

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

VALIDATION DU QUESTIONNAIRE SUR LA CAPACITÉ ÉVALUATIVE DES
ORGANISATIONS ET SES DÉTERMINANTS (QCEOD)

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

FRANÇOIS ROYER

JUILLET 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je souhaite tout d'abord remercier mon directeur de thèse, Jean Bélanger, pour son engagement envers ce projet, sa guidance, son écoute et ses précieux conseils. Merci de m'avoir aidé à développer mon sens critique et mes compétences en m'introduisant à des sujets, des organisations et des gens fascinants.

Merci à Michel Janosz, professeur à l'école de psychoéducation de l'Université de Montréal, de m'avoir impliqué dans des projets stimulants et d'avoir grandement contribué à la rigueur de cette thèse. Merci également à Sophie Pascal, professionnelle de recherche, pour un accompagnement et un regard critique indispensable à la rédaction des deux articles.

Toute ma gratitude est également adressée à Hugues Leduc, statisticien, qui a su m'accompagner dans de nombreuses tergiversations avec humour et une bienveillance hors du commun.

J'adresse aussi mes plus sincères remerciements à mes superviseurs d'internat Lorraine Leclaire et Dany Leblond, ainsi qu'à mes superviseurs cliniques et administratifs dans ma pratique en tant que doctorant : Marie-Eve Leroux, Monique Bessette, Louise

Gaston, Marilyne Lemay et David Granger. Ce fut un honneur de pouvoir bénéficier de votre appui, de vos encouragements et de votre expertise au long cours.

Enfin, un immense merci à ma famille, à mes amis et aux membres de l'Église Réformée St-Jean pour leurs encouragements et leurs prières. Un merci tout spécial à mes filles Florence et Abigaëlle qui font toute ma joie et qui furent la principale source de motivation dans les derniers milles du doctorat. Quelle joie aussi pour moi de terminer juste avant d'accueillir votre petite sœur Madeleine et de pouvoir inscrire son nom ici.

Je termine en remerciant ma femme Mireille, à qui je veux adresser le plus profond des remerciements. Merci pour ton soutien inestimable, pour tes conseils, pour ton écoute, pour ta patience et pour tous tes sacrifices dans ce long processus qui s'achève enfin. Je t'aime et je t'aimerai toujours.

« What you see and what you hear depends a great deal on where you are standing. It also depends on what sort of person you are. »

- C.S. Lewis

*« All that is gold does not glitter,
Not all those who wander are lost;
The old that is strong does not wither,
Deep roots are not reached by the frost. »*

- J.R.R. Tolkien

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	14
CHAPITRE I Pertinence de l'évaluation, du Renforcement de la capacité évaluative et revue critique de littérature	18
1.1 Pertinence du RCÉ : les retombées de l'évaluation.....	18
1.1.1 Utilité symbolique	19
1.1.2 Utilité instrumentale	19
1.1.3 Utilité conceptuelle.....	20
1.1.4 Utilité du processus d'évaluation dans le développement d'une culture organisationnelle réflexive	21
1.2 Problématique.....	24
1.3 Modèles conceptuels du RCÉ.....	27
1.3.1 Modèle du RCÉ de Labin et al. (Labin, 2014; Labin <i>et al.</i> , 2012).....	28
1.3.2 Modèle du renforcement des capacités de King et Volkov (King et Volkov, 2005).....	30
1.3.3 Modèle du renforcement des capacités de Taylor-Powell et Boyd (2008)	32
1.3.4 Modèle multidisciplinaire de Preskill et Boyle (2008).....	34
1.3.5 Modèle de Suarez-Balcazar et al. (2010).....	37
1.3.6 Modèle de Cousins et al. (2014).....	38
1.3.7 Modèle de la capacité à faire de l'évaluation par Bourgeois et Cousins (2013).....	40

1.4 Synthèse des modèles	43
CHAPITRE II Cadre de référence et méthodologie globale.....	44
2.1 Cadre de référence	44
2.1.1 Partie A : Déterminants de la CÉ.....	47
2.1.2 Partie B : Capacité à faire et à utiliser l'évaluation	60
2.2 Élaboration du questionnaire	64
2.2.1 Validation de contenu : comité d'experts	65
2.2.2 Validation de contenu : utilisateurs potentiels.....	65
CHAPITRE III Article 1 : Validation du Questionnaire sur la Capacité Évaluative des Organisations et ses Déterminants (QCEOD)	68
3.1 Résumé	69
3.2 Abstract.....	70
3.3 Introduction	71
3.4 Recension de littérature	72
3.4.1 Conception du QCEOD.....	74
3.5 Méthodologie.....	79
3.5.1 Participants	80
3.5.2 Analyses.....	82
3.6 Résultats	83
3.7 Discussion.....	89
3.8 Limites et directions futures	90
3.9 Conclusion.....	94
3.10 Références.....	96
CHAPITRE IV Article 2 : Validité de critère et sensibilité du Questionnaire sur LA Capacité Évaluative des Organisations et ses Déterminants (QCEOD)	106
4.1 Résumé	107
4.2 Introduction	108
4.2.1 Instrument.....	109
4.3 Questions de recherche et hypothèses	111

4.3.1	Capacité évaluative chez les répondants en fonction de la capacité évaluative autorapportée.....	111
4.3.2	Capacité évaluative chez les répondants en fonction du type d'organisation 111	
4.3.3	Capacité évaluative chez les répondants en fonction de leur rôle dans l'organisation.....	113
4.4	Méthodologie.....	114
4.4.1	Participants	114
4.4.2	Mesure	115
4.4.3	Stratégie analytique	116
4.5	Résultats	117
4.5.1	Analyse des corrélations.....	118
4.5.2	Analyse comparative des milieux.....	120
4.5.3	Analyse comparative des répondants	122
4.6	Discussion.....	124
4.6.1	Formation et expertise en évaluation.....	125
4.6.2	Santé et éducation : un enjeu de communication?.....	125
4.6.3	La parole aux employés.....	128
4.7	Limites et autres considérations	129
4.8	Conclusion.....	131
4.9	Références	133
	Conclusion	139
5.1	Retour sur la problématique et les objectifs de recherche	139
5.2	Validation du QCEOD	141
5.2.1	Cohérence interne et validité de structure	142
5.2.2	Validité de critère du QCEOD.....	143
5.3	Limites des deux études.....	144
5.3.1	Cohérence et structure des échelles	144
5.3.2	Taille d'échantillon et taux de participation	145
5.3.3	Stabilité temporelle.....	146
5.4	Directions futures	147
5.4.1	Implication pour la pratique évaluative	147
5.4.2	Implication pour la recherche sur la CÉ	149
5.5	Conclusion.....	153

ANNEXE A	Modèle de Labin (2014)	154
ANNEXE B	Modèle de King et Volkov (2005)	155
ANNEXE C	Modèle de Taylor-Powell et Boyd (2008)	156
ANNEXE D	Modèle multidisciplinaire de preskill et boyle (2008).....	157
ANNEXE E	Cadre conceptuel de la CÉ DE Suarez-Balcazar et al. (2010)	158
ANNEXE F	Modèle de Cousins et al. (2014).....	159
ANNEXE G	Modèle de Bourgeois et Cousins (2013).....	160
ANNEXE H	Dictionnaire des variables du QCEOD.....	174
APPENDICE A	Formulaire de consentement à la participation au groupe de discussion pour les utilisateurs potentiels	186
APPENDICE B	Courriel d'invitation à participer au sondage et pièce jointe (gestionnaire).....	188
APPENDICE C	Courriel d'invitation aux répondants et pièce jointe	190
APPENDICE D	Version préliminaire du QCEOD.....	192
Références	213

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Cadre conceptuel du QCEOD.....	46
3.1 Résultats de l'analyse factorielle confirmatoire	85

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Dimensions et répondants visés pour chacun des sept modèles théoriques retenus et leur questionnaire associé (s'il y a lieu)	42
2.1 Dimensions et indicateurs de l'instrument avant la validation statistique (version préliminaire)	67
3.1 Dimensions, indicateurs de l'instrument, cohérence interne et origine des items du QCEOD.....	77
3.2 Exemple d'échelle du QCEOD (le climat relationnel).....	80
3.3 Statistiques descriptives de l'échantillon (article 1).....	81
3.4 Dimensions, indicateurs de l'instrument, cohérence interne et origine des items du QCEOD.....	84
3.5 Indices d'ajustement pour les 3 blocs d'analyse factorielle confirmatoire..	87
3.6 Structure factorielle des items de la version longue sur les processus, les ressources, les conditions soutenant l'évaluation et la compétence en évaluation.....	88
4.1 Dimensions et items du QCEOD.....	110
4.2 Statistiques descriptives de l'échantillon (article 2).....	118
4.3 Résultats des corrélations entre les indicateurs du test et les niveaux de formation et d'expertise auto-rapportés; Résultats des tests T comparant	

les moyennes des directeurs/gestionnaires des deux organisations participantes sur l'ensemble des dimensions de l'instrument.....	119
4.4 Résultats des trois analyses de régression logistique.....	122
4.5 Résultats au test T comparant les moyennes des directeurs/experts en évaluation aux autres employés de l'organisation de santé publique	123

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CÉ	Capacité évaluative
CISSS	Centre intégré de santé et de services sociaux
LAP	Loi sur l'administration publique
QCEOD	Questionnaire sur la Capacité Évaluative des Organisations et ses Déterminants
RCÉ	Renforcement des capacités évaluatives

RÉSUMÉ

L'évaluation de programme est une pratique dont les retombées organisationnelles sont diverses. Les résultats et le processus d'évaluation lui-même sont de plus en plus abordés en tant qu'outils visant à accroître l'apprentissage organisationnel et l'innovation. Ainsi, de nombreuses organisations désirent accroître leur capacité à faire et à utiliser l'évaluation par le biais de diverses activités et formations visant le renforcement des capacités évaluatives (RCÉ). Les études portant sur le RCÉ recensent un bon nombre de facteurs déterminants qui facilitent ou entravent le développement de la capacité évaluative (CÉ) d'une organisation. Si la majorité de ces études s'appuie sur des devis qualitatifs et des études de cas, un bon nombre d'auteurs s'attardent désormais au monitoring de la CÉ par le biais d'outils quantitatifs. Or, les questionnaires existants comportent plusieurs limites. D'abord, les instruments de mesure employés dans ces études ne ciblent qu'une portion des éléments connus comme ayant une influence sur la CÉ. Ensuite, ces questionnaires ciblent exclusivement un gestionnaire ou un professionnel en évaluation interne ou externe à l'organisation plutôt que l'ensemble du personnel. Finalement, une faible proportion de questionnaires ont fait l'objet d'un processus de validation rigoureux. Ainsi, la présente étude vise à procéder à l'élaboration et à la validation d'un questionnaire plus complet et plus représentatif que ceux actuellement disponibles.

Pour y arriver, les facteurs déterminants de la CÉ ont été recensés à partir des 7 cadres conceptuels les plus pertinents en contexte de RCÉ. Une recension de littérature et d'instruments de mesure existants a aussi été entreprise afin d'élaborer un cadre conceptuel, de décrire et d'opérationnaliser chaque dimension à partir d'échelles déjà disponibles. Le fruit de ce travail a ensuite été présenté à un groupe d'experts en évaluation qui ont proposé des ajouts, des modifications ou des retraits d'éléments inutiles ou redondants. Ensuite, une première version du questionnaire sur la capacité évaluative des organisations et ses déterminants (QCEOD) a été complétée par les employés et les gestionnaires de deux organisations distinctes : une issue du milieu de la santé et l'autre issue du milieu de l'éducation. Le processus d'évaluation visait ensuite à attester de la validité de structure (premier article) et de la validité de critère (deuxième article) du QCEOD.

Les analyses attestent que le QCEOD présente une bonne validité de structure, des indices de cohérence interne satisfaisants ainsi qu'une bonne validité de critère. Cet

outil constitue donc un apport robuste pour mesurer la capacité évaluative de diverses organisations et de divers répondants de façon précise, valide et sensible.

Mots clés : renforcement des capacités évaluatives, capacité évaluative, apprentissage organisationnel, culture organisationnelle, évaluation de programme, évaluation, questionnaire, validation, validité de structure, validité de critère

INTRODUCTION

Au Québec, les responsables des programmes et actions issus des milieux communautaires et publics sont de plus en plus amenés à rendre des comptes sur la pertinence de leurs actions et l'atteinte de leurs objectifs. Smits et Jacobs (2014) soulignent que la Loi sur l'administration publique (LAP) (Gouvernement du Québec, 2000) a introduit des attentes claires en termes de planification, de gestion axée sur les résultats, de reddition de compte quant à l'atteinte des objectifs et d'utilisation optimale des ressources dans les programmes financés par le gouvernement du Québec. Ces attentes orientent ainsi de nombreuses organisations à aligner leur pratique avec celle de l'évaluation de programme. À cet effet, Cousins et ses collègues (2004) définissent l'évaluation comme une enquête systématique aboutissant à des jugements sur un programme, sur ses mérites, sa valeur et sa pertinence. Au-delà de la simple reddition de comptes, l'enquête évaluative constitue également un outil puissant dans l'amélioration des pratiques et le développement d'un programme. Les évaluations axées sur les processus et la mise en œuvre du programme sont des formes d'évaluation qui en témoignent (Leviton, Khan, Rog, Dawkins et Cotton, 2010). Le processus d'évaluation peut permettre de corriger et d'ajuster l'implantation d'un programme, menant souvent à des remises en question et des réflexions qui favorisent l'émergence de bénéfices concrets pour une organisation et pour les individus qui y sont impliqués (Brown, McCracken et O'Kane, 2011; Patton, 2008).

Cette influence positive est tributaire d'une capacité organisationnelle à mettre en œuvre une évaluation de qualité et à l'utiliser à bon escient. La LAP (Gouvernement du Québec, 2000) fournit un incitatif au développement d'une telle capacité et place de

nombreuses organisations québécoises en demande pour une évaluation de qualité. Toutefois, l'expertise en évaluation n'est bien souvent accessible que par l'embauche de sous-traitants (évaluateurs experts, firme d'évaluation, universités, etc.) plutôt que par des membres internes de l'organisation. Ces ressources externes peuvent certes nourrir les organisations en repêchant un ensemble de données d'intérêt, mais sans un minimum de capacité organisationnelle en évaluation, il peut n'en ressortir que très peu d'acquis durables, si ce n'est qu'un rapport d'évaluation entassé dans un classeur et sans impact significatif (Theisoehn et Lopes, 2013). Un sondage auprès de 189 organismes sans but lucratif fait ressortir que la moitié d'entre eux rapportent être sous-équipés en termes d'expertise en évaluation (Carman et Fredericks, 2010).

Pour pallier à cet obstacle, il y a de plus en plus d'attention donnée aux approches qui favorisent un transfert de connaissances entre les experts en évaluation et les organisations, ce qui est communément appelé le renforcement des capacités évaluatives (RCÉ). Labin et ses collègues (2012) définissent le RCÉ comme « un processus intentionnel visant à augmenter la motivation, les connaissances et les compétences d'un individu et à accroître la capacité d'un groupe ou d'une organisation à conduire et utiliser l'évaluation » (p. 308). Une autre définition fréquemment employée dans la littérature sur le renforcement des capacités évaluatives est celle de Stockdill et al. (2002, p. 14) : «ECB [evaluation capacity building] is the intentional work to continuously create and sustain overall organizational processes that make quality evaluation and its uses routine. »

En ce sens, de nombreuses études ont investigué les conditions et facteurs favorisant le renforcement des capacités évaluatives au sein même d'une organisation et rapportent plusieurs guides et lignes de conduite dans le domaine (Bourgeois, Chouinard et Cousins, 2008; Bourgeois et Cousins, 2013; Cousins *et al.*, 2004; Cousins, Goh, Elliott et Bourgeois, 2014; King et Volkov, 2005; Labin, 2014; Labin *et al.*, 2012; Preskill et Boyle, 2008; Stockdill *et al.*, 2002; Suarez-Balcazar, 2010; Taylor-Powell et Boyd,

2008; Taylor-Ritzler, Suarez-Balcazar, Garcia-Iriarte, Henry et Balcazar, 2013). Une limite importante demeure pourtant : la littérature actuelle regorge d'études de cas qui énoncent des principes généraux et de nombreuses leçons apprises sur la pratique sans mesurer empiriquement et longitudinalement la présence des facteurs déterminants connus du RCÉ pour différents contextes. Pourtant, un bon nombre d'instruments sont disponibles pour rendre compte de la capacité organisationnelle à réfléchir sur les actions déployées, à conduire de l'évaluation et à l'utiliser à bon escient (Abrami *et al.*, 2007; Bess, Perkins et McCown, 2010; Botcheva, White et Huffman, 2002; Bruner Foundation, 2010; Chiva, Alegre et Lapiedra, 2007; Danseco, Halsall et Kasprzak, 2009; Jerez-Gomez, Cespedes-Lorente et Valle-Cabrera, 2005; Marsick et Watkins, 2003; Preskill et Torres, 2009; Taut, 2007; Taylor-Ritzler *et al.*, 2013; Tohidi, Seyedaliakbar et Mandegari, 2012; Volkov et King, 2007). Par ailleurs, une grande proportion de ces instruments se concentre sur les conditions organisationnelles qui soutiennent la réflexion et l'apprentissage. De tels instruments offrent donc un portrait global de certains facteurs déterminants clés pour le RCÉ sans spécifiquement mesurer la capacité évaluative (CÉ) elle-même. Pour les quelques instruments qui mesurent plus spécifiquement la capacité à produire de l'évaluation, le problème est inverse: on s'appuie sur l'avis d'experts ou de gestionnaires à propos de la CÉ au détriment d'une investigation approfondie des facteurs contextuels qui en modère la portée réelle. Les instruments n'offrent donc pas de support quantitatif robuste pour investiguer si la CÉ se traduit par l'instauration de nouvelles façons de faire et d'une pratique bonifiée dans l'ensemble de l'organisation, ou encore pour identifier les contraintes qui limitent sa mise en oeuvre, ou à l'inverse d'identifier les meilleurs prédicteurs de la CÉ parmi les déterminants connus. Est-ce toujours les mêmes pour tous les contextes?

L'objectif de la présente thèse est donc de concevoir et de valider un instrument de mesure de la CÉ organisationnelle, le questionnaire sur la capacité évaluative des organisations et ses déterminants (QCEOD), qui propose une fine mesure des éléments propres à l'évaluation, aux facteurs organisationnels déterminants et ce, tout en

sollicitant l'avis d'un plus grand nombre de parties prenantes (employés, gestionnaires, évaluateurs) et non uniquement les experts ou les gestionnaires. En unissant les modèles théoriques et les principes issus de la littérature scientifique aux expériences concrètes d'organisations québécoises, la présente thèse vise à offrir un instrument pratique qui permet de monitorer le processus de RCÉ et d'améliorer la prise de décision fondée sur les données d'évaluation.

D'un point de vue scientifique, l'outil vise à offrir une contribution majeure pour l'étude quantitative du RCÉ et en permettant de réduire le fossé entre les avancées théoriques et empiriques en évaluation de programme (Dubois et Marceau, 2005). D'un point de vue pratique, l'instrument permettra aux organisations qui souhaitent soutenir le développement de leur CÉ en identifiant leur niveau de base, monitorant leur progression, identifiant leurs forces et leurs faiblesses et en permettant de circonscrire des objectifs précis en vue de récolter les nombreux bénéfices qui découlent d'une culture évaluative et réflexive.

CHAPITRE I

PERTINENCE DE L'ÉVALUATION, DU RENFORCEMENT DE LA CAPACITÉ ÉVALUATIVE ET REVUE CRITIQUE DE LITTÉRATURE

Avant d'entrer plus concrètement dans le processus de validation et les aspects méthodologiques de la présente thèse, le premier chapitre vise d'abord à présenter les retombées connues de l'évaluation pour une organisation afin de souligner la pertinence de la CÉ. De plus, sept cadres conceptuels traitant du renforcement des capacités évaluatives seront présentés en prenant soin d'identifier leurs forces et leurs limites. Ensuite le cadre théorique du QCEOD sera présenté dans un second chapitre et chaque dimension sera décrite à la lumière de la littérature scientifique pertinente. Enfin, les étapes qui ont été nécessaires à la production d'une première version du QCEOD seront également présentées.

1.1 Pertinence du RCÉ : les retombées de l'évaluation

Avant même de discuter de la pertinence de renforcer la capacité à faire de l'évaluation, il faut se questionner sur la nécessité et la valeur ajoutée de l'évaluation. La prochaine section présente donc les quatre grandes utilités de l'évaluation, telles que rapportées dans la littérature, c'est-à-dire l'utilité symbolique, instrumentale, conceptuelle et l'utilité du processus d'évaluation dans le développement d'une posture réflexive au travers de l'organisation.

1.1.1 Utilité symbolique

L'utilité symbolique réfère à la possibilité que l'évaluation soit utilisée pour justifier une position préexistante ou simplement pour affirmer la raison d'être d'un programme (Mark et Henry, 2004). Cette utilité de l'évaluation fait écho au principe de reddition de compte et ne s'inscrit pas dans une optique de développement des capacités des participants. Johnson et ses collaborateurs (2009) affirment que l'utilisation symbolique a lieu lorsqu'une personne se base sur la simple existence de l'évaluation pour persuader ou convaincre de la valeur de son programme. En effet, au lieu de s'inscrire dans un paradigme de remise en question, l'utilisation symbolique renvoie à une certaine inertie où la démarche évaluative ne stimule pas de réflexion additionnelle, mais demeure plutôt dans une position défensive : « mon programme est légitime puisqu'il a été évalué ». L'évaluation peut être alors perçue comme un poids superflu pour une organisation ou encore comme une formalité inévitable à la fin d'un cycle de financement. Toutefois, une évaluation de qualité détient le potentiel de faire émerger des controverses, de la nouveauté et encourager un apprentissage organisationnel qui surpasse la simple justification des actions déjà mises en œuvre (Dagenais et Ridde, 2012). Le présent projet s'intéresse donc surtout à l'évaluation pour son utilité instrumentale, conceptuelle et son influence globale sur l'organisation.

1.1.2 Utilité instrumentale

Tel que mentionné précédemment, le renforcement des capacités évaluatives est un moyen de choix pour injecter les bénéfices de l'évaluation dans la routine même d'une organisation. Une culture évaluative bien établie implique une prise de décision fondée sur les données issues de l'évaluation et les efforts antérieurs, assurant ainsi une utilisation plus efficace des ressources (Cousins *et al.*, 2004; Liberato, Brimblecombe, Ritchie, Ferguson et Coveney, 2011; Preskill et Boyle, 2008; Taylor-Powell et Boyd,

2008). Cette utilisation des résultats pour la prise de décision est identifiée en termes d'utilité instrumentale (Bourgeois et Cousins, 2013; Johnson *et al.*, 2009; Leviton et Hughes, 1981). Par exemple, une évaluation pourrait souligner qu'une activité est plus efficace qu'une autre pour atteindre les objectifs d'un programme. Les décideurs seraient alors en mesure de décider d'étendre les ressources allouées à l'activité la plus prometteuse. Les ressources dédiées à l'évaluation peuvent d'ailleurs se retrouver parmi les premières coupes lors des compressions budgétaires. Toutefois, si la CÉ est soutenue par les acteurs à l'interne, les activités d'évaluation et les bénéficiaires peuvent résister, minimalement, aux coupes budgétaires (Baron, 2011). Ainsi, le renforcement des capacités évaluatives des acteurs accroîtrait le potentiel de l'utilité instrumentale qui constitue un outil important dans l'amélioration des pratiques d'une organisation en appuyant la prise de décisions sur des données empiriques (analyse d'indicateurs de performance, questionnaires, entrevues, etc.).

1.1.3 Utilité conceptuelle

En plus des effets sur la prise de décision, les résultats d'évaluation peuvent être moteurs de réforme, de développement d'une compréhension mutuelle et de résolution de problèmes au sein d'une organisation (Cousins *et al.*, 2004). Ce gain en termes de mobilisation des partenaires et des décideurs et sur leurs façons de réfléchir à certains aspects du programme est identifié en tant qu'utilité conceptuelle (Bourgeois et Cousins, 2013; Leviton et Hughes, 1981; Rich, 1977). Cette utilité de l'évaluation renvoie à un apprentissage plus général qui prend place dans les raisonnements, les attitudes et les sentiments suite à la participation à une évaluation. Par exemple, la participation à une démarche évaluative peut amener les acteurs à avoir une meilleure compréhension de leur action et du rôle qui leur est attribué. Aucune modification au programme n'est proprement entreprise, mais la compréhension des individus est tout de même affectée (Johnson *et al.*, 2009). Par exemple, de nombreuses évaluations de

programmes ont recours au modèle logique pour structurer l'évaluation. Ces modèles se présentent sous la forme d'une chaîne causale reliant les activités d'un programme et les effets attendus. Le simple fait de rassembler différents acteurs d'un programme et d'élaborer un consensus sur le modèle logique peut faire émerger des débats et des controverses qui peuvent remettre en question les opinions des partenaires sur leur programme et générer un sens renouvelé (Patton, 2008). De façon générale, l'utilité instrumentale et l'utilité conceptuelle illustrent la mobilisation et l'action qui fait suite au processus d'évaluation. Par ailleurs, il semble que le processus d'évaluation lui-même ait un impact notable sur les participants et conséquemment, sur la mise en œuvre de leurs actions.

1.1.4 Utilité du processus d'évaluation dans le développement d'une culture organisationnelle réflexive

L'utilité du processus renvoie (de l'anglais, «*process use*») souligne que l'exposition aux différentes phases et aux processus de l'évaluation engendre des changements comportementaux ou cognitifs chez les employés impliqués (Bourgeois et Cousins, 2013; Patton, 2008). Ainsi il n'y a pas que les extraits de l'évaluation qui stimulent le développement organisationnel et individuel, mais le processus évaluatif lui-même. La capacité à suivre l'implantation de l'intervention (évaluation de la mise en œuvre) et à en corriger le tir au besoin peut être considérée comme une forme d'intervention en soit. En effet, une bonne implantation signifie de meilleures chances de succès (tailles d'effet deux à trois fois plus élevées) et conduirait donc à des avantages substantiels pour les bénéficiaires (Durlak, 2008). Des auteurs réfèrent même au processus d'évaluation comme ayant une influence qui dépasse les limites imposées par le terme « utilité ». Selon Kirkhart (2000), le terme « usage » ou « utilité » renvoie à un paradigme centré sur les résultats et faisant état d'effets unidirectionnels, intentionnels, épisodiques et instrumentaux. Le recours au terme « influence » rendrait alors plus

compte de la complexité du rapport à l'évaluation. Ainsi, le développement des capacités évaluatives au sein même d'une organisation apparaît comme une intervention pouvant faire émerger de multiples bénéfices ayant au fil du temps un impact positif sur les employés participants, mais aussi sur les bénéficiaires du programme et sur la société (Mark et Henry, 2004). La littérature scientifique met l'accent sur le fait que le *process use* doit être stimulé de façon intentionnelle en prenant en compte les différents facteurs organisationnels facilitant son émergence (Forss, Kruse, Taut et Tenden, 2006; King, 2007; Preskill, Zuckerman et Matthews, 2003). Patton (2008) souligne d'ailleurs qu'un des principaux effets possibles des processus d'évaluation est l'infusion d'un mode de pensée évaluatif au sein de la culture organisationnelle. Ce dernier point, étant la ligne de mire du renforcement des capacités évaluatives, indique que de travailler à l'émergence de la CÉ contribue au développement de la réflexivité dans l'organisation. Face à ces considérations, l'évaluation apparaît comme un outil pour favoriser la réflexivité et le développement d'une organisation dite apprenante. Ce dernier concept réfère à une organisation qui englobe une capacité d'adaptation et de réponse rapide et innovante tout en travaillant à la suppression des barrières à l'apprentissage (Marsick et Watkins, 2003). Ce mouvement des organisations apprenantes vers l'amélioration et l'innovation passe nécessairement par un processus réflexif de remise en question qui est d'une grande importance dans la mise en œuvre et l'appropriation de nouvelles pratiques (Bélanger *et al.*, 2012). Certes l'évaluation peut jouer un rôle important dans le développement d'une telle capacité, mais de nombreuses autres stratégies peuvent en favoriser l'émergence. Lafortune (2012) présente un ensemble de stratégies interactives visant à accroître la réflexivité d'une organisation :

Les stratégies réflexives-interactives sont des actions pédagogiques et didactiques ciblées qui visent à susciter la réflexion individuelle relativement à sa pratique et à ses apprentissages, tout en suscitant des interactions entre pairs et collègues. Ces stratégies s'inspirent de divers moyens comme le questionnement, l'interaction, la réflexion, la

discussion, l'autoévaluation, la rétroaction, les moments de réflexion et les conflits sociocognitifs. Ces stratégies favorisent les échanges, la confrontation des idées et la communication réflexive-interactive. (P. 2)

Ces stratégies témoignent donc non seulement de la pertinence de faire de l'évaluation, mais de l'utiliser pour se remettre en question, réfléchir autrement, confronter les différents points de vue et ultimement, améliorer les pratiques. La posture réflexive des employés d'une organisation semble être une condition *sine qua non* dans la mise en place d'une organisation dite apprenante. L'évaluation, de par ses bénéfices énoncés précédemment, aurait le potentiel d'agir comme moteur de réflexivité pour une organisation. Par exemple, les résultats d'une évaluation peuvent mettre en lumière une lacune dans le fonctionnement d'un programme ou encore des controverses dans la conception même du programme entre les membres du personnel d'une organisation. Par la suite, ces lacunes ou controverses peuvent être discutées à la lumière des autres données d'évaluation ou en sollicitant l'avis des membres de l'organisation afin de formuler des pistes d'améliorations possibles. De fil en aiguille, les employés sont amenés à remettre en question leurs actions en lien avec les données objectives, ce qui favorise un changement de pratiques en vue d'accroître continuellement la qualité des actions mises en œuvre et l'atteinte des objectifs de l'organisation en question.

Face aux différents avantages que comporte l'évaluation pour une organisation, il est pertinent de s'attarder aux moyens qui permettraient d'aider des communautés ou des organisations à développer leur capacité à faire et à utiliser l'évaluation. Pour ce faire, la capacité à faire un bon diagnostic de son milieu en matière de CÉ est certainement la première étape. Dans cette perspective, il convient d'abord de bien définir le RCÉ avant d'introduire les limites actuelles en lien avec la mesure de ce processus.

1.2 Problématique

Étant donné son fort rayonnement dans les écrits sur le sujet, la définition du RCÉ de Stockdill et al. (2002, p. 14) a été présentée précédemment en introduction : «ECB [evaluation capacity building] is the intentional work to continuously create and sustain overall organizational processes that make quality evaluation and its uses routine. » Les auteurs soulignent que le RCÉ est une action intentionnelle guidée par des processus et des pratiques mis en œuvre de façon ajustée aux contextes, c'est-à-dire que les efforts sont adaptés aux réalités des différents milieux et que la stratégie de RCÉ doit porter une attention particulière au terrain, aux structures, à la culture et à la routine d'une organisation. En plus de faire ressortir un bon nombre de recommandations et de conclusions de la littérature scientifique sur le sujet, les auteurs soulignent quelques limites de la recherche telles que le peu d'information au sujet de ce qui est nécessaire pour soutenir efficacement le RCÉ et le développement d'outils de mesure et d'évaluation des efforts de RCÉ eux-mêmes. Les auteurs soulignent également que le RCÉ se distingue de l'évaluation de programme de plusieurs manières :

ECB, unlike most evaluation practice, is neither linear nor sequential, with a single end product. Rather, it is never ending—like the circus performer who constantly spins the many plates on top of the pole she holds. ECB is far more jazzlike and improvisational than it is like classical ballet. Sustaining ECB requires doing the many tasks, phases, and stages of work out of order, as in an “infinite game” (Carse, 1986) of ever-emergent rules and players. Sustentation is a space where art, science, and craft meet in the intentional effort to carry on and use quality evaluation for organizational goal achievement and development. (Stockdill et al., p.13)

Ainsi, il semble que de travailler à l'émergence et au soutien de la CÉ dans une organisation nécessite de s'engager dans un processus constamment en mouvance. Dans un tel contexte, l'utilisation d'un outil qui permettrait de faire un diagnostic organisationnel est certainement d'intérêt afin de cerner avec finesse tous les processus impliqués. Un tel outil devrait permettre de cibler les tendances importantes sur les grandes dimensions de la CÉ en tenant compte des éléments contextuels clés. Certains instruments permettant de rendre compte de la CÉ d'un groupe existent déjà dans la littérature sur le sujet, mais non pas sans limites importantes.

Pour commencer, des instruments documentent l'utilisation et le transfert des connaissances issues de la recherche sans référer à l'évaluation de programme (Abrami *et al.*, 2007; Chagnon *et al.*, 2012). Pour la présente recherche, nous ciblons davantage la capacité à faire et à utiliser l'évaluation dans un contexte d'apprentissage organisationnel. Ainsi, les instruments qui ne portent pas spécifiquement sur l'évaluation de programme ont été écartés.

Ensuite, plusieurs instruments abordent des éléments essentiels à l'établissement d'une culture propice à l'évaluation et à l'apprentissage, mais n'investiguent pas la capacité évaluative en tant que telle. C'est le cas du Readiness for Organizational Learning and Evaluation (ROLE) qui recense essentiellement des éléments de culture, de climat organisationnel et autres facteurs favorisant le développement d'un contexte qui supporte la CÉ (Preskill et Torres, 2009). Cette tendance s'observe également dans la littérature issue du monde de la gestion et de l'administration. En effet, Chiva et ses collègues (2007) recensent de nombreux instruments mesurant la capacité d'apprentissage organisationnelle sans référer spécifiquement à la CÉ (Bontis, Crossan et Hulland, 2002; Goh et Richards, 1997; Hult, 1998; Hult et Ferrell, 1997; Hult, Hurley, Giunipero et Nichols, 2000; Hurley et Hult, 1998; Jerez-Gomez *et al.*, 2005; Marsick et Watkins, 2003; Pedler, Burgoyne et Boydell, 1996; Tannenbaum, 1997; Templeton, Lewis et Snyder, 2002; Tippins et Sohi, 2003).

D'un autre côté, certains instruments abordent l'évaluation dans le contexte plus global d'une capacité d'apprentissage organisationnelle, mais ne font qu'effleurer la capacité à faire et à utiliser l'évaluation, se limitant plutôt à mesurer l'occurrence d'activités d'évaluation, l'utilité perçue, la valeur accordée et d'autres croyances sur l'évaluation (Botcheva *et al.*, 2002; Taut, 2007; Taylor-Ritzler *et al.*, 2013). À cet effet, les travaux d'Isabelle Bourgeois et de Bradley Cousins sont pertinents puisqu'ils approfondissent la capacité à faire et à utiliser l'évaluation et ils ont publié des outils mesurant plus spécifiquement ces construits (Bourgeois et Cousins, 2013; Bourgeois, Toews, Whynot et Lamarche, 2013; Bourgeois, Whynot et Thériault, 2015; Cousins *et al.*, 2008; Cousins, Goh, Elliott et Bourgeois, 2014). Les instruments qui ciblent plus précisément la capacité à faire et à utiliser l'évaluation portent toutefois généralement moins d'attention aux facteurs organisationnels qui favorisent l'émergence de cette capacité.

L'absence de questionnaire plus exhaustif est une limite importante dans la recherche et dans la pratique entourant le RCÉ. En effet, il importe d'investiguer des éléments de culture organisationnelle et de climat pour s'assurer que les connaissances techniques et les ressources dédiées à l'évaluation ne soient pas limitées par des éléments contextuels peu favorables à la réflexion et à l'innovation. À l'inverse, une organisation ayant une culture et un climat favorable sans CÉ tangible n'est pas plus avancée. Elle pourrait, par exemple, présenter des lacunes dans sa capacité à choisir des questions d'évaluation pertinentes ou à extirper le sens de données quantitatives obtenues d'une évaluation. Une mesure de la CÉ devrait donc couvrir les deux dimensions. En effet, l'évaluation de la CÉ sur un spectre aussi large permettrait de soulever des controverses, des positions paradoxales et d'encourager la réflexion.

Pour y arriver, il faudrait également solliciter la contribution d'un plus grand nombre d'acteurs (évaluateurs, gestionnaires et employés) plutôt que de simplement solliciter l'avis des spécialistes ou des décideurs tel que c'est le cas avec les instruments existants.

Les auteurs du *Evaluation Capacity Assessment Instrument* (Taylor-Ritzler et al., 2013), reconnaissent cette limite en spécifiant que les perspectives des employés peuvent largement différer de celles des gestionnaires alors que ce sont eux qui sont principalement appelés à réfléchir différemment leurs actions en réponse au processus évaluatif et aux données obtenues. L'implication de plus de parties prenantes permettrait d'établir un diagnostic plus nuancé quant aux tendances et aux difficultés qui se manifestent à différents niveaux de l'organisation elle-même. Par exemple, un centre de services scolaires peut insister sur l'importance d'adopter une posture réflexive dans ses établissements et mesurer cette progression en sondant les directeurs d'école seulement. Or, l'avis des professionnels et des enseignants, si elle se distingue de celle des directions, bonifierait considérablement la compréhension de ces décideurs et orienterait vers des pistes d'actions possiblement plus adaptées à la réalité des praticiens. Toutefois, aucun instrument recensé actuellement dans la littérature scientifique ne permet une investigation aussi complète de la CÉ. Un tel outil paraît toutefois essentiel pour accompagner des organisations dans une démarche réflexive de RCÉ. L'objectif de la présente thèse est de répondre à cette lacune en offrant un instrument valide plus complet et s'adressant à plus de parties prenantes que les autres.

1.3 Modèles conceptuels du RCÉ

Avant de présenter le modèle de l'instrument développé et validé dans la présente étude, la prochaine section procèdera à l'identification des dimensions clés de la CÉ issues des modèles existants dans la littérature scientifique. Les modèles retenus sont ceux qui traitent spécifiquement du RCÉ ou de la CÉ comme outil d'apprentissage organisationnel. Un tableau résumant l'apport principal de chacun des modèles est présenté à la fin de cette section (Tableau 1.1).

1.3.1 Modèle du RCÉ de Labin et al. (Labin, 2014; Labin *et al.*, 2012)

Selon Labin et ses collègues (Labin *et al.*, 2012), le renforcement des capacités évaluatives est un processus intentionnel visant à augmenter la motivation, les connaissances et les habiletés d'un individu et à augmenter l'habileté d'un groupe ou d'une organisation à conduire ou utiliser l'évaluation. En 2014, Labin présente un modèle révisé (*voir Annexe A*) mettant en relation quatre composantes principales en lien avec le RCÉ. D'abord, le modèle expose les raisons ou la demande pour une démarche de RCÉ. Cette dimension renvoie aux motivations pour conduire de l'évaluation. Cette motivation peut être interne (incitatifs, récompenses, reconnaissance) ou externe (mandats des bailleurs de fonds). La motivation fait également écho à un ensemble d'attentes et de présuppositions sur l'évaluation. Les autres éléments essentiels à considérer en amont à une démarche de RCÉ sont les buts fixés (tant pour le programme que pour le RCÉ), les attitudes des individus et la capacité organisationnelle générale au niveau des ressources, des facteurs individuels et des facteurs organisationnels soutenant la faisabilité de l'évaluation. Enfin, les produits (ou l'impact) du RCÉ sont présentés par les auteurs comme se retrouvant à des niveaux individuels, organisationnels et au niveau du programme lui-même. Point intéressant à souligner, de nombreux éléments classés dans les résultats du RCÉ ne sont pas des capacités évaluatives à proprement parler et peuvent aussi être conçus comme des éléments qui sont précurseurs d'une CÉ. Par exemple, Labin (2014) soutient que le développement d'un leadership ouvert à la critique, qui favorise l'utilisation de données et qui est réaliste est un produit du RCÉ. Par ailleurs, ce même leadership apparaît dans le même modèle comme un facteur organisationnel à favoriser pour le RCÉ, mais pas nécessairement comme une CÉ en tant que telle. Labin, contextualise la CÉ dans une mosaïque de facteurs qui y sont fortement reliés. Bien que ceci rende compte de la complexité et de l'aspect itératif du RCÉ (Stockdill *et al.*, 2002), il en

découle une difficulté conceptuelle à savoir ce qui relève concrètement de la CÉ et ce qui est plutôt un facteur déterminant de celle-ci.

