (principe 7)**. Au sein du RLP, l'utilisation d'un cadre logique (*Période A*) et d'une approche écosystémique (*Périodes B et C*) a permis aux partenaires de formuler des indicateurs pour évaluer les divers effets perçus en complémentarité avec diverses caractéristiques d'implantation, dont la satisfaction. Dans les rapports des *Périodes B et C*, cette structure a aidé dans la portée des résultats pour établir des recommandations concrètes quant à leur utilisation. Tout au long de l'implantation du projet, les résultats de l'évaluation ont servi notamment à clarifier et à

améliorer le cadre logique (*Périodes A, B et C*) et le plan d'action écosystémique (*Périodes B et C*) pour l'évaluation de la satisfaction et des effets des interventions évaluées. Lorsque les parties prenantes participent à la théorie du programme (détermination des indicateurs), ils développent une meilleure compréhension entre les activités du programme et leurs effets, ce qui favorise la crédibilité et l'utilisation des résultats d'une évaluation (Bérubé et al., 2021 ; Chen, 2015).

Dans un deuxième temps, le respect des quatre principes décrits précédemment a contribué à renforcer les capacités des partenaires à évaluer (principe 8) et à la responsabilisation/imputabilité (principe 10). Dans la perspective de **renforcer les capacités** soit d'accroître les compétences des partenaires à évaluer leurs propres programmes, il faut souligner que le bailleur de fonds a encouragé l'utilisation d'une approche participative par le RLP *Parcours d'Enfants* dans le but de faire perdurer les efforts investis par les individus dans la démarche évaluative du projet. Ainsi, l'évaluation d'*empowerment* peut être appliquée en vue de renforcer les capacités des individus en évaluation ou encore pour intégrer l'évaluation dans les pratiques courantes d'une organisation (Fetterman & Wandersman, 2007). Le comité évaluatif a joué un rôle actif dans les activités formatives et dans la transmission des savoirs en évaluation aux divers partenaires. Dans les comptes rendus de la *Période C*, autant dans les rencontres de partenaires que celles du comité évaluatif, un effort a été investi (formations, questionnaires sur l'évaluation, sensibilisation des partenaires, plateforme d'échange en ligne sur l'évaluation) pour renforcer les capacités évaluatives des partenaires.

L'accroissement des capacités et des compétences des partenaires en évaluation entraîne une **responsabilisation et imputabilité (principe 10)**. À cet effet, les individus clés en

évaluation de *Parcours d'Enfants* ont donné des ateliers permettant de former les partenaires pour les outiller à évaluer leurs actions liées au projet *Parcours d'Enfants*. De plus, l'accompagnement reçu, offrant un soutien technique en évaluation a contribué à l'appropriation de la démarche évaluative. En effet, ces individus ont soutenu les partenaires dans la compréhension des résultats liés à l'évaluation pour qu'ils fassent sens aux yeux de ces derniers. Lors des rencontres, l'utilisation des résultats a mené à la responsabilisation des partenaires dans la reconnaissance des défis et des éléments qui ont été facilitants dans une visée d'amélioration de l'évaluation et des services offerts au sein des diverses organisations. L'engagement actif des parties prenantes contribue à l'appropriation de l'évaluation et à l'utilisation de ses résultats (Patton & LaBossière, 2012). Une animation efficiente permet aux parties prenantes de se sentir impliquées et de se responsabiliser dans la prise de décision concernant un programme évalué puisqu'ils ont une meilleure connaissance des forces et des limites d'une évaluation (Patton, 2018). La recherche participative a favorisé l'amélioration des pratiques sociales et il a contribué à l'*empowerment* des partenaires de *Parcours d'Enfants*. En effet, les partenaires ont eu l'occasion de participer à la théorisation du programme et d'exprimer leurs opinions. Les partenaires reconnaissent l'importance et les impacts favorables de leur participation à l'évaluation de leurs interventions malgré les défis que cela peut engendrer. L'implication et l'expression de l'opinion des partenaires aux différentes étapes de l'évaluation constituent un exemple de potentiel d'appropriation de l'évaluation au sein d'un RLP intégrant plusieurs partenaires.

Deux principes de Fetterman et Wandersman (2005) concernent de façon plus spécifique la communauté soit **l'appropriation par la communauté** (principe 2) et **la connaissance de la communauté** (principe 6). Fetterman (2005) propose que la personne évaluatrice soutienne et

implique les membres de la communauté dans le processus évaluatif pour qu'ils deviennent « propriétaires » de l'évaluation et qu'ils la façonnent et la dirigent selon leurs besoins (principe 5). Même si une belle diversité composait la communauté évaluative, les personnes bénéficiant des activités et des interventions liées aux actions n'ont pas été sollicitées directement lors du processus évaluatif. Les parties prenantes ont toutefois rejoint indirectement ces familles à travers l'évaluation des actions mises en place au sein de leur organisation. Il importe de souligner que l'évaluatrice et le bailleur de fonds considéraient l'autonomie et s'assuraient de l'approbation des parties prenantes tout au long du projet afin de s'assurer que les évaluations soient représentatives des besoins observés au sein de leur organisation. Le niveau d'engagement des parties prenantes dans une évaluation est associé à une appropriation des résultats (Fetterman, 2005). Le processus évaluatif participatif apporte plusieurs bénéfices, dont une hausse de l'engagement des participants et le développement d'une compréhension commune d'un programme par les partenaires (Patton & LaBossière, 2012). En misant sur l'utilité des résultats de l'évaluation et du processus évaluatif, les partenaires de *Parcours d'Enfants* ont obtenu un gain à évaluer. Ceci a fait en sorte que ces derniers ont pu s'approprier plus facilement l'évaluation à travers l'accomplissement d'objectifs ciblés au sein du partenariat. Un changement de culture organisationnelle est envisageable dans la mesure où les individus se rallient autour d'une vision collective de l'évaluation et qu'ils puissent exercer un impact sur la réalisation des buts fixés par l'organisation (Bourgeois & Hurteau, 2018).

L'utilisation des connaissances de la communauté consiste à tirer profit des connaissances des individus qui font partie de la communauté (principe 6). Ce principe fait référence aux connaissances des membres de l'évaluation sur les programmes et les services offerts dans leur

communauté (Fetterman, 2005). La connaissance de ces informations est utile pour la réalisation de la collecte de données et l'interprétation des résultats (Fetterman, 2005). Le nombre élevé d'organisations impliquées dans l'évaluation du projet *Parcours d'Enfants* constitue une richesse, car les partenaires possèdent certaines connaissances sur les membres de leur communauté et les services offerts au sein de la communauté. Cela leur a permis d'ajuster les services offerts aux familles en conséquence des besoins observés au sein de la communauté de la Rivière-du-Nord. L'évaluation des interventions avait pour but de bonifier les services offerts à la communauté desservie. Or, les connaissances sont restreintes quant au niveau des services offerts par les autres organismes qui ne font pas partie de *Parcours d'Enfants*.