De façon générale le modèle conceptuel de Labin et al. (2012) présente une constellation d'éléments reconnus dans la littérature comme ayant une influence sur la CÉ sans les approfondir. Par exemple, le modèle exprime bien qu'un ensemble de motivations sont précurseurs à l'établissement de la CÉ, mais il semble qu'un ancrage dans une théorie motivationnelle plus éprouvée scientifiquement comme celle d'Eccles et Wigfield (2002) permettrait de mieux cerner le concept de motivation individuelle. Le modèle conceptuel de Labin (2014) est développé dans un article qui fait la recension d'instruments de mesure reliés à une ou plusieurs dimensions du RCÉ sans toutefois proposer un instrument global. Enfin, le modèle met davantage l'accent sur ce qui soutient la production d'évaluation de qualité sans se prolonger sur l'influence plus globale qu'apporte cette dernière. Ainsi, les indicateurs permettent de couvrir l'ensemble des éléments qui rendent compte que l'organisation fait de l'évaluation et qu'elle détient un ensemble de facteurs déterminants qui la prédisposent à en tirer profit. Par ailleurs, consomme-t-elle de l'évaluation et en tire-t-elle profit? L'organisation est-elle plus réflexive? Les conditions facilitant l'utilisation de l'évaluation, le degré auquel l'organisation se nourrit réellement de l'évaluation et l'influence globale de celle-ci au niveau notamment de l'amélioration des actions reste à développer davantage. En somme, les limites du modèle résident dans le peu de détail accordé à chacune des dimensions, dans le fait qu'aucun instrument n'a été développé à partir du modèle et dans la faible représentation des indicateurs qui rendent compte de l'influence de l'évaluation.

1.3.2 Modèle du renforcement des capacités de King et Volkov (King et Volkov, 2005)

Le prochain modèle, celui de King et Volkov (2005), définit le RCÉ comme l'augmentation de la capacité d'une organisation à développer, implanter et gérer des projets d'évaluation. Pour ce faire, il importe d'acquérir, de développer et d'utiliser des compétences et des connaissances en évaluation et de cultiver un esprit d'apprentissage organisationnel, d'innovation et d'imputabilité. Les auteurs précisent également qu'il importe de créer une prise de conscience pour l'évaluation de programme et de l'auto-évaluation comme une stratégie d'amélioration des performances au sein de l'organisation. Leur modèle théorique du renforcement des capacités évaluatives comprend trois grandes catégories (*voir Annexe B*) : le contexte organisationnel, les structures et les ressources. Le modèle de King et Volkov (2005) est transposé dans la *checklist for building organizational evaluation capacity* (Volkov et King, 2007). Cet outil reprend les trois grandes catégories énumérées précédemment sous forme de liste à cocher de 35 énoncés. Leur modèle a été développé dans deux milieux : un contexte d'organismes sans but lucratif (OSBL) et dans des commissions scolaires. Les organisations choisies avaient un comité responsable de l'évaluation à l'interne et le support marqué d'au moins un gestionnaire. Leur étude repose toutefois sur un devis qualitatif et a pour objectif de brosser un portrait global de la CÉ en inférant à partir de l'expérience de différentes organisations. Les auteurs ne spécifient pas si certains facteurs déterminants apparaissent comme étant plus ou moins importants d'un milieu à un autre.

De façon plus conceptuelle, les auteurs font écho au principe d'apprentissage chez les adultes et soutiennent l'importance de transmettre les connaissances en évaluation de façon pratique en interdépendance avec l'apprenant et son contexte. Un lien peut ici être tracé avec la théorie de Wenger sur l'apprentissage (Wenger, 2000; Wenger,

MacDermott et Snyder, 2002) qui situe la connaissance comme impliquant constamment deux composantes : la compétence telle qu'elle est définie dans une communauté donnée et l'expérience continue que font les individus du monde qui les entoure. Ainsi, la communauté influence l'individu en définissant ce qu'est la compétence à acquérir et l'individu peut, à son tour, influencer la communauté en y ajoutant son expérience personnelle. L'évaluation de programme, par exemple, peut être une compétence centrale dans la culture d'une organisation et les membres sont alors encouragés à la développer. À sens inverse, un individu qui expérimente les bénéfices reliés à l'évaluation de programme pourrait favoriser le développement de cette compétence au sein de son organisation. L'aspect interactionnel de la connaissance est souligné par le concept de communautés de pratiques, qui sont composées de groupes de gens concernés par un même problème ou une même passion et qui enrichissent leurs connaissances et leur expertise dans ce domaine en interagissant sur une base régulière (Wenger *et al.*, 2002). Le renforcement des capacités évaluatives, dans un tel contexte, passe donc nécessairement par un processus d'appropriation dans une vision constructiviste de l'apprentissage (interaction entre l'innovation, les acteurs et le contexte) (Bélangier *et al.*, 2012) plutôt qu'une vision linéaire et unidirectionnelle du transfert de connaissances. Ainsi, le RCÉ n'est pas implanté dans une organisation de façon « clé en main », mais implique que les membres expérimentent, tirent des leçons et influencent la façon dont l'évaluation est mise en œuvre dans l'organisation pour en maximiser l'apprentissage. Ainsi, les projets d'évaluation collaboratifs (entre experts et néophytes) constituent une stratégie efficace au RCÉ. De plus, il est possible que des actions mises en œuvre par des acteurs qui ont des contacts plus sporadiques et distants rencontrent davantage de difficulté dans la mise en œuvre de l'évaluation et du transfert des connaissances.

En somme, le modèle de King et Volkov (2005) regroupe un ensemble d'éléments qui sont à la base de l'émergence de la CÉ et d'autres éléments qui rendent compte, dans une certaine mesure, de la CÉ concrète d'une organisation. L'outil développé par les

auteurs (Volkov et King, 2007) n'est pas un instrument de mesure, mais une liste à cocher qui permet d'approfondir conceptuellement ce que sont les politiques, les procédures et pratiques soutenant l'évaluation. Dans l'ensemble, la description des facteurs présentés dans le modèle est assez sommaire et ne pourrait être transposée en un questionnaire suffisamment approfondi. Par exemple, les éléments individuels (connaissances, motivation, comportements) ne sont pas opérationnalisés concrètement. Comment reconnaît-on que les employés consomment de l'évaluation? Quelles connaissances doivent être minimalement transmises aux employés sur l'évaluation? De façon générale, le modèle se montre très utile pour comprendre les éléments à mettre en place pour soutenir la CÉ et se veut donc un modèle très approprié du point de vue d'un gestionnaire. En contrepartie, ce modèle présente des faiblesses par rapport aux facteurs individuels impliqués dans le processus de RCÉ ainsi qu'en ce qui a trait à conceptualiser concrètement l'impact de la CÉ dans une organisation. Les employés réfléchissent-ils davantage leurs actions? Des apprentissages concrets sont-ils tirés de l'évaluation? Dans quelle mesure? Ce genre de question ne peut être répondu par l'entremise de la liste à cocher associée au modèle.

1.3.3 Modèle du renforcement des capacités de Taylor-Powell et Boyd (2008)

Le modèle de Taylor-Powell et Boyd (2008) (voir *Annexe C*) réfère à la définition de la CÉ en quatre points de King et Volkov (2005) présentée précédemment. Ce modèle se base sur l'expérience de groupes « *Extension* » qui sont des partenariats de communautés avec des universités américaines et qui offrent des formations éducatives de divers horizons (Israel, Brodeur et Harder, 2010). Les auteurs précisent que dans un tel contexte de partenariat, l'objectif de renforcement n'est pas nécessairement de former des experts en évaluation, mais plutôt de développer les processus organisationnels qui soutiennent les processus évaluatifs. Les programmes *Extension* présentent un certain niveau de complexité, mais demeurent dans des rapports

relativement soutenus en plus d'être inscrits dans un contexte universitaire qui mise déjà fortement sur le recours aux données empiriques. Le modèle aborde ainsi la CÉ dans des organisations plus complexes et propose également un modèle logique qui peut s'avérer très utile pour guider une stratégie de renforcement des capacités évaluatives. Le modèle logique explicite la théorie du changement par le renforcement des capacités évaluatives. Le renforcement des capacités amènerait des changements individuels qui se répercuteraient dans les pratiques d'équipes et de programmes. Ces derniers influenceraient positivement des caractéristiques clés de l'organisation, entraînant ultimement des bénéfices aux usagers et à la société. Le modèle est similaire au modèle classique de Kirkpatrick (1976) qui stipule qu'un individu qui suit une formation pour développer de nouvelles capacités a d'abord une réaction face au contenu (niveau 1), il doit ensuite être en mesure d'apprendre (niveau 2) et d'exercer de nouvelles habiletés (niveau 3) pour finalement accroître sa contribution à l'organisation (niveau 4). Par ailleurs, la plupart des évaluations portant sur les formations se concentrent sur les éléments de satisfaction, c'est à dire, aux niveaux plus superficiels du processus de transfert des acquis (Haccoun et Saks, 1998). Taylor-Powell et Boyd appellent la communauté scientifique à porter une attention particulière aux effets à long terme du RCÉ ainsi qu'au rôle de l'évaluation dans un système d'apprentissage organisationnel et d'innovation.

En somme, ce modèle recense un ensemble d'éléments nécessaires à la mise en place d'une stratégie de RCÉ (ressources appropriées, incitatifs à la participation, séances de formations, etc.) et un ensemble de résultats du RCÉ (amélioration des habiletés en évaluation, accroissement de la réflexion des employés sur leur pratique professionnelle, etc.) Les auteurs font d'ailleurs une recension très riche de différentes influences que peut avoir l'évaluation à long terme dans une organisation. Par ailleurs, les dimensions relevées n'ont pas été mesurées par des outils standardisés et prennent plutôt la forme de « leçons apprises » rapportées par les participants comme cela est souvent le cas dans la littérature sur le sujet. L'instrument développé dans la présente

thèse peut certes s’inspirer des grandes dimensions relevées dans le modèle, mais doit nécessairement opérationnaliser les variables de façon plus précise. Par exemple, il est attendu qu’une stratégie de RCÉ entraîne le développement d’habiletés plus poussées en évaluation chez les membres d’une communauté ou d’une organisation. Pour pousser plus loin, il est nécessaire de juger de la qualité de cet apprentissage de façon plus tangible. Quelles compétences cherchons-nous à développer spécifiquement en RCÉ? Atteignons-nous ces cibles? Est-ce que certaines compétences semblent plus reliées à l’instauration d’une culture d’apprentissage dans l’organisation que d’autres? L’instrument de la présente thèse pourrait permettre d’investiguer ce genre de questions en allant au-delà des impressions et des avis d’experts qui dominent actuellement la littérature sur le sujet. Ce qui s’aligne avec la position d’Hallie Preskill, auteure principale du prochain modèle présenté, qui invite les experts du RCÉ à se pencher sur les « questions difficiles» du domaine (Preskill, 2013) :

I believe it is now time for evaluators to engage in the “hard stuff” of translating our collective wisdom into better and deeper practice. In particular, we need to focus on ensuring that our ECB efforts make a difference—that they reach the right people, that they are designed and implemented for learning transfer, and that ECB activities are evaluated for their effects, influence, and impact. (p.1)

1.3.4 Modèle multidisciplinaire de Preskill et Boyle (2008)

Le modèle multidisciplinaire de Preskill et Boyle (2008) (*voir Annexe D*) explore le RCÉ dans une perspective qui inclut des éléments issus de l’environnement organisationnel tels que le climat et la culture. Les auteurs proposent une définition détaillée de ce qu’est le renforcement des capacités évaluatives en considérant l’aspect crucial d’un environnement soutenant l’évaluation :

Le renforcement des capacités évaluatives comprend la conception et la mise en œuvre d’enseignements et d’apprentissages de stratégies pour aider les

individus, les groupes et les organisations à apprendre davantage sur ce qui constitue la pratique évaluative efficace, utile et professionnelle. Le but ultime du renforcement des capacités évaluatives est la pratique évaluative durable, où les membres posent continuellement des questions d'intérêt, recueillent, analysent et interprètent les données et utilisent les résultats de l'évaluation pour la prise de décision et l'action. Pour une pratique évaluative durable, les participants doivent détenir le soutien de la direction, une motivation personnelle, des ressources et des possibilités de transférer leurs apprentissages sur l'évaluation dans leur travail quotidien. La pratique évaluative durable requiert également le développement de systèmes, de processus, de politiques et de plans qui aident le travail d'évaluation à s'intégrer à la façon dont l'organisation accomplit sa mission et ses objectifs stratégiques. (p.244)

Leur modèle théorique présente un ensemble de conditions gagnantes au renforcement des capacités évaluatives au sein d'organisations de toutes sortes, mais les auteurs n'explorent pas la question de défis spécifiques que pourraient rencontrer certains types d'organisations uniquement. La première partie du modèle présente un ensemble de stratégies visant à développer les connaissances, les compétences et les attitudes vis-à-vis de l'évaluation. À ce niveau, les attentes, les motivations et les suppositions qui sous-tendent la mise en œuvre de ces stratégies jouent un rôle clé dans l'atteinte des objectifs. Ensuite, une double flèche au centre du modèle signifie que les compétences, connaissances et attitudes doivent nécessairement se transférer dans le contexte concret de la pratique professionnelle. Ce transfert de connaissances est modéré par des éléments inhérents au contexte organisationnel (leadership, culture, systèmes et structures, communication). La seconde partie du modèle recense ensuite un ensemble de conditions favorables à ce que la pratique évaluative soit durable dans l'organisation. Le modèle de Presill et Boyle propose également des stratégies pouvant être utilisées pour renforcer les capacités évaluatives d'un individu ou d'une organisation.

En second lieu, le modèle propose que des motivations, des présuppositions et des attentes soient susceptibles d'influencer le RCÉ à différents niveaux. Les auteurs spécifient que le fait de comprendre l'agencement de ces facteurs dans l'organisation permet d'évaluer non seulement si l'organisation est prête à s'engager dans du RCÉ,

mais peut également aider à mettre en œuvre des interventions de RCÉ plus ciblées. Ainsi, si l'instrument en développement évaluait ces dimensions, ce serait plutôt à titre de conditions de base (un élément contextuel qui favorise l'émergence de CÉ). Par ailleurs, il est possible que les motivations, les attentes et les présuppositions changent au fur et à mesure qu'une organisation développe et cultive la pensée évaluative. Ces dimensions pourraient donc être également considérées comme des indicateurs de CÉ. Les auteurs soulignent d'ailleurs qu'un des objectifs du RCÉ est d'inculquer la croyance que l'évaluation apporte de l'information utile, qu'elle peut être une expérience positive, qu'elle devrait être partie intégrante du processus de conception d'un programme, qu'elle contribue au succès d'un programme, qu'elle ajoute de la valeur à l'organisation, qu'elle est une partie importante de leur travail et qu'elle vaut son pesant d'or.

Enfin, les auteurs misent sur le fait que le transfert des connaissances doit être partie intégrante de tout RCÉ et que cela s'inscrit dans une capacité d'apprentissage organisationnelle caractérisée par le leadership, la culture, les systèmes et structures et la communication. L'objectif est de considérer comment des individus et des organisations se mobilisent spécifiquement pour l'évaluation et, dans un second temps, d'évaluer si cette mobilisation est inscrite dans un contexte organisationnel qui favorise son plein essor. Le modèle de Preskill et Boyle (2008) est également rattaché au *Readiness for Organisational Learning and Evaluation instrument (ROLE)* (Preskill et Torres, 2000) qui permet d'évaluer ces dimensions en posant un regard sur la culture organisationnelle, le leadership, les systèmes et les structures, la communication de l'information, le travail en équipe, les ressources et l'évaluation en tant que telle. Jusqu'ici, ce modèle est celui qui recense le plus de facteurs reliés à la CÉ et qui les présente le plus en profondeur. C'est également le modèle qui accorde le plus d'importance aux déterminants organisationnels tels que le climat, la culture, la coopération, la communication, etc. Par ailleurs, il est important de noter que l'instrument de mesure ne recense que les éléments contextuels et accorde très peu

d'importance à la CÉ en tant que telle. L'instrument est utile pour déterminer si un ensemble de conditions sont présentes pour se lancer dans une démarche de RCÉ, mais pas pour diagnostiquer le niveau de CÉ en tant que tel. De plus, ce modèle présente une faiblesse quant à l'impact concret de la CÉ au sein d'une organisation : l'accent est mis sur le contexte et les structures organisationnelles qui témoignent et soutiennent l'évaluation et moins sur les aspects plus techniques propres à la mise en oeuvre et à l'impact de l'évaluation. Ces aspects sont beaucoup plus détaillés dans les modèles suivants.

1.3.5 Modèle de Suarez-Balcazar et al. (2010)

Le modèle de Suarez-Balcazar et ses collègues (2010) (*voir Annexe E*) a été développé dans le cadre du *Government Performance and Results Act*, qui a fait émerger une préoccupation pour l'évaluation au sein d'organisations communautaires américaines. Le modèle a été développé dans le contexte d'organisations sans but lucratif dans le service aux personnes ayant un handicap ou étant en voie de réhabilitation. Le modèle fut également développé en mettant l'accent sur des facteurs culturels propres aux différentes communautés (langue prédominante, ethnicité, traditions, etc.). Les auteurs déclinent la CÉ en trois grandes dimensions : les facteurs individuels (croyances, motivation et compétence), les facteurs organisationnels (le leadership, le climat, la culture et les ressources) et les rendus concrets de la CÉ (routinisation et utilisation). Taylor-Ritzler et ses collègues (2013) ont développé un court questionnaire à partir de ce modèle. Leur instrument est très intéressant pour le présent projet puisqu'il se base également sur une recension d'outils existants (douze au total) et qu'il a fait l'objet d'un processus de validation formel (validité de structure). Au total, 169 organisations sans but lucratif d'une communauté avoisinant la ville de Chicago ont répondu au sondage. Par ailleurs, bien que l'instrument a été conçu pour être complété par différents types de répondants, il a été validé de façon à ce qu'un seul individu réponde

pour l'ensemble son organisation. De plus, l'utilisation de l'évaluation y est présentée davantage sous sa forme symbolique et instrumentale, c'est à dire, pour acquérir davantage de fonds ou pour prendre des décisions. Leur instrument semble donc insuffisant pour tenir compte de l'influence de l'évaluation en termes de mobilisation autour des objectifs, de réflexivité et d'innovation. Pour arriver à porter un jugement valide sur des tels indicateurs, il serait également nécessaire d'impliquer le plus grand nombre de membres de l'organisation possible plutôt que de se limiter à l'opinion de quelques têtes dirigeantes. Les auteurs de l'instrument soulignent d'ailleurs que cette approche plus holistique et inclusive dans la mesure de la CÉ constitue une piste importante à suivre dans les recherches futures.

1.3.6 Modèle de Cousins et al. (2014)

Le sixième modèle est celui de Cousins et ses collaborateurs (2014) (*voir Annexe F*) qui a été élaboré à partir d'un sondage administré à des évaluateurs travaillant dans des organisations gouvernementales et des organismes sans but lucratif. D'abord, les auteurs situent la CÉ dans le contexte plus large de la capacité d'apprentissage organisationnelle (*organizational learning capacity*). Les organisations ayant une bonne capacité d'apprentissage auraient cinq caractéristiques communes (Goh, 1998) : une mission et une vision claires et supportées par l'organisation, un leadership qui soutient l'apprentissage, une culture organisationnelle d'expérimentation, la capacité de transférer les connaissances adéquatement dans la pratique et une atmosphère de coopération et de travail en équipe.

Ces dimensions se retrouvent dans le *Organizational Learning Survey* de Goh et Richards (1997). La capacité d'apprentissage organisationnelle y est conçue comme liée aux structures organisationnelles. Selon Goh (1998), la culture organisationnelle d'apprentissage est améliorée quand la structure de l'organisation est horizontale, non-

hiérarchisée et exerçant peu de contrôle sur le travail des employés. De plus, l'organisation doit fournir des opportunités de développement professionnel, de renforcement de la pensée critique, de résolution de problèmes, etc. De telles structures de support sont classées sous la catégorie des conditions préalables affectant la CÉ. Dans les conditions de base, on retrouve également dans le modèle de Cousins et al. (2014) les sources de connaissances et d'habiletés qui regroupent toutes les opportunités formelles ou informelles d'apprentissages par mentorat, coaching, ateliers, cours, certificats, etc.

Le modèle est très près de l'instrument souhaité afin d'évaluer la RCÉ dans le cadre de la présente thèse puisqu'il reprend non seulement cette idée des conditions de base, mais également de la capacité à faire de l'évaluation et à utiliser l'évaluation. La capacité à faire de l'évaluation « fait référence à toutes les connaissances et compétences nécessaires pour mener et superviser des activités d'évaluations. » (Cousins et al., 2014, p.5) Ceci implique donc une connaissance et une capacité à planifier et à mettre en œuvre une évaluation, à développer des instruments, amasser des données, les analyser, les interpréter, les rapporter et faire le suivi. Les auteurs ajoutent que la capacité à faire l'évaluation implique une connaissance des principes de pratique éthique en évaluation. Au niveau de la capacité à utiliser l'évaluation, les auteurs mettent l'accent sur l'utilité attribuée à l'évaluation (instrumentale, conceptuelle, symbolique) et le degré auquel l'évaluation stimule le développement d'une posture réflexive chez les individus qui y sont exposés.

Encore plus près de l'objectif de la présente thèse, le questionnaire relié au modèle comporte trois grandes sections : les circonstances contextuelles, la capacité à faire de l'évaluation et la capacité à l'utiliser. Le questionnaire s'adressait à des évaluateurs, à des gestionnaires ou à d'autres membres liés à l'évaluation au sein d'un niveau gouvernemental, d'un organisme sans but lucratif ou d'un organisme non gouvernemental. De plus, les médiateurs à l'utilisation recensés par Cousins (2014)

alimentent la réflexion quant aux facteurs qui influencent la capacité d'utiliser l'évaluation. Il semble que le fait de réaliser des évaluations au moment opportun, de produire des rapports clairs et d'assurer que les utilisateurs primaires soient effectivement rejoints relève d'une capacité organisationnelle à faire de l'évaluation de qualité et pourrait être intégré comme tel dans l'instrument en développement.

Enfin, le modèle de Cousins clarifie ce qui est entendu par la CÉ en termes clairs : faire de l'évaluation et utiliser l'évaluation. Par ailleurs, l'instrument de Cousins fut conçu pour être répondu essentiellement par des évaluateurs et des gestionnaires travaillant à l'interne d'organisations ou comme consultants. L'objectif du présent outil est de considérer les opinions de davantage d'acteurs de l'organisation qui sont, après tout, tributaires de la CÉ organisationnelle. Une autre limite de l'outil de Cousins est qu'il n'investigue pas en profondeur les déterminants organisationnels qui favorisent le RCÉ comme le fait celui de Preskill et Boyle (2008) présenté précédemment. Enfin, la présente étude vise à développer un outil qui permettra de mesurer la progression d'une organisation par rapport à sa CÉ. En ce sens, la force du prochain outil est qu'il établit des objectifs concrets du RCÉ qui peuvent ensuite servir d'indicateurs de CÉ.

1.3.7 Modèle de la capacité à faire de l'évaluation par Bourgeois et Cousins (2013)

Le modèle de Bourgeois et Cousins (2013) offre une opérationnalisation très détaillée des dimensions de la CÉ. Cet article reprend la distinction amenée par Cousins (2004) qui identifie deux types de RCÉ : direct et indirect. Ainsi, le renforcement des capacités peut se faire de façon plus formelle (formation, cours, etc.), mais aussi de façon informelle ou indirecte en participant à des processus ou des activités reliées à l'évaluation de programme. Les auteurs identifient quatre grandes catégories de facteurs organisationnels contribuant au succès du RCÉ : l'environnement externe, la structure organisationnelle, la culture organisationnelle et le leadership organisationnel.

Ils font la recension de dimensions essentielles de la CÉ au sein des organismes fédéraux canadiens et établissent de façon descriptive des barèmes de performance de minimaux à exemplaires pour ces dimensions (*voir Annexe G*). Les auteurs se positionnent également sur ce qui distingue une capacité minimale et une capacité exemplaire. Chacune des dimensions est donc mise en relation avec un niveau de performance (exemplaire, intermédiaire, en développement, faible). Cette étude rend compte du processus complexe qu'est le RCÉ sur plusieurs dimensions.

De façon globale, l'intérêt de ce modèle réside principalement dans la description très approfondie des déterminants organisationnels spécifiques à l'évaluation. Par ailleurs les déterminants individuels tels que la motivation ou l'engagement dans des activités de nature évaluative ne sont pas mis à l'avant-plan par les auteurs. Les auteurs font également une liste de facteurs environnementaux et contextuels qui soutiennent la CÉ, mais n'approfondissent pas ces concepts. C'est un modèle qui offre plutôt une perspective administrative de la question du RCÉ de façon ciblée et approfondie.

Le Tableau 1.1 reprend les éléments reliés à la CÉ développés dans chacun des modèles. Il résume ainsi l'apport conceptuel des différents cadres théoriques sous l'ensemble des dimensions d'intérêt. Il est possible de remarquer qu'au niveau conceptuel, les modèles de Preskill et Boyle (2008), Cousins et al. (2014) et Bourgeois et Cousins (2013) sont ceux qui ont permis d'approfondir davantage les dimensions retenues. La prochaine section décrit comment ces modèles ont servi à l'élaboration du cadre conceptuel de l'instrument développé dans le cadre de la présente thèse.

Tableau 1.1 Dimensions et répondants visés pour chacun des sept modèles théoriques retenus et leur questionnaire associé (s'il y a lieu)

		<i>Labin (2014), Labin et al. (2012)</i>	<i>King et Volkov (2005), Volkov et King (2007)</i>	<i>Taylor- Powell et Boyd (2008)</i>	<i>Preskill et Boyle (2008), Preskill et Torres (2000)*</i>	<i>Suarez-Balcazar et al. (2010), Taylor- Ritzler et al. (2013)</i>	<i>Cousins et al. (2014)</i>	<i>Bourgeois et Cousins (2013)</i>
Déterminants organisationnels généraux	<i>Style de leadership</i>	+	+	+	++	+	+	+
	<i>Culture organisationnelle</i>	+	+	-	++	+	+	+/-
	<i>Le climat relationnel</i>	+	+	-	++	+	+	+/-
	<i>Communication et diffusion de l'information</i>	+	+	+	++	-	+	+
	<i>Travail en équipe et collaboration</i>	+	+	+	++	-	+	+
Déterminants organisationnels spécifiques à l'évaluation	<i>Politiques soutenant l'évaluation</i>	+	+	+	+	-	+	++
	<i>Procédures et pratiques soutenant l'évaluation</i>	+	+	+	+	-	+	++
	<i>Ressources soutenant l'évaluation</i>	+	+	+	+	+	+	++
	<i>Conditions facilitant l'utilisation</i>	+/-	+	-	+	-	++	-
Déterminants individuels spécifiques à l'évaluation	<i>Motivation</i>	+	+/-	+	+	+	-	-
	<i>Connaissances sur l'évaluation</i>	+	+/-	+/-	+	+	++	+
Capacité évaluative (comportements)	<i>Connaissances et compétence en évaluation</i>	+	+	+	+	+/-	++	+
	<i>Consommation</i>	+/-	+/-	+	+/-	+	++	-
	<i>Influence</i>	+/-	-	+	+/-	+/-	++	-
Répondants visés	<i>Employés</i>	+/-	-	-	+	+/-	-	-
	<i>Gestionnaires</i>	-	+	-	+	+	+	+
	<i>Évaluateurs/experts</i>	-	+	-	+	+	+	+

*Le questionnaire de Preskill et Torres ne contient que les déterminants organisationnels généraux et quelques énoncés relatifs à l'évaluation sont présentés dans l'article plus récent de Preskill et Boyle.

**Le signe négatif (-) signifie que le concept n'est pas abordé ou ne s'applique pas au modèle en question. Le signe neutre (+/-) signifie que le concept y est inclus, mais de façon insuffisante ou plus ou moins alignée avec l'idée d'en faire une mesure. Le signe positif (+) signifie que le concept est énoncé par le modèle comme un élément important de la CE et qu'il y est décrit de façon adéquate. Enfin, le signe double-positif (++) signifie que les dimensions sont non seulement incluses dans le modèle, mais qu'elles s'y retrouvent de façon très détaillée.

1.4 Synthèse des modèles

Afin de répertorier les dimensions essentielles pour monitorer la CÉ, les trois modèles les plus saillants qui ont été utilisés sont les modèles de Preskill et Boyle (2008); Cousins, Goh et al. (2014); et Bourgeois et Cousins (2013). Ces modèles marqués en foncé dans le Tableau 1.1 présentent des indicateurs qui investiguent en profondeur les dimensions d'intérêt. La seule dimension qui demeure sous-développée en considérant tous ces modèles est la motivation, dimension pour laquelle les travaux d'Eccles (2000) serviront de base conceptuelle étant donné leur prépondérance dans le domaine de la psychologie du travail. La principale fonction de l'instrument de mesure en développement est de permettre aux organisations engagées dans une démarche de RCÉ de suivre leur progression et de cibler les facteurs susceptibles d'influencer le progrès. L'instrument de mesure vise donc à donner non seulement un profil de la CÉ en tant que telle, mais également d'un ensemble de conditions de base qui soutiennent son émergence. L'apport principal du modèle de Cousins et al. (2014) est au niveau de la conceptualisation de la CÉ (faire et utiliser l'évaluation). L'apport principal du modèle de Preskill et Boyle (2008) est au niveau des conditions et structures organisationnelles qui soutiennent le renforcement des capacités évaluatives (RCÉ) et le transfert des connaissances à long terme. Enfin, l'apport du modèle de Bourgeois et Cousins (2013) est au niveau des déterminants organisationnels spécifiques à l'évaluation. En résumé, les trois modèles permettent de circonscrire la CÉ, de comprendre comment elle est reliée à un ensemble de facteurs déterminants contextuels et d'opérationnaliser ces dimensions en construits mesurables à l'aide d'outils de qualité.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE ET MÉTHODOLOGIE GLOBALE

Dans ce chapitre, le cadre conceptuel du QCEOD est présenté. Ce cadre conceptuel sera décrit à partir d'une revue plus substantielle de la littérature portant sur la CÉ et ses déterminants.

2.1 Cadre de référence

L'innovation proposée par l'outil de la présente thèse réside dans : 1) la couverture du construit de la CÉ; 2) l'accroissement de la précision de la lecture de cette capacité et de ces facteurs déterminants par l'administration du questionnaire tant au personnel expert en évaluation et aux gestionnaires qu'aux autres acteurs concernés par l'évaluation; et 3) la validation menée en français, au Québec et dans des organisations contrastées. C'est avec ces objectifs en trame de fond que le cadre conceptuel (Figure 2.1) s'est construit en s'appuyant sur des modèles préexistants et en s'inspirant de différents instruments d'évaluation existants (Abrami *et al.*, 2007; Bess *et al.*, 2010; Botcheva *et al.*, 2002; Bowen, Rose et Ware, 2006; Bruner Foundation, 2010; Chiva *et al.*, 2007; Cousins *et al.*, 2008; Cousins, Goh, Elliott, Aubry et Gilbert, 2014; Danseco, 2013; Danseco *et al.*, 2009; Janosz, Bowen, Chouinard et Desbiens, 2001; Jerez-Gomez *et al.*, 2005; Marsick et Watkins, 2003; Morariu, April 2012; Preskill et Torres, 2009; Taut, 2007; Taylor-Ritzler *et al.*, 2013; Tohidi *et al.*, 2012; University, 2005; Volkov et King, 2007; Yoo, 2010). Des items issus de ces instruments ont aussi été traduits ou adaptés pour être intégrés au QCEOD. Leur référence et les coefficients

alpha (si disponible) sont présentés en annexe (*voir Annexe H*). Cette annexe présente toutefois le dictionnaire des variables du QCEOD dans sa version définitive et non pas dans la version préliminaire qui avait été élaborée préalablement au processus de validation. Des items qui avaient été inclus au début du processus, mais qui ont été retirés en cours de route sont donc absents de cette version définitive.

Le cadre conceptuel (Figure 2.1) reprend les grandes dimensions recoupées par la majorité des modèles conceptuels recensés. Contrairement aux autres modèles, on ne cherche pas ici à rendre compte du processus de RCÉ sur le plan théorique (comment on fait du RCÉ?), mais d'identifier les dimensions nécessaires à évaluer pour en faire le diagnostic (quels sont les indicateurs d'une CÉ?) à différents niveaux du processus (déterminants versus produits) et de l'organisation (individuel versus organisationnel). De plus, ce modèle est plus complet que les autres, puisqu'il recense non seulement les facteurs déterminants du RCÉ et les produits attendus, mais il vise également à rendre compte de l'utilité concrète de l'évaluation dans l'amélioration des pratiques des acteurs impliqués. Les éléments situés en haut du modèle sont davantage des facteurs prédisposant au bon développement de la CÉ. Viennent ensuite des déterminants plus spécifiques à l'évaluation qui soutiennent eux aussi le RCÉ, mais qui sont aussi le résultat d'une capacité minimalement existante. Par exemple, le fait d'avoir des politiques internes claires en termes d'évaluation témoigne d'une CÉ existante mais agit également comme un facteur soutenant la mise en œuvre de l'évaluation et le RCÉ. Enfin, au bas du modèle se trouvent les comportements de production, de consommation et d'utilisation qui rendent compte de l'engagement concret de l'organisation pour faire et utiliser l'évaluation et en tirer des bénéfices tangibles. Ces comportements peuvent être manifestés par la production de rapports d'évaluation, la discussion des résultats lors de réunions, la réflexion sur les données, le changement des pratiques, etc. Cet engagement organisationnel exerce, à son tour, une influence à travers l'organisation. Cette boucle de rétroaction souligne l'aspect itératif du RCÉ et soutient l'idée d'un processus ouvert, cyclique et continu. Enfin, la distinction entre les

facteurs organisationnels et individuels signale que les répondants au questionnaire seront amenés à se prononcer sur leur propre pratique ainsi que sur celles de l'ensemble de l'organisation. Ainsi, même si un employé ne s'engage pas concrètement dans l'évaluation, il peut tout de même porter un jugement sur le positionnement organisationnel (culture d'apprentissage, style de leadership, etc.) et faire preuve de certaines compétences qui en font un « consommateur averti » d'évaluation. Cette inclinaison à solliciter l'opinion du plus grand nombre se veut certes inclusive, mais présente également un souci marqué pour la ligne de mire du RCÉ, c'est-à-dire que la réflexivité et l'innovation soient reconnues dans l'ensemble de l'organisation.

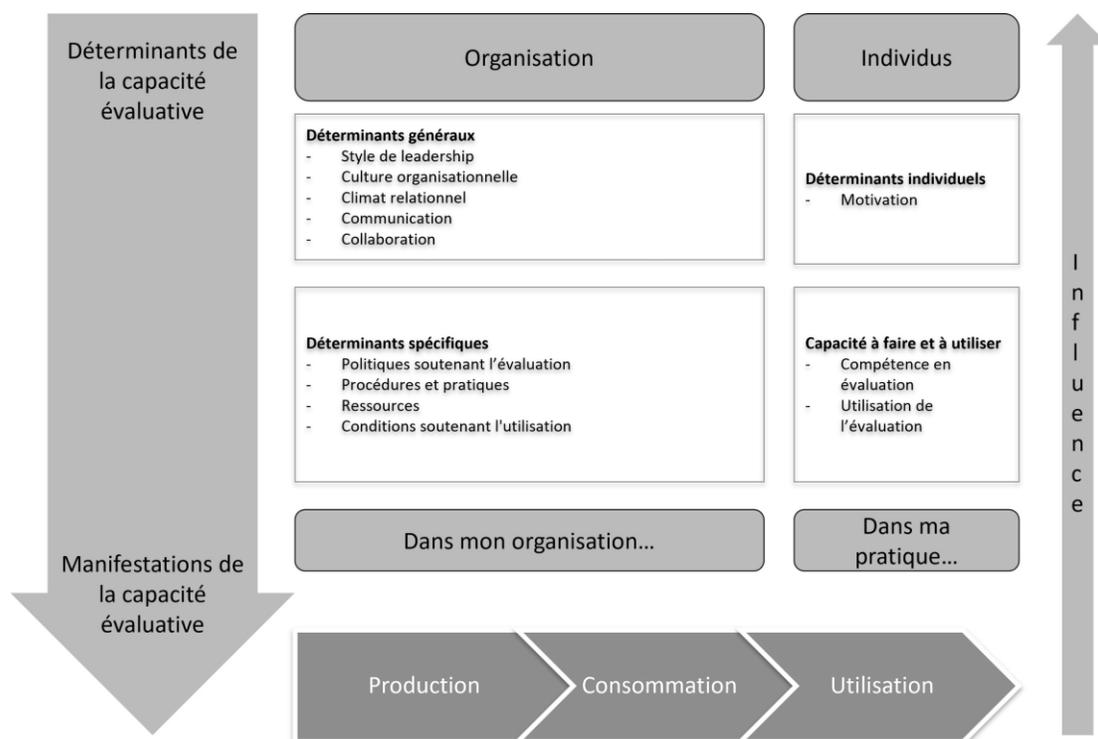


Figure 2.1 Cadre conceptuel du QCEOD

Le cadre conceptuel est divisé en deux grandes parties : les déterminants de la CÉ et les caractéristiques tangibles témoignant de la capacité à faire et à utiliser l'évaluation.

Chacune des grandes dimensions est décrite ci-dessous à la lumière des modèles existants et de la littérature scientifique pertinente sur les concepts présentés.

2.1.1 Partie A : Déterminants de la CÉ

Les déterminants de la CÉ sont divisés en trois grandes sections. Ces déterminants peuvent être généraux (section 1), spécifiques à l'évaluation (section 2) ou individuels (section 3).

2.1.1.1 Section A1 : Déterminants organisationnels généraux

La première section couvre les déterminants organisationnels généraux. Elle regroupe un ensemble de conditions organisationnelles qui ne sont pas directement reliées à la CÉ, mais qui ont une influence sur le développement de celle-ci. On y retrouve le style de leadership (partagé, ouvert à la critique et soutenant l'apprentissage), la culture organisationnelle (la valeur accordée à la formation continue, la réflexion autocritique et la prise de risque), le climat relationnel, la communication de l'information (entre les membres de l'organisation, circulation et diffusion) et la collaboration entre les membres de l'organisation. Même avec une bonne capacité à faire de l'évaluation, des lacunes dans ces facteurs déterminants peuvent expliquer les difficultés d'une organisation à intégrer l'évaluation dans un système de pratique et de gestion réflexif et fondé sur les données objectives. Un sondage d'organisations canadiennes soutient cette idée en ciblant notamment comment la CÉ peut être limitée par des lacunes en lien avec l'ouverture aux idées nouvelles, à la réflexion critique et au questionnement (Cousins *et al.*, 2008).

2.1.1.1.1 Style de leadership

Le leadership est une dimension difficile à circonscrire dans un contexte de RCÉ et nécessite qu'on le définisse, le cible, le développe et le mesure (Labin, 2012). Bourgeois et Cousins (2013) situent le leadership comme un facteur nécessaire à l'implantation et à la pérennité du RCÉ dans l'organisation. Par ailleurs, les auteurs le positionnent également sous la dimension des ressources humaines comme un indicateur de la capacité à faire l'évaluation. Pour éviter de confondre ces deux éléments identifiés par le même terme, on parle plutôt de style de leadership comme un élément contextuel qui n'influence qu'indirectement le RCÉ. En ce qui concerne le support des administrateurs et gestionnaires pour l'évaluation, il est traité dans les facteurs organisationnels sous la dimension des processus, politiques et pratiques reliés à l'évaluation. Plus spécifiquement, le style de leadership réfère ici aux pratiques des dirigeants à l'égard des employés qui dressent les bases de la culture organisationnelle (Alimo-Metcalf et Alban-Metcalf 2005). Pour créer un environnement adéquat et favoriser la CÉ, le leadership doit remplir certaines conditions.