En résumé, l'interprétation des résultats obtenus dans la présente étude selon les écrits scientifiques recensés montre que l'évaluation réalisée par *Parcours d'Enfants* met en lumière l'importance de la participation active des partenaires, de l'adaptation aux contextes spécifiques d'un RLP, et de l'utilisation des résultats pour stimuler l'engagement des partenaires. L'appropriation de la démarche évaluative par le biais de formations, d'accompagnement par des personnes jouant un rôle clé dans l'évaluation et de stratégies d'autonomisation se révèle nécessaire pour instaurer une culture évaluative durable. Malgré des défis tels que la gestion du temps, la présence d'un grand nombre de partenaires et la moindre mobilisation de certains partenaires, des conditions facilitantes ont pu être identifiées pour pallier ces défis. Ces conditions facilitantes concernent la planification de l'évaluation, la souplesse et la flexibilité du processus méthodologique et ses paramètres, une communication efficace, et des ressources adéquates (humaines, financière, durée allouée à un projet). En résumé, une approche

participative, des stratégies d'*empowerment*, et une gestion de l'évaluation appropriée au contexte sont essentielles pour le succès de l'évaluation et le développement d'une culture évaluative.

4.2 Forces et limites

Il apparaît important de souligner que cette étude comporte différentes forces et limites qui nécessitent d'être évoquées afin de nuancer l'interprétation et la portée des résultats.

4.2.1 Limites

La première limite à laquelle il faut s'attarder concerne l'utilisation de données secondaires qui s'appuient sur l'analyse de contenu des différents documents découlant du RLP (comptes rendus de réunion, rapports d'évaluation). Il importe de préciser que les données recueillies dans les divers documents n'avaient pas pour but de répondre aux objectifs premiers de ce mémoire portant sur le développement d'une culture évaluative. L'analyse repose ainsi que sur les éléments extraits de ces documents qui portaient sur l'évaluation, offrant ainsi une vision partielle.

Il apparaît important également de souligner que l'auteurice de ce mémoire n'a pas collecté elle-même les données. Le fait de ne pas avoir pris part aux collectes de données implique que sa vision est influencée par sa lecture des différents documents, et non par des observations effectuées directement sur le terrain. Cependant, les contenus suscitant des ambiguïtés ou des questionnements ont été validés auprès de la directrice qui est partenaire de ce regroupement local de partenaires depuis ses tout débuts.

Des limites apparaissent également sur le plan analytique étant donné qu'une seule personne a procédé au codage des différents documents. À nouveau, une validation des contenus et des catégories de codage a toutefois été effectuée auprès de la directrice du mémoire dans les situations qui suscitaient des ambiguïtés. Néanmoins, il se peut que des éléments soient manquants en raison des lectures qui pourraient être moins complètes puisqu'il découle d'un seul regard.

En tout dernier lieu, l'impossibilité de faire des observations directes et de procéder à la passation d'entrevues ou des questionnaires à différents moments tout au long de la durée du projet a limité la possibilité de décrire les caractéristiques contextuelles qui auraient pu influencer sur les résultats obtenus (attrition des partenaires, motivation, etc.). Également, il n'y avait pas de verbatims ou de données classés selon les questions ciblées par ce mémoire. Les points de vue des partenaires auraient permis de mieux décrire l'impact de l'évaluation dans leur pratique quotidienne, les conditions gagnantes et les défis menant à l'appropriation de l'évaluation.

4.2.2 Forces

En dépit de ces limitations, l'étude est novatrice du fait qu'il s'agit d'un mémoire qui apporte un éclairage intéressant sur les caractéristiques qui contribuent (ou non) au développement et à l'implantation d'une culture évaluative au sein de plusieurs organisations qui sont partenaires dans un projet. Ce mémoire est pertinent puisqu'il s'intéresse à l'évaluation de programme, un domaine pour lequel le psychoéducateur ou la psychoéducatrice peut être mandaté(e), dans le cadre de ses fonctions. Ce mémoire vise l'identification des conditions

gagnantes ou de défis qui peuvent guider l'approche psychoéducative pour favoriser l'utilisation et l'appropriation d'une évaluation.

D'abord, les documents consultés sont riches puisqu'ils montrent l'évolution chronologique de la progression du processus évaluatif des organisations impliquées dans le projet *Parcours d'Enfants* au fil du temps. Les documents portent sur un total de onze années d'évaluation. De plus, plusieurs sources et angles évaluatifs étaient disponibles pour cette collecte de données. Des données recueillies auprès d'une variété de personnes impliquées (intervenant(e)s, gestionnaires, évaluatrice interne, coordonnatrice *d'Avenir d'Enfants*) dans le projet présentaient un intérêt dans l'intervention évaluée et dans l'évaluation. Dans ces rapports, les résultats des sondages et des questionnaires réalisés auprès des partenaires étaient disponibles et ont ainsi permis d'identifier quelques conditions gagnantes, des défis et l'appropriation de l'évaluation par les partenaires. Les points de vue d'une diversité d'individus impliqués dans le projet ont été synthétisés, cette triangulation des données allouant une plus grande crédibilité aux résultats obtenus. Les conclusions découlent donc des réflexions des partenaires, mettant en lumière leur expérience au sein du regroupement et les besoins pour être en mesure d'évaluer leurs actions.

De plus, la méthode de collecte de données basée sur l'analyse de contenu thématique des documents a permis d'économiser du temps, un défi soulevé par les partenaires. En effet, le temps pour se libérer était un enjeu identifié par les partenaires pour faire de l'évaluation. Ainsi, cette méthode de collecte de données a permis d'éviter que ces derniers aient à se libérer pour

effectuer la passation d'entrevue ou de questionnaires pour l'atteinte des divers objectifs du mémoire.

L'application du cadre théorique basé sur l'*empowerment* de Fetterman et Wandersman (2005) pour tenter de comprendre si les organisations se sont approprié l'évaluation était également une force. Il présente des pistes intéressantes pour que les organisations puissent développer leur sentiment d'*empowerment*. L'application de ce modèle semble compatible avec les réalités vécues par les organisations. Les résultats proposent donc des voies d'intervention intéressantes pour que les organisations appliquent l'*empowerment* dans leurs pratiques évaluatives organisationnelles.

4.3 Pistes de recherches futures

Dans la présente étude, l'objectif a été de documenter les caractéristiques, les conditions gagnantes, les défis et l'appropriation d'une culture évaluative au sein d'un regroupement de partenaires. Cette stratégie était intéressante puisqu'elle a permis de mettre en évidence les différents facteurs contribuant à l'implantation d'une culture évaluative au fil du temps au sein d'un partenariat sur une période de plus de onze ans d'implantation. De plus, le nombre de partenaires composant ce regroupement a graduellement augmenté d'une période évaluative à l'autre pour rejoindre un total de vingt-deux partenaires à la dernière période évaluative, ce qui constitue un défi supplémentaire pour l'implantation d'une culture évaluative. Dans le cadre de futures recherches, il serait intéressant qu'une partie de l'évaluation concerne le processus évaluatif par lui-même et non pas uniquement l'évaluation d'actions, de programmes ou de services spécifiques, et ce, dès l'amorce d'un projet mis de l'avant par un RLP. Les conclusions

de ce mémoire pourraient alors être bonifiées par une étude de cas avec un processus semblable auprès d'un autre RLP ou encore par une étude qui s'intéresse à l'implantation du processus évaluatif dans plus d'un regroupement de partenaires présentant des contextes similaires. Ce type de recherche pourrait être considéré en vue d'augmenter la transférabilité des résultats pour améliorer et ancrer les pratiques évaluatives dans la réalité de futurs projets composés de nombreuses organisations.

Également, il serait pertinent dans une recherche ultérieure d'impliquer au moins deux personnes-ressources en évaluation pour observer et participer à la mobilisation locale pour l'ensemble de la durée totale du projet. Cela s'avèrerait une piste intéressante pour documenter et affiner la collecte de donnée d'un processus évaluatif qui s'échelonne sur une longue période. En effet, ces personnes pourraient s'interroger, prendre des notes de terrain sur les apprentissages et les perceptions des parties prenantes de l'évaluation lors des rencontres de partenaires. De plus, il serait aussi pertinent de réaliser des groupes de réflexions et de faire la passation de questionnaires pour compléter l'analyse des documents de compte rendu de réunion et de rapports finaux d'évaluation. En rétrospective, l'obtention de ces informations permettrait d'améliorer la qualité des données et l'analyse des conclusions. Un contact avec le terrain aurait aussi permis d'approfondir et d'obtenir un portrait plus complet et fidèle des caractéristiques du processus évaluatif menant à l'intégration d'une culture évaluative au sein d'un partenariat. De plus, le fait d'assigner deux personnes dans un projet de grande envergure permettrait d'objectiver davantage les données colligées. Cela permettrait aussi de pallier le départ éventuel de l'une de ces personnes afin d'assurer une certaine stabilité à l'évaluation.

En tout dernier lieu, dans le cadre d'une prochaine étude, il serait pertinent d'évaluer de manière plus approfondie les apports de l'implication des partenaires dans le projet évaluatif. Le point de vue des parties prenantes aurait donné l'occasion de mettre en évidence les effets de la pratique évaluative sur l'*empowerment* organisationnelle. Quels sont les changements plus spécifiques observés dans les organisations partenaires sur le plan de l'évaluation ? L'obtention de ces informations viserait à mieux comprendre les impacts des apprentissages faits par les partenaires sur l'appropriation de l'évaluation au cours de l'évaluation d'un projet impliquant plusieurs partenaires. Ainsi, des informations pourraient être recueillies spécifiquement sur l'appréciation et les effets sous-jacents des conditions gagnantes, des défis et l'appropriation du processus évaluatif par les participants. La réponse à ces questions par l'entremise de questionnaires ou d'entrevues de groupe pourrait servir à identifier les facteurs qui ont un impact significatif sur l'appropriation d'une culture évaluative par les parties prenantes de regroupements locaux de partenaires.

4.4 Retombées de l'étude pour la pratique psychoéducative

Le champ d'intérêt du psychoéducateur ou de la psychoéducatrice est l'évaluation des capacités ou des difficultés adaptatives d'un sujet (OPPQ, 2014). Dans le cadre de l'exercice du rôle-conseil, une des aptitudes reconnues à la profession psychoéducative concerne la capacité à soutenir et à guider les organisations (OPPQ, 2003). Les psychoéducateurs ou les psychoéducatrices doivent donc posséder des compétences en gestion de projet, en coordination d'équipe et en évaluation des besoins. Pour ce faire, le psychoéducateur ou la psychoéducatrice collige les facteurs de risques et de protection issus de l'environnement du sujet (OPPQ, 2014).

La collecte de ces renseignements influence le choix des interventions à mettre en place pour accompagner le sujet à s'adapter dans son environnement (Gendreau et al., 2001). Les conclusions des résultats exposés de ce mémoire donnent des pistes intéressantes à la pratique psychoéducative pour l'accompagnement et la promotion de l'évaluation au sein des organisations. Les psychoéducateurs et les psychoéducatrices détiennent des connaissances (savoir), des compétences techniques (savoir-faire) spécifiques en évaluation et des compétences relationnelles (savoir-être) nécessaires à l'établissement du lien de confiance pour accompagner les organisations en processus de changement. Les résultats de cette étude donnent des pistes d'animation intéressantes pour soutenir les pratiques psychoéducatives lors de l'animation des activités évaluatives auprès des organisations, à savoir, soutenir les organisations à déterminer des objectifs et des critères d'évaluation, sélectionner des méthodes et des indicateurs pertinents. Les psychoéducateurs ou les psychoéducatrices peuvent partager leur expertise avec les partenaires d'un regroupement, en les guidant dans l'élaboration de méthodes et d'outils d'évaluation adaptés à leurs besoins. D'après Renou (2014), la rigueur méthodologique est un principe fondamental de l'identité professionnelle.

Les opérations professionnelles de la discipline psychoéducative (observation, évaluation, planification, organisation, animation, utilisation et communication) sont utiles dans une perspective de changement au sein d'organisations (Gendreau, 2001). L'observation participante est un moyen de la démarche évaluative pour recueillir des informations (OPPQ, 2014). En étant présent dans les rencontres évaluatives, le psychoéducateur ou la psychoéducatrice mandaté·e pourra observer les besoins, le contexte et les défis rencontrés au sein des organisations. Par l'utilisation de l'observation participante, ce dernier pourra questionner les sujets concernés sur

les ressources qu'ils déterminent nécessaires pour soutenir leur dans un projet évaluatif autour d'actions communes. Ce qui peut déboucher à l'identification des facteurs organisationnels, structurels, financiers, temporels et humains qui viennent freiner ou qui peuvent contribuer à l'établissement d'une démarche évaluative.