Tout d'abord, afin de soutenir le RCÉ le leadership doit être distribué, c'est-à-dire qu'il est réparti au travers de l'organisation et qu'il favorise l'initiative chez les autres (Fullan, Cuttress et Kilcher, 2005; Harris, 2006). L'empowerment des membres apparaît donc comme un élément propice à des changements organisationnels positifs contrairement à un leadership centralisé et hiérarchique. Dans un contexte de RCÉ, les dirigeants de l'organisation doivent promouvoir un climat d'égalité, de confiance et d'ouverture (Bess *et al.*, 2010; Goh, 2003). Les employés ont donc un poids dans la prise de décision et participent à la vision de l'organisation, ce qui les rend plus motivés à enrichir l'apprentissage dans l'organisation (Marsick et Watkins, 2003; Spector et Davidsen, 2006).

Les leaders doivent également faciliter et soutenir l'apprentissage chez les autres (Atwood, Mora et Kaplan, 2010; Cousins, Goh, Elliott et Bourgeois, 2014; Goh, 2003;

Preskill et Boyle, 2008). Ces leaders encouragent leurs collègues et ont des valeurs qui soutiennent une culture d'apprentissage et le bien commun (Hoole et Patterson, 2008; Preskill et Torres, 1999; Tucker et Russell, 2004). Ces leaders sont soucieux de servir l'organisation et sont engagés dans l'atteinte des objectifs organisationnels et aident à identifier les faiblesses et fixer des objectifs pour encourager la résolution des défis de l'organisation (Goh, 2003; Preskill et Torres, 1999). L'apprentissage est donc partie intégrante du travail et des opportunités d'éducation et de croissance sont données (Marsick et Watkins, 2003). Comme les individus peuvent réaliser des apprentissages de façon formelle ou informelle, il importe que les leaders orientent les apprentissages de façon intentionnelle et en cohérence avec les buts de l'organisation afin d'éviter des remises en question ou des apprentissages qui seraient contreproductifs (Spector et Davidsen, 2006).

Le développement d'une vision commune à travers l'organisation apparaît aussi comme un élément essentiel au renforcement de capacités en général (Bourgeois et Cousins, 2013; Goh, 1998; Hansen, Alkin et Wallace, 2013; Hawe, King, Noort, Jordens et Lloyd, 2000). Le leader instaure une culture orientée autour d'une mission précise et assure que chaque composante de l'organisation (division, département, individu) comprend comment son travail contribue à la mission globale. L'employé est alors soucieux que son travail y contribue de façon efficace, ce qui peut l'encourager utiliser des données d'évaluation pour alimenter cette réflexion.

Enfin, les leaders doivent créer un environnement d'ouverture à la critique et témoigner eux-mêmes de cette ouverture (Bourgeois et Cousins, 2013; Corn, Byrom, Knestis, Matzen et Thrift, 2012; Kuzmin, 2009). Ces leaders valorisent la diversité des points de vue et des compréhensions (Preskill et Torres, 1999). La direction demeure alors ouverte aux opinions exprimées tant à l'interne qu'à l'externe de l'organisation afin d'apprendre de celles-ci (McGill, Slocum et Lei, 1992; Tohidi *et al.*, 2012). Les leaders doivent remettre en question l'état des choses (le *statu quo*) et encourager les autres

à faire de même (Amy, 2008; Atwood *et al.*, 2010; Bourgeois et Cousins, 2013; Cooksey, 2003).

2.1.1.1.2 Culture organisationnelle

La culture organisationnelle est le reflet des traditions, des valeurs et des présuppositions (croyances entretenues par les individus sur différents sujets par exemple sur les « bonnes façons de faire ») partagées par les employés et qui se reflète dans leurs perceptions, sentiments et, dans une certaine mesure, leurs actions (Bourgeois et Cousins, 2013; Chagnon *et al.*, 2012; Preskill et Torres, 1999; Schein, 2010). Une culture d'apprentissage implique une volonté d'apprendre, de rechercher la critique constructive et de prendre des risques (Cousins, Goh, Elliott et Bourgeois, 2014; Goh et Richards, 1997; Preskill et Boyle, 2008; Tohidi *et al.*, 2012).

La première sous-dimension de la culture organisationnelle est une valeur d'amélioration et d'apprentissage en continu. Une condition préalable à cet apprentissage organisationnel est que les individus s'engagent dans un processus soutenu de formulation, de stockage, de récupération de modification des schémas mentaux en réponse aux dynamiques situationnelles et environnementales (Spector et Davidsen, 2006). Pour soutenir la CÉ, l'organisation doit également valoriser l'apprentissage par expérimentation et accorder de l'importance aux nouvelles idées et aux suggestions (Tohidi *et al.*, 2012). Ceci implique que les employés qui veulent apprendre sont encouragés et que des opportunités de formation leur sont offertes (Bess *et al.*, 2010; Tohidi *et al.*, 2012).

Ensuite, comme mentionné précédemment, les leaders doivent instaurer une culture qui favorise le questionnement et la critique constructive (Preskill et Boyle, 2008). Les employés remettent alors en question les pratiques qui « ont toujours été faites comme ça » (Goh, 2003) et accordent de la valeur aux leçons pouvant être tirées de leurs erreurs (Preskill et Torres, 1999). Les employés se sentent assez compétents et confiants pour

exprimer leurs points de vue tout en considérant celui des autres en questionnant et en offrant des rétroactions (Marsick et Watkins, 2003). Il importe donc non seulement de savoir si la direction encourage ce mode de pensée critique, mais également si les employés eux-mêmes s'engagent dans la remise en question, la critique constructive et la recherche d'alternatives (Spector et Davidsen, 2006).

Enfin, encourager les employés à sortir de leurs paradigmes peut engendrer des actions nouvelles et une certaine prise de risque (Spector et Davidsen, 2006). Pour soutenir une véritable démarche de RCÉ, la culture de l'organisation doit soutenir la prise de risque par les employés sans crainte d'être pénalisé ou jugé (Goh, 2003; King et Volkov, 2005; Preskill et Torres, 1999). Le fait de prendre des risques peut se remarquer dans la tolérance à l'ambiguïté, à l'incertitude et aux essais-erreurs dans le parcours (Chiva *et al.*, 2007; Spector et Davidsen, 2006).

2.1.1.1.3 Le climat relationnel

Le degré auquel une organisation peut réaliser des apprentissages est relié à la qualité des relations entre les employés à l'intérieur de celle-ci. Ces relations facilitent le renforcement des capacités évaluatives puisqu'elles améliorent les échanges d'information et l'accès au personnel (Bourgeois *et al.*, 2008; Preskill et Boyle, 2008). Des relations positives entre les différents acteurs entretiennent une synergie nécessaire à la dissémination et à l'utilisation des connaissances au sein d'une organisation (Chagnon *et al.*, 2012; Rouiller et Goldstein, 1993). On dénote, entre autres, un environnement de travail accessible et ouvert (Preskill et Boyle, 2008) et une confiance réelle entre les différents niveaux de l'organisation (King et Volkov, 2005). Le climat favorisant le développement de la CÉ est donc caractérisé par la confiance, le respect et la chaleur. Tout d'abord la confiance entre les employés est nécessaire pour entretenir une culture qui supporte la réflexion et l'évaluation (Preskill and Torres 1999). Cette confiance doit exister non seulement entre les employés, mais aussi entre les différents niveaux de l'organisation (King et Volkov, 2005). Par exemple, une

organisation où règne un climat de confiance a une communication libre et honnête entre les employés et la direction (Bowen *et al.*, 2006; Chiva et Delorme, 2004). Le respect est un autre élément essentiel pour un climat organisationnel favorisant l'apprentissage et la remise en question. Les employés doivent se traiter mutuellement comme des individus compétents dont les opinions et perspectives sont valorisées (Marsick et Watkins, 2003; Bowen et al., 2006). Enfin, l'apprentissage organisationnel s'inscrit dans un contexte d'ouverture (Preskill et Boyle, 2008) et d'expression collective de sentiments entre les membres renvoyant à différents regards, émotions et attitudes qui se construisent au fil de leurs interactions (Bowen et al. 2006). Les professionnels de l'organisation doivent vivre des expériences positives en équipe et se soutenir mutuellement pour développer une cohésion au fil du temps (Bowen *et al.*, 2006; Preskill et Boyle, 2008).

2.1.1.1.4 Communication et diffusion de l'information

Une autre dimension rendant compte d'un contexte organisationnel favorisant l'émergence de capacités évaluatives est en lien avec les structures organisationnelles témoignant de la capacité des employés à interagir et à communiquer entre eux (Bourgeois et Cousins, 2013; Preskill et Torres, 2000). L'organisation doit développer des systèmes qui permettent de capturer l'apprentissage des employés et de le rendre accessible à l'ensemble de l'organisation (Preskill et Torres, 1999). Premièrement, le transfert de connaissances implique que les acquis et les savoirs sont diffusés dans l'organisation, principalement à travers le débat, le dialogue, la communication et l'interaction entre les individus (Jerez-Gomez *et al.*, 2005). La communication d'information doit être utile au partage et à l'apprentissage entre les employés et allouer des espaces pour la communication en personne (Preskill et Torres, 1999). Ensuite, l'information doit être claire, transmise rapidement et de façon ciblée (Goh, 2003). L'organisation peut avoir accès à des technologies, des méthodes et des outils pour gérer, disséminer et accroître l'accès à l'information (Marsick et Watkins, 2003; Preskill et Torres, 1999; Spector et Davidsen, 2006).

2.1.1.1.5 Collaboration

Enfin, le RCÉ est fortement enraciné dans les approches d'évaluation collaborative et dans les théories à saveur socioconstructiviste (Labin *et al.*, 2012). Ainsi, la coopération et le travail en équipe affectent également la capacité d'apprentissage organisationnelle (Cousins *et al.*, 2014; Goh, 1998). Il pourrait ainsi être pertinent d'évaluer si le travail en équipe est une pratique courante (Chiva *et al.*, 2007) ou si les employés se tournent généralement vers leurs collègues pour obtenir des conseils (Bowen *et al.*, 2006).

Enfin, les déterminants organisationnels généraux sont, en quelque sorte, le sol dans lequel prend racine l'évaluation : le leadership est distribué, ouvert à la critique, l'organisation soutient une vision commune et l'apprentissage à différents niveaux, la culture organisationnelle encourage l'amélioration continue, la réflexion critique, la prise de risque, la collaboration, un climat chaleureux et des vecteurs de communication efficaces entre les différents niveaux de l'organisation. Certes, une organisation peut miser sur toutes ces dimensions sans jamais conduire ou utiliser l'évaluation de programme de façon formelle. La section suivante décrit donc les racines de la culture évaluative, c'est-à-dire, les éléments organisationnels nécessaires pour que l'évaluation y soit menée.

2.1.1.2 Section A2 : Déterminants organisationnels spécifiques à l'évaluation

La seconde grande dimension en lien avec les déterminants organisationnels est celle des politiques, procédures, pratiques et ressources supportant l'évaluation. Ce sont des éléments organisationnels qui favorisent la mise en œuvre d'évaluation de façon directe et la routinisation de l'évaluation dans l'organisation (Labin, 2014; Labin *et al.*, 2012; Preskill et Portzline, 2008). Labin (2014) suggère que les processus, les politiques et les pratiques (PPP) constituent l'aboutissement organisationnel principal du RCÉ dans une organisation. Par ailleurs, ils sont ici conceptualisés comme des prérequis à la

bonne mise en œuvre de l'évaluation au sein de l'organisation. Ces facteurs témoignent certes d'une CÉ organisationnelle, mais davantage comme des piliers fondateurs que comme des résultats concrets. À la fin de cette section, sont également regroupés un ensemble de facteurs qui ne sont pas déterminants dans la mise en œuvre de l'évaluation en tant que telle, mais qui sont garants d'une plus grande utilisation, c'est-à-dire qu'ils témoignent d'un positionnement organisationnel non seulement orienté vers la production d'évaluation, mais également sur la maximisation des apprentissages qui en découlent.

2.1.1.2.1 Politiques supportant l'évaluation

Tout d'abord, les politiques liées à l'évaluation renvoient aux façons de faire de l'évaluation qui s'alignent formellement pour expliciter les attentes en termes d'évaluation. Pour favoriser intentionnellement la routinisation de l'évaluation, la direction doit définir les attentes en termes d'évaluation par l'entremise des définitions de tâches. En plus d'allouer du temps pour l'évaluation, la direction doit fournir des incitatifs et verbaliser leur support formellement et informellement face à l'évaluation (Taylor-Powell et Boyd, 2008; King et Volkov, 2005). Conceptuellement, ces éléments organisationnels sont similaires aux éléments contextuels énoncés précédemment par rapport au leadership de l'organisation. Par ailleurs, les éléments répertoriés ici ont pour objet l'évaluation et non pas le style de leadership en tant que tel.

Au niveau de la clarification des attentes dans les définitions de tâches, les activités d'évaluation s'ajoutent souvent à un horaire déjà bien rempli pour les différents acteurs d'une organisation (King, 2002). Pour cette raison, la tâche doit être formellement assignée aux employés avec des responsabilités claires et un temps alloué pour celles-ci (King et Volkov, 2005; Stevenson, Florin, Mills et Andrade, 2002). Taylor-Powell et Boyd (2008) estiment que la facilitation des processus de RCÉ passe par un juste équilibre entre la rapidité et la qualité afin de faciliter la collaboration des acteurs. De plus, les auteurs affirment qu'il est avisé d'inclure les tâches connexes à l'évaluation

et le temps requis pour celles-ci non seulement dans les définitions de tâches des employés, mais également dans les plans de travail, les contrats et dans le financement afin d'explicitier les attentes en termes d'évaluation.

La direction de l'organisation doit également fournir des incitatifs, des récompenses et de la reconnaissance pour l'engagement dans l'évaluation (King et Volkov, 2005). Les encouragements de la part de la direction de l'organisation peuvent servir d'amorce au renforcement des capacités évaluatives en motivant les professionnels ou autres employés à se mobiliser (Labin, 2014, Preskill et Boyle, 2008).

2.1.1.2.2 Procédures et pratiques supportant l'évaluation

Pour mettre en œuvre l'évaluation dans l'organisation et en assurer une certaine pérennité, il doit s'y retrouver des procédures et des pratiques telles que le recours à des cadres de référence en évaluation, à de la planification stratégique et à de la formation continue sur l'évaluation.

Les cadres de référence en évaluation sont constitués d'étapes à suivre fondées sur des standards de qualité en évaluation qui contribuent à clarifier les croyances et les attentes en lien avec l'évaluation (Preskill et Boyle, 2008). Les acteurs impliqués dans le RCÉ doivent également avoir accès à de la documentation sur les meilleures pratiques et les ressources disponibles en soutien à évaluation (King et Volkov, 2005).

Ensuite, il importe d'avoir une vision claire sur la raison d'être de chacune des évaluations à l'aide d'un plan décrivant comment, quand, par qui et à quel degré les programmes, services, processus et politiques seront évalués (Preskill et Boyle, 2008). Les organisations qui valorisent l'apprentissage planifient leurs interventions avec un accent sur les objectifs prioritaires et s'assurent qu'ils soient mesurables (Orthner et Bowen, 2004).

Enfin, l'organisation doit fournir régulièrement des opportunités d'apprendre sur l'évaluation et par l'évaluation. De nombreuses stratégies d'accompagnement sont soulevées dans la littérature sur le RCÉ soit la formation, l'entraînement, l'assistance technique, le mentorat, les communautés de pratique, les projets d'évaluation collaboratifs, les stages, le matériel écrit, les technologies, les analyses de cas, les sondages, les *focus groups*, l'examen des dossiers, l'analyse statistique, les ateliers collaboratifs entre partenaires, etc. (Bourgeois *et al.*, 2008; Butterfoss, 2006; Durlak, 2008; Higa et Brandon, 2008; King et Volkov, 2005; Labin *et al.*, 2012; Preskill et Boyle, 2008; Taylor-Powell et Boyd, 2008). En plus des méthodes de formation formelles, plusieurs auteurs tracent un lien étroit entre le développement des capacités évaluatives et les méthodes d'évaluations participatives ou collaboratives (Cousins *et al.*, 2004; King, 2007; Patton, 2008; Preskill, 2009; Taut, 2007).

2.1.1.2.3 Ressources

Les ressources renvoient aux moyens financiers, humains et matériels disponibles pour l'évaluation dans l'organisation. Tout d'abord, le financement approprié du RCÉ constitue un incontournable dans la mise en œuvre de tels efforts. Il est important de travailler à les financer de façon continue et de façon spécifique aux tâches d'évaluation plutôt que dans un fond commun qui pourrait glisser vers d'autres besoins ou priorités (Bourgeois et Cousins, 2013). Une pratique courante est d'allouer 10% du budget d'un projet à l'évaluation de celui-ci (Taylor-Powell et Boyd, 2008).

Concernant les ressources humaines, un élément saillant dans la littérature sur le renforcement des capacités évaluatives d'une organisation est l'identification d'un « champion » en évaluation (Durlak, 2008; King, 2007; King et Volkov, 2005; Taylor-Powell et Boyd, 2008). Ces individus cultivent la pensée évaluative en eux-mêmes et chez les autres par leur engagement, leur enthousiasme et leur savoir-faire technique (King, 2007; Volkov et King, 2007). En plus de « motiver les troupes », le champion de l'évaluation est défini par Durlak (2008) comme un individu qui a la confiance et le

respect du personnel et des administrateurs et qui peut rallier et maintenir le support pour l'innovation et négocier des solutions aux problèmes qui se développent. L'organisation peut également puiser dans les actifs existants, les infrastructures, les réseaux, les partenariats pour maximiser les ressources (Bourgeois et Cousins, 2013; Taylor-Powell et Boyd, 2008)

En plus du financement adéquat et des ressources humaines, une organisation ayant des capacités évaluatives développées fournit les ressources matérielles. Ceci implique l'accès aux technologies appropriées, à jour et facile à utiliser pour concevoir et implanter des évaluations (ordinateurs, imprimantes, logiciels, bases de données, enregistreurs, etc.) (Arnold, 2006; Volkov et King, 2007). Les conditions présentées ci-haut sont toutes tributaires d'une mobilisation organisationnelle en vue de la mise en œuvre de l'évaluation. Par ailleurs, un ensemble de facteurs sont déterminants dans la capacité à tirer profit de l'évaluation. En effet, il ne suffit pas de financer ou d'explicitement adéquatement les attentes en termes d'évaluation, mais également de maximiser la qualité et le potentiel d'apprentissage découlant de ces activités.

2.1.1.2.4 Conditions supportant l'utilisation de l'évaluation

Cousins et al. (2014) identifient de nombreuses conditions médiatrices du niveau d'utilisation de l'évaluation dans une organisation : qu'elle soit réalisée au moment opportun, que les rétroactions émises soient de nature constructive, qu'elle réponde aux besoins des utilisateurs primaires, que les résultats soient perçus comme crédibles, que les résultats soient accessibles aux utilisateurs, que les communications soient claires, que la participation d'acteurs non-évaluateurs soit sollicitée et que l'évaluation soit perçue comme pertinente pour les décisions prioritaires. Il ne s'agit pas ici de savoir si les membres de l'organisation perçoivent l'évaluation en général comme étant profitable (ceci serait plutôt classé sous la dimension des croyances individuelles ou de la culture organisationnelle), mais plutôt si l'évaluation qui est produite, par exemple sous forme de rapport, contient effectivement de l'information appropriée et pertinente.

Appleton-Dyer, Clinton, Carswell et McNeill (2012) identifient un ensemble d'attributs de l'évaluation qui sont importants pour qu'elle ait une influence dans une organisation donnée. Ces auteurs ajoutent que le focus, le rationnel et l'approche de l'évaluation (formatif, sommatif, théories sous-jacentes) auront une influence indirecte sur l'utilisation de l'évaluation puisqu'ils déterminent les attributs de l'évaluation en tant que telle (approche participative, orientée sur l'utilisation, etc.). De plus, le rôle de l'évaluateur, son expertise et ses compétences relationnelles influenceraient également l'utilisation de l'évaluation. Il est ainsi recommandé que l'évaluateur expert travaille aux côtés des potentiels utilisateurs et favorise l'apprentissage par expérimentation (Bourgeois *et al.*, 2008; Corn *et al.*, 2012; Forss *et al.*, 2006; King et Volkov, 2005; Phalen et Cooper, 2007). Cela lui permet d'être attentif aux spécificités du contexte (Corn *et al.*, 2012; Weston, 2004) ce qui semble porteur de mise en œuvre d'interventions de façon plus ajustée.

En somme, certaines bases organisationnelles sont nécessaires afin que l'évaluation soit mise en œuvre : l'organisation définit les tâches, fournit des incitatifs, développe un cadre de référence, planifie stratégiquement la vision organisationnelle en lien avec l'évaluation, elle offre de la formation continue, des ressources financières, des ressources humaines, elle assure des standards de qualité et elle implique un ensemble de parties prenantes dans le processus. Une question demeure : comment les employés perçoivent-ils ce mandat d'évaluation? Sont-ils réceptifs à s'y impliquer minimalement? Ces questions nous poussent à considérer le rôle de déterminants individuels dans le RCÉ.

2.1.1.3 Section A3 : Les déterminants individuels

Le modèle de Labin (2014) stipule clairement que des dispositions individuelles sont attendues à de nombreux niveaux lorsqu'une organisation entreprend une démarche par

laquelle elle souhaite accroître sa CÉ. Comment les acteurs se positionnent-ils par rapport à cette optique de changement ou par rapport aux nouvelles tâches que l'évaluation implique? Ainsi, les attitudes des membres d'une organisation sur l'évaluation sont déterminantes dans la CÉ globale de celle-ci (Arnold, 2006; Douglass, 2003). Les attitudes sont souvent mentionnées dans la littérature sur le RCÉ dans des termes qui renvoient aux théories de la motivation (Eccles et Wigfield, 2002) et c'est dans cette optique qu'elles sont présentées ci-dessous, c'est-à-dire, en termes d'attrait et d'intérêt, d'utilité perçue et de sentiment de compétence.

2.1.1.3.1 Motivation

Tout d'abord, l'apprentissage que fait un individu par rapport à un domaine donné est fonction de l'attrait perçu ou de l'intérêt que porte cet individu face au sujet (Eccles et Wigfield, 2002). L'évaluation peut être peu attrayante, ou même stressante pour certains (Preskill et Boyle, 2008). D'autre part, certaines personnes peuvent être intéressées à faire de l'évaluation parce qu'elles aiment en faire, parce que c'est important pour elles, etc. Il importe donc de savoir si les individus de l'organisation entretiennent des attitudes favorables ou non et s'ils sont intéressés par l'évaluation.

Ensuite, la valeur accordée, les attentes et les présuppositions influencent le choix des activités dans lequel un individu s'engage, sa performance et sa persévérance. Ainsi, certaines attitudes ancrées dans les croyances sur l'évaluation rendent compte de l'engagement des acteurs dans un tel processus (Preskill et Boyle; Taylor-Powell et Boyd, 2008). D'abord, la motivation à produire des évaluations découle souvent d'une demande de reddition de comptes à l'externe (Bourgeois et Cousins, 2013). Toutefois, l'impératif de reddition de compte n'est pas le seul facteur à pouvoir motiver les individus à faire de l'évaluation. D'autres motivations externes peuvent influencer le recours à l'évaluation (économie du pays, renouveau politique, etc.) et des motivations à l'interne de l'organisation (réorganisation, nouvelle vision, augmenter le potentiel d'apprentissage, volonté d'obtenir de nouveaux fonds, manque d'expertise en

évaluation, désir d'améliorer un programme, etc.) (Preskill et Boyle, 2008). Ces motivations et croyances peuvent également avoir un impact sur le type d'évaluation qui sera mené et les retombées de celle-ci. De plus, les motivateurs qui transmettraient le mieux le processus d'évaluation sont les opportunités de leadership, la reconnaissance par les pairs, les opportunités de démontrer des connaissances et grandir professionnellement, avoir des données pour légitimer et valider un travail et avoir de l'information pour améliorer un programme (Taylor-Powell et Boyd, 2008).

Enfin, le sentiment de compétence ou le fait de se sentir capable de produire les comportements appropriés pour arriver à un but, est présenté comme un déterminant majeur de la volonté à s'engager dans une activité, d'y mettre des efforts et de persévérer (Eccles et Wigfield, 2002). Sans évaluer formellement la compétence des individus, l'objectif du questionnaire en développement sera plutôt de procéder à l'autoévaluation de leurs connaissances d'un point de vue formatif. Les répondants n'auront pas à juger de leur expertise sur une liste de compétences en évaluation, mais plutôt à témoigner de leur sentiment de compétence général. Par exemple, les employés sentent-ils que l'évaluation de leurs actions est une tâche impossible à maîtriser? Ou encore, se sentent-ils dépassés par les principes de la gestion axée sur les résultats?

2.1.2 Partie B : Capacité à faire et à utiliser l'évaluation

La deuxième grande partie du modèle théorique de la présente étude regroupe un ensemble d'indicateurs qui témoignent d'une CÉ tangible dans l'organisation. On les regroupe selon qu'ils renvoient à mener à bien des tâches d'évaluation (compétence en évaluation) ou qu'ils renvoient à l'utilisation concrète du processus évaluatif ou de ses résultats.

2.1.2.1 Section B1. Compétence en évaluation

Une démarche de RCÉ vise principalement à ce que la pensée évaluative s'étende dans l'organisation au lieu d'être confinée à une poignée de spécialistes. En contrepartie, il est attendu que les membres d'une organisation n'atteignent pas tous nécessairement le même niveau de CÉ. Selon Douglah (2003), les différents acteurs se situent sur un spectre de capacité allant de « *doubters* » à « *scholars* ». Cette idée a été reprise dans une étude d'Arnold (2006) qui mesurait rétrospectivement l'effet d'ateliers de renforcement des capacités évaluatives sur les capacités d'éducateurs travaillant dans les programmes 4H (visant le bon développement de jeunes Américains). En plus de répondre à un questionnaire sur leur CÉ, les éducateurs devaient également s'attribuer eux-mêmes un titre par rapport à leur CÉ (de *doubters* à *scholars*). L'étude se limite toutefois à l'opinion de quelques membres en position administrative pour établir un diagnostic organisationnel sur la CÉ. Néanmoins, leur étude souligne bien la pertinence de considérer la CÉ d'employés tout-venants, bien qu'ils ne soient pas des experts, puisqu'ils participent à la culture globale et aux idées véhiculées dans l'organisation.

2.1.2.1.1 Connaissances

Premièrement, les employés d'une organisation ayant une orientation réflexive doivent être familiers avec quelques principes de la pratique évaluative. Selon Labin (2014), les indicateurs à observer au niveau des connaissances des employés en évaluation sont les suivants : les termes et concepts en évaluation, la planification, les types de devis, le recours au modèle logique, la collecte de données, les analyses, la production de rapport et le travail avec des consultants. Preskill et Boyle (2008) ajoutent que les participants à une démarche de RCÉ devraient également être en mesure de juger des forces et faiblesses des différentes approches, des principes éthiques en évaluation, et de comprendre comment composer avec les intérêts de différents partenaires. Sans être eux-mêmes des experts, les participants peuvent donc développer un sens critique de l'évaluation (Corn *et al.*, 2012; Douglah, 2003; Taylor-Powell et Boyd, 2008). Ainsi,

il n'est pas nécessaire de savoir faire de l'évaluation pour en consommer (Bourgeois *et al.*, 2015) et il importe alors de déterminer dans quelle mesure l'évaluation est-elle porteuse de sens pour les individus et pour l'organisation.

2.1.2.1.2 Production d'évaluation

Ensuite, la production rend compte de la participation des employés à l'évaluation. C'est dans cette section que les répondants aux questionnaires jugent de leur propre compétence en évaluation sur un ensemble de critères d'intérêt. Comme pour les connaissances sur l'évaluation, il n'est pas attendu ni réaliste que tous les membres de l'organisation soient des experts en évaluation. De nombreux items de cette dimension seront d'ailleurs uniquement dans la version du questionnaire qui s'adresse aux gestionnaires et aux acteurs responsables de l'évaluation. On vise donc à rendre compte d'une capacité organisationnelle interne à poser des questions d'évaluation, identifier des indicateurs, concevoir un instrument de mesure, amasser des données objectives, analyser des données, rédiger des rapports, discuter de résultats, etc. Cette capacité est-elle présente au sein de l'organisation ou est-ce plutôt l'affaire de consultants externes? L'évaluation est-elle participative (par exemple, les membres s'impliquent tous dans la formulation des questions d'évaluation) ou plutôt limitée à un département ou un comité?

2.1.2.2 Section B2. Utilisation de l'évaluation

La dernière section souligne l'importance d'aller au-delà des savoirs et du savoir-faire en évaluation pour approfondir l'aspect essentiel de l'utilisation de l'évaluation. Comme mentionné en introduction, les connaissances produites par l'évaluation peuvent conduire à des utilisations instrumentales, conceptuelles et symboliques. Pour que l'évaluation soit durable, les membres ne doivent pas uniquement produire et utiliser l'évaluation, mais aussi communiquer et faire valoir l'utilité de leurs résultats. Le niveau d'utilisation est donc tributaire de la capacité organisationnelle à générer,

acquérir, consigner et disséminer les données d'évaluation et les documents (Preskill et Boyle, 2008). De plus, le processus d'évaluation de programme permet de corriger et d'ajuster l'implantation d'un programme, menant souvent à des remises en question et des réflexions qui favorisent l'émergence de bénéfices concrets pour une organisation et pour les individus qui y sont impliqués (Patton, 2008). Ainsi, le processus d'évaluation peut occasionner de multiples effets intentionnels ou non intentionnels, ayant au fil du temps un impact sur l'organisation, ses employés et ultimement sur les bénéficiaires (Mark et Henry, 2004). Les comportements organisationnels sont donc abordés dans le modèle comme un jugement sur l'ensemble de l'organisation : l'évaluation est-elle produite, l'évaluation est-elle disséminée puis consommée par le biais d'activités de transfert des connaissances et finalement, l'évaluation est-elle utilisée pour apporter des changements concrets? Les employés s'appuient-ils sur des données pour questionner leur pratique? Sont-ils ouverts à remettre en question leurs façons de faire intuitives?

En somme, monitorer le renforcement des capacités évaluatives est une tâche complexe. Il importe d'avoir une mesure qui rend compte non seulement de la présence ou non d'évaluation, mais également des conditions qui en favoriseraient l'émergence, témoignant du même coup d'une ouverture à la réflexivité même en l'absence d'évaluations formelles. Ainsi, même les employés n'ayant que peu de connexion à l'évaluation peuvent tout de même se prononcer sur leur propre organisation. Le fait d'avoir un instrument sur un spectre aussi large (des gestionnaires, des évaluateurs et des employés d'organisations dans des contextes variés) peut se montrer pertinent tant pour des organisations ayant peu ou beaucoup de CÉ. Il est nécessaire d'assurer que l'outil soit de qualité du point de vue psychométrique et qu'il soit adapté aux populations visées.

Le premier objectif de la thèse est donc de développer un instrument de mesure de la CÉ et d'en examiner la validité de structure. Le second objectif est d'attester de la

validité de critère de cet instrument. Avant de présenter les deux articles qui traitent respectivement de ces deux objectifs, une méthodologie globale reprend les étapes réalisées en amont à ces articles, c'est-à-dire, les étapes ayant menées au passage du cadre conceptuel vers une première version du QCEOD.

2.2 Élaboration du questionnaire

En amont du processus de validation, le cadre conceptuel a d'abord été soumis pour des fins de validation de contenu à un comité d'experts en évaluation (n=5). Ce comité était formé de deux professionnels de recherche, un évaluateur expert dans le champ de l'éducation et de professeurs d'université montréalaise : un de l'Université de Montréal (UdeM) et un de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Une fois le cadre théorique stabilisé après trois aller-retour avec ces experts, une première version du questionnaire a été développée en s'inspirant des questionnaires existants. Les items de questionnaires publiés ont été classés sous les différentes dimensions retenues dans le cadre conceptuel et un tri a été effectué pour éliminer les items redondants. Au total, 131 items regroupés sous 26 échelles ont été soit tirés ou adaptés des mesures existantes (102 items) (Abrami *et al.*, 2007; Bess *et al.*, 2010; Botcheva *et al.*, 2002; Bowen *et al.*, 2006; Bruner Foundation, 2010; Chiva *et al.*, 2007; Cousins *et al.*, 2008; Cousins, Goh, Elliott, Aubry, *et al.*, 2014; Danseco, 2013; Danseco *et al.*, 2009; Janosz *et al.*, 2001; Jerez-Gomez *et al.*, 2005; Marsick et Watkins, 2003; Preskill et Torres, 2009; Taut, 2007; Taylor-Ritzler *et al.*, 2013; Tohidi *et al.*, 2012; University, 2005; Volkov et King, 2007; Yoo, 2010) ou développés en fonction des concepts théoriques et d'avis d'experts (29 items). Le fruit de ce travail a été soumis au même comité d'experts afin d'en évaluer la validité de contenu.

2.2.1 Validation de contenu : comité d'experts

Les experts ont été invités à se prononcer sur les items pour chacune des dimensions, avec la possibilité de supprimer des items jugés redondants ou d'ajouter des items pour rendre compte avec nuance des dimensions recensées. De plus, les experts ont donné leur appréciation de la formulation des items afin de favoriser la cohérence du lexique du début à la fin, dans un langage qui correspond à celui des organisations québécoises visées pour les étapes de validation subséquentes. Un premier défi est ressorti quant au fait de conjuguer l'intérêt de sonder une diversité de répondants et le niveau variable d'implication des différents répondants dans le processus d'évaluation. En effet, certaines informations importantes reliées à la CÉ ne sont vraisemblablement connues que par des gestionnaires, des employés informés ou des experts en évaluation. Ainsi, quatre dimensions du modèle doivent être approfondies davantage : les ressources, les procédures et pratiques, les conditions soutenant l'utilisation et la compétence en évaluation. Le questionnaire a donc été conçu en deux versions, de manière à ce que des items plus spécifiques soient proposés aux répondants qui ont répondu par l'affirmative à des questions de tri pour chacune des quatre dimensions plus poussées afin de confirmer leur compétence à y répondre (par exemple, « dans le cadre de votre travail, avez-vous participé à la mise en œuvre de tâches reliées à l'évaluation? »). Cette façon de faire permet aussi d'alléger le questionnaire proposé aux répondants peu informés au sujet de l'évaluation. La version du questionnaire destinée aux répondants experts est ci-après référée en tant que version longue.

2.2.2 Validation de contenu : utilisateurs potentiels

Enfin, le questionnaire a été présenté à deux groupes d'utilisateurs potentiels provenant des deux organisations pressenties pour participer à la validation de l'instrument, c'est-à-dire, une organisation issue du milieu de la santé (n=4) et une organisation issue du

milieu scolaire (n=9). Ces deux organisations ont été sélectionnées en raison de contrastes attendus entre ces dernières au niveau de la CÉ. En effet, l'organisation issue du milieu scolaire venait tout juste de participer à une formation d'initiation à la capacité évaluative alors que le milieu de la santé a été choisi puisque depuis plusieurs années on y retrouve des pratiques évaluatives (ex. l'approche LEAN, suivi d'indicateurs de gestion). L'utilité de ces contrastes sera décrite prochainement dans la section portant sur la validité de critère du QCEOD. Les utilisateurs potentiels sélectionnés dans chacune des organisations ont également émis des commentaires sur la clarté et la pertinence des items présentés. Deux groupes de discussion (Vaughn, Schumm et Sinagub, 1996) furent ainsi formés pour discuter des libellés des items ou des enjeux pertinents aux milieux qui n'auraient pas été suffisamment couverts par les items de l'outil. Aucun item n'a été soustrait dans l'un ou l'autre des milieux au terme de cet exercice, mais des questions ont été reformulées. Si des modifications étaient apportées au libellé d'un item, il s'agissait de clarifications qui apparaissaient nécessaires indépendamment du type d'organisation participante. Cette étape de la validation de contenu a permis d'assurer que le lexique utilisé amène adéquatement le répondant à se prononcer sur le construit d'intérêt et ce, à chaque item (Haynes, Richard et Kubany, 1995).

Le Tableau 2.1 résume les dimensions retenues pour l'instrument après cette première étape de recension et de tri dans la littérature scientifique pertinente. Le questionnaire comprenait alors, dans sa version préliminaire, 104 items dans la version « standard » et 131 items dans la version « longue ». Cette version préliminaire est présentée en Annexe D.

Enfin, pour arriver à une version valide de l'instrument, plusieurs étapes sont nécessaires afin d'assurer la qualité de l'outil en ce qui a trait aux critères suivants: la fiabilité de la mesure, la validité de structure et la validité de critère (Urbina, 2014). Le

chapitre 3 porte sur la validité de structure. Le chapitre 4 porte sur la validité de critère du QCEOD.

Tableau 2.1 Dimensions et indicateurs de l'instrument avant la validation statistique (version préliminaire)

Dimensions	Deuxième niveau	Items	Premier niveau	Items
Déterminants organisationnels généraux	Style de leadership	17	Leadership partagé	5
			Ouverture aux rétroactions et à la critique	5
			Soutien à l'apprentissage	4
			Vision commune	3
	Culture organisationnelle	12	Valeur accordée à la formation continue	3
			Réflexion autocritique	4
			Prise de risque	5
	Climat relationnel	4	-	4
	Communication	6	Communication interpersonnelle	2
			Circulation de l'information	4
Collaboration	4	-	4	
Déterminants organisationnels spécifiques à l'évaluation	Politiques soutenant l'évaluation	7	Définition de tâches	3
			Accompagnement et incitatifs	4
	Procédures et pratiques soutenant l'évaluation	17	<i>Version standard</i>	9
			<i>Version longue</i>	8
	Ressources soutenant l'évaluation	9	<i>Version standard</i>	5
			<i>Version longue</i>	4
Conditions facilitant l'utilisation	10	Évaluation participative (Version standard)	4	
		Qualité de l'évaluation (<i>Version longue</i>)	6	
Déterminants individuels	Motivation	14	Attrait et intérêt	4
			Utilité perçue	6
			Sentiment de compétence	4
Capacité à faire et à utiliser l'évaluation	Compétence en évaluation	19	<i>Version standard</i>	10
			<i>Version longue</i>	9
	Utilisation de l'évaluation	12	Instrumentale	4
			Symbolique	3
			Conceptuelle	5

CHAPITRE III

ARTICLE 1 : VALIDATION DU QUESTIONNAIRE SUR LA CAPACITÉ ÉVALUATIVE DES ORGANISATIONS ET SES DÉTERMINANTS (QCEOD)

Dans ce chapitre la première phase de validation de l'instrument est présentée. Cette phase reprend brièvement les étapes nécessaires à concevoir et assurer une bonne validité apparente de l'instrument, dans la version préliminaire qui a été acheminée à des organisations participantes. Cette collecte de données a ensuite permis d'attester de la fiabilité de l'instrument et de sa validité de structure. Les procédures, les analyses et les résultats de cette phase sont décrits et discutés dans ce premier article soumis pour publication dans la revue canadienne d'évaluation de programme (The Canadian Journal of Program Evaluation).

François Royer^a, Jean Bélanger^b, Michel Janosz^c et Sophie Pascale^c

^aDépartement de psychologie, Université du Québec à Montréal, Montréal, QC, Canada

^bDépartement d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal, Montréal, QC, Canada

^cÉcole de psychoéducation, Université de Montréal, Montréal, QC, Canada

Toutes correspondances concernant cet article peuvent être adressées à François Royer, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succ. Centre-Ville, Montréal, QC, H3C 3P8. Courriel: francois.royer09@gmail.com.

3.1 Résumé

Le présent article vise à rendre compte de la procédure de conception ainsi que la validation du questionnaire sur la capacité évaluative des organisations et ses déterminants (QCEOD). 282 répondants issus de deux organisations différentes ont répondu au questionnaire qui, dans sa version définitive, comporte entre 70 (version courte) et 108 items (version longue). Des analyses de cohérence interne combinées à des analyses factorielles confirmatoires ont permis de confirmer la validité de structure et la fiabilité du questionnaire. Les limites et les implications de ces résultats pour la recherche et la pratique, notamment en lien avec le renforcement des capacités évaluatives, sont discutées.

Mots clés : capacité évaluative, renforcement des capacités évaluatives, validation, cadre conceptuel, questionnaire.

3.2 Abstract

This article describes the design and validation process of the “questionnaire sur la capacité évaluative des organisations et ses déterminants” (QCEOD). 282 respondents from two different organizations completed the questionnaire which, in its final version, contains between 70 (short version) and 108 items (long version). Internal consistency analysis combined with confirmatory factor analysis confirmed the validity and reliability of the questionnaire. The limits and implications of these results for research and practice, particularly in relation to evaluation capacity building (ECB), are discussed.

Keywords: evaluation capacity, evaluation capacity building, validation, conceptual framework, questionnaire.

3.3 Introduction

Au Québec, la Loi sur l'administration publique (LAP) (Gouvernement du Québec, 2000) définit des attentes claires en matière de gestion axée sur les résultats dans les programmes financés par le gouvernement du Québec (Smits et Jacob, 2014). Ces attentes orientent ainsi des organisations diverses à évaluer leurs actions et leurs programmes. Cousins et ses collègues (2004) définissent l'évaluation comme une enquête systématique aboutissant à des jugements sur un programme, sur ses mérites, sa valeur et sa pertinence. Au-delà de la reddition de comptes, l'enquête évaluative constitue également un outil puissant pour l'amélioration des pratiques et le développement organisationnel (Brown *et al.*, 2011; Patton, 2008). Les bénéfices de l'évaluation sont toutefois tributaires d'une capacité organisationnelle à mettre en œuvre une évaluation de qualité et à l'utiliser à bon escient, ce qui réfère à la capacité évaluative (CÉ). Ensuite, le fait de développer intentionnellement cette capacité au sein d'une organisation correspond au renforcement des capacités évaluatives (RCÉ) (King, 2020). De nombreuses études ont investigué les conditions et les leviers favorisant le RCÉ au sein d'une organisation et rapportent plusieurs facteurs déterminants à considérer dans le domaine : ressources allouées aux tâches d'évaluation, style de leadership, politiques et pratiques associées à l'évaluation, etc. (Bourgeois et Cousins, 2013; Cousins, Goh, Elliott et Bourgeois, 2014; King et Volkov, 2005; Labin *et al.*, 2012; Preskill et Boyle, 2008; Taylor-Ritzler *et al.*, 2013). La littérature scientifique portant sur le RCÉ a évolué au cours des dernières années, mais les avenues de recherches sont encore nombreuses (Compton et Baizerman, 2007; King, 2020). Notamment, la recherche quantitative sur le RCÉ a stimulé le développement d'instruments de mesure qui ont contribué à l'émergence de consensus sur les facteurs associés à la CÉ et leur opérationnalisation (Labin, 2014; Wandersman, 2014). Bien que divers instruments permettent actuellement de faire un diagnostic de la CÉ (El Hassar, Poth, Gokiert et Bulut, 2020; Gagnon, Aubry, Cousins, Goh et Elliott, 2018;

Taylor-Ritzler *et al.*, 2013), certaines limites demeurent notamment au niveau de la représentativité de ces diagnostics et de la prise en compte de diverses variables individuelles telles que les croyances et les prédispositions des employés face à l'évaluation (Swope, 2021). Le présent article propose de mettre en lumière ces limites et d'y répondre par le biais d'un nouvel outil : le questionnaire sur la capacité évaluative des organisations et ses déterminants (QCEOD). L'objectif principal du présent article est d'évaluer la validité de cet instrument.

3.4 Recension de littérature

L'étude du RCÉ a connu un essor au tournant des années 2000 avec notamment le développement de modèles théoriques et de questionnaires ciblant davantage les facteurs déterminants de la CÉ (style de leadership, culture organisationnelle, etc.) et la capacité d'apprentissage organisationnelle plus générale (Bess *et al.*, 2010; Chiva *et al.*, 2007; Preskill et Torres, 2000). Ensuite, d'autres instruments ont été développés principalement sur les dimensions reliées directement à l'évaluation (ressources allouées, compétence en évaluation, niveau de participation des parties prenantes, développement d'une mode de pensée évaluatif etc.) (Bourgeois et Cousins, 2013; Cousins *et al.*, 2008; McIntosh, Buckley et Archibald, 2020; Volkov et King, 2007). Or, une conceptualisation trop étroite de la CÉ risque d'appauvrir l'étude et la compréhension des mécanismes sous-jacents au RCÉ et, conséquemment, le transfert des connaissances à la pratique évaluative sur le terrain (Mark et Henry, 2004).

Plus récemment, des questionnaires ont été développés en abordant la CÉ et ses déterminants sur un spectre plus large (El Hassar *et al.*, 2020; Gagnon *et al.*, 2018; Taylor-Ritzler *et al.*, 2013). Une limite apparaît toutefois dans l'utilisation de ces instruments plus exhaustifs: leur validation repose sur l'avis d'experts ou de gestionnaires qui se prononcent sur l'organisation dans l'ensemble. Une telle

appréciation de la CÉ ne permet pas d'investiguer de façon approfondie les facteurs individuels qui modèrent la portée réelle de la CÉ dans l'ensemble de l'organisation (opinion des employés sur la culture organisationnelle, motivation des employés à utiliser l'évaluation, instauration d'un mode de pensée réflexif au travers de l'organisation, etc.). Or, monitorer la CÉ d'une organisation devrait impliquer davantage de parties prenantes pour offrir un profil représentatif des employés qui s'y trouvent. En ce sens, un certain souci de représentativité se remarque dans la littérature récente. Bourgeois et ses collègues (2016) ont utilisé une méthode en petits groupes, dans lesquels des cadres et des responsables de l'évaluation dans des organisations de santé publique remplissaient un même questionnaire en établissant un consensus pour chaque item. À travers ce processus, les participants ont rapporté être éclairés par rapport aux défis que rencontrent les professionnels en évaluation au travers de l'organisation. El Hassar et al. (2020) ont, quant à eux, validé un instrument de mesure de la capacité évaluative en sollicitant des employés sur un spectre professionnel plus large. Le questionnaire était rempli majoritairement par des gestionnaires et des leaders, mais aussi par une proportion significative d'employés de première ligne dans des organisations d'éducation à la petite enfance. Toutefois, la stratégie de sélection des participants requérait que le répondant soit responsable de mener ou de superviser les activités d'évaluation ou d'utiliser l'évaluation dans la prise de décision. Or, dans l'optique de monitorer la CÉ globale d'une évaluation et d'étudier en profondeur les mécanismes sous-jacents au RCÉ et à l'apprentissage organisationnel qui en résulte, il serait pertinent d'étudier les perceptions d'employés et d'intervenants qui sont concernés par l'évaluation, sans en être nécessairement responsables (Janzen *et al.*, 2017; Johnson, 2021). Leurs perceptions vont-elles dans le même sens que celles des gestionnaires ou des évaluateurs à l'interne? Sont-ils susceptibles de soulever des points de controverse qui limitent le RCÉ dans l'organisation? Le QCEOD a été développé de manière à cibler ces questions en offrant la possibilité de contraster les perceptions de plusieurs répondants au sein d'une même organisation.

3.4.1 Conception du QCEOD

La conception du questionnaire repose sur une recension critique de la littérature sur le RCÉ. Sept cadres conceptuels ont été recensés afin de cerner l'ensemble des facteurs qui soutiennent le développement de la CÉ ou qui rendent compte de sa présence dans une organisation (Bourgeois et Cousins, 2013; Cousins, Goh, Elliott et Bourgeois, 2014; King et Volkov, 2005; Labin *et al.*, 2012; Preskill et Boyle, 2008; Suarez-Balcazar, 2010; Taylor-Powell et Boyd, 2008). Quatre grandes dimensions ressortent de cette recension critique : les déterminants organisationnels généraux, les déterminants organisationnels spécifiques à l'évaluation, les déterminants individuels et la capacité à faire et à utiliser l'évaluation. Ces dimensions forment la colonne vertébrale du questionnaire et sont répertoriées au Tableau 3.1. D'abord, les déterminants organisationnels généraux regroupent un ensemble de conditions organisationnelles qui facilitent le développement de la CÉ. Ensuite, les déterminants organisationnels spécifiques à l'évaluation favorisent la mise en œuvre et la routinisation de l'évaluation de façon directe dans l'organisation. Les déterminants individuels, quant à eux, réfèrent au degré de motivation des employés et à leur attitude face à l'évaluation. Enfin, la capacité à faire et à utiliser l'évaluation regroupe des indicateurs qui témoignent de compétences concrètes en évaluation et de la capacité des employés et des gestionnaires à en tirer profit de différentes manières.

Afin d'assurer que toutes ces dimensions d'intérêt soient couvertes par le questionnaire, trois modèles sont ressortis comme étant plus exhaustifs que les autres, en plus de proposer des instruments de mesure plus complets sur certaines dimensions d'intérêts. Ce sont les modèles de Preskill et Boyle (2008); Cousins et al. (2014); et Bourgeois et Cousins (2013). Ces trois modèles théoriques reprennent toutes les dimensions présentées dans les autres modèles avec davantage de détails. Ces trois modèles se complètent très bien dans la mesure où le modèle de Cousins et al. (2014)

développe davantage la conceptualisation de la CÉ (faire et utiliser l'évaluation), celui de Preskill et Boyle (2008) met l'emphase sur les conditions et structures organisationnelles qui soutiennent le renforcement des capacités évaluatives (RCÉ) et le transfert des connaissances à long terme, et celui de Bourgeois et Cousins (2013) décrit en profondeur les déterminants organisationnels spécifiques à l'évaluation. Au niveau des déterminants individuels, les principes motivationnels énoncés dans les modèles recensés reprennent des éléments issus de théories sur la motivation (Eccles et Wigfield, 2002). Étant donné l'impact connu des attitudes et croyances individuelles sur les démarches de RCÉ (King et Volkov, 2005; Preskill et Boyle, 2008), Swope (2021) suggère d'ailleurs d'appliquer les connaissances issues des théories motivationnelles à l'étude et à la pratique du RCÉ. Ainsi, les travaux d'Eccles (2000) ont servi de base conceptuelle pour opérationnaliser la motivation individuelle dans le QCEOD. En résumé, la prise en compte des trois modèles, jamais synthétisés dans un seul instrument, permet de circonscrire la CÉ, de comprendre comment elle est reliée à un ensemble de dimensions et de déterminants contextuels et d'opérationnaliser ces dimensions en construits mesurables. À travers la recension de la littérature pertinente, il fut aussi possible de circonscrire des définitions opérationnelles pour chaque dimension de l'instrument. Le fruit de ce travail est résumé au Tableau 3.1.

Enfin, la distinction entre les facteurs organisationnels et individuels implique que les répondants au questionnaire devront se prononcer sur leur propre pratique ainsi que sur celles de l'ensemble de l'organisation. Ainsi, même si un employé ne s'engage pas concrètement dans l'évaluation, il peut tout de même porter un jugement sur la culture de son organisation ou faire preuve de certaines compétences qui en font un « consommateur averti » d'évaluation, par exemple, en réfléchissant sur sa propre pratique en fonction des données disséminées par l'organisation. Cette emphase sur les déterminants individuels est aussi une caractéristique distinctive du QCEOD par rapport aux autres instruments existants. Ceci est également en cohérence avec la ligne de mire du RCÉ, c'est-à-dire que la CÉ soit disséminée de façon pérenne dans

l'ensemble de l'organisation (Stockdill *et al.*, 2002). Par ailleurs, certaines informations importantes reliées à la CÉ ne sont vraisemblablement connues que par des gestionnaires, des employés informés ou des experts en évaluation. Ainsi, quatre dimensions du questionnaire ont été approfondies davantage : les ressources, les procédures et pratiques, les conditions soutenant l'utilisation et la compétence en évaluation. Le questionnaire a donc été conçu en deux versions, une version longue et une version standard. L'accès aux items de la version longue est déterminé selon la réponse à des questions de tri auto déclarées pour chacune des quatre dimensions plus poussées (par exemple, « dans le cadre de votre travail, avez-vous participé à la mise en œuvre de tâches reliées à l'évaluation? »). Cette façon de faire permet aussi d'alléger le questionnaire proposé aux répondants peu informés au sujet de l'évaluation.

Tableau 3.1 Descriptions et définitions opérationnelles des dimensions du QCEOD

Section	Échelles	Définition	Sous échelles	Définition
Déterminants organisationnels généraux	Style de leadership	Le style de leadership réfère aux pratiques des dirigeants à l'égard des employés. Ces pratiques influencent les façons de faire dans l'organisation (Alimo-Metcalfe et Alban-Metcalfe, 2005).	Leadership partagé	Degré auquel les dirigeants favorisent un leadership réparti dans l'organisation et la participation des autres employés (Fullan <i>et al.</i> , 2005; Harris, 2006).
			Ouverture aux rétroactions et à la critique	Degré auquel la direction se démontre ouverte aux opinions (rétroactions ou critiques) exprimées tant à l'interne qu'à l'externe de l'organisation et vise à apprendre de celles-ci (Bourgeois et Cousins, 2013; Corn <i>et al.</i> , 2012; Kuzmin, 2009)..
			Soutien au développement professionnel	Degré auquel les leaders favorisent l'apprentissage, en soutenant concrètement les employés à ce niveau et de façon adaptée à la mission globale de l'organisation (Atwood <i>et al.</i> , 2010; Cousins, Goh, Elliott et Bourgeois, 2014; Goh, 2003; Preskill et Boyle, 2008).
	Culture organisationnelle	La culture organisationnelle est le reflet des traditions, des valeurs et des présuppositions (croyances entretenues par les individus sur différents sujets, par exemple, sur les « bonnes façons de faire ») (Bourgeois et Cousins, 2013; Chagnon <i>et al.</i> , 2012; Preskill et Torres, 1999; Schein, 2010).	Valeur accordée à la formation continue	Degré auquel les membres de l'organisation valorisent et saisissent les opportunités d'apprentissage qui se présentent à eux (Bess <i>et al.</i> , 2010; Tohidi <i>et al.</i> , 2012)..
			Réflexion autocritique	Degré auquel les membres de l'organisation valorisent le fait de questionner les façons de faire, la critique constructive et la recherche d'alternative (Marsick et Watkins, 2003; Preskill et Boyle, 2008; Spector et Davidsen, 2006)
			Prise de risque	Degré auquel les employés sont prêts à sortir des sentiers battus sans crainte d'être pénalisés ou d'être jugés (Goh, 2003; King et Volkov, 2005; Preskill et Torres, 1999; Spector et Davidsen, 2006).
	Climat relationnel	Le degré auquel les relations entre les membres sont marquées par la confiance, l'ouverture et la chaleur (Chagnon <i>et al.</i> , 2012; King et Volkov, 2005; Preskill et Boyle, 2008)		
	Communication	Présence de structures organisationnelles qui sont garantes de la capacité des employés à communiquer entre eux et à faire circuler de l'information (Bourgeois et Cousins, 2013; Preskill et Torres, 2000)		
	Collaboration	Degré auquel les employés collaborent et s'entraident en vue de leurs buts communs (Bowen <i>et al.</i> , 2006; Chiva <i>et al.</i> , 2007; Cousins, Goh, Elliott et Bourgeois, 2014; Goh, 1998)		
	Déterminants organisationnels spécifiques à l'évaluation	Politiques soutenant l'évaluation	Degré auquel la direction définit des attentes claires en termes d'évaluation dans les définitions de tâches et verbalisent leur support formellement et informellement vis-à-vis celle-ci (Bourgeois et Cousins, 2013; King et Volkov, 2005; Taylor-Powell et Boyd, 2008)	
Procédures et pratiques soutenant l'évaluation		Degré auquel l'organisation incorpore des pratiques qui soutiennent la mise en œuvre et la pérennité de l'évaluation (Bourgeois et Cousins, 2013; Preskill et Boyle, 2008).	Version standard	Degré auquel les membres de l'organisation ont un accès facilité à des marches à suivre et des formations fondées sur des standards de qualité en évaluation (Bourgeois <i>et al.</i> , 2008; Bourgeois et Cousins, 2013; King et Volkov, 2005).
			Version longue	À quel point l'organisation établit une vision claire sur la raison d'être de chacune des évaluations (planification de l'évaluation) (Bourgeois et Cousins, 2013; Preskill et Boyle, 2008).
		Sources de soutien pour l'évaluation dans l'organisation	Version standard	Degré auquel de la technologie appropriée et des ressources humaines (à l'interne ou sous-traitant) sont dédiées à l'évaluation.

	Ressources soutenant l'évaluation	pouvant être financières, humaines et matérielles (Bourgeois et Cousins, 2013)	<i>Version longue</i>	Degré auquel l'organisation dédie du financement adéquat à l'évaluation.
	Conditions facilitant l'utilisation	Degré auquel les caractéristiques de l'évaluation produites sont garantes de son utilisation par les membres de l'organisation (Cousins, Goh, Elliott et Bourgeois, 2014)	Évaluation participative (version standard)	Degré auquel les méthodes d'évaluations sont participatives ou collaboratives.
			Qualité de l'évaluation (<i>Version longue</i>)	Degré auquel les évaluations produites répondent aux standards de qualité.
Déterminants individuels	Motivation	L'apprentissage que fait un individu par rapport à un domaine donné est fonction de sa motivation première. Cette motivation peut être déclinée en trois composantes : l'attrait, l'utilité perçue et le sentiment de compétence (Eccles et Wigfield, 2002).	Attrait et intérêt	Degré auquel les membres de l'organisation sont intéressés par l'évaluation.
			Utilité perçue	Degré auquel les membres de l'organisation croient dans la valeur de l'évaluation pour leur pratique.
			Sentiment de compétence	Degré auquel les employés se sentent confiants et se voient prendre part à l'évaluation.
Capacité à faire et à utiliser l'évaluation	Compétence en évaluation	Degré auquel les employés sont amenés à développer des connaissances et des compétences techniques en évaluation (Cousins, Goh, Elliott et Bourgeois, 2014)	<i>Version standard</i>	Degré auquel les employés se sentent équipés ou soutenus pour tirer profit du matériel ou les données d'évaluation
			<i>Version longue</i>	Degré auquel les employés se sentent équipés ou soutenus pour produire du matériel ou des données d'évaluation.
	Utilisation de l'évaluation	Degré auquel l'évaluation est utilisée dans une perspective d'apprentissage organisationnel (Cousins, Goh, Elliott et Bourgeois, 2014; Patton, 2008).	Instrumentale	Degré auquel les résultats de l'évaluation servent à appuyer la prise de décision.
			Symbolique	Degré auquel l'évaluation est utilisée afin d'appuyer sa crédibilité auprès du public ou des bailleurs de fonds.
			Conceptuelle	Degré auquel l'évaluation est utilisée pour stimuler des questionnements et soutenir une pratique professionnelle réflexive.

3.5 Méthodologie

Le QCEOD est un questionnaire qui a été conçu à partir d'une recension d'items et d'indicateurs existants. Ces items ont d'abord été classés sous les différentes dimensions du modèle conceptuel, puis des experts (n=5) ont été sollicités pour juger de la pertinence de items ou pour en ajouter, au besoin. Ces experts étaient issus du milieu universitaire (trois professeurs et deux professionnels de recherche) et ont été recrutés pour leur expertise dans le champ de l'évaluation de programme, dans le développement de mesures et dans le RCÉ. Les mêmes experts ont ensuite reçu une version préliminaire du QCEOD, ils ont formulé des commentaires, ces commentaires étaient synthétisés puis une nouvelle version du questionnaire était soumise aux experts à nouveau, et ce jusqu'à ce que ceux-ci en soient satisfaits. Après deux cycles de vérification par les experts, une première version du QCEOD a été présentée à des utilisateurs potentiels sélectionnés dans les milieux ciblés pour la collecte de données. Ces utilisateurs potentiels étaient des cadres ou des gestionnaires au courant des évaluations dans leur organisation. Ces participants (n=13) ont émis des commentaires par écrit et se sont prononcés sur la clarté et la pertinence des items de chaque dimension lors de deux réunions de groupe d'une durée de deux heures chacune. Les participants devaient aussi indiquer si les questions étaient adaptées à des collègues ou à des employés moins impliqués dans l'évaluation et les libellés des items étaient alors ajustés en ce sens. Au total, 131 items ont été soit tirés ou adaptés des mesures existantes (102 items) ou développés en fonction des concepts théoriques et d'avis d'experts (29 items). La sélection finale des items est présentée au Tableau 3.4 ainsi que la source des items, le cas échéant. Le temps moyen de passation a été déterminé de 20 à 30 minutes. Un lexique définissant les concepts clés du questionnaire (évaluation, organisation, employés, direction et évaluateur) et des questions d'identification étaient d'abord présentés aux participants. Par la suite, chaque section

du questionnaire était introduite par une définition du concept global mesuré. Les participants étaient ensuite invités à exprimer à quel point ils étaient en accord avec les énoncés présentés par le biais d'une échelle de type Likert à 5 points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». En guise d'exemple, le Tableau 3.2 donne un aperçu de l'échelle portant sur le climat relationnel, telle que présentée dans le QCEOD.

Tableau 3.2 Exemple d'échelle du QCEOD (le climat relationnel)

Le climat relationnel
<i>Le climat relationnel est le degré auquel les relations entre les membres sont marquées par la confiance, l'ouverture et la chaleur.</i>
À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants? Dans votre organisation...*
Les membres du personnel se font confiance.
Il est fréquent de voir un membre du personnel se méfier d'un autre.
En général, les relations entre les membres du personnel sont chaleureuses et amicales
La confiance règne entre les différents niveaux de l'organisation (direction, employés, etc.)

*Choix de réponse : 1. Pas du tout d'accord ; 2. Pas d'accord ; 3. Ni en accord ni en désaccord ; 4. D'accord ; 5. Tout à fait d'accord

3.5.1 Participants

Concernant la prochaine étape de validation statistique, deux organisations issues de la fonction publique, mais de disciplines distinctes ont d'abord été sélectionnées. La première, une organisation de santé et de services sociaux, a été sélectionnée sur la base que des pratiques de renforcement des capacités évaluatives, de gestion axée sur les résultats et de pratiques de reddition de compte y était instaurées depuis plusieurs années. L'autre organisation, un centre de services scolaire, a été sélectionnée en raison d'un intérêt émergent dans ce milieu pour la CÉ ainsi qu'une initiative récente de RCÉ auprès d'une équipe de cadres et de gestionnaires. La sélection des organisations s'inscrivait également dans le cadre d'un projet de recherche plus large qui visait à témoigner de la validité de critère du QCEOD. Les organisations ont donc été également choisies en raison des contrastes que l'on pourrait s'attendre à y retrouver en lien avec leur CÉ respective. L'étude a été approuvée par le comité éthique de

l'organisation de santé participante, puis par le comité éthique de l'Université du Québec à Montréal.

Suite à l'acceptation par les directions de ces organisations à participer à l'étude, des invitations à répondre au sondage en ligne (via la plateforme LimeSurvey) ont été transmises en février 2019 par les personnes-ressources et deux relances ont été faites en l'espace d'un mois. Au niveau du centre de services scolaires, tous les cadres et professionnels-cadres du siège social étaient invités à répondre au questionnaire (soit un bassin de 210 employés; taux de réponse de 16%; N = 34). Dans l'organisation de santé et de services sociaux, le questionnaire était envoyé à tous les employés et les cadres ayant une adresse courriel institutionnelle (soit environ 3000 employés; taux de réponse de 8%; N = 248). Tous les répondants du centre de services scolaires sont des cadres ou des directeurs (membres de la haute direction, à ne pas confondre avec des directions d'établissement) alors que la majorité des répondants du CISSS sont des professionnels et des intervenants. Tel qu'on peut le constater en consultant le Tableau 3.3, la majorité des répondants au questionnaire détiennent un diplôme universitaire (76%), ils ont reçu de la formation spécifiquement en évaluation au cours de leur carrière (69%) et sont au courant des évaluations dans leur organisation (66%).

Tableau 3.3 Statistiques descriptives de l'échantillon

Organisation	N (total)	À l'emploi depuis plus de 10 ans		Diplômé universitaire		Ayant reçu de la formation en évaluation		Étant au courant des évaluations	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Éducation									
<i>(Directeurs et cadres seulement)</i>	34	29	85%	33	97%	24	71%	29	85%
Santé (total)	248*	146	59%	181	73%	171	69%	156	63%
<i>Directeurs et cadres</i>	58	31	53%	52	90%	43	74%	45	78%
<i>Professionnels</i>	138	88	64%	112	81%	105	76%	81	59%
<i>Rôle administratif</i>	51	26	51%	17	33%	23	45%	29	57%
Total	282	175	62%	214	76%	195	69%	186	66%

*1 employé n'a pas spécifié de titre/catégorie d'emploi

3.5.2 Analyses

Dans un premier temps, afin de vérifier la validité de structure des différentes échelles, des analyses factorielles confirmatoires (AFC) ont été effectuées en utilisant le logiciel Mplus. Ces analyses sont appropriées puisque le modèle théorique du QCEOD est appuyé par de nombreux modèles et instruments existants (Brown, 2015). Pour être valide, ce type d'analyse nécessite toutefois un nombre minimal de participants. Pour certains (Comrey et Lee, 1992), un échantillon de 50 répondants est considéré comme très faible, 200 comme acceptable et 1000 comme excellent. Tabachnick et Fidell (2007) affirment qu'un échantillon de 300 répondants est suffisant pour réaliser des AFC. Pour d'autres, un ratio de 10 :1 en ce qui a trait au nombre de répondants nécessaires par item inclus dans les analyses est généralement recommandé (Osborne et Costello, 2009). Néanmoins, Wolf, Harrington, Clark et Miller (2013) soutiennent que ces repères généraux sur la taille d'échantillon comportent de nombreuses limites puisqu'ils ne sont pas spécifiques aux caractéristiques du modèle en question. Ces auteurs affirment qu'un modèle ayant plus de variables latentes, moins d'indicateurs et des saturations plus faibles nécessitera une taille d'échantillon plus élevée. Étant donné la taille d'échantillon modeste ($N = 282$) par rapport au nombre élevé de variables latentes du QCEOD, les AFC ont été réalisées en trois blocs distincts d'items. Les blocs ont été formés à partir de sections déjà présentes dans la structure du questionnaire (bloc 1 : facteurs déterminants généraux; bloc 2 : facteurs déterminants spécifiques à l'évaluation, bloc 3 : déterminants individuels et capacité à faire et à utiliser l'évaluation). Cette démarche reprend des procédures similaires à celles de Taylor-Ritzler *et al.* (2013) dans la validation de leur questionnaire sur la capacité évaluative. Concernant les contraintes appliquées au modèle, toutes les saturations croisées (*cross loadings*) ont été conservées à 0 et les corrélations entre les items de différents facteurs ont aussi été conservées à 0. Certaines corrélations entre les termes d'erreur (*error terms*) ont pu être ajoutées afin d'améliorer l'ajustement du modèle. Toutefois, ces

corrélations étaient appliquées uniquement pour des items appartenant à un même facteur.

Enfin, pour le quatrième bloc regroupant les items spécifiques à la version longue, l'analyse exploratoire a été choisie en raison de la taille de l'échantillon plus restreint pour le sous-groupe de répondants ayant répondu à toutes ces questions plus approfondies. En parallèle à cette démarche, l'évaluation de la cohérence interne des échelles fut également entreprise (Cronbach, 1951).

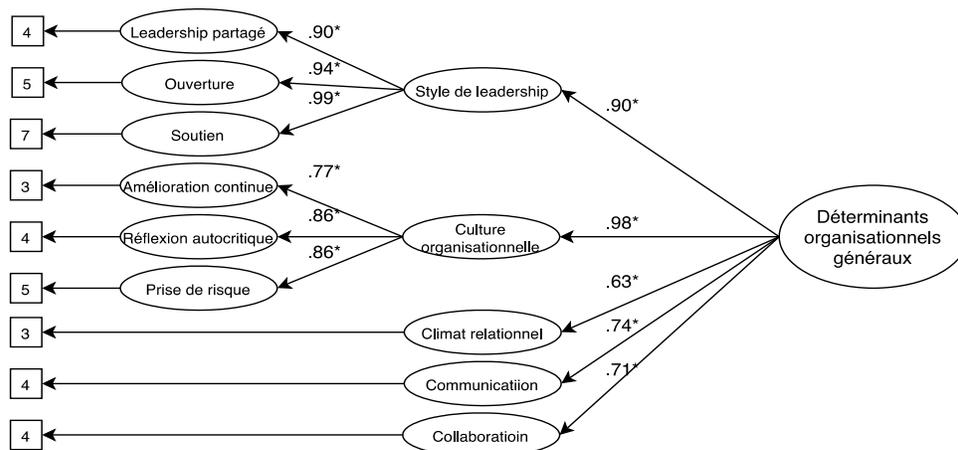
3.6 Résultats

Le Tableau 3.4 présente les dimensions, échelles et items du QCEOD, leur cohérence interne et les sources d'origine des items retenus dans la recension d'instruments. Les indices de cohérence interne sont tous satisfaisants (supérieur à 0,70), à l'exception de l'échelle attestant de l'utilisation symbolique de l'évaluation (Alpha de 0,55) et de l'échelle attestant des ressources dédiées à l'évaluation, mais pour les items de la version longue uniquement (Alpha de 0,64). La Figure 3.1 présente le modèle factoriel de l'instrument avec les corrélations entre les variables latentes. Les corrélations entre les items et les variables latentes de premier degré ne sont pas rapportées, mais elles ont été calculées dans le modèle également. Toutes les corrélations rapportées sont significatives ($p < 0,01$). La normalité des distributions a été jugée acceptable pour la plupart des variables, à l'exception de trois variables contenant quelques données extrêmes. Les analyses ont été réalisées avec et sans ces données extrêmes, ce qui ne change d'aucune façon les indices d'ajustement obtenus. Tout de même, la fonction MLR (estimation du maximum de vraisemblance avec des erreurs standards robustes) a été utilisée pour limiter l'impact de ces données extrêmes sur les analyses.

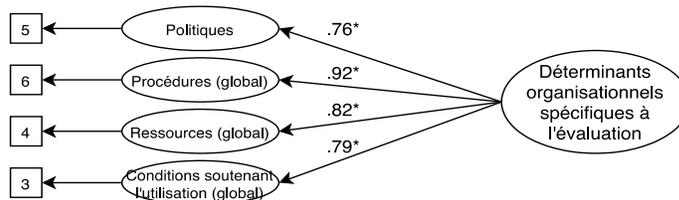
Tableau 3.4 Dimensions, indicateurs de l'instrument, cohérence interne et origine des items du QCEOD.

Troisième niveau	Deuxième niveau	Items	α	Premier niveau	Items	α	Origine des items
Déterminants organisationnels généraux	Style de leadership	16	0,94	Leadership partagé	4	0,83	Bess <i>et al.</i> (2010); Chiva <i>et al.</i> (2007) ; 1 ajout
				Ouverture aux rétroactions et à la critique	5	0,78	Chiva <i>et al.</i> (2007); Cousins, Goh, Elliott, Aubry, <i>et al.</i> (2014); Marsick et Watkins (2003); Preskill et Torres (2000) ; 1 ajout
				Soutien au développement professionnel	7	0,79	Marsick et Watkins (2003); Preskill et Torres (2000) ; Bess <i>et al.</i> (2010); Cousins, Goh, Elliott, Aubry, <i>et al.</i> (2014) ; 1 ajout
	Culture organisationnelle	12	0,87	Valeur accordée à la formation continue	3	0,88	Bess <i>et al.</i> (2010); Cousins, Goh, Elliott, Aubry, <i>et al.</i> (2014)
				Réflexion autocritique	4	0,74	Preskill et Torres (2000) ; 2 ajouts
				Prise de risque	5	0,79	Bowen <i>et al.</i> (2006); Chiva <i>et al.</i> (2007); Taylor-Ritzler <i>et al.</i> (2013) ; 2 ajouts
	Climat relationnel	3	0,82	-	3	-	Janosz et Bouthillier (2007)
	Communication	4	0,77	-	4	-	Marsick et Watkins (2003); Preskill et Torres (2000); Tohidi <i>et al.</i> (2012)
Collaboration	4	0,78	-	4	-	Janosz et Bouthillier (2007); Preskill et Torres (2000)	
Déterminants organisationnels spécifiques à l'évaluation	Politiques soutenant l'évaluation	5	0,72	-	5	-	Bruner Foundation (2010); Cousins, Goh, Elliott, Aubry, <i>et al.</i> (2014); Taylor-Powell et Boyd (2008) ; 2 ajouts
	Procédures et pratiques soutenant l'évaluation	12	0,89	Version standard	6	0,90	Bruner Foundation (2010); Cousins, Goh, Elliott, Aubry, <i>et al.</i> (2014); Taylor-Powell et Boyd (2008)
				Version longue	6	0,79	Preskill et Torres (2000) ; 1 ajout
	Ressources soutenant l'évaluation	7	0,75	Version standard	4	0,77	Bourgeois et Cousins (2013); Cousins, Goh, Elliott, Aubry, <i>et al.</i> (2014); Taylor-Ritzler <i>et al.</i> (2013)
				Version longue	3	0,64*	Cousins, Goh, Elliott, Aubry, <i>et al.</i> (2014); Taylor-Ritzler <i>et al.</i> (2013) ; 1 ajout
	Conditions facilitant l'utilisation	8	0,84	Évaluation participative (version standard)	3	0,75	3 ajouts
Qualité de l'évaluation (Version longue)				5	0,88	Bourgeois et Cousins (2013); Cousins, Goh, Elliott, Aubry, <i>et al.</i> (2014)	
Déterminants individuels	Motivation	13	0,88	Attrait et intérêt	4	0,77	Preskill et Torres (2000); Taylor-Ritzler <i>et al.</i> (2013) ; 1 ajout
				Utilité perçue	6	0,86	Preskill et Torres (2000); Taylor-Ritzler <i>et al.</i> (2013) ; 1 ajout
				Sentiment de compétence	3	0,70	Taylor-Ritzler <i>et al.</i> (2013) ; 2 ajouts
Capacité à faire et à utiliser l'évaluation	Compétence en évaluation	12	0,88	Version standard	6	0,89	Cousins, Goh, Elliott, Aubry, <i>et al.</i> (2014)
				Version longue	6	0,82	Taylor-Ritzler <i>et al.</i> (2013)
	Utilisation de l'évaluation	12	0,88	Instrumentale	4	0,74	Abrami <i>et al.</i> (2007); Cousins, Goh, Elliott, Aubry, <i>et al.</i> (2014)
				Symbolique	3	0,55*	Abrami <i>et al.</i> (2007); Cousins, Goh, Elliott, Aubry, <i>et al.</i> (2014)
				Conceptuelle	5	0,81	Abrami <i>et al.</i> (2007); Cousins, Goh, Elliott, Aubry, <i>et al.</i> (2014) ; 1 ajout

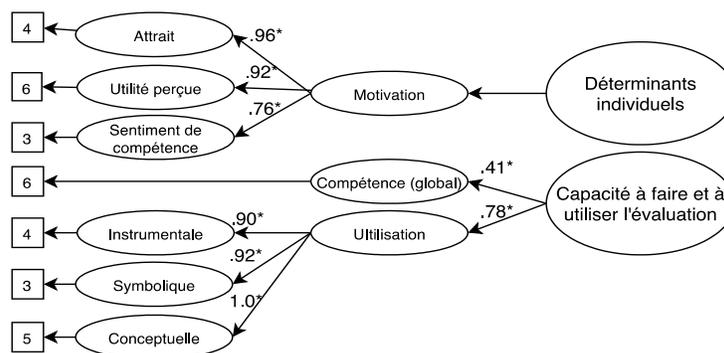
Analyse factorielle confirmatoire: Bloc 1



Analyse factorielle confirmatoire: Bloc 2



Analyse factorielle confirmatoire: Bloc 3



* $p < 0,01$

Note. Les carrés de la colonne de gauche représentent le nombre d'items de chaque échelle

Figure 3.1 Résultats de l'analyse factorielle confirmatoire

Le Tableau 3.5 présente des indices d'ajustement acceptables pour les trois AFC. En effet, le rapport χ^2/df devrait idéalement être inférieur à 2, le RMSEA inférieur à 0,10, le CFI supérieur à 0,90 et le SRMR inférieur ou égal à 0,08 (Tabachnick et Fidell, 2007).

Quelques modifications ont été apportées en cours de route afin d'assurer la validité de l'ajustement du modèle. Les quatre dimensions touchées par ces modifications sont le style de leadership, les politiques soutenant l'évaluation, les procédures et pratiques soutenant l'évaluation et les compétences en évaluation. Au départ, il avait été prévu que le style de leadership comporte quatre sous-dimensions. Toutefois, la sous-dimension de soutien au développement professionnel a été créée en réunissant les dimensions renvoyant originellement au soutien au développement d'une vision commune et au soutien des apprentissages. Ces deux sous-dimensions ne se distinguaient pas suffisamment au niveau des AFC. Ensuite, les politiques soutenant l'évaluation devaient d'abord se décliner en deux sous-dimensions principales : les définitions de tâches et les incitatifs face à l'évaluation. Pour arriver à un modèle satisfaisant, deux items ont dû être retirés. Un de ces items était problématique puisqu'il était formulé comme un choix binaire alors que l'échelle associée en était une de type Likert à 5 points. Le second item était formulé de sorte qu'il pouvait porter à confusion étant donné la formulation par la négative. En retirant ces deux items, la sous-dimension « définition de tâche » ne comportait alors qu'un seul item portant sur des attentes explicites en termes de temps à allouer pour des tâches d'évaluation. Ainsi, tant au point de vue statistique que théorique, il semblait justifié d'ajouter simplement cet item à la sous-dimension des incitatifs face à l'évaluation. En troisième lieu, la section du questionnaire portant sur les procédures et pratiques soutenant l'évaluation comportait également quelques défis. En effet, trois sous-dimensions étaient originellement prévues pour cette catégorie (cadres de référence en évaluation, planification stratégique pour l'évaluation et formation continue sur l'évaluation).

Toutefois, ces sous-échelles étaient répondues tantôt par tous les employés, tantôt par le biais d'items plus spécifiques et donc, répondus par une faible quantité de répondants. Cet échantillon variable d'une question à l'autre n'avait pas été anticipé comme une entrave aux analyses factorielles confirmatoires et il fut donc nécessaire d'agencer les items de cette section différemment. Ainsi, un seul construit latent fut estimé au lieu de trois, mais dans deux versions : une version standard et une version longue. Enfin, une dernière modification importante a été apportée dans la section des compétences en évaluation. Une sous-dimension y était prévue avec trois questions qui invitaient le participant à évaluer ses connaissances sur des concepts de base en évaluation. Ces items nuisaient considérablement à l'ajustement du modèle et ne semblaient pas constituer un facteur distinct. Les items ont donc été retirés du questionnaire.