Le vécu éducatif partagé joue un rôle central dans l'intervention psychoéducatrice, car le professionnel peut utiliser les situations rencontrées pour que les sujets visés par l'intervention réalisent des apprentissages (Renou, 2005). Le psychoéducateur ou la psychoéducatrice mandaté·e peut utiliser les contextes d'activités évaluatives pour aider les organisations à utiliser les compétences acquises lorsqu'ils rencontrent des défis au cours de l'évaluation d'un projet. La réalisation de ces défis a pour but de produire un déséquilibre dynamique qui tient en considération les éléments motivationnels et des capacités des sujets qui sont touchés par l'intervention. Le psychoéducateur ou la psychoéducatrice détient des compétences techniques en évaluation et en animation qu'il.elle peut utiliser pour accompagner les organisations dans l'apprentissage et le développement de compétences évaluatives. Les psychoéducateurs ou les psychoéducatrices sont bien placés.es pour cibler les besoins de formations des organisations. Ils.elles ont les compétences pour former les personnes sur les procédures de collecte de données et sur la supervision du processus de collecte de données. Ce qui est un atout considérable lorsqu'on souhaite que les personnes s'approprient une évaluation. Les psychoéducateurs ou les psychoéducatrices peuvent soutenir les personnes dans le quotidien, dans la planification de l'évaluation d'un projet ou par l'élaboration d'un plan d'évaluation réaliste et réalisable. Les psychoéducateurs ou les psychoéducatrices peuvent donc faciliter les discussions et les réflexions collectives sur les valeurs, les buts et les attentes des groupes envers l'évaluation. Ces

témoignages peuvent être utilisés pour aider les partenaires à donner un sens aux résultats de l'évaluation afin que ces derniers se les approprient. Ces informations peuvent aider les partenaires pour une prise de conscience de leurs besoins et la prise de décision qui concerne leurs actions, il peut aussi utiliser les résultats de l'évaluation pour souligner les défis et les résultats de l'évaluation d'un projet. Cela contribue à élaborer une compréhension commune de la pertinence de l'évaluation et des impacts potentiels pour la pérennisation des efforts investis au sein des organisations.

Finalement, il est primordial que la personne qui anime possède des compétences relationnelles liées au savoir-être (Ménard St-Germain, 2013). Les schèmes relationnels (empathie, considération, confiance, disponibilité, congruence, sécurité) caractérisent l'attitude (savoir-être) à adopter par le psychoéducateur ou la psychoéducatrice lorsqu'il ou elle intervient auprès des individus (Gendreau, 2001). L'utilisation de ces schèmes auprès des organisations favorise un climat relationnel de confiance où les membres pourront se sentir en sécurité pour partager leurs expériences et leurs perspectives lors de l'évaluation. Au sein de *Parcours d'Enfants*, les compétences relationnelles de l'évaluatrice interne ont été nommées comme un élément qui a favorisé l'utilisation des résultats puisque l'évaluation correspondait aux attentes et aux besoins des organisations. La relation entre les organisations et l'évaluatrice interne a été une condition gagnante qui a favorisé l'engagement des partenaires envers le projet. Le rôle de la relation est donc un atout important à utiliser par un psychoéducateur ou une psychoéducatrice. Les psychoéducateurs ou les psychoéducatrices doivent démontrer leur savoir-être en adoptant une attitude d'ouverture, c'est-à-dire en considérant les besoins et les différents points de vue des partenaires pour l'évaluation et les résultats soient significatifs pour les organisations. La

considération de l'évaluatrice a permis de développer une relation significative avec les parties prenantes du regroupement de partenaires. La considération implique de prendre en compte les besoins, les valeurs et les perspectives des partenaires. En étant attentif aux besoins et aux préoccupations des partenaires, le psychoéducateur ou la psychoéducatrice peut adapter les approches d'évaluation en fonction de leurs réalités spécifiques. Cela favorise l'engagement des partenaires dans le processus et renforce leur sentiment d'appartenance, essentiel pour développer une culture évaluative.

CONCLUSION

En conclusion, l'évaluation participative peut agir comme levier pour développer des compétences en évaluation qui pourront être mobilisées plus tard, en vue de pérenniser les efforts investis dans d'éventuels projets. Plusieurs stratégies et interventions ont été déployées en vue de renforcer l'appropriation et l'utilisation des résultats de l'évaluation au sein du RLP. Parmi ces stratégies, il y a celle qui vise la mobilisation des parties prenantes soit par la formation reçue et par leur implication dans les prises de décisions qui concernent les différentes étapes de la démarche évaluative. Il y a également l'accompagnement et le soutien des parties prenantes par des personnes détenant une expertise en évaluation qui ont su prendre en charge plusieurs des tâches évaluatives, communiquer et transférer les informations relatives à l'évaluation et guider les acteurs. rices pour mener à bien le projet. Bien que son ampleur soit difficilement qualifiable, la mobilisation de plusieurs partenaires dans l'évaluation des divers volets du projet est non négligeable. Leur participation au sein de l'évaluation a sollicité la mobilisation de plus d'un individu même s'il y avait le souhait de départ d'élargir une culture évaluative à l'ensemble des personnes impliquées pour faire pérenniser les efforts investis. Bien que, certaines personnes participantes étaient impliquées dans le processus évaluatif, d'autres se sont fiés sur elles et ils étaient moins mobilisés. Malgré, la quantité importante de partenaires et la difficulté de certaines personnes à se dégager du temps pour les tâches évaluatives, on note plusieurs conditions qui font de ce projet une démarche réussie. Enfin, le contexte politique qui encourage la mise en place d'une évaluation participative a été favorable puisqu'un financement était alloué à l'évaluation pour une durée d'environ dix ans. De plus, les partenaires ont eu une flexibilité quant aux

méthodes et aux actions évaluées, ce qui a permis de refléter les intérêts et les besoins des divers partenaires.

Dans l'ensemble, on observe que les stratégies mises en place ont porté fruit, car ce projet témoigne d'une implantation graduelle d'une culture qui se veut évaluative. En effet, les partenaires ont réussi à mener à terme un projet unique, d'une vision à long terme de croissance sociale autour d'une thématique rassembleuse. L'évaluation de *Parcours d'Enfants* a donné lieu à l'existence d'un espace évaluatif pour plusieurs de ses actions. Il est intéressant de noter qu'à la fin du projet *Parcours d'Enfants*, certains des partenaires se sont investis dans un nouveau projet, le « *Collectif 0-25 ans* » qui vise les jeunes et leur famille dans la région des Laurentides. De façon intéressante, ce collectif qui regroupe plusieurs partenaires, dont certains ayant collaboré dans le cadre du projet *Parcours d'Enfants*, ont manifesté leur intérêt, lors d'une rencontre dédiée aux orientations du regroupement, de transférer leurs savoir-faire en intégrant un volet évaluatif au sein de ce nouveau projet alors que celui-ci n'est pas exigé par le bailleur de fonds. Elles vont donc agir comme des personnes clés pour soutenir le volet évaluatif de cette nouvelle communauté de partenaires !

Références

- Abma, T. A. (2005). Responsive Evaluation: Its Meaning and Special Contribution to Health Promotion. *Evaluation and Program Planning* 28(3), 279-289.
<http://doi:10.1016/j.evalprogplan.2005.04.003>
- Alain, M. (2009). Des systèmes de classification des modèles d'évaluation de programmes d'intervention psychosociale à une proposition de modèle intégrateur. Les trois phases du cube: AVANT-PENDANT-APRÈS. Dans M. Alain & D. Dessureault (dir.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (pp. 9-28). Presses de l'Université du Québec.
- Alkin, M. C. (Ed.). (2004). *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences*. Sage.
- Alkin, M.C. & Christie, C.A. (2004). An evaluation theory tree. Dans M.C. Alkin (dir.), *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences*, 13– 65. Sage.
<https://doi.org/10.4135/9781412984157.n2>.
- André, D., & F-Payeur, F. (2009). *Perspectives démographiques du Québec et des régions, 2006-2031*. Statistique Canada. Repéré à <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/perspectives-demographiques-des-mrc-du-quebec-2006-2031>
- Avenir d'enfants (2017). Guide pour soutenir la mise en place d'une démarche évaluative : à l'intention des regroupements locaux de partenaires en petite enfance. Repéré à https://agirtot.org/media/488447/ae-guide_en_evaluation.pdf

- Avenir d'enfants (2019). Le récit d'un projet collectif en petite enfance au Québec: bilan d'Avenir d'enfants. Repéré à http://avenirdenfants.org/media/1066/bilan_avenir-denfants.pdf
- Ayers, T.D. (1987). Stakeholders as partners in evaluation: A stakeholder-collaborative approach. *Evaluation and Program Planning*, 10(3), 263–271. [https://doi.org/10.1016/0149-7189\(87\)90038-3](https://doi.org/10.1016/0149-7189(87)90038-3)
- Baron, G., & E. Monnier (2003). Une approche pluraliste et participative : coproduire l'évaluation avec la société civile. *Revue d'informations sociales*, 10.
- Bégin, C., Joubert, P., & Turgeon, J. (1999). L'évaluation dans le domaine de la santé : conceptions, courants de pensée et mise en œuvre. Dans C. Bégin et al. (dir), *Le système de santé québécois : un modèle de transformation*, (pp. 265-281). Presses de l'Université de Montréal
- Bérubé, A., Tougas, A-M., & Kischuk. (2021). Conclusion : développer une culture évaluative pour apprendre et innover dans les organisations. Dans Tougas, A-M., Bérubé, A. et Kischuk (dir.), *L'évaluation de programme. De la réflexion à l'action*. (pp.283-285). Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeois, I., & Cousins, J.B. (2013). Understanding dimensions of organizational evaluation capacity, *American Journal of Evaluation*, 34(3), 299-319. <https://doi.org/10.1177/1098214013477235>

- Bourgeois, I., & Hurteau, M. (2018). L'implication des parties prenantes dans la démarche évaluative : facteurs de succès et leçons à retenir. *La revue canadienne d'évaluation de programme*, 33(2). <https://10.3138/cjpe.42205>
- Bourgeois, I., & Valiquette L'Heureux, A. (2018). Le renforcement des capacités organisationnelles en évaluation. L'évaluation de programme axée sur la rencontre des acteurs. Dans Hurteau, M., Bourgeois, I. et Houle, S. (dir.). *L'évaluation de programme axée sur la rencontre des acteurs : une sagesse pratique*. (pp.131-148). Presses de l'Université Laval.
- Bowling, A., & Ebrahim, S. (2005). *Handbook of health research methods: Investigation, measurement and analysis*. Open University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Ecological systems theory (1992). In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 106–173). Sage Publications Ltd.
- Butterfoss, F. D., Francisco, V., & Capwell, E. M. (2001). Stakeholder participation in evaluation. *Health Promotion Practice*, 2(2), 114-119. <https://doi.org/10.1177/152483990100200203>
- Chagnon, F. Daigle, M. Gervais, M. Houle, J., & Beguet, V. (2008). L'utilisation de l'évaluation fondée sur la théorie du programme comme stratégie d'application des connaissances issues de la recherche. *Revue Canadienne d'évaluation de programmes*, 23(1), 3-32.

Champagne, F., Contandriopoulos, A-P., & Tanon, A. (2004). A Program Evaluation Perspective on Processes, Practices and Decision-makers. Dans Lemieux-Charles, L., Champagne, F., (dir.). *Using Knowledge and Evidence in Health Care. Multidisciplinary Perspectives*. (pp. 139-171). University of Toronto Press.

Chen, H.T. (1990). *Theory-Driven Evaluations*. Sage publications.

Chen, H.-T. (2005). *Practical program evaluation: Assessing and improving planning implementation, and effectiveness*. Sage Publications.

Chen, H. T. (2015). *Practical Program Evaluation* (2nd edition). Sage Publications.

Christie, C. (2003). What Guides Evaluation? A Study of How Evaluation Practice Maps onto Evaluation Theory. *New Directions for Evaluation*, (97). 7-36.

<https://doi.org/10.1002/ev.72>.

Coupal, F. P., & Simoneau, M. (1998). A case study of participatory evaluation in Haiti. *New Directions for Evaluation*, 80, 69-79. <https://doi.org/10.1002/ev.1118>

Cousins, J.B. (2003). Utilization Effects of Participatory Evaluation. *International Handbook of Educational Evaluation*, 9, 245–265. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_16

Cousins, J.B. et Chouinard, J.A. (éds.). (2012). *Participatory evaluation up close: An integration of research-based knowledge*. Information Age Publishing Inc.