Tableau 3.5 Indices d'ajustement pour les 3 blocs d'analyse factorielle confirmatoire

Modèle	χ^2/df	RMSEA	CFI	SRMR
Analyses confirmatoires				
Section 1 (Déterminants organisationnels généraux)	1,90	0,06	0,90	0,07
Section 2 (Déterminants organisationnels spécifiques à l'évaluation)	1,39	0,05	0,95	0,08
Section 3 (Déterminants individuels et capacité à faire et à utiliser l'évaluation)	1,91	0,06	0,92	0,08

Pour terminer, une analyse factorielle exploratoire a été réalisée sur les dimensions du bloc des questions spécifiques à la version longue du questionnaire, la taille de l'échantillon très faible sur certaines échelles (N = 35) ne permettant pas des AFC. Le Tableau 3.6 présente la structure factorielle exploratoire des items de la version longue

du questionnaire sur les processus, les ressources, les conditions soutenant l'évaluation et la compétence en évaluation.

Tableau 3.6 Structure factorielle des items de la version longue sur les processus, les ressources, les conditions soutenant l'évaluation et la compétence en évaluation

	PROC 1	RES 2	COND 3	COMP 4
PROC7	0,837*	0,005	-0,245	0,192
PROC8	0,681*	-0,050	-0,053	0,132
PROC9	0,724*	-0,570*	-0,030	0,007
PROC10	0,641*	-0,693*	0,105	-0,038
PROC11	0,845*	0,034	0,033	-0,308
PROC12	0,375*	0,113	0,019	0,033
RES2	0,456	0,549	0,122	-0,139
RES3R	0,434	0,503	-0,282	0,049
RES5	0,026	0,643*	0,478*	-0,006
COND3	0,040	0,142	0,732*	0,020
COND4	-0,039	-0,325	0,753*	0,032
COND5	0,092	0,073	0,829*	-0,027
COND6	-0,078	-0,004	0,845*	-0,012
COND7	0,007	-0,335	0,757*	0,292
COMP11	0,081	0,340*	0,125	0,517*
COMP13	0,175	-0,043	-0,066	0,750*
COMP14	0,302	-0,001	0,164	0,630*
COMP16	0,034	0,023	0,297*	0,489*
COMP18	-0,090	0,416*	-0,043	0,716*
COMP19	-0,075	0,323	0,084	0,545*

($p < 0,05$)

PROC, procédures et pratiques soutenant l'évaluation; RES, ressources soutenant l'évaluation, COND, conditions facilitant l'évaluation, COMP, compétence en évaluation.

3.7 Discussion

L'objectif de la présente étude était de valider le QCEOD, un outil d'évaluation de la capacité évaluative et des facteurs favorisant son émergence pouvant être répondu par l'ensemble des acteurs concernés par l'évaluation dans une organisation.

Les analyses de cohérence interne font ressortir que la presque totalité des échelles ont une bonne fidélité avec des alpha supérieurs à 0,70 à l'exception de deux échelles plus faibles, mais encore à un niveau acceptable. De plus, les AFC ont été menées en trois blocs distincts et présentent des indices d'ajustement acceptables. Ainsi, la structure théorique de chacune des sections du questionnaire est confirmée, dans la version standard du questionnaire, avec quelques ajustements mineurs. Les modifications effectuées n'affectent pas les dimensions répertoriées dans le modèle, mais des sous-dimensions composant les échelles du questionnaire. Deux sous-échelles concernant le style de leadership, plus précisément, le soutien au développement d'une vision commune et le soutien des apprentissages, ont été combinées à cette étape. Cela se justifie sur un plan théorique. En effet, une vision commune peut être vue comme un mécanisme de développement professionnel qui oriente vers les apprentissages pertinents (Expósito-Langa, Molina-Morales et Tomás-Miquel, 2015). La nouvelle sous-dimension du soutien au développement professionnel implique donc que les leaders orientent les apprentissages de façon intentionnelle et en cohérence avec les buts de l'organisation afin d'éviter des remises en question ou des apprentissages qui seraient contreproductifs (Spector et Davidsen, 2006). D'autres items, notamment sur la compétence en évaluation, reprenaient des libellés similaires aux questions portant sur le sentiment de compétence face à l'évaluation. Le retrait d'items de la section des compétences en évaluation a donc eu pour effet de minimiser la redondance d'un questionnaire déjà volumineux.

Enfin, l'analyse exploratoire propose une solution à quatre facteurs distincts, mais l'on remarque que les coefficients de saturation de certains items sont semblables principalement entre le deuxième facteur et les autres. La corrélation entre les trois premiers facteurs est défendable théoriquement puisque les processus, les ressources et les conditions favorisant l'utilisation de l'évaluation font partie des dimensions organisationnelles spécifiques à l'évaluation. Si des processus organisationnels formels sont mis en place pour soutenir l'évaluation, il est attendu que ceux-ci soient minimalement financés au sein de l'organisation et donc, corrélés aux ressources dédiées. Par ailleurs, la présence de financement consacré à l'évaluation ne présuppose pas que l'organisation incorpore nécessairement des pratiques et des processus facilitant sa mise en œuvre et son utilisation. Il semble donc pertinent de maintenir les dimensions distinctes malgré le fait qu'elles soient passablement corrélées. Des corrélations similaires étaient aussi notées dans une autre étude menée spécifiquement auprès des experts (Gagnon *et al.*, 2018) et qui justifiait ces corrélations de par la nature complexe et interreliée du construit de la CÉ. De plus, l'analyse exploratoire a été tentée en forçant une solution à trois facteurs dans MPlus. Cette dernière présentait des indices d'ajustement encore plus faibles. Le modèle à quatre facteurs a donc été conservé, mais les résultats issus de ces échelles devront être interprétés avec prudence.

3.8 Limites et directions futures

Malgré toutes les modifications effectuées, deux échelles comportent toujours des indices de cohérence interne en dessous du seuil de fidélité souhaité. Par ailleurs, des ajustements à ce niveau auraient réduit les échelles à seulement deux items, ce qui aurait également porté atteinte à la validité de l'estimation des construits latents correspondants. La première échelle, celle des ressources (version longue) est déjà une dimension pour laquelle il y avait peu de répondants. Si sa présence paraît importante dans l'outil final, sa validité repose essentiellement sur le fait que les items proviennent

principalement d'échelles existantes (Cousins, Goh, Elliott, Aubry, *et al.*, 2014; Taylor-Ritzler *et al.*, 2013), mais elle serait à réévaluer auprès d'un échantillon plus large de répondants informés. La seconde échelle, celle de l'utilisation symbolique, peut présenter une limite qui n'avait pas été anticipée en amont de la validation. En effet, cette échelle renvoie à l'utilisation de l'évaluation dans l'objectif d'appuyer la crédibilité d'un programme sans nécessairement viser à ce que l'évaluation n'influence la prise de décision ou les réflexions au sein de l'organisation (Johnson *et al.*, 2009). Par ailleurs, les items sont formulés de sorte qu'un aspect instrumental (prise de décision) y ressort. Il est donc pertinent de revoir le libellé de ces items pour appuyer davantage sur l'aspect symbolique. Par exemple, le libellé « justifier ou valider vos décisions ou interventions » pourrait être reformulé par « défendre la crédibilité de votre travail auprès des décideurs ». Ceci permettrait de consolider l'échelle autour du thème de la crédibilité et minimiser la connotation de « prise de décision » qui relève plutôt de l'utilité instrumentale. Néanmoins, les alphas obtenus dans la présente étude demeurent acceptables.

Ensuite, le taux de participation de la présente étude est très faible si l'on considère l'ensemble des participants potentiels qui ont reçu l'invitation au questionnaire (taux de participation d'environ 9%). En ce sens, le fait d'avoir réduit le nombre total d'items du questionnaire dans sa version finale représente un atout pour intéresser les employés à participer dans le futur. Il est possible que les employés les moins enclins à répondre à un questionnaire sur la CÉ partagent des points de vue et des caractéristiques qui influencent la portée réelle de la CÉ dans leur organisation. Une étude future pourrait d'ailleurs s'attarder à la question des divergences qui émergent en fonction des types de répondants. En effet, une force importante de ce questionnaire est certainement de permettre un portrait différentiel de la CÉ au sein d'une organisation en fonction des types de répondants qui la composent. En raison de sa taille, l'échantillon ne permettait toutefois pas de confirmer la structure factorielle en divisant tous les répondants selon leur groupe d'appartenance (gestionnaires, professionnels, employés de soutien

administratif). Néanmoins, d'autres questionnaires reprenant de nombreuses dimensions similaires ont été déjà validés auprès de gestionnaires ou d'experts en évaluation (Gagnon *et al.*, 2018; Nielsen, Lemire et Skov, 2011; Taylor-Ritzler *et al.*, 2013). Du côté des employés, aucune étude de validation de structure n'a été menée en ciblant spécifiquement ce groupe. Les études semblent plutôt viser un ensemble de volontaires dans de nombreuses organisations, sans nécessairement exclure les cadres et les gestionnaires des analyses (El Hassar *et al.*, 2020; Yang, 2003). D'autres questionnaires plus ciblés vis-à-vis des employés se limitent à la capacité d'apprentissage organisationnelle et ne sont pas appuyés par des analyses de validité de structure, mais sur des analyses de cohérence interne uniquement (Chiva *et al.*, 2007; Preskill et Torres, 2000). Ainsi, une nouvelle étude auprès d'un échantillon plus large permettrait de confirmer la structure factorielle auprès des employés spécifiquement. Néanmoins, la présente étude a obtenu un ajustement satisfaisant, et ce, avec une grande proportion de participants s'identifiant comme des employés, ce qui constitue une avancée importante au niveau de la contribution de ces répondants dans les études sur le RCÉ.

En ce qui concerne les différents milieux sollicités, un déséquilibre important est noté au niveau des échantillons issus de chacune des organisations participantes. L'ajustement du modèle n'a donc pas été vérifié pour l'un et l'autre des milieux séparément. Comme l'organisation de santé est largement surreprésentée dans l'échantillon total, il est probable que les conclusions tirées sur la validité du QCEOD se généralisent davantage à ce milieu qu'au milieu de l'éducation. Une étude auprès d'un échantillon plus large issu d'un centre de services scolaires pourrait permettre de confirmer la validité du QCEOD pour ce milieu spécifiquement. Dans une perspective réellement multidisciplinaire, il serait nécessaire que l'instrument soit également validé et adapté aux réalités d'autres types d'organisation dans le futur.

Ceci nous amène à considérer de plus près les limites inhérentes à la taille de l'échantillon ($n=282$). Il nous était effectivement impossible de tester le modèle en une seule AFC. De plus, lors des analyses par bloc, le ratio visé de 10 :1 (nombre de répondants souhaitables par item) n'a pas été atteint. Pour le premier bloc incluant les déterminants organisationnels généraux, ce ratio était de 7,2 :1 puis s'élevait près du seuil requis dans le second bloc (9,7 :1) et retombait à 9,1 :1 au dernier bloc. Ainsi, si l'échantillon total est théoriquement assez robuste pour des AFC (plus de 200), il aurait été idéal d'avoir un peu plus de répondants considérant le nombre d'items composant le questionnaire. Néanmoins, les résultats demeurent acceptables du fait que l'on ne passe pas sous la barre des cinq répondants par item (Everitt, 1975). De plus, Wolf *et al.* (2013) soutiennent que des saturations de facteur (*factor loadings*) de magnitude plus élevée auront pour effet de réduire la taille d'échantillon requise, ce qui est le cas des saturations observées dans la présente étude.

Ensuite, il avait été prévu qu'une étape de stabilité temporelle (fidélité test-retest) soit réalisée en incluant un second temps de mesure auprès d'une portion de l'échantillon total des répondants. Cette étape a été rendue impossible étant donné l'interruption des activités de recherche des milieux participants (réseau de la santé et éducation) en raison de la pandémie mondiale de 2020. Cet événement a chamboulé les activités professionnelles et la structure des deux organisations sollicitées et empêché la collecte de données au moment opportun.

Enfin, une dernière limite importante de l'étude porte sur la version longue. Les questions plus spécifiques qu'on y retrouve n'ont été répondues que par une faible proportion de répondants, ce qui ne permet pas d'effectuer des AFC, vu la taille de l'échantillon. Les analyses exploratoires présentent des résultats mitigés puisque certains items, essentiellement ceux du second facteur, présentent des coefficients de saturation élevés sur plus d'un facteur. Néanmoins, on observe tout de même une tendance des items à se répartir en quatre facteurs distincts, comme prévu dans le

modèle conceptuel. Il serait tout à fait pertinent de valider cette portion du questionnaire auprès d'un échantillon plus large d'experts, de gestionnaires et d'employés suffisamment renseignés au sujet de l'évaluation dans leur organisation. Ces items n'ont pas été retirés de la version finale du questionnaire en raison de leur aspect essentiel sur le plan théorique et clinique afin d'offrir un diagnostic juste de la CÉ des organisations.

3.9 Conclusion

La CÉ se développe en interaction avec de nombreuses caractéristiques propres à un milieu donné. Dans la littérature portant sur le RCÉ, on insiste depuis longtemps sur la nécessité de dialoguer avec les réalités du « terrain » qui modèrent la portée des efforts déployés pour développer la CÉ (Stockdill *et al.*, 2002). Le QCEOD amène une innovation importante : une mesure dont les construits ont fait l'objet d'une validation substantielle et provenant d'une diversité de répondants sur le terrain et sur un maximum de dimensions d'intérêt. Ce faisant, il est maintenant possible d'étudier les caractéristiques et attitudes des employés peu engagés dans l'évaluation, et ce, sur diverses dimensions connues comme ayant un impact sur la CÉ globale de l'organisation, ce qu'aucun autre questionnaire ne peut offrir avec une certaine garantie de validité. Dans une perspective de recherche future, il serait intéressant d'utiliser ce nouvel instrument afin d'explorer comment différents types d'organisation se distinguent les unes des autres en ce qui a trait aux facteurs déterminants de la CÉ. Ce genre d'étude pourrait également permettre d'attester la validité de critère de l'instrument, c'est-à-dire, dans quelle mesure l'instrument permet-il effectivement d'établir des profils distincts en fonction des caractéristiques de l'échantillon choisi et des répondants.

Comme une grande portion de la littérature sur le RCÉ est issue du milieu anglophone, il serait aussi pertinent de traduire l'instrument. Les études ultérieures pourraient également étudier de plus près la pertinence de différents facteurs déterminants de la CÉ, de même que leur interaction, dans différentes structures organisationnelles et différents contextes. Par exemple, quels facteurs contextuels expliquent le mieux la variance observée au niveau de la capacité à faire et à utiliser l'évaluation dans un milieu donné? Est-ce que ce constat varie en fonction du type d'organisation, de sa taille, de sa mission, etc. ?

Enfin, le questionnaire offre un support quantitatif robuste pour soutenir le RCÉ sur le terrain. Nous estimons que le QCEOD fournit des indicateurs qui permettent à une organisation d'adopter une posture réflexive sur sa propre capacité évaluative. En effet, le QCEOD propose un diagnostic organisationnel sur un ensemble de dimensions d'intérêt et auprès d'employés ayant des niveaux d'expérience et d'aisance en évaluation variés. Cet outil pourrait notamment appuyer une planification stratégique en amont à une démarche de RCÉ afin d'assurer qu'elle soit pertinente et ajustée aux besoins et aux forces déjà présentes dans le milieu (King, 2020). Dans une perspective longitudinale, le QCEOD peut également mesurer l'impact du RCÉ sur la CÉ organisationnelle, mais aussi sur des facteurs individuels. En ce sens, certains points de controverses et des contrastes ne peuvent émerger qu'en sollicitant le point de vue de plusieurs parties prenantes (Bourgeois et Hurteau, 2018). De telles données peuvent alimenter des questionnements, des débats, des clarifications et des prises de décision qui contribueront à faire du RCÉ une démarche plus pertinente et pérenne dans un milieu donné.

3.10 Références

Abrami, P. C., Dagenais, C., Bernard, R. M., Janosz, M., Pigeon, M.-E., Lysenko, L. V. et Levesque, J. (2007). Questionnaire sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche dans la pratique professionnelle.

Alimo-Metcalfe, B. et Alban-Metcalfe, J. (2005). The crucial role of leadership in meeting the challenges of change. *Vision: The Journal of Business Perspective*, 9(2), 27-39. doi: <https://doi.org/10.1177/097226290500900205>

Atwood, M. A., Mora, J. W. et Kaplan, A. W. (2010). Learning to lead: evaluating leadership and organizational learning. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(7), 576-595. doi: <https://doi.org/10.1108/01437731011079637>

Bess, K. D., Perkins, D. D. et McCown, D. L. (2010). Testing a measure of organizational learning capacity and readiness for transformational change in human services. *Journal of prevention & intervention in the community*, 39(1), 35-49. doi: <https://doi.org/10.1080/10852352.2011.530164>

Bourgeois, I., Chouinard, J. A. et Cousins, J. B. (2008). Understanding Organization Capacity for Evaluation: Synthesis and Integration. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 23(3), 225-237.

Bourgeois, I. et Cousins, J. B. (2013). Understanding Dimensions of Organizational Evaluation Capacity. *American Journal of Evaluation*, 34(3), 299-319. doi: <https://doi.org/10.1177/1098214013477235>

- Bourgeois, I. et Hurteau, M. (2018). L'implication des parties prenantes dans la démarche évaluative: facteurs de succès et leçons à retenir. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 33(2).
- Bourgeois, I., Simmons, L., Hotte, N. et Osseni, R. (2016). Measuring evaluation capacity in Ontario public health units. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 31(2).
- Bowen, G. L., Rose, R. A. et Ware, W. B. (2006). The reliability and validity of the School Success Profile Learning Organization measure. *Evaluation and Program Planning*, 29(1), 97-104. doi: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2005.08.005>
- Brown, T., McCracken, M. et O'Kane, P. (2011). 'Don't forget to write': how reflective learning journals can help to facilitate, assess and evaluate training transfer. *Human Resource Development International*, 14(4), 465-481. doi: <https://doi.org/10.1080/13678868.2011.601595>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Publications.
- Bruner Foundation. (2010). The Modified Evaluative Thinking Assessment Tool.
- Chagnon, F., Bardon, C., Proulx, R., Houlfort, N., Briand-Lamarche, M. et Labelle, P. (2012). Outil réflexif pour améliorer l'utilisation des connaissances dans les organisations de services sociaux et de santé. Montréal: Chaire CJM-IU-UQAM d'étude sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et des familles en difficulté.

- Chiva, R., Alegre, J. et Lapiedra, R. (2007). Measuring organisational learning capability among the workforce. *International Journal of Manpower*, 28(3/4), 224-242. doi: <https://doi.org/10.1108/01437720710755227>
- Compton, D. W. et Baizerman, M. (2007). Defining evaluation capacity building. *American Journal of Evaluation*, 28(1), 118-119.
- Comrey, A. L. et Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Corn, J. O., Byrom, E., Knestis, K., Matzen, N. et Thrift, B. (2012). Lessons learned about collaborative evaluation using the Capacity for Applying Project Evaluation (CAPE) framework with school and district leaders. *Evaluation and Program Planning*, 35(4), 535-542. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2011.12.008
- Cousins, J. B., Elliott, C., Amo, C., Bourgeois, I., Chouinard, J., Goh, S. C. et Lahey, R. (2008). Organizational Capacity to Do and Use Evaluation: Results of a Pan-Canadian Survey of Evaluators. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 23(3).
- Cousins, J. B., Goh, S., Clark, S. et Lee, L. (2004). Integrating evaluative inquiry into the organizational culture: A review and synthesis of the knowledge base. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 19(2), 99-141.
- Cousins, J. B., Goh, S. C., Elliott, C., Aubry, T. et Gilbert, N. (2014). Government and voluntary sector differences in organizational capacity to do and use evaluation. *Evaluation and program planning*, 44, 1-13. doi: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2013.12.001>

Cousins, J. B., Goh, S. C., Elliott, C. J. et Bourgeois, I. (2014). Framing the Capacity to Do and Use Evaluation. *New Directions for Evaluation*, 2014(141), 7-23. doi: <https://doi.org/10.1002/ev.20076>

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297-334.

Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

El Hassar, B., Poth, C., Gokiert, R. et Bulut, O. (2020). Toward an Evidence-Based Approach to Building Evaluation Capacity. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 36(1), 82-94. doi: <https://doi.org/10.3138/cjpe.69191>

Everitt, B. S. (1975). Multivariate analysis: The need for data, and other problems. *The British Journal of Psychiatry*, 126(3), 237-240.

Expósito-Langa, M., Molina-Morales, F. X. et Tomás-Miquel, J.-V. (2015). How shared vision moderates the effects of absorptive capacity and networking on clustered firms' innovation. *Scandinavian Journal of Management*, 31(3), 293-302. doi: <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2015.06.001>

Fullan, M., Cuttress, C. et Kilcher, A. (2005). 8 forces for leaders of change. *Journal of Staff Development*, 26, 54-58.

- Gagnon, F., Aubry, T., Cousins, J. B., Goh, S. C. et Elliott, C. (2018). Validation of the evaluation capacity in organizations questionnaire. *Evaluation and program planning*, 68, 166-175. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2018.01.002
- Goh, S. C. (1998). Toward a learning organization: The strategic building blocks. *SAM Advanced Management Journal*, 63, 15-22.
- Goh, S. C. (2003). Improving organizational learning capability: lessons from two case studies. *The Learning Organization*, 10(4), 216-227. doi: <https://doi.org/10.1108/09696470310476981>
- Gouvernement du Québec. (2000). Loi sur l'administration publique.
- Harris, A. (2006). Opening up the 'black box' of leadership practice: Taking a distributed leadership perspective. *Leadership and Management*, 34(2), 37-45.
- Janosz, M. et Bouthillier, C. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire). *Montréal: Université de Montréal*.
- Janzen, R., Ochocka, J., Turner, L., Cook, T., Franklin, M. et Deichert, D. (2017). Building a community-based culture of evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 65, 163-170.
- Johnson, K., Greenesid, L. O., Toal, S. A., King, J. A., Lawrenz, F. et Volkov, B. (2009). Research on Evaluation Use A Review of the Empirical Literature From 1986 to 2005. *American Journal of Evaluation*, 30(3), 377-410. doi: <https://doi.org/10.1177/1098214009341660>

- Johnson, L. I. (2021). Evaluation Capacity Case Study: Organizational Assessment and Recommendations to Build Evaluation Capacity.
- King, J. A. (2020). Putting evaluation capacity building in context: Reflections on the Ontario Brain Institute's Evaluation Support Program. *Evaluation and program planning*, 80, 101452.
- King, J. A. et Volkov, B. (2005). A framework for building evaluation capacity based on the experiences of three organizations. *CURA Reporter*, 35(3), 10-16.
- Kuzmin, A. (2009). Use of evaluation training in evaluation capacity building. *From policies to results*, 240.
- Labin, S. N. (2014). Developing Common Measures in Evaluation Capacity Building An Iterative Science and Practice Process. *American Journal of Evaluation*, 35(1), 107-115. doi: <https://doi.org/10.1177/1098214013499965>
- Labin, S. N., Duffy, J. L., Meyers, D. C., Wandersman, A. et Lesesne, C. A. (2012). A Research Synthesis of the Evaluation Capacity Building Literature. *American Journal of Evaluation*, 33(3), 307-338. doi: <https://doi.org/10.1177/1098214011434608>
- Mark, M. M. et Henry, G. T. (2004). The mechanisms and outcomes of evaluation influence. *Evaluation*, 10(1), 35-57. doi: <https://doi.org/10.1177/1356389004042326>
- Marsick, V. J. et Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire.

Advances in developing human resources, 5(2), 132-151. doi:

<https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>

McIntosh, J. S., Buckley, J. et Archibald, T. (2020). Refining and measuring the construct of evaluative thinking: An exploratory factor analysis of the Evaluative Thinking Inventory. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 16(34), 104-117.

Nielsen, S. B., Lemire, S. et Skov, M. (2011). Measuring Evaluation Capacity—Results and Implications of a Danish Study. *American Journal of Evaluation*, 32(3), 324-344. doi: <https://doi.org/10.1177/1098214010396075>

Osborne, J. W. et Costello, A. B. (2009). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Pan-Pacific Management Review*, 12(2), 131-146. doi: <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>

Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Preskill, H. et Boyle, S. (2008). A multidisciplinary model of evaluation capacity building. *American Journal of Evaluation*, 29(4), 443-459. doi: <https://doi.org/10.1177/1098214008324182>

Preskill, H. et Torres, R. (2000). Readiness for organizational learning and evaluation instrument. Available from H. Preskill, Hallie. preskill@fsg.org.

Preskill, H. et Torres, R. T. (1999). Building capacity for organizational learning through evaluative inquiry. *Evaluation*, 5(1), 42-60. doi: <https://doi.org/10.1177/135638909900500104>

- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. Wiley. com.
- Smits, P. et Jacob, S. (2014). La fonction d'évaluation dans l'administration publique québécoise: analyse de la cohérence du système d'actions. *Canadian Public Administration*, 57(1), 71-96. doi: <https://doi.org/10.1111/capa.12059>
- Spector, J. M. et Davidsen, P. I. (2006). How can organizational learning be modeled and measured? *Evaluation and program planning*, 29(1), 63-69. doi: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2005.08.001>
- Stockdill, S. H., Baizerman, M. et Compton, D. W. (2002). Toward a definition of the ECB process: A conversation with the ECB literature. *New Directions for Evaluation*, 2002(93), 7-26. doi: <https://doi.org/10.1002/ev.39>
- Suarez-Balcazar, Y., Taylor-Ritzler, T., Garcia-Iriarte, E., Keys, C. B., Kinney, L., & Ruch-Ross, H., . . . Curtin, G. (2010). Evaluation capacity building: A culturally and contextually grounded interactive framework and exemplar. Dans Y. S.-B. F. Balcazar, T. Taylor-Ritzler, & C. B. Keys (dir.), *Race, culture and disability: Rehabilitation science and practice* (p. 307-324). Sudbury, MA: Jones and Bartlett.
- Swope, M. (2021). *From Checked Out to Bought In: Exploring Individual Level Motivation in Evaluation Capacity Building*. (The Claremont Graduate University).
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.

- Taylor-Powell, E. et Boyd, H. H. (2008). Evaluation capacity building in complex organizations. *New Directions for Evaluation*, 2008(120), 55-69. doi: <https://doi.org/10.1002/ev.276>
- Taylor-Ritzler, T., Suarez-Balcazar, Y., Garcia-Iriarte, E., Henry, D. B. et Balcazar, F. E. (2013). Understanding and Measuring Evaluation Capacity A Model and Instrument Validation Study. *American Journal of Evaluation*, 34(2), 190-206. doi: <https://doi.org/10.1177/1098214012471421>
- Tohidi, H., Seyedaliakbar, S. M. et Mandegari, M. (2012). Organizational learning measurement and the effect on firm innovation. *Journal of Enterprise Information Management*, 25(3), 219-245. doi: <https://doi.org/10.1108/17410391211224390>
- Volkov, B. et King, J. A. (2007). A checklist for building organizational evaluation capacity. *The Evaluation Center: Western Michigan University*. Accessed February, 5, 2015.
- Wandersman, A. (2014). Moving Forward With the Science and Practice of Evaluation Capacity Building (ECB) The Why, How, What, and Outcomes of ECB. *American Journal of Evaluation*, 35(1), 87-89.
- Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L. et Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models: An evaluation of power, bias, and solution propriety. *Educational and psychological measurement*, 73(6), 913-934.

Yang, B. (2003). Identifying valid and reliable measures for dimensions of a learning culture. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 152-162. doi: <https://doi.org/10.1177/1523422303005002003>

CHAPITRE IV

ARTICLE 2 : VALIDITÉ DE CRITÈRE ET SENSIBILITÉ DU QUESTIONNAIRE SUR LA CAPACITÉ ÉVALUATIVE DES ORGANISATIONS ET SES DÉTERMINANTS (QCEOD)

Dans ce chapitre, un second article est présenté et porte sur les analyses de validité de critère du QCEOD. Par le biais de différentes méthodes statistiques, l'objectif est de pousser plus loin la validation déjà entamée dans le premier article. On vise ainsi à démontrer que le QCEOD est non seulement valide pour rendre compte adéquatement de dimensions distinctes associées à la CÉ, mais qu'il est aussi suffisamment sensible pour détecter des différences entre des répondants et entre des milieux pour lesquelles on s'attendrait, *a priori*, à identifier des différences de CÉ. Les procédures, les analyses et les résultats de cette phase sont décrits et discutés dans ce second article soumis pour publication dans la revue *Mesure et évaluation en éducation* (la revue MEE).

François Royer^a, Jean Bélanger^b, Michel Janosz^c et Sophie Pascale^c

^aDépartement de psychologie, Université du Québec à Montréal, Montréal, QC, Canada

^bDépartement d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal, Montréal, QC, Canada

^cÉcole de psychoéducation, Université de Montréal, Montréal, QC, Canada

Toutes correspondances concernant cet article peuvent être adressées à François Royer, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succ. Centre-Ville, Montréal, QC, H3C 3P8. Email: francois.royer09@gmail.com.

4.1 Résumé

Cet article présente les résultats de la validation critériée du Questionnaire sur la Capacité Évaluative des Organisations et ses Déterminants (QCEOD), soit sa capacité à détecter des différences attendues en fonction des caractéristiques des participants ou des milieux. Pour ce faire, trois séries d'analyses ont été réalisées : une en fonction de l'autodéclaration des répondants sur leurs connaissances et leur niveau de formation en évaluation, une visant à comparer les réponses d'organisations distinctes (milieu de l'éducation et santé et de services sociaux) et une dernière en fonction du poste occupé par le répondant dans l'organisation (gestionnaire ou autre). Les hypothèses établies *a priori* sont presque toutes confirmées et attestent donc de la capacité de l'outil à détecter des différences de CÉ en fonction des milieux et des répondants ciblés. Des implications pour la pratique évaluative et pour les recherches futures sont présentées.

Mots clés : capacité évaluative, renforcement des capacités évaluatives, validation, validité de critère, santé, éducation, questionnaire.

4.2 Introduction

L'évaluation de programme est une pratique qui permet de poser un regard critique sur les façons de faire d'une organisation, menant souvent à des remises en question et des réflexions qui favorisent l'émergence de bénéfices concrets pour une organisation (Brown *et al.*, 2011; Patton, 2008). Ces bénéfices mènent certaines organisations à s'engager dans une démarche de renforcement des capacités évaluatives (RCÉ). Le RCÉ est « un processus intentionnel visant à augmenter la motivation, les connaissances et les compétences d'un individu et à accroître la capacité d'un groupe ou d'une organisation à conduire et utiliser l'évaluation » (Labin *et al.*, 2012, p. 308). Sans devenir nécessairement des experts, tous les employés d'une organisation peuvent aiguïser leur sens critique par le biais d'une évaluation, en tirer des leçons et innover (Corn *et al.*, 2012; Douglah, 2003; Taylor-Powell et Boyd, 2008).

Pour y arriver, la capacité évaluative (CÉ) doit être encouragée de façon intentionnelle en tenant compte des différents facteurs organisationnels facilitant son émergence (Forss, Kruse, Taut, et Tenden, 2006; King, 2007; Preskill, Zuckerman, et Matthews, 2003). Le Questionnaire sur la Capacité Évaluative des Organisations et ses Déterminants (QCEOD) (Royer, Bélanger, Janosz et Pascal, accepté) a été développé spécifiquement afin de monitorer la présence de ces facteurs et d'identifier des forces, des faiblesses ou des controverses qui ont un impact sur la CÉ d'une organisation. Ce questionnaire innove en couvrant davantage de dimensions que les autres questionnaires de ce type et en sollicitant l'avis, non seulement des gestionnaires, mais d'un maximum d'employés concernés de près ou de loin par l'évaluation au sein de l'organisation. En effet, les questionnaires existants s'adressent généralement à un seul répondant qui se prononce pour l'entièreté de l'organisation ou, dans le cas contraire, c'est sur un nombre limité de dimensions que les participants sont invités à se prononcer (Bourgeois et Cousins, 2008; Bourgeois *et al.*, 2013; Carman et Fredericks,

2010; Cousins *et al.*, 2008; Gagnon *et al.*, 2018; Nielsen *et al.*, 2011; Taylor-Ritzler *et al.*, 2013). La fiabilité de la mesure et la validité de structure de ce questionnaire ont déjà été démontrées (Royer *et al.*, accepté). Au-delà de cette validité de structure, il importe également de s'assurer que cet instrument soit en mesure de discriminer des organisations qui ont une forte CÉ de celles qui en ont une faible. Or, les organisations ciblées pour les premières analyses de validation ont justement été choisies sur la base de différences attendues au niveau de leur CÉ respectives. Le QCEOD a été validé dans deux organisations distinctes : une issue du milieu de la santé (un centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS)) et une issue du milieu de l'éducation (un centre de services scolaires). Le présent article investigate la sensibilité de cet instrument en procédant à l'analyse de sa validité de critère (Urbina, 2014). À cet effet, aucun autre questionnaire sur la CÉ n'a fait l'objet de telles analyses à ce jour.

4.2.1 Instrument

La passation du QCEOD a été réalisée en ligne à l'hiver 2019. Royer *et al.* (accepté), ont déjà démontré que ce questionnaire présente une bonne cohérence interne avec des alphas de Chronbach supérieurs à 0,70 pour la majorité des échelles. De plus, des analyses factorielles confirmatoires ont présenté des indices d'ajustement acceptables, ce qui soutient la validité de la structure théorique sous-jacente au questionnaire.

Le QCEOD regroupe quatre grandes dimensions reliées à la capacité évaluative : (1) les déterminants organisationnels généraux et (2) spécifiques à l'évaluation, (3) les déterminants individuels et (4) la capacité à faire et à utiliser l'évaluation. Ces dimensions sont présentées au Tableau 4.1, ainsi que les échelles qui les composent et le nombre d'items associés, la plupart adaptés d'instruments existants. Le QCEOD a été développé en deux versions : une version standard destinée à des répondants qui s'identifient comme ayant certaines connaissances de base sur l'évaluation dans leur

organisation (allant de 70 à 88 items selon leurs réponses) et une plus longue pour les répondants qui rapportent avoir des connaissances plus pointues sur l'évaluation. Ces répondants peuvent répondre jusqu'à 20 questions supplémentaires, pour un total de 108 dans la version longue du questionnaire. Tous les répondants sont ainsi questionnés sur une base commune de 70 items.

Tableau 4.1 Dimensions et items du QCEOD

Dimensions	Deuxième niveau	Items	Premier niveau	Items	
Déterminants organisationnels généraux	Style de leadership	16	Leadership partagé	4	
			Ouverture aux rétroactions et à la critique	5	
			Soutien au développement professionnel	7	
	Culture organisationnelle	12	-	Valeur accordée à la formation continue	3
				Réflexion autocritique	4
				Prise de risque	5
				Climat relationnel	3
Communication	4	-	4		
Collaboration	4	-	4		
Déterminants organisationnels spécifiques à l'évaluation	Politiques soutenant l'évaluation	5	-	5	
	Procédures et pratiques soutenant l'évaluation	12	<i>Version standard</i>	6	
			<i>Version longue</i>	6	
	Ressources soutenant l'évaluation	7	-	<i>Version standard</i>	4
				<i>Version longue</i>	3
	Conditions facilitant l'utilisation	8	-	Évaluation participative (Version standard)	3
Qualité de l'évaluation (<i>Version longue</i>)				5	
Déterminants individuels	Motivation	13	Attrait et intérêt	4	
			Utilité perçue	6	
			Sentiment de compétence	3	
Capacité à faire et à utiliser l'évaluation	Compétence en évaluation	12	<i>Version standard</i>	6	
			<i>Version longue</i>	6	
	Utilisation de l'évaluation	12	-	Instrumentale	4
				Symbolique	3
				Conceptuelle	5

4.3 Questions de recherche et hypothèses

Afin d'attester de la validité de critère du QCEOD, trois questions principales seront explorées.

4.3.1 Capacité évaluative chez les répondants en fonction de la capacité évaluative autorapportée

La première est à savoir si le niveau d'expertise et de formation rapporté par les répondants dans les questions d'identification est corrélé à leurs scores de CÉ aux échelles du questionnaire. Puisque l'auto-évaluation des compétences apparaît comme une technique d'évaluation fiable des compétences réelles (Ross, 2006), il est attendu qu'une personne qui se dit experte ou formée en évaluation présente une CÉ individuelle plus élevée. Par ailleurs, il n'est pas nécessairement attendu qu'une personne, même chevronnée en évaluation, participe à toutes les tâches ou fasse preuve de toutes les compétences associées à la CÉ. En effet, le fait de prendre des décisions sur l'avenir d'un programme ou de le faire rayonner dans la communauté peut faire partie du mandat d'un directeur ou d'un gestionnaire, mais pas nécessairement d'un employé professionnel ou intervenant. Il est toutefois attendu qu'un répondant expert adopte une posture réflexive par rapport à sa propre pratique professionnelle, un élément qui est abordé dans la section du questionnaire portant sur l'utilisation conceptuelle de l'évaluation.

4.3.2 Capacité évaluative chez les répondants en fonction du type d'organisation

Dans un second temps, des organisations distinctes ont été comparées afin de déterminer dans quelle mesure le questionnaire permet de déceler les différences

attendues entre ces milieux. Or, aucune étude ne s'est intéressée spécifiquement à étudier les différences de CÉ entre ces types d'organisation (santé vs éducation). Toutefois, différents éléments historiques propres à ces milieux nous amènent à émettre l'hypothèse selon laquelle le milieu de la santé se distinguerait par une plus grande propension aux innovations technologiques et aux changements de pratique comparativement au milieu de l'éducation (de Moura Castro et Musgrove, 2002). On note d'ailleurs une forte culture de recherche dans le domaine de la santé qui implique des habiletés similaires à celles impliquées par la CÉ (Harding, Lynch, Porter et Taylor, 2017; Matus, Wenke, Hughes et Mickan, 2019). Le milieu de la santé constitue aussi un champ de pratique sensibilisé aux interventions fondées sur les données probantes depuis plus longtemps et donc, plus enclin à initier un changement de pratique en réponse à des données d'évaluation. À cet effet, la gestion axée sur les résultats a été introduite dans le milieu de l'éducation du Québec en 2002 (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2002), alors qu'une orientation similaire était promue dans le milieu de la santé depuis le début des années 1990 (St-Pierre, 2009). Le milieu de la santé semble disposer d'une longueur d'avance au niveau des technologies de communication et dans le transfert de recommandations théoriques dans la pratique professionnelle, ce qui facilite l'utilisation de l'évaluation (Patton, 2008). Il est donc attendu que l'organisation de la santé se démarque essentiellement sur sa capacité de communication, sur les déterminants organisationnels spécifiques à l'évaluation et sur l'utilisation de l'évaluation.

Malgré le peu d'études sur la question, certains textes traitant du RCÉ dans milieu de l'éducation font ressortir une emphase sur des pratiques d'accompagnement personnalisé (Huffman, Lawrenz, Thomas et Clarkson, 2006; King, 2002; Trevisan, 2002) alors que l'emphase est davantage mis sur la structure organisationnelle et la formation dans le milieu de la santé (Bourgeois, Simmons et Buetti, 2018; Edwards, Stickney, Milat, Campbell et Thackway, 2017; Milstein, Chapel, Wetterhall et Cotton, 2002). Il est donc attendu que le milieu de l'éducation ait des performances supérieures

aux échelles de collaboration et de climat étant donné l'accent mis sur l'accompagnement personnalisé dans ce milieu.