- Cousins, J. B., & Earl, L. M. (1992). The case for participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(4), 397-418. <http://dx.doi.org/10.2307/1164283>
- Cousins, J.B., & Shulah, L.M. (2012). L'établissement des seuils de réussite dans le cadre d'une évaluation collaborative : une démarche complexe. Dans M. Hurteau, S. Houle, F. Guillemette (éds.). *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible* (pp.137 – 155). Presses de l'Université du Québec.
- Cousins, J.B., & E. Whitmore. (1998). Framing participatory evaluation. *New Directions for Evaluation*, (80), 5-23. <https://doi.org/10.1002/ev.1114>
- Dahler-Larsen, P. (2009). Learning-oriented educational evaluation in contemporary society. Dans K.E. Ryan et J.B. Cousins (dir.), *Sage international handbook on educational evaluation*. Sage.
- Daigneault, P. M. (2011). Les approches théoriques en évaluation. *Cahiers de la performance et de l'évaluation* (4).
- Deslauriers, J-P. (2011). La recherche qualitative : Une façon complémentaire d'aborder les questions de recherche. Dans Bouchard, S. et Cyr, C. (dir.), *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (pp. 407-433). Presses de l'Université du Québec
- Dubeau, D., Bérubé, A., Lafantaisie, V., Coutu, S., & Turcotte, G. (2018). Les conditions gagnantes et les défis pour une participation active des parties prenantes dans un contexte

d'évaluation de programmes d'intervention psychosociale. *Revue canadienne d'évaluation de programme*, 33(2), 202-222, <https://doi/10.3138/cjpe.42203>

Dubois, C.A., Champagne, F., & Bilodeau, H. (2011). Les fondements de l'évaluation : Historique de l'évaluation. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A-P, Contandriopoulos, H, Zulmira (2e éd.). *L'évaluation : Concepts et méthodes. Nouvelle édition revue et augmentée*. (pp. 13-34). Les Presses de l'Université de Montréal.

Dubois, N., & Marceau, R. (2005). Un état des lieux théoriques de l'évaluation: une discipline à la remorque d'une révolution qui n'en finit pas. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 20(1), 1-36.

Fee, W., & Brown, T.M. (2002). The Unfulfilled Promise of Public Health: Déjà vu All Over Again. *Health Affairs*, 21(6), 31-43. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.21.6.31>

Fetterman, D. M. (1994). Empowerment Evaluation. *Evaluation Practice*, 15(1), 1–15. <https://doi.org/10.1177/109821409401500101>

Fetterman, D.M., Kaftarian, S.J., & Wandersman. A. (1996). *Empowerment Evaluation*, Sage publications.

Fetterman, D. M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Sage publication.

Fetterman, D. M. (2004). Empowerment Evaluation. Dans S. Mathison (dir.), *Encyclopedia of Evaluation*. Sage.

- Fetterman, D.M. (2005). Empowerment Evaluation Principles in Practice: Assessing Levels of Commitment. Dans D. M. Fetterman & A. Wandersman (dir.), *Empowerment evaluation principles in practice*. (pp.42-72). Guilford Press.
- Fetterman, D., & Wandersman, A. (2005) *Empowerment evaluation: principles in practice*. The Guilford press.
- Fetterman, D. et Wandersman, A. (2007) Empowerment evaluation: yesterday, today and tomorrow. *American journal of evaluation*, 28(2), 179-198.
<https://doi.org/10.1177/10982114007301350>
- 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. 15-38). Presses de l'Université du Québec.
- Gendreau, G. (2001). Jeunes en difficulté et en intervention psychoéducative. Béliveau éditeur.
- Gélineau, L., Dufour, E., & Bélisle, M. (2012) Quand recherche-action participative et pratiques AVEC se conjuguent : enjeux de définition et d'équilibre des savoirs [Collection hors séries « Les actes »]. *Recherches qualitatives*, 13, 35–54.
- Glass, G.V., & Ellett, F.S. (1980). Evaluation Research. *Annual Review of Psychology*, 31, 211-228. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.001235>

- Goyette, M. (2009). Le développement de l'évaluation de programme. Dans M. Alain & D. Dessureault (dir.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (pp. 29-42). Presses de l'Université du Québec.
- Greene, J. C. (1988). Stakeholder participation and utilization in program evaluation. *Evaluation Review*, 12(2), 91-116. <https://doi.org/10.1177/0193841X8801200201>
- Guba, E.G. (1972). The Failure of Educational Evaluation ». Dans *Evaluating Action Programs: Readings in Social Action and Education*, sous la dir. de Weiss C. H., (pp. 251-266). Allyn et Bacon.
- Guba, E. G., (1990). *The Paradigm Dialog*. Sage Publications.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications.
- Hammami, H., Amara, N., & Landry, R. (2012). How to bridge the gap between research knowledge and action? Exploring the enablers of knowledge brokers' activities. *Journal of International Business and Economics*, 12(3), 48-66.
- Huberman, M., & Gather Thurler, M. (1991). De la recherche à la pratique. Éléments de base. Bern: Peter Lang.
- Hurteau, M., Houle, S., & Marchand, M.-P. (2012). La sélection des parties prenantes : un enjeu important parce que toujours problématique. Dans M. Hurteau, S. Houle et F. Guillemette

(dir.), *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible* (pp. 115– 136). Presses de l'Université du Québec.

Jacob, S. (2006). Trente ans d'évaluation de programme au Canada : l'institutionnalisation interne en quête de qualité. *Revue française d'administration publique*, 3(119), 515-531. <https://doi.org/10.3917/rfap.119.0515>

Jacob, S., & Ouvrard, L. (2009). *L'évaluation participative. Avantages et difficultés d'une pratique innovante. Cahier performance et évaluation, no. 1*, Repéré à: https://www.perfeval.pol.ulaval.ca/sites/perfeval.pol.ulaval.ca/files/2009__cahiers_perfeval_1_participation.pdf

Jacob, S. (2010). Évaluation. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, (2^e éd., pp. 257-265). Les Presses de Science Po.

Jones, R., Young, V., & Stanley, C. (2004). Guide de l'évaluation à l'ACDI. Agence canadienne de développement international.