4.3.3 Capacité évaluative chez les répondants en fonction de leur rôle dans l'organisation

En troisième lieu, nous proposons d'investiguer les différences observées entre les répondants en fonction de leur rôle dans l'organisation, c'est-à-dire, observe-t-on les différences qui seraient normalement attendues entre les perceptions rapportées par les directeurs et celles des autres employés? Comme mentionné précédemment, la plupart des questionnaires développés pour mesurer la CÉ d'organisations se basent uniquement sur le point de vue de directeurs ou d'experts en évaluation qui sont invités à se prononcer pour l'ensemble de leur organisation. Ceci limite la capacité à mesurer les aspects individuels de la CÉ, telles les perceptions, les attitudes, ou encore la motivation des différents membres de l'organisation face à l'évaluation. En contrepartie, la centration sur le point de vue des directeurs reflète le fait qu'ils agissent généralement en tant qu'initiateurs et facilitateurs des processus évaluatifs (Alimo-Metcalfe et Alban-Metcalfe, 2005; Cousins *et al.*, 2004). Or, les directeurs auraient aussi tendance à évaluer leurs propres fonctions de gestion de manière plus favorables que leurs collègues (Alimo-Metcalfe et Alban-Metcalfe, 2005). Sur la base de ces constats, il est attendu que les directeurs rapportent des scores globalement plus élevés sur les dimensions du style de leadership et de la culture organisationnelle, des dimensions intimement reliées à leur influence dans l'organisation. Il est aussi attendu que la motivation des directeurs par rapport à l'évaluation (attrait, utilité perçue, sentiment de compétence) soit plus élevée, étant donné leur rôle dans l'initiation de démarches évaluatives. Enfin, il est attendu que la capacité à faire et à utiliser l'évaluation soit plus élevée chez ce groupe aussi en raison de leur rôle décisionnel dans l'organisation. En effet, des impératifs de reddition de compte (Gouvernement du

Québec, 2000) peuvent les inciter à adopter un style de gestion axé sur les résultats. À l'inverse, les activités d'évaluation peuvent être perçues comme un fardeau pour les employés professionnels en s'ajoutant souvent à un horaire déjà bien rempli ou en leur apparaissant comme une distraction à leur travail plus immédiat sur le terrain (Goh, 2003; King, 2002). En somme, il est attendu que les directeurs présentent des scores généralement plus élevés que les employés sur l'ensemble des échelles du QCEOD.

4.4 Méthodologie

Bien qu'aucune étude ne se soit attardée à comparer la CÉ au sein de milieux distincts et chez des répondants en fonction de leur rôle dans l'organisation, les éléments contextuels propres aux milieux comparés et aux différents acteurs contribuent à orienter les hypothèses émises en lien avec la validité de critère du QCEOD. La prochaine section décrit les étapes nécessaires à ce processus de validation.

4.4.1 Participants

Les participants ont été recrutés dans deux organisations : un centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS) ainsi qu'un centre de services scolaires de la région de Montréal. Des personnes-ressources avaient été identifiées préalablement au sein des organisations participantes afin de favoriser la dissémination du questionnaire. Tous les employés ayant participé ou été amenés à consulter ou discuter de données d'évaluation dans l'organisation étaient invités à participer, soit 210 employés dans le milieu de l'éducation et environ 3000 dans le milieu de la santé. Malgré des rappels individuels bimensuels à trois reprises pour favoriser la participation, les taux de réponse ont été faibles autant dans le CISSS (N=248) que dans le centre de services scolaires (N=34), atteignant 16% et 8% respectivement. Au total, 282 participants ont complété le questionnaire en ligne durant l'hiver 2019. Tous les répondants du centre

de services scolaires sont des cadres ou des gestionnaires, alors que la majorité des répondants du CISSS sont des professionnels et des intervenants.

4.4.2 Mesure

Comme mentionné précédemment, le QCEOD est un questionnaire de 88 items dans sa version standard et 20 questions supplémentaires dans sa version la plus longue. Chaque item est accompagné d'une échelle Likert de cinq points, allant de « pas du tout d'accord (1) » à « tout à fait d'accord (5) ». Les échelles du questionnaire regroupent des déterminants organisationnels généraux (style de leadership, culture organisationnelle, climat relationnel, communication, collaboration), des déterminants organisationnels spécifiques à l'évaluation (politiques soutenant l'évaluation, procédures et pratiques soutenant l'évaluation, ressources et conditions facilitant l'utilisation), des déterminants individuels (divisés en trois construits motivationnels : l'attrait, l'utilité perçue et le sentiment de compétence) et la capacité à faire et à utiliser l'évaluation (compétence en évaluation, utilisation de l'évaluation). La passation a été réalisée en ligne par le biais de la plateforme Lime Survey. Enfin, tous les répondants devaient répondre à dix questions d'identification (catégorie d'emploi actuel, expérience en éducation, niveau de scolarité...). Deux de ces questions ont servi de variable critériée dans le cadre de la présente étude, soit le niveau d'expertise et le niveau de formation en évaluation. La première est une mesure autorapportée sur une échelle Likert en 10 points allant de « Je n'ai aucune expertise » à « Je suis un expert » et la seconde est une échelle d'intervalle à cinq choix allant d'aucune formation à plus de 100 heures de formation en évaluation.

4.4.3 Stratégie analytique

Afin de répondre à la première question de recherche, des corrélations de Pearson ont été utilisées afin d'observer les relations qui existent entre toutes les dimensions du questionnaire et les deux variables d'autodéclaration de compétence et de formation en évaluation.

Dans un premier temps la différence de moyennes des directeurs du centre de services scolaires (milieu de l'éducation : n=34) et des directeurs du CISSS (milieu de la santé : n=55) aux échelles du questionnaire ont été testé à partir de tests-t pour échantillons indépendants. Puisque tous les répondants issus du milieu de l'éducation étaient en poste de cadre ou de directeur, et afin de réduire les biais qui pourraient être associés au grand nombre d'intervenants dans l'échantillon du CISSS, seuls les directeurs ont été ciblés pour ces analyses. Dans un second temps, des régressions logistiques ont été réalisées afin de permettre d'identifier les variables qui prédisent le mieux l'appartenance à l'un ou l'autre des deux groupes indépendamment des corrélations qui existent entre elles (Tabachnick et Fidell, 2007), ce que des tests-t indépendants les uns des autres ne peuvent fournir. Considérant le grand nombre d'items du questionnaire et la petite taille de l'échantillon (n=85), il a été impossible de faire une seule analyse avec l'ensemble des échelles. Deux analyses ont été nécessaires, une sur les déterminants organisationnels généraux, l'autre sur les déterminants individuels (motivation, capacité à faire et à utiliser l'évaluation). Ceci a permis de s'assurer de respecter le postulat de 10 :1 pour la réalisation de régression logistique (Hosner et Lemeshow, 1989).

Pour l'analyse comparative des répondants, dans un premier temps des tests-t comparant les moyennes du groupe d'employés et du groupe des directeurs ont aussi été effectués, mais cette fois-ci uniquement auprès des répondants provenant du milieu

de la santé. Ce choix s'imposait puisque les participants provenant du centre de services scolaires ne sont que des cadres et que l'on souhaite éviter un biais lié au milieu. La moyenne des directeurs, cadres, gestionnaires ou experts en évaluation (groupe des directeurs : n=55) a été comparée à celle des employés intervenants, professionnels ou ayant des fonctions administratives (groupe des employés : n=189). Dans un second temps, la même procédure de régression logistique décrite précédemment a été effectuée à cette étape. L'échantillon plus important (n=124) permettait de tester un ensemble de facteurs simultanément: le style de leadership, la culture organisationnelle, le climat relationnel, la communication, la collaboration, les politiques soutenant l'évaluation, les processus soutenant l'évaluation, les ressources dédiées, les conditions soutenant l'utilisation, la motivation, la compétence en évaluation et l'utilisation de l'évaluation. Ces 12 facteurs ont été inclus dans le modèle par la méthode « entrer » dans SPSS. Les sous-échelles issues de la version longue ainsi que les échelles relatives aux déterminants organisationnels spécifiques à l'évaluation n'ont pas été utilisées dans les régressions logistiques puisque beaucoup moins de participants ont répondu à ces items.

4.5 Résultats

Le Tableau 4.2 rapporte les statistiques descriptives de l'échantillon. On note plus d'heures de formation à l'évaluation dans le milieu de la santé, mais une expertise en évaluation légèrement plus élevée dans le groupe de directeurs du milieu de l'éducation.

Tableau 4.2 Statistiques descriptives de l'échantillon

Organisation	N	Niveau d'expertise (/10)	Formation en évaluation (nb d'heures)		
			0-7	8-35	36 et plus
Éducation (directeurs seulement)	34	6,0	50%	32%	17,6%
Santé (total)	248*	5,3	43%	19%	37%
<i>Directeurs</i>	55	5,1	42%	13%	42%
<i>Professionnels</i>	139	5,7	36%	25%	38%
<i>Rôle administratif</i>	52	4,3	64%	10%	27%

*2 employés n'ont pas spécifié leur titre/catégorie d'emploi

Avant de réaliser les corrélations de Pearson et les tests-t, les postulats de normalité des données ont été assurés en vérifiant les coefficients d'asymétrie et d'aplatissement. Toutes les échelles avaient des coefficients entre -1 et 1. Les données extrêmes (score Z supérieur à 3,29) (Tabachnick et Fidell, 2007) ont été transformées par un processus de winsorisation, c'est-à-dire, en les ramenant à la limite acceptable d'une valeur non extrême.

4.5.1 Analyse des corrélations

Le Tableau 4.3 présente les résultats des corrélations entre toutes les échelles du QCEOD et le niveau de formation en évaluation. Toutes les corrélations significatives sont positives. Ainsi, plus un répondant rapporte un nombre d'heures élevé de formation en évaluation, plus il présente des scores élevés à l'échelle des ressources soutenant l'évaluation (version standard), aux échelles des déterminants individuels (attrait, utilité perçue et sentiment de compétence) et aux échelles mesurant la compétence en évaluation (version standard et version longue). Le Tableau 4.3 rapporte également les corrélations entre les échelles du questionnaire et le niveau d'expertise rapporté par les répondants. Des corrélations significatives sont notées avec les mêmes

échelles qu'à l'étape précédente, mais de façon plus prononcée. De plus, quatre échelles additionnelles présentent des corrélations positives et statistiquement significatives : les procédures et pratiques soutenant l'évaluation (version standard et version longue), les ressources soutenant l'évaluation (version longue) et l'utilisation conceptuelle.

Tableau 4.3 Résultats des corrélations entre les indicateurs du test et les niveaux de formation et d'expertise auto-rapportés; Résultats des tests T comparant les moyennes des directeurs/gestionnaires des deux organisations participantes sur l'ensemble des dimensions de l'instrument.

Indicateurs	Corrélation formation (n)	Corrélation expertise (n)	Groupe	n	Moyenne (écart type)	t	d
Déterminants organisationnels généraux							
Style de leadership	0,02 (277)	0,04 (278)	Éducation	33	3,74 (0,60)	1,35	0,30
			Santé	55	3,57 (0,54)		
<i>Leadership partagé</i>	0,01 (278)	0,07 (279)	Éducation	33	3,77 (0,56)	1,90	0,42
			Santé	55	3,52 (0,58)		
<i>Ouverture aux rétroactions et à la critique</i>	0,04 (277)	0,00 (278)	Éducation	33	3,68 (0,75)	0,06	0,01
			Santé	55	3,67 (0,66)		
<i>Soutien au développement professionnel</i>	-0,00 (277)	0,04 (278)	Éducation	33	3,76 (0,62)	1,77	0,39
			Santé	55	3,54 (0,55)		
Culture organisationnelle	-0,04 (268)	-0,01 (269)	Éducation	33	3,57 (0,69)	1,11	0,25
			Santé	55	3,41 (0,62)		
<i>Valeur accordée à la formation continue</i>	-0,02 (268)	-0,02 (269)	Éducation	32	4,10 (0,81)	0,82	0,18
			Santé	55	3,96 (0,85)		
<i>Réflexion autocritique</i>	-0,02 (268)	-0,02 (269)	Éducation	32	3,29 (0,69)	0,17	0,04
			Santé	55	3,26 (0,79)		
<i>Prise de risque</i>	-0,05 (268)	0,02 (269)	Éducation	32	3,49 (0,87)	1,59	0,39
			Santé	55	3,22 (0,62)		
Climat relationnel	0,10 (268)	0,01 (269)	Éducation	32	3,48 (0,60)	0,02	0,01
			Santé	55	3,48 (0,71)		
Communication	0,05 (266)	0,04 (267)	Éducation	32	3,00 (0)	7,40*	1,25
			Santé	55	3,62 (0,62)		
Collaboration	-0,02 (266)	-0,07 (267)	Éducation	32	3,65 (0,75)	0,32	0,07
			Santé	55	3,60 (0,63)		
Déterminants organisationnels spécifiques à l'évaluation							
Politiques soutenant l'évaluation	0,06 (163)	0,11 (163)	Éducation	25	3,19 (0,56)	0,73	0,18
			Santé	41	3,31 (0,67)		
Procédures et pratiques soutenant l'évaluation	0,14 (170)	0,22** (170)	Éducation	27	3,11 (0,92)	0,91	0,22
			Santé	42	2,93 (0,67)		
<i>Version standard</i>	0,14 (74)	0,25* (74)	Éducation	14	3,80 (0,51)	1,75	0,63
			Santé	17	3,50 (0,43)		

Ressources soutenant l'évaluation	0,16*	0,23**	Éducation	25	3,48 (0,61)	1,35	0,34
<i>Version standard</i>	(166)	(166)	Santé	42	3,26 (0,65)		
<i>Version longue</i>	0,09 (35)	0,48** (35)	Éducation	7	3,69 (0,21)	2,10*	0,96
			Santé	15	3,21 (0,59)		
Conditions facilitant l'utilisation	0,10	0,15	Éducation	25	2,96 (0,90)	0,17	0,04
<i>Évaluation participative</i>	(167)	(167)	Santé	42	2,93 (0,62)		
<i>Qualité de l'évaluation (Version longue)</i>	0,03 (80)	0,14 (80)	Éducation	15	3,46 (0,43)	0,39	0,13
			Santé	28	3,40 (0,46)		
Déterminants individuels/motivation	0,22** (256)	0,34** (257)	Éducation	30	4,18 (0,46)	0,35	0,08
			Santé	54	4,15 (0,49)		
<i>Attrait et intérêt</i>	0,13* (256)	0,28** (257)	Éducation	30	4,18 (0,65)	0,788	0,18
			Santé	54	4,06 (0,63)		
<i>Utilité perçue</i>	0,19** (256)	0,21** (257)	Éducation	30	4,37 (0,44)	0,03	0,01
			Santé	54	4,37 (0,50)		
<i>Sentiment de compétence</i>	0,24** (256)	0,40** (257)	Éducation	30	3,81 (0,64)	0,17	0,04
			Santé	54	3,78 (0,71)		
Capacité à faire et à utiliser l'évaluation							
Compétence en évaluation	0,24**	0,25**	Éducation	30	3,30 (0,70)	0,61	0,14
<i>Version standard</i>	(248)	(249)	Santé	53	3,40 (0,76)		
<i>Version longue</i>	0,28** (117)	0,41** (117)	Éducation	22	3,62 (0,44)	0,88	0,02
			Santé	32	3,63 (0,57)		
Utilisation de l'évaluation	0,08	0,04	Éducation	30	3,90 (0,51)	1,21	0,28
	(243)	(244)	Santé	51	4,04 (0,52)		
<i>Instrumentale</i>	0,08 (243)	0,04 (244)	Éducation	30	4,09 (0,60)	1,05	0,24
			Santé	51	3,94 (0,60)		
<i>Symbolique</i>	0,03 (243)	0,00 (244)	Éducation	30	3,76 (0,57)	0,84	0,19
			Santé	51	3,88 (0,71)		
<i>Conceptuelle</i>	0,10 (243)	0,15* (244)	Éducation	30	3,83 (0,58)	3,08*	0,71
			Santé	51	4,21 (0,52)		

* p<0,05 ; ** p<0,01 ; *** p<0,001

4.5.2 Analyse comparative des milieux

Le Tableau 4.3 présente aussi les résultats aux tests-t comparant les moyennes des directeurs des deux milieux participants sur l'ensemble des échelles de l'instrument. Lorsque l'hypothèse des variances égales n'était pas confirmée au test de Levene, les valeurs de t ajustées étaient utilisées. On note des scores significativement supérieurs dans le milieu de la santé au niveau de la communication et de l'utilisation conceptuelle. Par ailleurs, on note un score significativement plus élevé à l'échelle des

ressources (version longue) dans le centre de services scolaires. Des d de Cohen ont aussi été calculés afin d'attester de la taille d'effet des différences observées entre les moyennes. En général, on note des résultats plus élevés dans le milieu de l'éducation sur les échelles traitant des déterminants de la capacité évaluative, alors que le milieu de la santé présente des résultats globalement plus élevés sur les échelles traitant de la capacité à faire et à utiliser l'évaluation. Un phénomène inattendu a aussi été mis en lumière. En effet, on n'observe aucune variance dans les scores des directions du milieu de l'éducation en ce qui a trait à l'échelle de communication. Cette particularité n'avait toutefois pas d'incidence sur les résultats des tests-t, mais l'échelle a dû être retirée de la seconde étape des analyses impliquant des régressions logistiques.

En ce qui a trait à la première régression, après avoir observé qu'aucun des quatre facteurs ne ressortait significativement en utilisant les échelles principales, nous avons entrepris d'étendre l'analyse aux sous-échelles, introduisant ainsi huit facteurs dans l'analyse. Toutefois, le postulat visant l'absence de multicollinéarité n'était pas respecté ($VIF > 2,5$) pour la sous-échelle du soutien à l'apprentissage organisationnel. Lorsque retiré, il ressort de la régression logistique une seule variable associée significativement à l'appartenance à l'une ou l'autre des organisations : le leadership partagé. Ainsi, il apparaît que plus le leadership est rapporté comme étant partagé, plus il y a de chance que l'organisation correspondante soit issue du milieu de l'éducation ($B = -1,48$, $p < 0,05$). Pour la seconde régression portant sur les facteurs individuels, les sous-échelles ont été à nouveau utilisées (sept facteurs) et deux variables prédisent significativement l'appartenance à l'un ou l'autre des deux groupes : l'utilisation instrumentale et l'utilisation conceptuelle. Ainsi, il en ressort que plus l'utilisation instrumentale est élevée, plus il y a de chance que le répondant fasse partie de l'organisation issue du milieu de l'éducation ($B = -3,88$, $p < 0,001$). *A contrario*, il apparaît que plus l'utilisation conceptuelle est évaluée à un niveau élevé, plus il y a de chances que le répondant fasse partie de l'organisation issue du milieu de la santé ($B = 4,81$, $p < 0,001$). Toutes ces données et les rapports de cote sont présentés dans le Tableau 4.4.

Tableau 4.4 Résultats des trois analyses de régression logistique

	n	Variables de l'équation	B	Exp(B)
VI : type de répondant Groupe 1 : Directeurs/gestionnaires Groupe 2 : employés	124	Leadership	0,190	1,209
		Culture organisationnelle	-0,023	0,977
		Climat relationnel	0,109	1,115
		Communication	-0,806*	0,447
		Collaboration	0,008	1,008
		Politiques soutenant l'évaluation	-0,160	0,852
		Processus soutenant l'évaluation	-0,020	0,98
		Ressources dédiées à l'évaluation	0,465	1,592
		Conditions facilitant l'utilisation	-0,489	0,613
		Motivation	0,175	1,191
		Compétence en évaluation	0,179	1,196
		Utilisation de l'évaluation	-1,821**	0,162
VI : type d'organisation (1)	85	Leadership partagé	-1,483*	0,227
		Ouverture des leaders	0,976	2,655
		Culture d'amélioration	-0,142	0,868
		Autocritique	0,222	1,249
		Prise de risque	-0,489	0,613
VI : type d'organisation (2)	81	Climat relationnel	0,210	1,233
		Collaboration	0,090	1,094
		Compétence	-0,021	0,980
		Attrait	0,075	1,078
		Utilité perçue	-0,633	0,531
Groupe 1 : Éducation Groupe 2 : Santé		Compétence	-0,465	0,628
		Utilisation instrumentale	-3,884***	0,021
		Utilisation symbolique	0,253	1,288
		Utilisation conceptuelle	4,807***	122,317

*p<0,05 ; ** p<0,01 ; *** p<0,001

4.5.3 Analyse comparative des répondants

Le Tableau 4.5 présente les résultats des tests-t comparant les moyennes des directeurs à celles des autres employés du milieu de la santé sur l'ensemble des échelles. La quasi-totalité des échelles présente des scores plus élevés pour les répondants du groupe des directeurs. Les seules sous-échelles sur lesquelles les employés surpassent les directeurs portent sur l'appréciation des procédures et pratiques soutenant l'évaluation (version longue) et sur la qualité de l'évaluation (version longue). Les tests-t font

ressortir des résultats significativement plus élevés chez les directeurs pour six échelles (le style de leadership, la culture organisationnelle, la communication, les politiques soutenant l'évaluation, la motivation et l'utilisation de l'évaluation) et huit sous-échelles (le leadership partagé, l'ouverture aux rétroactions et à la critique, le soutien au développement professionnel, la valeur accordée à la formation continue, l'utilité perçue, l'utilisation instrumentale, l'utilisation symbolique et l'utilisation conceptuelle).

Au niveau de la régression, les résultats présentés au Tableau 4.4 montrent que deux facteurs ressortent comme statistiquement significatifs : la communication et l'utilisation de l'évaluation. Ceci signifie que plus un répondant rapporte une bonne perception de la communication dans l'organisation, plus il y a de probabilités que le répondant soit un directeur ou un gestionnaire plutôt qu'un employé ($B = -0,81$, $p < 0,05$). De plus, plus un répondant rapporte une utilisation élevée de l'évaluation, plus il y a de probabilités que ce dernier soit un directeur ou un gestionnaire plutôt qu'un employé ($B = -1,82$, $p < 0,01$).

Tableau 4.5 Résultats au test T comparant les moyennes des directeurs/experts en évaluation aux autres employés de l'organisation de santé et de services sociaux.

Indicateurs	Groupe	n	Moyenne (écart type)	t	d
Déterminants organisationnels généraux					
Style de leadership	Directeurs	55	3,57 (0,54)	4,35***	0,55
	Employés	189	3,17 (0,78)		
<i>Leadership partagé</i>	Directeurs	55	3,52 (0,58)	3,62***	0,44
	Employés	190	3,15 (0,90)		
<i>Ouverture aux rétroactions et à la critique</i>	Directeurs	55	3,67 (0,66)	4,48***	0,60
	Employés	189	3,19 (0,85)		
<i>Soutien au développement professionnel</i>	Directeurs	55	3,54 (0,55)	4,02***	0,50
	Employés	189	3,16 (0,82)		
Culture organisationnelle	Directeurs	55	3,41 (0,62)	2,47*	0,38
	Employés	181	3,17 (0,65)		
<i>Valeur accordée à la formation continue</i>	Directeurs	55	3,95 (0,85)	3,89***	0,60
	Employés	181	3,40 (0,94)		
<i>Réflexion autocritique</i>	Directeurs	55	3,26 (0,79)	0,54	0,08
	Employés	181	3,20 (0,74)		
<i>Prise de risque</i>	Directeurs	55	3,22 (0,62)	1,86	0,29
	Employés	181	3,01 (0,73)		

Climat relationnel	Directeurs	55	3,48 (0,71)	0,53	0,08
	Employés	181	3,41 (0,90)		
Communication	Directeurs	55	3,62 (0,62)	3,48***	0,44
	Employés	179	3,24 (0,91)		
Collaboration	Directeurs	55	3,60 (0,63)	1,34	0,18
	Employés	179	3,46 (0,83)		
Déterminants organisationnels spécifiques à l'évaluation					
Politiques soutenant l'évaluation	Directeurs	41	3,31 (0,67)	2,07*	0,39
	Employés	96	3,04 (0,70)		
Procédures et pratiques soutenant l'évaluation (Version standard)	Directeurs	42	2,93 (0,67)	0,41	0,07
	Employés	100	2,87 (0,83)		
<i>Version longue</i>	Directeurs	17	3,50 (0,43)	0,69	0,20
	Employés	42	3,60 (0,55)		
Ressources soutenant l'évaluation (Version standard)	Directeurs	41	3,26 (0,65)	0,40	0,07
	Employés	99	3,21 (0,78)		
<i>Version longue</i>	Directeurs	15	3,21 (0,59)	0,32	0,12
	Employés	13	3,14 (0,48)		
Conditions facilitant l'utilisation Évaluation participative	Directeurs	42	2,93 (0,62)	1,46	0,27
	Employés	99	2,72 (0,83)		
<i>Qualité de l'évaluation (Version longue)</i>	Directeurs	28	3,40 (0,46)	0,16	0,04
	Employés	37	3,43 (0,66)		
Déterminants individuels/motivation					
<i>Attrait et intérêt</i>	Directeurs	54	4,14 (0,51)	2,45*	0,38
	Employés	172	3,94 (0,51)		
<i>Utilité perçue</i>	Directeurs	54	4,07 (0,63)	1,56	0,24
	Employés	172	3,91 (0,67)		
<i>Sentiment de compétence</i>	Directeurs	54	4,37 (0,50)	2,65**	0,41
	Employés	172	4,15 (0,53)		
Capacité à faire et à utiliser l'évaluation	Directeurs	54	3,78 (0,71)	1,84	0,29
	Employés	172	3,58 (0,70)		
Compétence en évaluation (Version standard)					
<i>Version longue</i>	Directeurs	53	3,40 (0,76)	0,47	0,08
	Employés	165	3,34 (0,77)		
Utilisation de l'évaluation	Directeurs	32	3,63 (0,57)	0,33	0,07
	Employés	62	3,59 (0,62)		
<i>Instrumentale</i>	Directeurs	51	4,04 (0,52)	4,85***	0,78
	Employés	162	3,58 (0,61)		
<i>Symbolique</i>	Directeurs	51	3,94 (0,60)	5,08***	0,81
	Employés	162	3,38 (0,71)		
<i>Conceptuelle</i>	Directeurs	51	3,88 (0,71)	4,22***	0,68
	Employés	162	3,40 (0,71)		
	Directeurs	51	4,21 (0,52)	3,68***	0,59
	Employés	162	3,85 (0,64)		

*p<0,05 ; ** p<0,01 ; *** p<0,001

4.6 Discussion

Rappelons que l'objectif de la présente étude est de vérifier si le QCEOD a une bonne validité de critère. Tout d'abord, les corrélations entre des questions d'identification et les échelles du questionnaire semblent indiquer que le questionnaire est sensible aux

différences de formation et d'expertise en évaluation des répondants. Ensuite, les différences observées entre les milieux ou entre les gestionnaires et les employés montrent que ce questionnaire semble suffisamment sensible pour détecter des différences à ce niveau également. De plus, les analyses de régression logistique ont permis d'identifier quels sont les facteurs qui distinguent le mieux les répondants et les milieux comparés.

4.6.1 Formation et expertise en évaluation

Il était attendu qu'un nombre d'heures élevé de formation en évaluation ainsi qu'une expertise élevée dans ce domaine soient associés à des scores plus élevés sur les échelles traitant des dimensions individuelles de la capacité évaluative. Si cette hypothèse est entièrement appuyée par les résultats, d'autres tendances émergent. Tout d'abord, le nombre d'heures de formation corrèle avec un déterminant organisationnel soutenant l'évaluation : les ressources soutenant l'évaluation (version standard). Ensuite, l'expertise autorapportée en évaluation est corrélée encore plus fortement avec l'échelle des ressources soutenant l'évaluation (version standard et version longue) et l'échelle des procédures et pratiques soutenant l'évaluation (version standard et version longue). Ceci laisse ainsi supposer que plus une personne est formée ou experte en évaluation, plus il y a de probabilité qu'elle soit au courant des ressources et des procédures mises en œuvre dans l'organisation pour soutenir l'évaluation ou encore que celle-ci les connaît parce qu'elle les utilise.

4.6.2 Santé et éducation : un enjeu de communication?

En ce qui a trait à la seconde question de recherche, il était attendu que l'organisation de santé se démarque sur les déterminants organisationnels spécifiques à l'évaluation, la communication et la diffusion de l'information et sur l'utilisation de l'évaluation. Il

était également envisagé que le milieu de l'éducation puisse se démarquer au niveau des aspects de collaboration et du climat relationnel. Il s'avère que le milieu de la santé se distingue effectivement sur la communication et la diffusion de l'information, ainsi que sur l'utilisation conceptuelle de l'évaluation. Par ailleurs, aucune des différences attendues au niveau des déterminants organisationnels spécifiques à l'évaluation, de la collaboration et du climat relationnel n'a été relevée. De plus, le milieu de l'éducation affiche un score significativement plus élevé à l'échelle d'utilisation instrumentale et des ressources soutenant l'évaluation (version longue seulement). Cette dernière échelle comportait toutefois un échantillon très petit, et ce, particulièrement dans l'organisation issue du milieu de l'éducation (n=7).

Ainsi, les différences relevées dans la présente étude ne vont qu'en partie dans la direction anticipée. Globalement, sur les 28 dimensions comparées, 21 moyennes sont supérieures dans le milieu de l'éducation. Par ailleurs, sur les six dimensions comparées dans la section portant sur la capacité à faire et à utiliser l'évaluation, cinq présentent des scores plus élevés pour l'organisation de santé. Comment expliquer que, pour des profils globalement similaires au niveau des facteurs déterminants et même favorisant légèrement le milieu de l'éducation, on retrouve des évidences de CÉ significativement plus élevées dans le milieu de la santé?

Premièrement, une différence significative émerge au niveau des facteurs déterminants généraux : la communication. Cette échelle renvoie aux structures organisationnelles régissant la capacité des employés à interagir et communiquer entre eux (Bourgeois et Cousins, 2013; Preskill et Torres, 2000). Pour accroître la CÉ, une organisation doit développer des systèmes qui permettent de capturer l'apprentissage des employés et de le rendre accessible à l'ensemble de l'organisation (Preskill et Torres, 1999). L'information doit être claire, transmise rapidement et de façon ciblée (Goh, 2003). L'organisation peut avoir accès à des technologies, des méthodes et des outils pour gérer, disséminer et accroître l'accès à l'information (Marsick et Watkins, 2003;

Preskill et Torres, 1999; Spector et Davidsen, 2006). Il est possible que la différence observée au niveau de la communication entre les deux organisations explique, au moins en partie, la différence observée au niveau de la capacité à faire et à utiliser l'évaluation.

Le Tableau 4.2 rapporte aussi des données sur le nombre d'heures de formations formelles reçues en évaluation dans chaque milieu. La tendance favorise ici le milieu de la santé, ce qui peut aussi expliquer les scores généralement supérieurs aux échelles renvoyant à la capacité à faire et à utiliser l'évaluation. Tel que postulé précédemment, le milieu de la santé bénéficie d'une longueur d'avance au niveau de l'institutionnalisation formelle de pratiques de gestion axée sur les résultats. De plus, le milieu de la santé sélectionné implantait l'approche LEAN au moment de la collecte de données, ce qui est cohérent avec les tendances observées au niveau de l'efficacité dans la communication et la diffusion de l'information, mais aussi dans la capacité à faire et à utiliser l'évaluation. En effet, l'approche LEAN vise à accroître l'efficacité d'une organisation en optimisant des processus internes, entre autres, par la collecte de données, le questionnement en continu et une culture d'empowerment et d'engagement des employés dans les orientations stratégiques déterminées (Jobin et Lagacé, 2014). La régression logistique confirme d'ailleurs que plus l'utilisation conceptuelle est élevée, plus il y a de probabilités que le répondant soit issu du milieu de la santé. Cette hypothèse avait été formulée a priori, ce qui soutient le pouvoir discriminant du questionnaire.

Ensuite, il était attendu que le milieu de l'éducation affiche des scores plus élevés aux échelles de climat relationnel et de collaboration, ce qui n'a pas été confirmé par nos analyses. Par ailleurs, la régression logistique effectuée fait ressortir qu'un fort leadership partagé prédit significativement l'appartenance au milieu de l'éducation. Ce leadership est traduit par une collaboration étroite entre les différents paliers de l'organisation, c'est-à-dire qu'il est réparti et qu'il favorise l'initiative de tous (Fullan

et al., 2005; Harris, 2006). Ce résultat n'était pas attendu, mais semble cohérent avec l'emphase sur l'accompagnement qui émane de la littérature dans ce milieu, comme stipulé précédemment. En effet, il est possible qu'un leadership plus participatif et ouvert soit plus caractéristique d'un milieu dans lequel le savoir se transmet davantage par des moyens relationnels que technologiques.

Enfin, une seconde régression logistique fait ressortir une plus grande utilisation instrumentale de l'évaluation dans l'organisation issue du milieu de l'éducation. Cette différence n'avait pas été anticipée a priori, mais peut s'aligner avec des constats faits précédemment à l'effet que le milieu de l'éducation aurait une CÉ davantage en émergence comparativement au milieu de la santé. En effet, l'échelle d'utilisation instrumentale du QCEOD renvoie à un paradigme de « jugement » par rapport aux actions posées (rendre des comptes, allouer des ressources, assurer la conformité des actions, etc.) alors que l'utilisation conceptuelle oriente vers un paradigme « d'amélioration » (remises en question, modification des programmes, amélioration en continu, etc.) (Patton, 2008). De plus, la motivation à initier des évaluations débute souvent par des impératifs de reddition de comptes (Bourgeois et Cousins, 2013), ce qui peut expliquer qu'une organisation à la CÉ émergente attribuerait plus d'importance à l'utilisation instrumentale.

4.6.3 La parole aux employés

En ce qui concerne les différences entre les répondants, il était attendu que les directeurs et gestionnaires présentent des réponses généralement plus élevées sur l'ensemble des échelles et sous-échelles. Les résultats vont clairement en ce sens. Les moyennes présentées au Tableau 4.5 relèvent des scores plus élevés pour les directeurs sur toutes les dimensions à l'exception de deux échelles présentant des différences marginales en faveur des employés. Aux tests-t, on note des différences significatives

au niveau des déterminants organisationnels généraux, de la motivation et de la capacité à faire et à utiliser l'évaluation. Il est possible que les gestionnaires aient davantage conscience des efforts déployés dans l'organisation vis-à-vis l'évaluation en comparaison aux employés. Tel que mentionné précédemment, il est aussi possible qu'un biais pousse les gestionnaires à évaluer plus favorablement des dimensions reliées à leur influence au sein de l'organisation.

4.7 Limites et autres considérations

Plusieurs limites doivent être considérées dont certaines en lien avec les échantillons recrutés. En effet, les tendances relevées entre le milieu de l'éducation et de la santé se basent sur de petits échantillons. Ainsi, les résultats ne reflètent pas l'ensemble des organisations participantes en raison d'une quantité importante de points de vue qui ne sont pas reflétés dans les résultats. De plus, les analyses de régression logistique à cette étape n'ont pas pu être réalisées en tenant compte de tous les facteurs simultanément en raison de la taille de l'échantillon et d'un facteur qui a dû être retiré des analyses en raison de l'absence de variance. Ceci amène une limite aux inférences que l'on peut tirer des régressions logistiques à cette étape puisque l'on pourrait croire que des corrélations importantes existent entre des facteurs inclus dans l'une ou l'autre des deux analyses effectuées. Une étude future pourrait s'attarder à approfondir les observations de la présente étude auprès d'un échantillon plus large.

De plus, l'échantillon issu du milieu de l'éducation ne comprenait que des gestionnaires, des cadres et des directeurs, ce qui limitait considérablement les comparaisons qui pouvaient être faites avec le milieu de la santé. D'autres études seront nécessaires afin de mieux comprendre l'arrimage de la CÉ en fonction des milieux et

guider les efforts de renforcement des capacités de façon à prendre conscience des particularités des secteurs d'activités.

Le faible taux de réponse dans l'organisation de santé est une autre limite à la généralisation des résultats à l'ensemble de l'organisation, qui plus est, une organisation foncièrement pluridisciplinaire et englobant plusieurs sous-organisations distinctes. On peut imaginer que les données recueillies auprès des employés de cette organisation constituent en quelque sorte la « pointe de l'iceberg » et représentent possiblement l'avis d'employés déjà motivés et sensibilisés à l'évaluation dans l'organisation. Une prochaine étude devrait tenter de maximiser la participation à tous les niveaux d'une organisation afin de mieux comprendre et étudier les résistances et barrières au développement de la CÉ dans ces milieux.

De plus, peu de soutien empirique étaient disponibles pour justifier les a priori définis en introduction. Le QCEOD est d'ailleurs le premier questionnaire à avoir été validé dans la perspective d'inclure un maximum de répondants impliqués de près ou de loin par l'évaluation dans une même organisation. Ainsi, certaines différences relevées par le questionnaire n'avaient pas été anticipées. Ces résultats ont été discutés en lien avec des tendances observées dans la littérature. Des hypothèses plus précises pourraient être reprises dans une nouvelle analyse de validité de critère dans des milieux similaires et en corrigeant les limites relevées dans la présente étude. Néanmoins, les résultats de la présente étude sont suffisants pour soutenir que les dimensions du QCEOD sont en mesure de discriminer des répondants de différents milieux, de différentes fonctions ou de différents niveaux de formation ou de compétence autorapportée en évaluation.

4.8 Conclusion

La présente étude visait à étudier la validité de critère du QCEOD. Les résultats démontrent la sensibilité de l'outil pour établir des profils différenciés en fonction de l'expertise et du rôle des répondants dans l'organisation et du type d'organisation. L'étude contribue aussi à l'avancement des recherches sur la capacité évaluative par le biais de méthodes quantitatives en complément aux études qualitatives plus abondantes actuellement dans la littérature sur le sujet (Cousins, Goh, Elliott, Aubry, *et al.*, 2014). Les contrastes observés entre les différentes organisations, bien qu'ils ne se soient pas exprimés exactement tels qu'ils avaient été appréhendés, sont explicables et cohérents avec la connaissance que l'on a de ces milieux. Le fait d'établir un diagnostic de la CÉ organisationnelle en rapportant des points de vue contrastés entre différents types de répondants permettra également aux organisations de mieux identifier des éléments à considérer pour solidifier leur CÉ et en récolter les bénéfices attendus. En effet, un point majeur qui ressort de la présente étude est à l'effet que des mesures fondées uniquement sur l'avis de gestionnaires passent outre des points de controverse quant à la CÉ réelle de l'organisation. Or, la promotion d'un mode de pensée évaluatif au sein de toute l'organisation, et pas seulement auprès des gestionnaires, est une des cibles principales d'une démarche de RCÉ (Patton, 2008; Preskill et Boyle, 2008). De plus, bien que la pratique évaluative puisse bénéficier de balises, de critères et d'heuristiques fondés sur des études empiriques, elle demeure une pratique inhérente au contexte singulier dans lequel elle se déploie. En ce sens, un questionnaire représentatif et discriminant comme le QCEOD a le potentiel de contribuer à des diagnostics organisationnels pertinents et porteurs d'indices très concrets pour réfléchir et développer davantage la CÉ dans un contexte donné. Par exemple, l'utilisation du questionnaire dans une perspective longitudinale pourrait permettre de mieux comprendre comment la CÉ d'une organisation évolue en fonction des activités de RCÉ

qui y sont menées ou en fonction de l'évolution des facteurs déterminants au fil du temps.