King, J.A. (1998). Making sense of participatory evaluation practice. *New Directions for Evaluation*, 80, 57-67. <https://doi.org/10.1002/ev.1117>

King, J.A. (2003). The Challenge of Studying Evaluation Theory. *New Direction for Evaluation*, (97), p. 57-67. <https://doi.org/10.1002/ev.76>

- King, J.A. (2004). Tikkun Olam: The roots of participatory evaluation. Dans M.C. Alkin. (dir.). *Evaluation roots, Tracing theorist's views and influences* (pp. 331-342). Sage Publications.
- King, J. A. (2005). Participatory Evaluation. Dans S. Mathison (dir.) *Encyclopedia of evaluation* (291-294). Sage Publications: <https://doi.org/10.4135/9781412950558.n398>.
- King, J. A., & Alkin, M. C. (2019). The centrality of use: Theories of evaluation use and influence and thoughts on the first 50 years of use research. *American Journal of Evaluation*, 40(3), 431-458. <https://doi.org/10.1177/1098214018796328>
- Läubli Loud, M. (2014). What can we learn from practitioners? Some thoughts and take-home messages for internal evaluation units. Dans M. Läubli Loud et J. Mayne (dir.), *Enhancing Evaluation Use, Insights from Internal Evaluation Units* (pp. 241-258). Sage Publications.
- Layne, J. (1999). L'art d'évaluer les programmes. Optimum. *La Revue de gestion du secteur public*, 29(2-3), 1-10.
- Lamoureux, H., Lavoie, J., Mayer, R., & Panet-Raymond, J. (2008). *La pratique de l'action communautaire*, Presses de l'Université du Québec.
- Madaus, G.F., & Stufflebeam, D.L. (2000). Program evaluation: A historical overview. Dans D.L. Stufflebeam, G.F. Madaus et T.Kellaghan (dir.), *Evaluation Models*, (pp. 4-18). Kluwer Academic Publishers.

Madaus, G.F., & Stufflebeam, D.L. (2004). Program Evaluation: A historical Overview. Dans D.L. Stufflebeam, G.F, Madaus et T. Kellagan (dir.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educationnal and Human Services Evaluation* (2^e éd., pp. 3-19). Kluwer Academic Publishers.

Maxwell, J.A. (2004). Causal explanation, qualitative research, and scientific inquiry in education. *Educational Researcher*, 33, 3-11. <https://doi.org/10.3102/0013189X033002003>

McDavid, J. C. (2001). Program evaluation in British Columbia in a time of transition: 1995-2000. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 16, 3-28.

Ménard St- Germain, V. (2013). Schèmes relationnels. Repéré à <https://www.unipsed.net/ressource/schemes-relationnels-2/>

Mill, J.S. (1843). *Système de logique déductive et inductive, exposé des principes de la preuve et des méthodes de recherche scientifique* (6^e éd.; traduction par Louis Peisse à partir de la 6^e édition anglaise de 1865.) Paris, Librairie philosophique de Ladrance, 1866.

Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse*. Côté Jeans & Côté Tenue. Presses de l'Université du Québec.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2003). *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs. Lignes directrices*.

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2014). *Guide d'évaluation psychoéducative. Lignes directrices.*

O'Sullivan, R. G. (2012). Collaborative Evaluation within a framework of stakeholder-oriented evaluation approaches. *Evaluation and Programming*, 35(4), 518-522. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2011.12.005>.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en science humaines et sociales* (3^e édition). A. Colin.

Papineau, D., & Kiely, M. C. (1996). Participatory evaluation in a community organization: Fostering stakeholder empowerment and utilization. *Evaluation and Program Planning*, 19(1), 79-93. [https://doi.org/10.1016/0149-7189\(95\)00041-0](https://doi.org/10.1016/0149-7189(95)00041-0)

Patton, M.Q. (1997). *Utilization-focused evaluation*. Sage.

Patton, M.Q. (2004). The roots of utilization-focused evaluation. Dans M.C. Alkin. (dir.). *Evaluation roots, Tracing theorist's views and influences* (pp. 276-292). SAGE Publications.

Patton, M. Q. (2008), *Utilization-Focused Evaluation*, 4e éd. Sage Publications.

Patton, M.Q. (2009). *Developmental Evaluation*. Repéré à https://www.evaluationcanada.ca/distribution/20090601_quinn_patton_michael_a.pdf

Patton, M. Q. (2010). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. Guilford Press.

- Patton, M. Q. (2011). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. Guilford Press.
- Patton, M.Q. (2012). *Essentials of Utilization-focused Evaluation*. Sage Publications.
- Patton, M.Q. (2018). L'intervention auprès des parties prenantes : le rôle et les responsabilités de l'évaluateur à titre d'animateur. Dans Tougas, A-M., Bérubé, A. et Kischuk (dir.), *L'évaluation de programme. De la réflexion à l'action*. (pp.93-111). Presses de l'Université du Québec.
- Patton, M. Q., & LaBossierie, F. (2012). L'évaluation axée sur l'utilisation. Dans V. Ridde et C. Dagenais (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programmes. Nouvelle édition revue augmentée*. (pp. 145 – 160). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Perret, B. (2007). L'évaluation, un nouveau mode de construction de l'action publique? Dans Bouquet, M. Jaeger et I. Sainseaulieu (dir.), *Les défis de l'évaluation en action sociale et médico-légale* (p. 29-39). Dunod.
- Plottu, B., & Plottu, E. (2009). Contraintes et vertus de l'évaluation participative. *Revue française de gestion*, 35(192), 31–44. <https://doi.org/10.3166/rfg.192.31-44>
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/Exemplars of prevention: toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 122-148. <https://doi.org/10.1007/B00919275>

Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Béliveau éditeur.

Renou, M. (2014). L'identité professionnelle des psychoéducateurs : une analyse, une conception, une histoire. Béliveau éditeur.

Ridde, V. (2006), Programmes communautaires et innovations méthodologiques : participation, accompagnement et empowerment, *Revue canadienne d'évaluation de programme*, 21(3), 133-136.

Ridde, V. (2012). Une évaluative participative avec renforcement du pouvoir d'agir. Dans V. Ridde et C. Dagenais (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programmes. Nouvelle édition revue et augmentée*. (pp.279-294). Les Presses de l'Université de Montréal.

Ridde, V., & Dagenais, C. (2012). Introduction générale à l'évaluation de programmes. Dans V. Ridde et C. Dagenais (Éds.), *Approches et pratiques en évaluation de programmes. Nouvelle édition revue et augmentée*. (p.13-32). Les Presses de l'Université de Montréal.

Rocheleau, J., Denis, V., Gagné, K., Gherghel, A., Juneau, M.-C., Leblanc, J., & Slimani, Y. (2015). Vision, attentes et soutien d'Avenir d'enfants relatifs à l'évaluation : document explicatif. Site consulté le 10 octobre 2021, https://agirtot.org/media/488326/eval_outil_princ-vision-attente-soutien.pdf

Rocheleau, J., Deslauriers, F., Denis, V., Duermael, L., Gherghel, A., Juneau, M.-C., Leblanc, J., & Slimani, Y. (2017). Vision, attentes et soutien d'Avenir d'enfants relatifs à l'évaluation :

document explicatif. Site consulté le 10 octobre 2021,

https://agirtot.org/media/489160/ae_eval_attentesobjeval_mise-a-jour_dec17.pdf

Rodriguez-Campos, L. (2012). Stakeholder involvement in evaluation: Three decades of the American journal of evaluation. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 8(17), 57–79.

Rogers, P., & Gervais, M. (2012). Le renforcement des capacités en évaluation. Dans V. Ridde et C. Dagenais (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programmes. Nouvelle édition revue et augmentée*. (pp. 213-232). Les Presses de l'Université de Montréal.

Rossi, P.H., Lipsey., M.H., & Freeman, H.E. (2004). *Evaluation: A systemic approach* (7^e ed.). Sage Publications.

Scriven, M. (1995). The Logic of Evaluation and Evaluation Practice. *New Directions for Evaluation*, (68), 49-70. <https://doi.org/10.1002/ev.1019>

Scriven, M. (1996). Types of evaluation and types of evaluator. *Evaluation Practice*, 17(2), 49-70. [https://doi.org/10.1016/S0886-1633\(96\)90020-3](https://doi.org/10.1016/S0886-1633(96)90020-3)

Scriven, M. (1998). Minimalist theory: The least theory that practice requires. *American Journal of Evaluation*, 19(1), 57–70. <https://doi.org/10.1177/109821409801900105>

Shulha, L. M., Whitmore, E., Cousins, J. B., Gilbert, N., & al Hudib, H. (2016). Introducing evidence-based principles to guide collaborative approaches to evaluation: Results of an

empirical process. *American Journal of Evaluation*, 37(2), 193–215. <https://doi.org/10.1177/1098214015615230>

Statistique Canada. (2017). *Série « Perspective géographique », Recensement de 2016.*

Produit n° 98-404-X2016001 au catalogue de Statistique Canada. Ottawa, Ontario. Produits de données, Recensement de 2016. Repéré à :<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/fogs-spg/Facts-cd-fra.cfm?LANG=Fra&GK=CD&GC=2475>

Suarez-Balcazar, Y., Orellana-Damacela, L., Portillo, N., Sharma, A., & Lanum, M. (2003).

Implementing an Outcomes Model in the Participatory Evaluation of Community Initiatives. *Journal of Prevention and Intervention in the Community* 26(2), 5-20. https://doi.org/10.1200/J005v26n02_02

10.1200/J005v26n02_02

Stufflebeam, D.L., & Webster, W.J. (1983). An analysis of alternative approaches to evaluation.

Dans Madaus, G.F., Scriven, M.S., Stufflebeam, D.L (dir.). *Evaluation Models: Viewpoints of Educational and Human Services Evaluation* (pp.23-43). The Hague, Dordrecht, Lancaster, Kluwer-Nijhoff Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-94-009-6669-7>

Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data.

American Journal of Evaluation, 27(2), 237-246.

<https://doi.org/10.1177/1098214005283748>

Trudel, L., Simard, C., & Vornax, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? (Hors série), *Recherche qualitatives*, 5, p.38-45.

- Tyler, R.W. (1932). The Construction of Examinations in Botany and Zoolo Studies in Higher Education, Ohio State University, Bureau of Educational Research Monographs, 15, p.49-50.
- Weiss, C.H. (1998). *Evaluation: Methods for Studying Programs and Policies*. Pearson Education Canada.
- Weaver, L., & Cousins, J.B. (2004). Unpacking the participatory process. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 1(1), 19–40.
- Whitmore, E., Guijt, I., Mertens, D. M., Imm, P.S., Chinman, M., & Wandersman, A. (2006). Em- bedding improvements, lived experience, and social justice in evaluation practice. Dans I.F. Shaw, J.C. Green et M.M. Mark (éds.), *The SAGE handbook of evaluation* (pp. 340–359). Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781848608078.n15>.

Annexe A

Grille de codification des documents consultés

1. Caractéristiques de l'évaluation
 - 1.1 Ressources pour l'évaluation
 - 1.1.2 Caractéristiques générales
 - 1.1.3 Ressources humaines
 - 1.1.4 Ressources financières
 - 1.2 Gestion du processus évaluatif
 - 1.2.2 Approche
 - 1.2.3 Flexibilité de la démarche évaluative
 - 1.2.4 Planification de l'évaluation
 - 1.2.5 Structure évaluative-collecte de données
2. Résultats de l'évaluation
 - 2.1 Généralisation des résultats.
 - 2.2 Qualité et validité des instruments de mesure.
 - 2.3 Impact des données manquantes sur les résultats obtenus
 - 2.4 Qualité et validité des résultats obtenus.
 - 2.5 Résultats obtenus liés aux divers angles et objets d'évaluation.
3. Utilisations des résultats
 - 3.1 Améliorer les actions
 - 3.2 Mobiliser les acteurs à l'intérêt d'évaluer
 - 3.3 Bonifier les paramètres méthodologiques d'évaluation
 - 3.4 Améliorer la gestion du processus évaluatif
 - 3.5 Servir à des fins de représentation
 - 3.6 Élaborer un guide de pratique
 - 3.7 Produire des documents à des fins de reddition de compte.
4. Appropriation
 - 4.1 L'intégration des apprentissages et des méthodes évaluatives
 - 4.2 L'acquisition de réflexes évaluatifs
 - 4.3 Types de collaboration établis entre les partenaires
5. Conditions gagnantes
 - 5.1 Démarche organisationnelle
 - 5.1.2 Disponibilité des ressources humaines matérielles et financières

- 5.1.3 Gestion du processus
- 5.1.4 Plan structurel
- 5.1.5 Processus de décision démocratique

5.2 Participation des acteurs

- 5.2.2 Stratégies de mobilisation
- 5.2.3 Accompagnement par les acteurs clés
- 5.2.4 Engagement (Partage et reconnaissance des ressources - Utilité perçue de l'évaluation)

6. Défis

- 6.1 Le temps important requis
- 6.2 La motivation/mobilisation inégale des partenaires
- 6.3 La diversité des partenaires.