4.9 Références

- Alimo-Metcalfe, B. et Alban-Metcalfe, J. (2005). The crucial role of leadership in meeting the challenges of change. *Vision: The Journal of Business Perspective*, 9(2), 27-39. doi: <https://doi.org/10.1177/097226290500900205>
- Bourgeois, I. et Cousins, J. B. (2008). Informing Evaluation Capacity Building through Profiling Organizational Capacity for Evaluation: An Empirical Examination of Four Canadian Federal Government Organizations. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 23(3).
- Bourgeois, I., Simmons, L. et Buetti, D. (2018). Building evaluation capacity in Ontario's public health units: promising practices and strategies. *Public health*, 159, 89-94.
- Bourgeois, I., Toews, E., Whynot, J. et Lamarche, M. K. (2013). Measuring Organizational Evaluation Capacity in the Canadian Federal Government. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 28(2), 1-19.
- Brown, T., McCracken, M. et O'Kane, P. (2011). 'Don't forget to write': how reflective learning journals can help to facilitate, assess and evaluate training transfer. *Human Resource Development International*, 14(4), 465-481. doi: <https://doi.org/10.1080/13678868.2011.601595>
- Carman, J. G. et Fredericks, K. A. (2010). Evaluation Capacity and Nonprofit Organizations: Is the Glass Half-Empty or Half-Full? *American Journal of Evaluation*, 31(1), 84-104. doi: 10.1177/1098214009352361

- Conseil Supérieur de l'Éducation (2002). *Avis au Ministère de l'Éducation sur le projet de loi 124 : Loi modifiant la Loi sur le Conseil Supérieur de l'Éducation et la Loi sur l'instruction publique*. Québec, CA: Gouvernement du Québec.
- Corn, J. O., Byrom, E., Knestis, K., Matzen, N. et Thrift, B. (2012). Lessons learned about collaborative evaluation using the Capacity for Applying Project Evaluation (CAPE) framework with school and district leaders. *Evaluation and Program Planning*, 35(4), 535-542. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2011.12.008
- Cousins, J. B., Elliott, C., Amo, C., Bourgeois, I., Chouinard, J., Goh, S. C. et Lahey, R. (2008). Organizational Capacity to Do and Use Evaluation: Results of a Pan-Canadian Survey of Evaluators. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 23(3).
- Cousins, J. B., Goh, S., Clark, S. et Lee, L. (2004). Integrating evaluative inquiry into the organizational culture: A review and synthesis of the knowledge base. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 19(2), 99-141.
- Cousins, J. B., Goh, S. C., Elliott, C., Aubry, T. et Gilbert, N. (2014). Government and voluntary sector differences in organizational capacity to do and use evaluation. *Evaluation and program planning*, 44, 1-13. doi: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2013.12.001>
- de Moura Castro, C. et Musgrove, P. (2002). On the Non-existence of “The Social Sector” or Why Education and Health Are More Different than Alike: Washington, DC: Inter-American Development Bank.

- Douglah, M., Boyd, H., & Gundermann, D. (2003, Novembre). *Nurturing the development of an evaluation culture in public educational agencies*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'American Evaluation Association, Reno, NV.
- Edwards, B., Stickney, B., Milat, A., Campbell, D. et Thackway, S. (2017). Building research and evaluation capacity in population health: the NSW Health approach. *Health Promotion Journal of Australia*, 27(3), 264-267.
- Fullan, M., Cuttress, C. et Kilcher, A. (2005). 8 forces for leaders of change. *Journal of Staff Development*, 26, 54-58.
- Gagnon, F., Aubry, T., Cousins, J. B., Goh, S. C. et Elliott, C. (2018). Validation of the evaluation capacity in organizations questionnaire. *Evaluation and program planning*, 68, 166-175. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2018.01.002
- Goh, S. C. (2003). Improving organizational learning capability: lessons from two case studies. *The Learning Organization*, 10(4), 216-227. doi: <https://doi.org/10.1108/09696470310476981>
- Gouvernement du Québec. (2000). Loi sur l'administration publique.
- Harding, K., Lynch, L., Porter, J. et Taylor, N. F. (2017). Organisational benefits of a strong research culture in a health service: a systematic review. *Australian Health Review*, 41(1), 45-53.
- Harris, A. (2006). Opening up the 'black box' of leadership practice: Taking a distributed leadership perspective. *Leadership and Management*, 34(2), 37-45.

Hosner, D. W. et Lemeshow, S. (1989). *Applied logistic regression*. New York: John Wiley & Son.

Huffman, D., Lawrenz, F., Thomas, K. et Clarkson, L. (2006). Collaborative evaluation communities in urban schools: A model of evaluation capacity building for STEM education. *New Directions for Evaluation*, 2006(109), 73-85. doi: <https://doi.org/10.1002/ev.179>

Jobin, M.-H. et Lagacé, D. (2014). La démarche Lean en santé et services sociaux au Québec : comment mesurer la maturité des établissements ? *Gestion*, 39(3), 116-127. doi: 10.3917/riges.393.0116

King, J. A. (2002). Building the evaluation capacity of a school district. *New Directions for Evaluation*, 2002(93), 63-80. doi: <https://doi.org/10.1002/ev.42>

Labin, S. N., Duffy, J. L., Meyers, D. C., Wandersman, A. et Lesesne, C. A. (2012). A Research Synthesis of the Evaluation Capacity Building Literature. *American Journal of Evaluation*, 33(3), 307-338. doi: <https://doi.org/10.1177/1098214011434608>

Marsick, V. J. et Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in developing human resources*, 5(2), 132-151. doi: <https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>

Matus, J., Wenke, R., Hughes, I. et Mickan, S. (2019). Evaluation of the research capacity and culture of allied health professionals in a large regional public health service. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 12, 83.

- Milstein, B., Chapel, T. J., Wetterhall, S. F. et Cotton, D. A. (2002). Building capacity for program evaluation at the Centers for Disease Control and Prevention. *New Directions for Evaluation*, 2002(93), 27-46. doi: <https://doi.org/10.1002/ev.40>
- Nielsen, S. B., Lemire, S. et Skov, M. (2011). Measuring Evaluation Capacity—Results and Implications of a Danish Study. *American Journal of Evaluation*, 32(3), 324-344. doi: <https://doi.org/10.1177/1098214010396075>
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Preskill, H. et Boyle, S. (2008). A multidisciplinary model of evaluation capacity building. *American Journal of Evaluation*, 29(4), 443-459. doi: <https://doi.org/10.1177/1098214008324182>
- Preskill, H. et Torres, R. T. (1999). Building capacity for organizational learning through evaluative inquiry. *Evaluation*, 5(1), 42-60. doi: <https://doi.org/10.1177/135638909900500104>
- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 11(1), 10. doi: <https://doi.org/10.7275/9wph-vv65>
- Spector, J. M. et Davidsen, P. I. (2006). How can organizational learning be modeled and measured? *Evaluation and program planning*, 29(1), 63-69. doi: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2005.08.001>

- St-Pierre, M.-A. (2009). *Regards sur le système de santé et de services sociaux du Québec*. Ministère de la santé et des services sociaux du Québec, Direction des
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Taylor-Powell, E. et Boyd, H. H. (2008). Evaluation capacity building in complex organizations. *New Directions for Evaluation*, 2008(120), 55-69. doi: <https://doi.org/10.1002/ev.276>
- Taylor-Ritzler, T., Suarez-Balcazar, Y., Garcia-Iriarte, E., Henry, D. B. et Balcazar, F. E. (2013). Understanding and Measuring Evaluation Capacity A Model and Instrument Validation Study. *American Journal of Evaluation*, 34(2), 190-206. doi: <https://doi.org/10.1177/1098214012471421>
- Trevisan, M. S. (2002). Evaluation capacity in K-12 school counseling programs. *American Journal of Evaluation*, 23(3), 291-305. doi: <https://doi.org/10.1177/109821400202300305>

CONCLUSION

Ce dernier chapitre présente une conclusion générale qui vise à faire la synthèse de l'ensemble de l'étude et d'approfondir la discussion, notamment au niveau de la pertinence de cette étude pour les recherches futures et pour la pratique évaluative. Tout d'abord, la première section revient sur la pertinence de la thèse, la problématique ciblée, et les objectifs spécifiques qui ont été définis. Les grandes lignes de la conception du QCEOD seront également rappelées brièvement. Ensuite, la validité globale de cet instrument sera discutée en considérant les implications des deux études menées. Après une synthèse des limites des études réalisées, la dernière section proposera des directions futures en commentant la pertinence du QCEOD non seulement pour soutenir la recherche sur la CÉ, mais pour soutenir la pratique évaluative et le RCÉ d'organisations diverses.

5.1 Retour sur la problématique et les objectifs de recherche

Si l'évaluation peut prendre plusieurs formes, elle réfère généralement à un processus d'enquête dans lequel des données empiriques alimentent et objectivent un questionnement, une réflexion ou orientent vers une prise de décision (Brown *et al.*, 2011; Cousins *et al.*, 2004; Patton, 2008). La CÉ réfère à l'habileté générale d'une organisation et de ses membres à produire et accéder à des données en lien avec leurs questionnements, à en débattre et à en tirer profit de façon concrète dans leur pratique professionnelle. Cette capacité est tributaire de facteurs individuels et organisationnels. Ainsi, il paraît nécessaire de soutenir la CÉ sur plusieurs plans pour en tirer des bénéfices concrets (prise de décision, développement d'une pratique réflexive,

amélioration des actions en continu, développement professionnel, etc.). Pour mieux comprendre comment soutenir le développement de la CÉ dans une organisation, nous avons recensé la littérature sur le renforcement des capacités évaluatives (RCÉ) et de nombreux modèles conceptuels existants (Bourgeois *et al.*, 2008; Bourgeois et Cousins, 2013; Cousins *et al.*, 2004; Cousins, Goh, Elliott et Bourgeois, 2014; King et Volkov, 2005; Labin, 2014; Labin *et al.*, 2012; Preskill et Boyle, 2008; Stockdill *et al.*, 2002; Suarez-Balcazar, 2010; Taylor-Powell et Boyd, 2008; Taylor-Ritzler *et al.*, 2013). Une limite importante émerge alors : la littérature actuelle présente majoritairement des études de cas qui énoncent des principes généraux et de nombreuses leçons apprises sur la pratique sans mesurer quantitativement ou longitudinalement la présence des facteurs déterminants connus du RCÉ. Néanmoins, quelques instruments quantitatifs sont disponibles pour rendre compte de la capacité organisationnelle à réfléchir sur les actions déployées, à conduire de l'évaluation et à l'utiliser à bon escient (Abrami *et al.*, 2007; Bess *et al.*, 2010; Botcheva *et al.*, 2002; Bruner Foundation, 2010; Chiva *et al.*, 2007; Danseco *et al.*, 2009; Jerez-Gomez *et al.*, 2005; Marsick et Watkins, 2003; Preskill et Torres, 2009; Taut, 2007; Taylor-Ritzler *et al.*, 2013; Tohidi *et al.*, 2012; Volkov et King, 2007). Par ailleurs, ces instruments ont aussi certaines limites. Une grande proportion de ceux-ci se concentre sur les conditions organisationnelles qui contribuent à la réflexion et à l'apprentissage sans mesurer la capacité des individus à faire et à utiliser l'évaluation. À l'inverse, des instruments mettent plutôt l'accent sur la capacité à faire et à utiliser l'évaluation sans accorder assez de place aux conditions organisationnelles qui précèdent cette capacité plus technique. De plus, ces questionnaires sont généralement complétés par un seul répondant (un gestionnaire ou un expert) qui se prononce sur l'organisation dans son ensemble. Pour pallier aux limites de la littérature actuelle, l'objectif de la recherche était de fournir un support quantitatif robuste pour l'étude de la CÉ en développant et en validant un instrument de mesure qui serait plus complet et plus représentatif que les autres en ne considérant pas qu'un seul point de vue.

Pour arriver à une première version du questionnaire, un cadre conceptuel a été élaboré en synthétisant les modèles recensés précédemment. Par la suite, une synthèse des questionnaires existants a permis de recenser des échelles et des items spécifiques à chacune des dimensions du cadre conceptuel. Des groupes d'experts ont ensuite révisé ce travail, proposé des reformulations et des ajouts. Enfin, le questionnaire a été présenté à deux groupes d'utilisateurs potentiels qui ont, eux aussi, émis des commentaires et des suggestions afin d'assurer la pertinence et la clarté des échelles et des items présentés. Au terme de ce processus qui visait essentiellement à assurer la validité de contenu de l'instrument, une version préliminaire du QCEOD a été consolidée. Comme prévu, ce questionnaire regroupait des facteurs organisationnels (le répondant se prononce sur des déterminants connus de la CÉ organisationnelle) et des facteurs individuels (le répondant se prononce sur sa propre CÉ individuelle). De plus, il a été conçu de manière à être complété par tous les employés qui sont impliqués de près ou de loin par l'évaluation, et non pas seulement par un gestionnaire ou un expert. D'autre part, des questions de tri étaient présentées afin de permettre à un répondant expert ou à un gestionnaire de répondre à des questions plus spécifiques. Ainsi, le questionnaire comptait, dans sa version préliminaire, 127 items dans la version « standard » et 146 items dans la version « longue ». Une partie de la version standard pouvait aussi être sautée si le répondant rapportait ne pas être au courant d'activités ou de rapports d'évaluations dans son organisation. Ceci permettait de réduire la durée d'administration du questionnaire pour les répondants les moins informés. La version standard pouvait donc contenir entre 100 et 127 items au départ. La section suivante décrit brièvement le processus la validation du questionnaire et commente les résultats.

5.2 Validation du QCEOD

Le questionnaire a été administré dans deux organisations distinctes : une issue du milieu de la santé (un CISSS) et une issue du milieu de l'éducation (un centre de

services scolaires). Tous les employés ayant possiblement participé ou été amenés à consulter ou discuter de données d'évaluation dans l'organisation étaient invités à participer. Ainsi 210 employés ont été sollicités dans le milieu de l'éducation et environ 3000 dans le milieu de la santé. Toutefois, de faibles taux de réponse ont été obtenus tant dans le CISSS (N=248) que dans le centre de services scolaires (N=34), et ce, malgré trois rappels de participation. Au total, 282 participants ont complété le questionnaire en ligne durant l'hiver 2019, ce qui était juste, mais tout de même suffisant pour réaliser les analyses prévues.

5.2.1 Cohérence interne et validité de structure

Tout d'abord, les analyses de cohérence interne font état d'alphas supérieurs à 0,70 sur toutes les échelles à l'exception de deux échelles légèrement plus faibles. Ensuite, les analyses factorielles confirmatoires présentent des indices d'ajustement acceptables. Ainsi, le modèle théorique proposé est soutenu par les analyses factorielles dans la version standard du questionnaire, mais avec quelques ajustements mineurs. Le modèle n'a toutefois pas été testé dans son ensemble, mais en trois blocs distincts, reprenant séparément trois grandes sections du questionnaire (les déterminants organisationnels généraux, les déterminants organisationnels spécifiques à l'évaluation et les facteurs individuels). Des modifications ont également été apportées en cours de route. Les items qui nuisaient à l'ajustement ont été retirés, ce qui a permis d'alléger le questionnaire sans perdre, sur le plan pratique, des items pertinents. Certaines dimensions qui avaient été d'abord conçues comme des sous-concepts distincts ont été regroupées en une seule échelle. Les dimensions touchées par ces modifications sont le style de leadership, les politiques soutenant l'évaluation, les procédures et pratiques soutenant l'évaluation et les compétences en évaluation. Les modifications n'affectent toutefois pas les dimensions répertoriées dans le cadre conceptuel, mais plutôt des dimensions qui composent les sous-échelles du questionnaire.

Au terme de la validation, le QCEOD comporte entre 70 et 88 items dans sa version standard et entre 88 et 108 items dans sa version longue. Les échelles du questionnaire regroupent des déterminants organisationnels généraux (style de leadership, culture organisationnelle, climat relationnel, communication, collaboration), des déterminants organisationnels spécifiques à l'évaluation (politiques soutenant l'évaluation, procédures et pratiques soutenant l'évaluation, ressources et conditions facilitant l'utilisation), des déterminants individuels (divisés en trois construits motivationnels : l'attrait, l'utilité perçue et le sentiment de compétence) et la capacité à faire et à utiliser l'évaluation (compétence en évaluation, utilisation de l'évaluation).

5.2.2 Validité de critère du QCEOD

Après la validation de structure, d'autres analyses ont été effectuées afin de vérifier si le QCEOD est une mesure suffisamment sensible pour détecter les tendances et les divergences que l'on pourrait s'attendre à trouver entre les répondants ou entre les milieux distincts qui y répondent. Tout d'abord, des corrélations ont été calculées entre des questions d'identification (niveau de formation en évaluation et niveau d'expertise en évaluation) et toutes les échelles du questionnaire. Les tendances qui ont émergé à cette étape vont dans le sens de ce qui était attendu, c'est-à-dire, que le niveau de formation et d'expertise en évaluation des répondants est associé à leur CÉ individuelle. Ensuite, les différences observées entre les milieux ou entre les gestionnaires et les employés montrent que le questionnaire est suffisamment sensible pour détecter les différences attendues à ce niveau également. De plus, les analyses de régression logistique ont permis d'identifier quels sont les facteurs qui distinguent le mieux les répondants et les milieux comparés. Globalement, ceci souligne la capacité de l'instrument à détecter des différences entre différents milieux et différents répondants.

5.3 Limites des deux études

Bien que les objectifs de la présente étude soient globalement atteints en termes de démonstration de l'existence d'une validité de structure et de critère, plusieurs limites doivent être soulignées. Les principales limites seront présentées en trois parties : d'abord, les limites en lien avec la cohérence interne des échelles et la structure des échelles seront présentées, ensuite les conséquences de la petite taille de l'échantillon seront discutées et finalement, l'absence d'analyse de stabilité temporelle sera présentée et justifiée. Ces limites ne reprennent pas intégralement chacune des limites présentées dans les articles, mais seulement celles qui paraissent les plus importantes et qui orientent notamment vers des avenues concrètes pour les utilisations futures du QCEOD.

5.3.1 Cohérence et structure des échelles

Pour débiter, deux échelles ont des indices de cohérence interne en dessous du seuil de fiabilité habituellement reconnu de 0,70. Ces échelles sont les ressources soutenant l'évaluation (version longue) et l'utilisation symbolique. La première échelle n'a pas été modifiée ou retirée puisqu'elle apporte, dans sa forme actuelle, un éclairage qui paraît essentiel d'un point de vue pratique. Son alpha de Cronbach est de 0,64 ce qui est faible mais tout de même acceptable pour une utilisation qui prend en compte que la sensibilité de cette mesure sera plus faible. Néanmoins, la passation du questionnaire auprès d'un échantillon plus large pourrait contribuer à mieux attester de la cohérence interne de cette échelle. Du côté de l'utilisation symbolique, nous croyons que les items pourraient être reformulés dans une révision de l'instrument afin de mieux représenter le construit sous-jacent à cette utilité de l'évaluation. Dans sa forme actuelle, les items ont une connotation de « prise de décision » qui relève plutôt de l'utilité instrumentale. Ainsi, il conviendrait de reformuler les items de cette sous-échelle pour mettre l'accent

sur la crédibilité, le prestige et le rayonnement que peut amener l'évaluation à un programme.

De plus, un autre groupe d'échelles a présenté des résultats mitigés dans le processus de validation, mais a tout de même été conservé en raison de leur pertinence théorique et pratique. Il s'agit des échelles spécifiques à la version longue du questionnaire (procédures et pratiques soutenant l'évaluation, ressources soutenant l'évaluation, conditions soutenant l'évaluation et compétence en évaluation) qui ont été répondues par trop peu de répondants pour effectuer des analyses confirmatoires, comme ce fut le cas pour le reste des échelles. Les analyses exploratoires ont fait ressortir la tendance des items à se répartir en quatre facteurs distincts, mais avec parfois de fortes corrélations sur plus d'un facteur pour certains items, surtout en lien avec le deuxième facteur. Il serait tout à fait pertinent de valider cette portion du questionnaire auprès d'un échantillon plus large d'experts et de répondants suffisamment renseignés au sujet de l'évaluation dans leur organisation. Somme toute, il est justifiable qu'un certain degré de corrélation existe entre les items de ces échelles étant donné qu'ils réfèrent tous à des déterminants organisationnels en soutien à l'évaluation et à son utilisation (à l'exception des questions portant sur la compétence individuelle en évaluation).

5.3.2 Taille d'échantillon et taux de participation

Le taux de participation à la présente étude est très faible si l'on considère l'ensemble des participants potentiels qui ont reçu l'invitation au questionnaire (taux de participation d'environ 9%). Ceci affecte la représentativité et la généralisation des résultats. Du point de vue des analyses factorielles, l'échantillon total était théoriquement assez robuste pour des analyses factorielles confirmatoires (plus de 200), mais il aurait été idéal d'avoir un peu plus de répondants considérant le nombre d'items composant le questionnaire. Néanmoins, les résultats demeurent acceptables

du fait que l'on ne passe pas sous la barre des cinq répondants par item (Everitt, 1975). De plus, le faible échantillon n'a pas permis de valider la structure factorielle par types de répondants (gestionnaires, professionnels, employés de soutien administratif), mais uniquement pour l'échantillon total. Si d'autres questionnaires similaires ont déjà été validés auprès d'un échantillon de gestionnaire, il serait pertinent de refaire l'étude auprès d'employés afin de confirmer la structure factorielle spécifiquement pour ce groupe.

En ce qui a trait aux analyses de validité de critère, la faible représentativité des échantillons limite les inférences que l'on peut tirer des divergences qui ont été mesurées. Bien que les divergences soient cohérentes avec les attentes, il est aussi fort probable que de nombreux points de vues n'ont pas été représentés dans les résultats. Par exemple, il est possible que les non-répondants soient plus majoritairement des employés moins motivés ou moins enclins à orienter leur pratique de manière réflexive en réponse aux données d'évaluation. Ainsi, des incitatifs à la participation pourraient être envisagés dans des recherches futures ou dans l'utilisation du questionnaire dans une visée de soutien au RCÉ.

5.3.3 Stabilité temporelle

Pour terminer, il avait été prévu que la stabilité temporelle (fiabilité test-retest) soit réalisée un an après la première passation. Cette étape a été rendue impossible étant donné l'interruption des activités de recherche des milieux participants (réseau de la santé et de l'éducation) en raison de la pandémie de 2020. Même à la reprise des activités de recherche, de telles analyses étaient désormais hors de propos étant donné l'impact majeur et toujours persistant de la pandémie sur les structures organisationnelles des deux milieux. Enfin, un second temps de mesure aurait fort probablement permis de détecter des variations reliées à cet événement de force

majeure dans les échelles du QCEOD qui aurait ainsi introduit trop de bruit pour attester de la stabilité de l'instrument.

5.4 Directions futures

Si les principales limites de la présente étude orientent déjà vers des directions futures en termes de corrections et de modifications à apporter, il importe aussi de conclure en présentant en quoi le QCEOD amène aussi des bénéfices positifs tant pour la pratique que pour l'étude de l'évaluation.

5.4.1 Implication pour la pratique évaluative

Lorsque considérées conjointement, les analyses de validité font ressortir le QCEOD comme un outil suffisamment robuste pour mesurer la capacité évaluative dans une perspective globale. Les analyses confirment le modèle théorique sous-jacent qui propose d'aborder la CÉ en distinguant les facteurs déterminants généraux qui favorisent l'émergence de la CÉ, les facteurs déterminants spécifiques à l'évaluation, les facteurs individuels et la capacité à faire et à utiliser l'évaluation. Les dimensions du questionnaire mesurent des concepts suffisamment définis et distincts et les liens entre les échelles et les sous-échelles apparaissent cohérents. Ainsi, le modèle théorique permet à des organisations de structurer et de guider la mise en place d'interventions ciblées pour soutenir le CÉ. Dans cette perspective, le questionnaire leur offre l'opportunité de monitorer l'impact de ces interventions de manière ciblée, longitudinale et d'ajuster le tir en fonction des résultats obtenus. Sur ce dernier point, la validité de critère de l'instrument apparaît comme un atout important. En effet, les analyses effectuées confirment que le QCEOD est suffisamment sensible pour observer des différences entre les types de répondants (gestionnaires ou employés), entre des répondants d'expertises variées en évaluation (experts ou non experts, avec peu ou

beaucoup de formation en évaluation) et entre des organisations différentes (milieu de la santé, milieu de l'éducation). Ainsi, le questionnaire ne permet pas uniquement de tirer des inférences précises à partir des construits mesurés, mais également de vérifier la convergence ou la divergence des points de vues, d'identifier des contrastes et des tendances qui existent au sein d'un échantillon de répondants. L'instrument permet ainsi une profondeur, non seulement dans la quantité de dimensions de la CÉ qui y sont répertoriées de façon valide, mais dans la possibilité de traduire plusieurs points de vues à l'intérieur d'un échantillon. Ceci peut permettre de mettre en lumière les caractéristiques clés de répondants qui seraient moins portés à utiliser l'évaluation au sein de l'organisation et à mieux comprendre leurs résistances. À titre d'exemple, on pourrait sélectionner les répondants les plus faibles au niveau de la capacité évaluative et déterminer en quoi ils se distinguent principalement des répondants les plus forts. Est-ce leur degré de motivation? Est-ce leur perception du leadership? Est-ce le manque de temps? Etc. Ce souci d'explorer les défis propres aux employés est d'autant plus pertinent compte tenu du fait que les analyses de validité de critère réalisées confirment que les gestionnaires ont tendance à évaluer la CÉ à la hausse en comparaison aux autres employés et que la vaste majorité des études actuelles se fient justement sur la perspective d'un gestionnaire dans l'appréciation de la CÉ globale d'une organisation. À l'inverse, on pourrait aussi se servir du questionnaire pour faire ressortir des « champions » en évaluation (King, 2007) et mieux comprendre ce qui les distingue des autres employés dans une organisation donnée. De diverses façons, le QCEOD permet de soutenir les efforts de RCÉ en ciblant les points faibles, les forces et les contrastes qui caractérisent la CÉ d'une organisation. Enfin, le questionnaire offre un support quantitatif pour qu'une organisation devienne essentiellement réflexive sur sa propre capacité évaluative et la développe en continu à partir notamment du QCEOD et des nombreuses questions clés qu'il permet d'investiguer.

Pour assurer l'utilité du QCEOD comme instrument diagnostique, une étape importante est de consolider une méthode d'interprétation du questionnaire. Dans le cadre de la

présente étude, les scores globaux ont été formés en faisant la moyenne des scores de chacun des items d'une échelle. Les comparaisons effectuées ont permis de déterminer certaines tendances, forces et faiblesses, mais de façon relative. Par exemple, les forces identifiées dans le milieu de la santé et de services sociaux l'étaient en comparaison aux scores obtenus sur les mêmes dimension dans le milieu scolaire. Une prochaine étape consisterait alors à établir des balises cliniques, ce qui consisterait à déterminer à quoi correspond un score faible, moyen ou fort sur chacune des dimensions du questionnaire dans l'absolu. La grille qualitative de Bourgeois et Cousins (2013) offre, par exemple, des repères par rapport à ce qui constitue une capacité faible, en développement, intermédiaire ou exemplaire. Une typologie similaire, mais appliquée au modèle quantitatif du QCEOD permettrait d'interpréter si un score moyen de 3, par exemple, constitue une lacune, un score satisfaisant ou une force exemplaire sur une dimension donnée. Un tel travail s'avère nécessaire afin de faciliter l'interprétation des résultats obtenus et la prise de décision qui pourrait en découler.

5.4.2 Implication pour la recherche sur la CÉ

Le QCEOD ouvre également la porte à davantage de recherches quantitatives par rapport à l'évaluation de programme. En ce sens, la validation de structure a permis de confirmer statistiquement le modèle de l'instrument qui, par ailleurs, reposait déjà sur une recension de sept autres modèles existants. On pouvait déjà énumérer, avec un certain degré de certitude, un ensemble de facteurs qui reviennent systématiquement dans l'étude du RCÉ et qui ont une influence sur la CÉ (style de leadership, politiques et pratiques soutenant l'évaluation, motivation, etc.) ou qui traduisent une évidence concrète de CÉ (compétence en évaluation, utilisation). Une ambiguïté persistait toutefois sur le concept de motivation face à l'évaluation. Ce concept est utilisé dans certains modèles en référence à la raison d'être qui motive une démarche évaluative (Bourgeois et Cousins, 2013). Cette raison d'être peut toutefois transparaître dans

d'autres dimensions du questionnaire, comme par exemple, dans l'utilisation qui est rapportée face aux résultats d'évaluation (rendre de compte, prendre des décisions, etc.). D'autres modèles définissent davantage la motivation comme une caractéristique individuelle, c'est-à-dire, comme l'intérêt ou la volonté des individus à tirer profit de l'évaluation (Preskill et Boyle, 2008). Similairement, Swope (2021) recommande que les praticiens du RCÉ s'intéressent davantage à la motivation individuelle plutôt que de supposer que les motivateurs organisationnels motivent automatiquement les employés. Cet auteur recommande aussi de recourir à une théorie motivationnelle plus robuste. Dans le QCEOD, les travaux d'Eccles et Wigfield (2002) ont permis de préciser trois dimensions de la motivation qui peuvent déterminer ou modérer le degré auquel un individu développe sa capacité évaluative. Cette façon de procéder ajoute un degré de sensibilité à l'instrument en offrant trois concepts motivationnels suffisamment distincts les uns des autres aux analyses de validité de structure. Dans un même ordre d'idées, l'utilité perçue est le seul construit motivationnel sur lequel une différence significative est observée entre les gestionnaires et les employés, ce qui soutient la spécificité de cette sous-échelle. L'évaluation peut d'ailleurs être encore perçue comme uniquement un outil de reddition de compte, et pas comme un outil de développement professionnel, ce qui peut expliquer pourquoi les employés la considèrent moins utile pour eux. Les échelles portant sur la motivation sont aussi significativement corrélées avec l'expertise autorapportée en évaluation, ce qui soutient leur pertinence dans un questionnaire sur la CÉ. Ainsi, la thèse contribue à l'avancement des connaissances en démontrant la pertinence d'étudier la motivation face à l'évaluation par le biais d'une théorie motivationnelle plus complète.

Un autre aspect original du QCEOD est la possibilité de sonder plusieurs personnes au sein d'une même organisation. Il est alors possible d'étudier avec plus de profondeur la façon dont les facteurs associés à la CÉ s'agencent au sein d'une même organisation ou d'une organisation à l'autre. Par exemple, quels sont les facteurs qui prédisent le mieux la CÉ d'une organisation? On pourrait penser à étudier une telle question par le

biais d'un devis longitudinal en accompagnant une organisation qui entame une démarche de RCÉ, par exemple.

Les recherches futures pourraient aussi étudier les facteurs connus et recensés maintes fois dans la littérature sur RCÉ dans une perspective nouvelle, c'est-à-dire en distinguant le poids relatif de ces facteurs sur la capacité évaluative globale. Il est d'ailleurs fort probable que les facteurs ne s'agencent pas de la même manière ou n'aient pas la même portée d'une organisation à l'autre, ce qui souligne l'intérêt d'avoir un questionnaire validé dans une perspective multidisciplinaire et, qui plus est, suffisamment sensible pour détecter des différences entre des milieux. Sur ce dernier point, il importe également de noter que le QCEOD est le premier questionnaire sur la capacité évaluative pour lequel la validité de critère a été documentée. Les hypothèses formulées a priori n'étaient donc pas appuyées sur des études précédentes, mais sur notre connaissance des milieux choisis et des tendances générales issues de la littérature dans les champs professionnels sollicités. Les études futures pourront étudier la validité de critère et raffiner leurs hypothèses de départ en se basant sur les divergences objectivées dans la présente étude. Une nouvelle analyse de validité de critère pourrait aussi étudier la CÉ dans un devis expérimental : deux entreprises similaires sont suivies longitudinalement, l'une entreprends une démarche de RCÉ et l'autre non. Une telle étude permettrait d'explorer de façon encore plus convaincante la sensibilité du QCEOD aux variations de la CÉ dans le temps et entre des organisations distinctes.

Les analyses de validité de critères nous amènent aussi à considérer de nouvelles questions de recherche. Par exemple, les analyses ont fait ressortir une force au niveau de la communication de l'information et au niveau de l'utilisation conceptuelle de l'évaluation dans l'échantillon issu du milieu de la santé par rapport à celui issu d'un centre de services scolaires, où une force était notée au niveau du leadership partagé et de l'utilisation instrumentale. Il est possible que la façon de renforcer la CÉ de ces milieux implique des processus distincts ou une emphase différente sur l'une ou l'autre

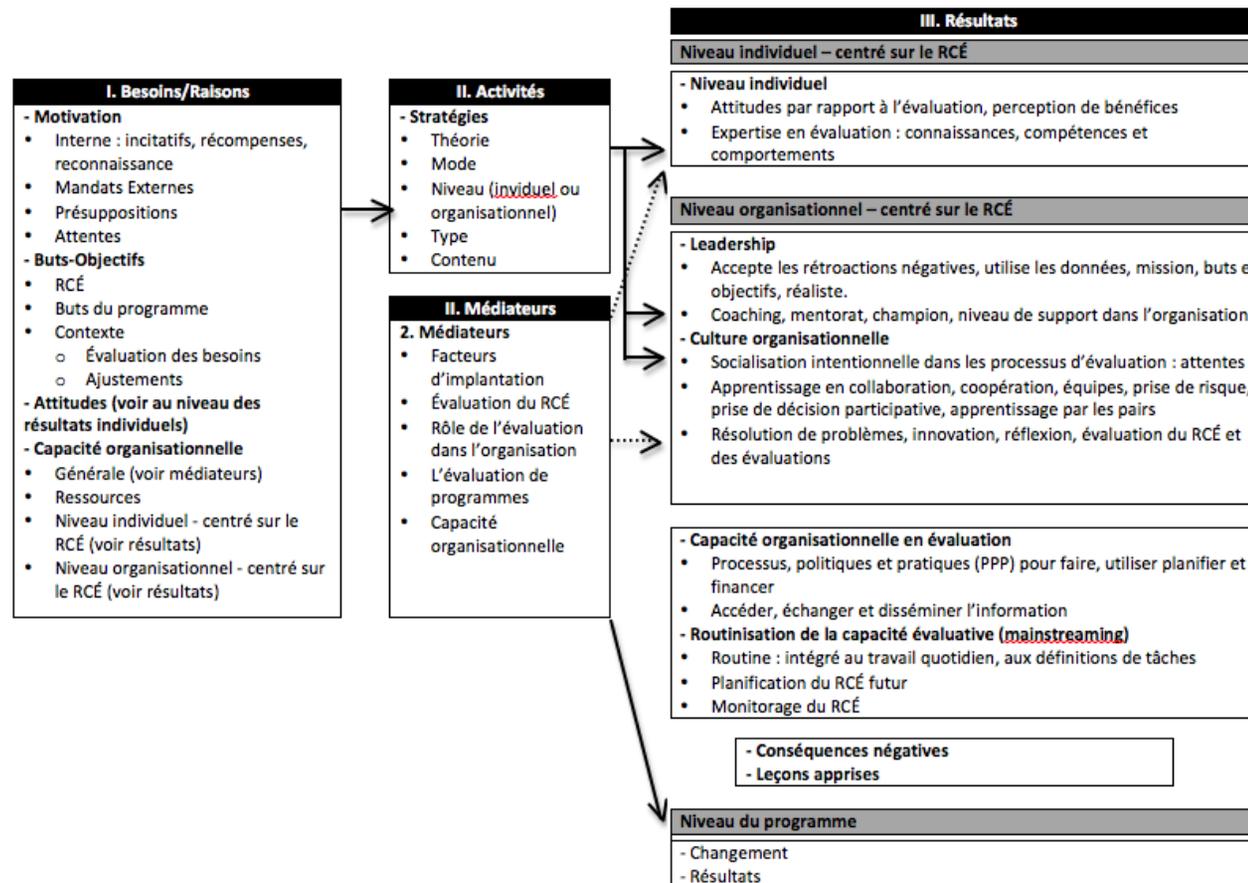
des variables connues comme ayant une influence sur la CÉ. Par exemple, on pourrait explorer dans quelle mesure l'utilisation d'outils technologiques pour disséminer les résultats d'évaluation constitue un levier plus ou moins significatif pour la CÉ dans un type d'organisation plutôt qu'une autre. Par exemple, certains champs de pratique comme celui de la santé sont possiblement plus alignés dans un paradigme positiviste fondé sur les données probantes et dans lequel la connaissance transige davantage sur des axes verticaux ou par une plus grande ouverture aux innovations technologiques (de Moura Castro et Musgrove, 2002). On peut penser au modèle du praticien-chercheur en santé et services sociaux, qui est appelé à rester à l'affût et à intégrer les constats issus des dernières études des experts de son domaine (De Lavergne, 2007). Ainsi, la dissémination des données par des voies électroniques pourrait se prêter mieux aux caractéristiques de ce milieu. D'autre part, le transfert des connaissances dans le domaine de l'éducation est unique au sens où il est à la fois l'expertise du praticien et du chercheur en éducation (Linard, 2004). Selon Linard (2004), les praticiens en éducation sont également le fruit de leurs propres parcours éducatifs qui a pu les mener à entretenir des convictions sur une base plus personnelle par rapport à leur pratique. Ainsi, il est possible que la transmission du savoir dans ce milieu transige davantage par un médium relationnel, voire même horizontal, en permettant le débat d'idées et la nuance à la lumière des expériences de chacun. Le leadership partagé apparaissait d'ailleurs comme un trait distinctif de ce milieu lors des analyses de validité de critère de la présente thèse. Ainsi, le recours à des approches évaluatives participatives avec des liens étroits entre les experts et les utilisateurs potentiels pourrait potentiellement se prêter mieux à ce milieu pour disséminer les connaissances issues de l'évaluation. Ce genre de questions pourraient être explorées dans des recherches futures en utilisant le QCEOD.

5.5 Conclusion

Enfin, la présente thèse a permis de confirmer la validité du QCEOD et de son modèle sous-jacent. Le fait de mesurer la CÉ parallèlement aux facteurs qui favorisent son émergence apparaît comme une façon cohérente, utile et novatrice d'étudier ce domaine. De plus, le QCEOD permet d'étudier la CÉ de différents répondants et de différents milieux, ce qui mène à des comparaisons utiles et pertinentes pour la pratique et la recherche sur la CÉ et le RCÉ. Le fruit de ce travail permet de faire avancer le domaine en allant plus loin que les études de cas ou les sondages destinés aux experts qui surplombent actuellement la littérature sur le sujet. Enfin, nous estimons que la présente thèse a une portée sociale pertinente dans un contexte où la capacité de collecte de données par le biais d'outils technologiques est grandissante et où la demande d'évaluation des actions posées, d'adaptation rapide et d'amélioration en continu est en croissance. S'il faut utiliser des données pour réfléchir et adapter notre pratique en continu, il paraît indispensable de faire de même avec les processus qui soutiennent la collecte de données et la réflexion. Le QCEOD apparaît comme un moyen valide et pertinent d'objectiver de tels processus en continu.

ANNEXE A

MODÈLE DE LABIN (2014)



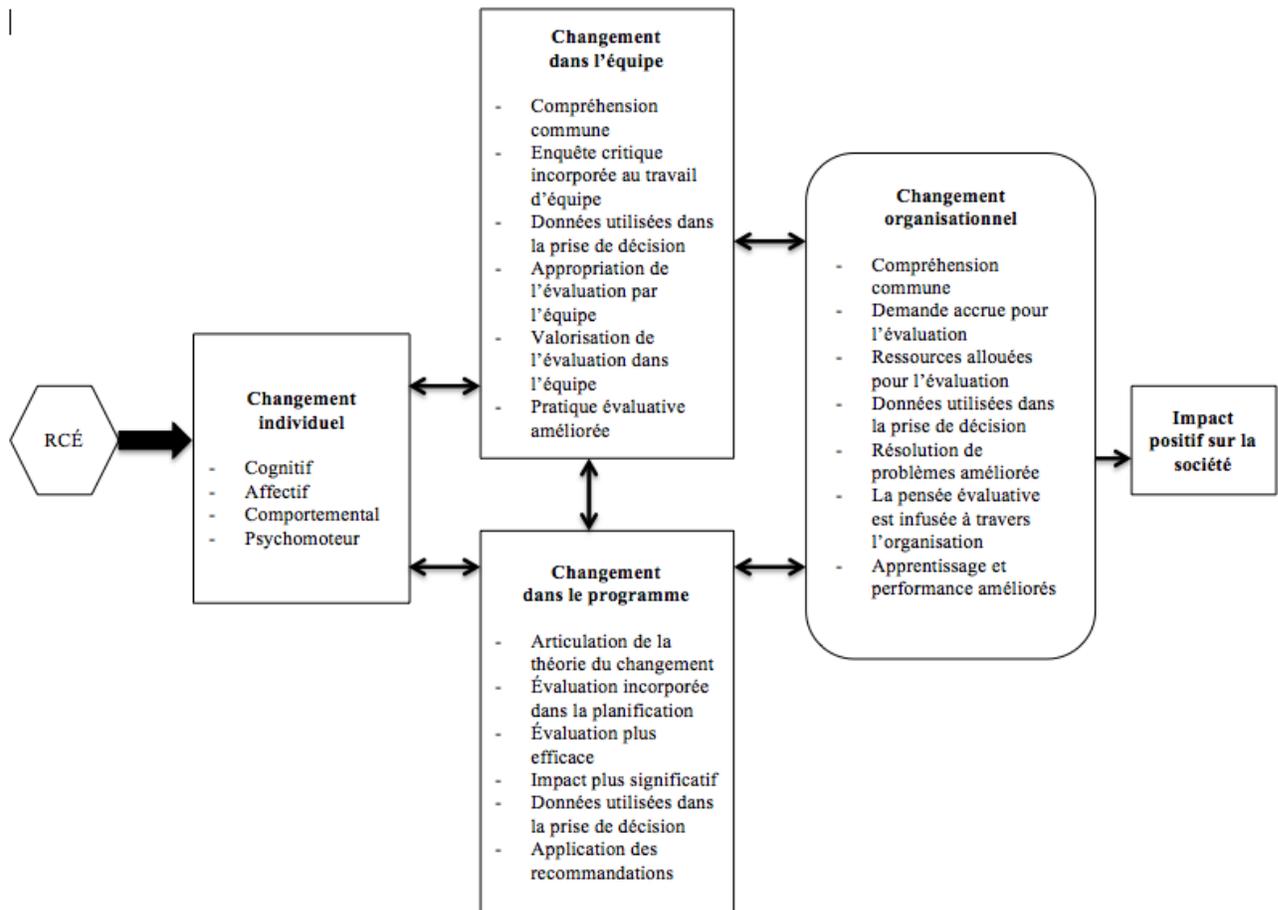
ANNEXE B

MODÈLE DE KING ET VOLKOV (2005)



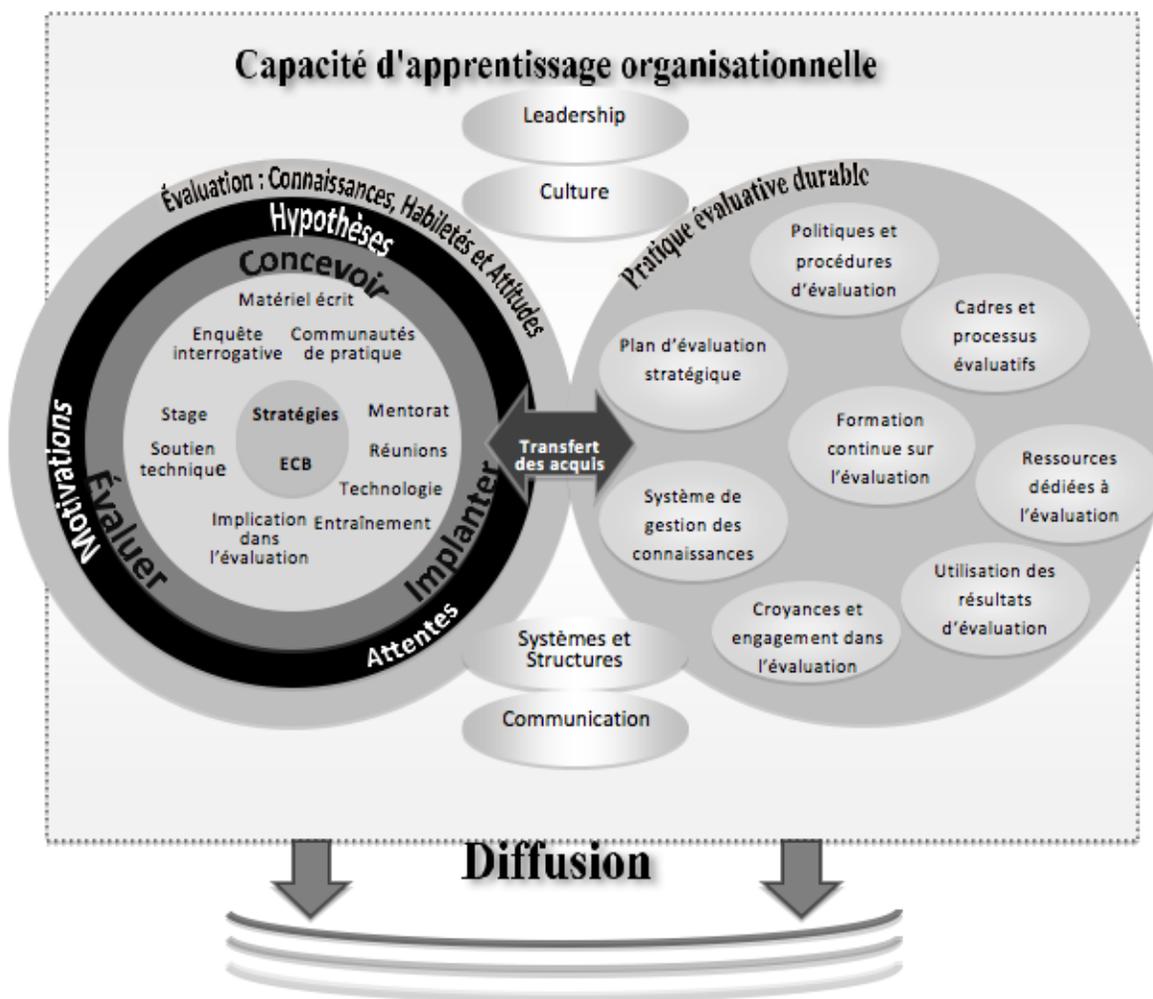
ANNEXE C

MODÈLE DE TAYLOR-POWELL ET BOYD (2008)



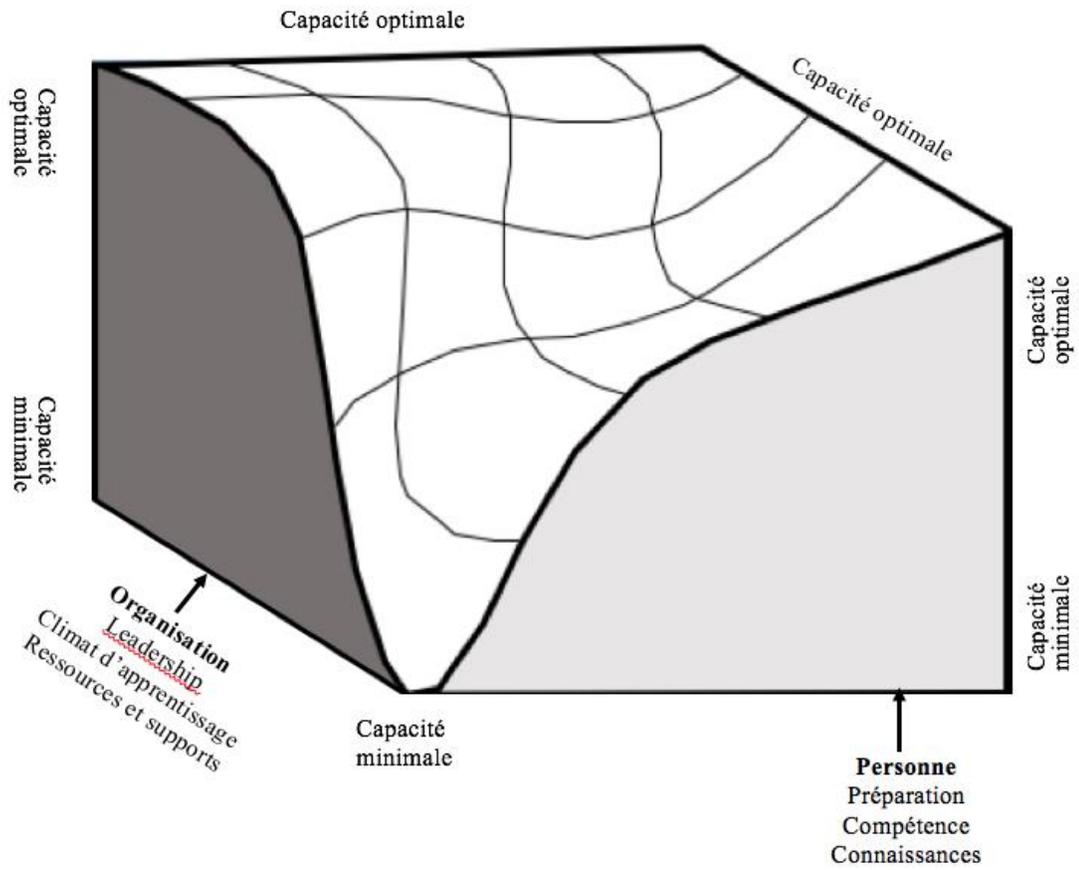
ANNEXE D

MODÈLE MULTIDISCIPLINAIRE DE PRESKILL ET BOYLE (2008)



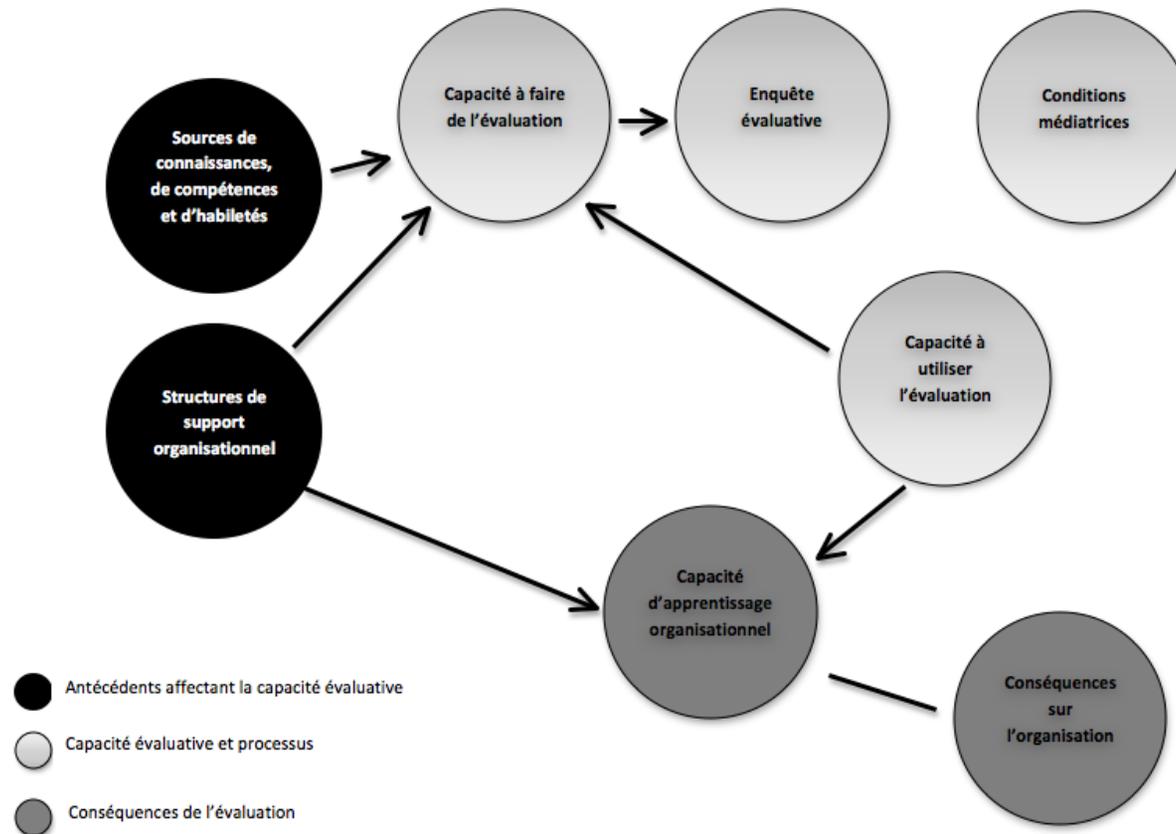
ANNEXE E

CADRE CONCEPTUEL DE LA CÉ DE SUAREZ-BALCAZAR ET AL. (2010)



ANNEXE F

MODÈLE DE COUSINS ET AL. (2014)



ANNEXE G

MODÈLE DE BOURGEOIS ET COUSINS (2013)

Tableau 1 : Capacité d'effectuer des évaluations, Aspect 1 : Ressources humaines

Niveau	Dotation en personnel	Compétences techniques en évaluation	Aptitudes pour les communications et les relations interpersonnelles	Perfectionnement professionnel	Leadership
Capacité exemplaire	Les postes du service d'évaluation sont pourvus de façon optimale (c.-à-d. que les postes sont créés et pourvus compte tenu des exigences opérationnelles énoncées dans le plan d'évaluation à long terme). Juste équilibre entre les postes d'évaluateurs chevronnés et novices, conformément aux exigences organisationnelles (p. ex., taille de l'organisation, proportion du travail effectué à l'interne, etc.) Un processus d'avancement professionnel est mis en place pour faciliter les	Les enjeux d'évaluation sont clairement établis et liés aux préoccupations et aux priorités courantes de l'organisation. Utilisation innovatrice de méthodes et d'approches de collecte des données (p. ex., utilisation régulière de techniques complexes d'enquête) Les recommandations incluses dans les rapports d'évaluation sont clairement liées aux résultats d'évaluation. Les projets d'évaluation sont généralement bien gérés et les problèmes sont habituellement découverts	Le service d'évaluation a clairement établi une relation de confiance avec les clients au sein de l'organisation. Les rapports d'évaluation et autres produits communiquent des messages clairs et transparents. Les clients sont d'avis que les évaluateurs comprennent bien les principales préoccupations organisationnelles et savent y répondre de façon pertinente (p. ex., les besoins en information des gestionnaires de programmes sont comblés	Les compétences du personnel sont évaluées régulièrement et des activités de formation sont prévues pour combler les lacunes au sein du service. Tous les membres de l'équipe sont dotés de plans de perfectionnement personnalisés. Tous les membres du personnel participent à des activités externes de perfectionnement professionnel qui sont directement liées à leur travail (p. ex., des conférences). L'organisation prévoit ses propres activités (internes)	Le service d'évaluation est supervisé par une personne très expérimentée en évaluation et en gestion. Le gestionnaire réussit à concilier les attentes de la haute direction et les ressources et exigences opérationnelles de l'équipe. Le fait que le gestionnaire guide et encadre les membres de son équipe, et agit

	promotions au sein du service et veiller à assurer la planification de la relève grâce à la conservation du personnel.	et réglés rapidement par les évaluateurs d'expérience.	grâce à diverses activités d'évaluation).	de perfectionnement professionnel (p. ex., dîners-causeries, ressources, séminaires internes).	comme mentor auprès d'eux, fait partie de ses tâches régulières.
Capacité intermédiaire	Tous les postes du service d'évaluation sont pourvus (c.-à-d. que tous les postes sont pourvus de façon à répondre aux exigences opérationnelles énoncées dans le plan d'évaluation annuel). Juste équilibre entre les postes d'évaluateurs chevronnés et novices, compte tenu des exigences organisationnelles (p. ex., taille de l'organisation, proportion du travail effectué à l'interne, etc.) Certains membres de l'équipe qui désirent prendre de l'expérience peuvent profiter d'un processus d'avancement professionnel, selon leur niveau. Cela fait partie de la planification de la relève.	Les enjeux d'évaluation sont clairement établis et reflètent les préoccupations des gestionnaires de programmes. L'utilisation des méthodes d'évaluation respecte les normes généralement admises et mène à des résultats valables (p. ex., des protocoles d'entrevue soigneusement élaborés). Les recommandations incluses dans les rapports d'évaluation sont clairement liées aux résultats d'évaluation. Les projets d'évaluation sont plutôt bien gérés et les problèmes sont habituellement découverts et réglés avec l'aide du gestionnaire du service d'évaluation.	Le service d'évaluation s'engage à établir et à entretenir une relation de confiance avec ses clients. Les rapports d'évaluation communiquent des messages clairs et transparents Les clients sont d'avis que les évaluateurs comprennent bien les principales préoccupations organisationnelles (p. ex., la conception des outils d'évaluation tient compte des besoins en information des gestionnaires de programmes).	La plupart des membres de l'équipe sont dotés d'un plan de perfectionnement personnalisé. La plupart des membres du personnel participent à des activités externes de perfectionnement professionnel qui sont directement liées à leur travail (p. ex., des conférences). Certaines ressources internes de formation sont mises à la disposition des membres du personnel (p. ex., périodiques spécialisés, livres).	Le service est supervisé par une personne ayant une certaine expérience de l'évaluation et de la gestion. Le gestionnaire réussit à concilier les attentes de la haute direction et les ressources et exigences opérationnelles de l'équipe. Le gestionnaire guide les membres de l'équipe aussi souvent qu'il le peut.
Capacité en voie d'amélioration	Tous les postes du service d'évaluation ne sont pas pourvus (c.-à-d., moins de 50 % vacants; il est difficile de répondre aux exigences	Les enjeux d'évaluation sont clairement établis. L'utilisation des méthodes d'évaluation respecte les normes généralement	Le service d'évaluation travaille à établir une relation de confiance avec les clients.	Certains membres de l'équipe participent à des activités de perfectionnement professionnel organisées par	Le service est supervisé par une personne qui vient de commencer à travailler en

	<p>opérationnelles énoncées dans le plan d'évaluation annuel).</p> <p>Il y a peu d'évaluateurs chevronnés au sein du service.</p> <p>L'avancement professionnel se fait de façon ponctuelle (c.-à-d. par l'intermédiaire du processus habituel de dotation lorsqu'il y a roulement de personnel). Aucune pensée n'est accordée à la planification de la relève.</p>	<p>admises et mène à des résultats valables (p. ex., des protocoles d'entrevue soigneusement élaborés).</p> <p>Les recommandations incluses dans les rapports d'évaluation sont généralement liées aux résultats d'évaluation.</p> <p>Certains problèmes de gestion de projets peuvent se manifester en raison d'un manque d'expérience ou de ressources.</p>	<p>Les rapports d'évaluation sont généralement rédigés de façon claire (p. ex., les clients peuvent suggérer que les rapports soient modifiés ou poser des questions visant à clarifier certains points).</p> <p>Les clients sont d'avis que les évaluateurs se montrent disposés à en apprendre davantage sur les préoccupations liées à la gestion des programmes (p. ex., les gestionnaires de programmes peuvent faire des suggestions relatives aux enjeux d'évaluation).</p>	<p>des organisations externes et visant à améliorer des compétences générales (c.-à-d. qui ne sont pas nécessairement directement liées à l'évaluation).</p>	<p>évaluation ou qui a une expérience limitée de la gestion.</p> <p>Le gestionnaire ne participe généralement pas aux discussions de la haute direction et donc assigne les tâches seulement selon les exigences opérationnelles ou celles du Conseil du Trésor.</p> <p>Le gestionnaire coordonne les activités de l'équipe, mais ne guide pas les membres du personnel dans l'exercice de leurs fonctions.</p>
Faible capacité	<p>De nombreux postes du service d'évaluation sont vacants (p. ex., plus de 50 %; les actions de dotation se font indépendamment du plan d'évaluation)</p> <p>Il n'y a pas d'évaluateur chevronné au sein du service</p> <p>Il n'y a pas de processus d'avancement professionnel en place pour les</p>	<p>Les enjeux d'évaluation ne sont pas toujours présentés dans les rapports d'évaluation.</p> <p>Les méthodes d'évaluation peu rigoureuses utilisées ne mènent pas toujours à des résultats valables (p. ex., l'équipe dépend de sources de données externes non vérifiées).</p>	<p>Le service d'évaluation n'a pas été en mesure de créer une relation de confiance avec les clients.</p> <p>Les clients posent souvent des questions de clarification après avoir lu les rapports d'évaluation (c.-à-d. que les clients ne comprennent pas l'ensemble des résultats ou</p>	<p>Les membres de l'équipe ne participent pas à des activités de développement professionnel organisées par des organisations externes ou offertes à l'interne.</p>	<p>Le poste de gestionnaire du service d'évaluation est vacant.</p>

évaluateurs, en raison du peu de postes présents dans l'organigramme.

Aucune pensée n'est accordée à la planification de la relève.

Les recommandations incluses dans les rapports d'évaluation ne sont pas liées aux résultats d'évaluation.

Des problèmes de gestion de projets se manifestent régulièrement en raison d'un manque d'expérience ou de ressources.

certaines conclusions particulières.)

Les clients sont d'avis que les évaluateurs ne sont pas disposés à en apprendre davantage sur les préoccupations liées à la gestion des programmes (p. ex., les gestionnaires de programmes ne peuvent pas faire de suggestions relatives aux enjeux d'évaluation).

Tableau 2 : Capacité d'effectuer des évaluations, Aspect 2: Ressources organisationnelles

Niveau	Budget	Collecte continue de données	Infrastructure organisationnelle
Capacité exemplaire	<p>Le budget d'évaluation provient de fonds permanents affectés spécifiquement au service d'évaluation (c.-à-d. non partagés avec d'autres services administratifs).</p> <p>Le budget d'évaluation est affecté selon le plan d'évaluation (c.-à-d. qu'un montant précis du budget est associé au plan).</p>	<p>Un système de mesure du rendement est mis en œuvre de façon complète dans toute l'organisation (ou dans divers programmes dans le cas de grandes organisations).</p> <p>De l'information de haute qualité est recueillie par le système de mesure du rendement.</p> <p>Les données relatives au rendement contribuent directement à des décisions de gestion fondées sur les résultats (y compris les études d'évaluation).</p>	<p>L'organisation est dotée d'une structure de gouvernance stable et les résultats sont clairement imputables à certains secteurs.</p> <p>Des politiques organisationnelles en évaluation et mesure du rendement ont été créées et mises en œuvre.</p> <p>La culture organisationnelle est telle que les données relatives au rendement sont intégrées à un processus structuré de planification et de reddition de comptes (p. ex., utilisation de l'évaluation dans le cadre d'un Rapport sur les plans et les priorités (RPP), budgétisation).</p> <p>Il existe des formes d'appui organisationnel qui fournissent, avec compétence et dans des délais raisonnables, des services aux évaluateurs, ce qui leur permet de produire des rapports d'évaluation utiles et en temps opportun (p. ex., les services d'approvisionnement, de communication, de ressources humaines, d'accès à l'information).</p>
Capacité intermédiaire	<p>Le budget d'évaluation est assuré, mais partagé avec d'autres groupes administratifs (p. ex., politiques ou vérification).</p> <p>Le budget d'évaluation est adapté au plan d'évaluation (c.-à-d. que le plan ne sert pas à établir le budget, mais que celui-ci est suffisant pour mener à bien les activités prévues).</p>	<p>Un système de mesure du rendement est en place pour les principaux programmes ou activités.</p> <p>Le système de mesure du rendement est incomplet (p. ex., collecte de données sporadique, variables manquantes).</p> <p>Les données relatives au rendement peuvent être adaptées pour répondre aux besoins d'information découlant d'une</p>	<p>L'infrastructure organisationnelle montre une certaine maturité (p. ex., structure de gouvernance claire et stabilité au sein de la haute direction; une politique organisationnelle sur l'évaluation a été élaborée et mise en œuvre).</p> <p>Il existe un processus de planification structuré qui tient compte des enjeux et des résultats d'évaluation (p. ex., l'utilisation de l'évaluation dans l'établissement de Rapports</p>

		gestion axée sur les résultats (qui comprend les études d'évaluation).	sur les plans et les priorités, la budgétisation). Les services d'appui organisationnels ne répondent pas toujours aux besoins des évaluateurs en temps opportun, ce qui mène à des retards dans le cadre de projets d'évaluation.
Capacité en voie d'amélioration	Le budget d'évaluation est affecté de façon ponctuelle pour chaque nouveau projet. L'allocation budgétaire est faite sans prendre en considération le plan d'évaluation.	La mesure du rendement est effectuée par programme. Les mesures de rendement sont mises en œuvre de façon ad hoc : la qualité des résultats varie. Les données relatives au rendement sont difficiles à intégrer à une approche de gestion axée sur les résultats (qui comprend les études d'évaluation).	L'infrastructure organisationnelle est toujours en développement (p. ex., il n'y a pas de structure de gouvernance claire, pas de politiques sur l'évaluation ni de processus de planification structuré). Les services d'appui organisationnels sont souvent incapables de répondre aux besoins des évaluateurs.
Faible capacité	Le budget organisationnel ne comprend pas de fonds affectés aux activités d'évaluation.	Il n'y a pas de mesure du rendement dans l'organisation, que ce soit dans le cadre de programmes ou par l'intermédiaire d'autres groupes institutionnels.	L'infrastructure organisationnelle est toujours en développement (p. ex., il n'y a pas de structure de gouvernance claire, pas de politiques sur l'évaluation ni de processus de planification structuré). Les évaluateurs n'ont pas régulièrement accès à des services d'appui organisationnels.

Tableau 3 : Capacité d'effectuer des évaluations, Aspect 3 : Planification et activités en matière d'évaluation

Niveau	Plan d'évaluation	Utilisation d'experts-conseils	Mise en commun d'information	Appuis externes	Liens organisationnels
Capacité exemplaire	<p>Le plan d'évaluation est quinquennal et mis à jour chaque année.</p> <p>Le plan d'évaluation est élaboré en consultation avec la haute direction et comprend un processus d'évaluation des besoins.</p> <p>Le plan d'évaluation comprend un processus rigoureux d'évaluation des risques.</p> <p>Une collecte continue de renseignements fait en sorte que des changements peuvent être apportés au plan au besoin (p. ex., pour y intégrer de nouveaux besoins).</p> <p>Le plan d'évaluation comprend une évaluation systématique du service d'évaluation lui-même (c.-à-d. établir et mesurer des normes de service pour l'équipe, évaluer l'incidence des services offerts sur l'organisation).</p>	<p>Il existe un juste équilibre entre les évaluations conçues et effectuées par le personnel d'évaluation, et celles effectuées par des experts-conseils dans un domaine particulier (p. ex., quand la portée d'un projet est trop vaste pour les ressources disponibles au sein du service d'évaluation, lorsqu'il s'agit d'évaluations intersectorielles complexes ou quand une expertise particulière est nécessaire).</p> <p>Le travail effectué par les experts-conseils, le cas échéant, est de haute qualité.</p>	<p>Les principales décisions relatives aux projets d'évaluation font l'objet de discussions au sein du service, en vue de tirer parti des connaissances et de l'expertise des membres du personnel.</p> <p>Les évaluateurs recueillent activement des renseignements sur les nouveautés en matière de politiques et de planification stratégique.</p> <p>Les enjeux et les processus de gestion du savoir font régulièrement l'objet de discussions et des normes communes sont respectées par les membres du personnel.</p>	<p>Les évaluateurs font fréquemment appel à des sources externes d'appui à l'évaluation, comme des associations professionnelles, des normes publiées, etc.</p> <p>Les évaluateurs participent activement à l'élargissement de leurs réseaux externes en communiquant avec les évaluateurs d'autres organisations et avec des experts du monde de l'éducation, et en recueillant des informations sur les priorités d'organismes centraux (comme le Conseil du Trésor, le Conseil privé).</p> <p>Les intervenants externes responsables de la mise en œuvre de programmes fédéraux participent aux activités d'évaluation (le cas échéant).</p>	<p>Les évaluateurs communiquent régulièrement avec les gestionnaires de programmes, de façon officielle ou officieuse.</p> <p>Il est facile de communiquer avec l'administrateur général (c.-à-d. le principal administrateur) en ce qui concerne tous les aspects de l'évaluation; l'administrateur général montre clairement de l'intérêt envers l'information liée à l'évaluation.</p> <p>Le service d'évaluation est situé à proximité de secteurs organisationnels clés comme ceux d'élaboration de politiques, de planification stratégique et de mesure du rendement.</p>

Capacité intermédiaire	<p>Le plan d'évaluation est quinquennal et mis à jour chaque année.</p> <p>Le plan d'évaluation est élaboré en consultation avec la plupart des membres de la haute direction.</p> <p>Le plan d'évaluation comprend une certaine évaluation des risques. Il est prévu que le plan soit révisé de façon continue.</p>	<p>Les évaluations à vaste et moyenne portée sont conçues à l'interne et effectuées par des experts-conseils.</p> <p>Le personnel d'évaluation participe à l'évaluation (c.-à-d. qu'il participe au travail effectué sur le terrain par les experts-conseils). Les études de taille plus modeste sont effectuées à l'interne par le personnel d'évaluation.</p> <p>Le travail des experts-conseils est généralement considéré comme étant de haute qualité.</p>	<p>Les évaluateurs mettent en commun les progrès réalisés et d'autres informations avec leurs collègues lors de réunions de secteur régulières.</p> <p>Les évaluateurs sont généralement au courant des nouveautés en matière de politiques et de planification stratégique.</p> <p>Des normes de gestion du savoir ont été élaborées et sont généralement respectées au sein du service.</p>	<p>Les évaluateurs font appel à des sources externes d'appui à l'évaluation, comme des associations professionnelles, des normes publiées, etc.</p> <p>Les évaluateurs se tiennent au courant de nouveautés dans des organisations externes particulièrement intéressantes (p. ex., des universités, d'autres ministères et organismes, des organismes centraux).</p> <p>Les intervenants externes responsables de la mise en œuvre de programmes fédéraux sont tenus au courant des activités d'évaluation.</p>	<p>Les évaluateurs communiquent avec leurs clients par l'intermédiaire de mécanismes officiels et continus.</p> <p>L'administrateur général reçoit des rapports réguliers sur les activités d'évaluation, mais ne participe pas directement à l'évaluation.</p> <p>Le service d'évaluation est à proximité de certains secteurs organisationnels clés comme ceux d'élaboration de politiques, de planification stratégique et de mesure du rendement.</p>
Capacité en voie d'amélioration	<p>Le plan d'évaluation est établi pour une ou deux années.</p> <p>Le plan d'évaluation est élaboré en consultation avec les gestionnaires de projet ou des cadres supérieurs.</p> <p>Le programme d'évaluation est élaboré</p>	<p>À peu près toutes les évaluations sont conçues et effectuées par des experts-conseils externes.</p> <p>Le personnel d'évaluation travaille principalement à gérer les contrats et à superviser le travail</p>	<p>Les évaluateurs font part des progrès réalisés à leurs superviseurs et à leurs collègues de façon sporadique et informelle.</p> <p>Les évaluateurs ne sont pas au fait de nouveautés en matière de politiques ou de planification stratégique.</p>	<p>Les évaluateurs ont accès à des sources externes d'appui de base, comme des associations professionnelles ou des normes publiées, mais n'y font pas souvent appel.</p> <p>En général, les évaluateurs n'ont pas</p>	<p>Les évaluateurs communiquent avec les clients de programmes dans le cas d'enjeux précis liés aux projets.</p> <p>L'administrateur général est informé des résultats d'évaluation seulement lorsqu'il doit l'être (p. ex., dans le cadre de réunions</p>

	sans tenir compte des risques.	effectué, sans vraiment contribuer aux évaluations elles-mêmes. Les experts-conseils effectuent du travail de qualité variable.	Des normes de gestion du savoir existent, mais ne sont pas respectées.	vraiment de relations avec des organisations ou des experts externes. Les intervenants externes sont informés des rapports d'évaluation une fois ceux-ci publiés (le cas échéant).	du comité interne d'évaluation). Le service d'évaluation n'est pas en contact (que de soit physiquement ou structurellement) avec des secteurs organisationnels clés comme ceux d'élaboration de politiques, de planification stratégique et de mesure du rendement.
Faible capacité	Le personnel n'élabore aucun plan d'évaluation. Les projets d'évaluation sont réalisés de façon ponctuelle.	Tout le travail d'évaluation est confié à des experts-conseils. Le personnel d'évaluation gère le travail effectué par les experts-conseils, sans contribuer aux évaluations elles-mêmes. Dans certains cas, la qualité du travail effectué par les experts-conseils laisse à désirer.	Généralement, les évaluateurs ne font pas part des progrès réalisés aux autres membres du personnel. Les évaluateurs ne sont pas au courant des nouveautés en matière de politique et de planification stratégique. Aucune norme de gestion du savoir n'existe au sein du service.	Les évaluateurs ne font jamais appel à des sources externes d'appui de base, comme des associations professionnelles ou des normes publiées. Les évaluateurs n'interagissent pas avec des organisations ou des experts externes. Les intervenants externes ne sont pas informés des activités d'évaluation.	Les évaluateurs ne communiquent peu fréquemment avec les clients de programmes. L'administrateur général délègue habituellement la responsabilité de l'évaluation. Le service d'évaluation n'est pas en contact (que de soit physiquement ou structurellement) avec des secteurs organisationnels clés comme ceux d'élaboration de politiques, de planification stratégique et de mesure du rendement.

Tableau 4 : Capacité d'utiliser l'évaluation, Aspect 4 : connaissance de l'évaluation

Niveau	Participation à l'évaluation	Approche axée sur la gestion des résultats
Capacité exemplaire	<p>Le personnel de l'organisation comprend généralement les objectifs d'évaluation et la façon dont ceux-ci contribuent au mandat organisationnel (p. ex., les membres du personnel comprennent les principes et les pratiques de la gestion axée sur les résultats). Les gestionnaires de programme et autres membres du personnel jouent un rôle important à certains moments clés du processus d'évaluation (p. ex., examiner les enjeux cernés et offrir des commentaires, encourager la collecte de données et réviser les rapports provisoires d'évaluation).</p>	<p>Les cadres supérieurs font la promotion d'une approche axée sur la gestion des résultats pour l'ensemble de l'organisation et en font une priorité en veillant à ce que le temps et les ressources nécessaires y soit consacrés.</p> <p>Les membres de l'organisation mettent en commun des idées claires sur les objectifs organisationnels dans le cadre de mécanismes officiels et officieux (p. ex., séances de planification stratégique, retraites, réunions, dîners-causerie).</p> <p>Tous les programmes sont dotés d'une chaîne de résultats claire (comme le modèle logique).</p> <p>Les gestionnaires de programme se chargent de l'élaboration et de la mise en oeuvre de stratégies de mesure du rendement; les évaluateurs offrent de l'expertise technique au besoin.</p>
Capacité intermédiaire	<p>Le personnel de l'organisation connaît les principes généraux de l'évaluation et la façon dont ils peuvent être utiles dans le cadre de leur travail (p. ex., ils comprennent la différence entre une évaluation et un audit). Les gestionnaires de programme participent à des projets d'évaluation (p. ex., sont membres de comités consultatifs ou directeurs d'évaluation) et offrent le point de vue d'un expert du programme sur les rapports provisoires.</p>	<p>Les résultats organisationnels prévus sont indiqués dans les documents officiels, mais ne font pas partie des communications émanant de cadres supérieurs.</p> <p>Les membres de l'organisation mettent en commun des idées claires sur les objectifs organisationnels dans le cadre de mécanismes officiels comme des séances de planification stratégique et des réunions.</p> <p>Certains programmes sont dotés d'une chaîne de résultats claire (comme le modèle logique).</p> <p>Les gestionnaires de programme travaillent avec les évaluateurs à élaborer et à mettre en oeuvre des stratégies de mesure du rendement, mais ce sont les évaluateurs qui mènent ces projets.</p>
Capacité en voie d'amélioration	<p>L'évaluation et ses objectifs sont peu connus dans l'ensemble de l'organisation.</p> <p>Les gestionnaires et le personnel de programme participent peu aux projets d'évaluation (p. ex., ils commentent brièvement les rapports provisoires d'évaluation).</p>	<p>Les résultats organisationnels prévus ne sont pas communiqués clairement à tous les membres de l'organisation; la plupart d'entre eux ne connaissent pas les principes et les pratiques de gestion des résultats.</p> <p>Certains programmes travaillent à créer des chaînes de résultats comme des modèles logiques.</p>

		Les gestionnaires de programmes ne participent pas à l'élaboration ou à la mise en œuvre de stratégies de mesure du rendement; les évaluateurs gèrent ces processus largement sans commentaires venant des programmes.
Faible capacité	L'évaluation et ses objectifs ne sont pour ainsi dire pas connus dans l'ensemble de l'organisation. Les gestionnaires et le personnel de programme ne participent pas aux projets d'évaluation.	Des résultats organisationnels prévus n'ont pas été établis. Les programmes n'ont pas de chaînes de résultats comme des modèles logiques. L'organisation n'offre pas de soutien à l'élaboration de stratégies de mesure du rendement.

Tableau 5 : Capacité d'utiliser l'évaluation, Aspect 5 : Intégration à la prise de décision organisationnelle

Niveau	Processus de gestion	Appui aux décisions
Capacité exemplaire	Le personnel des programmes et du secteur chargé des politiques inclut l'évaluation dans divers aspects de son travail (p. ex., il demande régulièrement aux évaluateurs de participer à des processus de gestion comme la préparation de notes de service destinées au cabinet et de soumissions au Conseil du Trésor).	Les recommandations et les résultats d'évaluation sont pris en compte dans les allocations budgétaires et lorsque sont prises d'autres décisions organisationnelles ou politiques à un échelon élevé. Des personnes de tous les échelons de l'organisation demandent d'obtenir des renseignements obtenus par évaluation.
Capacité intermédiaire	Le personnel des programmes et du secteur chargé des politiques connaît les services d'évaluation qui peuvent être offerts et demande parfois conseil aux membres du service d'évaluation.	Les décisions de gestion de programmes et certaines décisions en matière de politique tiennent généralement compte des recommandations et des résultats d'évaluation. Les gestionnaires de programme s'intéressent à l'évaluation et l'utilisent comme outil d'appui à la gestion (p.ex., l'évaluation est un fournisseur régulier de renseignements de gestion).
Capacité en voie d'amélioration	Le service d'évaluation fonctionne séparément des secteurs chargés des programmes et ne participe généralement pas aux processus de gestion; le personnel des programmes et du secteur chargé des politiques n'est pas conscient des contributions que pourraient faire les membres du service d'évaluation.	Peu de considération est accordée aux recommandations et résultats d'évaluation dans le cadre de la prise de décisions organisationnelles et politiques. Aucune demande particulière n'est formulée auprès des services d'évaluation, sauf pour répondre aux exigences d'organismes centraux.
Faible capacité	Le service d'évaluation n'informe pas les secteurs chargés des programmes de ses activités, ni ne les invite à y participer.	Les recommandations et les résultats d'évaluation ne sont pas utilisés pour prendre des décisions organisationnelles et politiques. Aucune demande n'est formulée auprès des services d'évaluation au sein de l'organisation.

Tableau 6 : Capacité d'utiliser l'évaluation, Aspect 6 : Avantages liés à l'apprentissage

Niveau	Utilisation fonctionnelle/conceptuelle	Utilisation de processus
Capacité exemplaire	<p>Les résultats d'évaluation servent régulièrement à amorcer des actions et des changements (p. ex., les recommandations liées à l'évaluation sont justes et mises en œuvre rapidement).</p> <p>Les résultats et rapports d'évaluation ont souvent une incidence sur la compréhension et l'attitude des intervenants à l'égard des programmes.</p>	<p>Il est possible de constater d'importants changements comportementaux ou cognitifs chez les intervenants, attribuables à leur proximité à l'évaluation.</p> <p>Il est possible de constater que les membres de l'organisation appliquent des principes d'évaluation à d'autres enjeux organisationnels (p. ex., en remettant en question des suppositions de base et en procédant à une recherche systématique de renseignements pour trouver les solutions à des problèmes organisationnels).</p> <p>Il existe des processus formels et informels par lesquels les leçons apprises sont mises en commun, auxquels a accès l'organisation au complet (p. ex., séminaires, dîners-causeries, dépliants portant sur des études récentes).</p>
Capacité intermédiaire	<p>Les résultats d'évaluation servent parfois à amorcer des actions et des changements (p. ex., les recommandations liées à l'évaluation sont parfois mises en œuvre).</p> <p>Les résultats et rapports d'évaluation peuvent avoir une incidence sur la compréhension et l'attitude des intervenants à l'égard des programmes.</p>	<p>Il est possible de constater certains changements comportementaux ou cognitifs chez les intervenants, attribuables à leur proximité à l'évaluation.</p> <p>Il est possible de constater que les membres de l'organisation appliquent parfois des principes d'évaluation à d'autres enjeux organisationnels (p.ex., en utilisant un processus d'enquête pour cerner des enjeux organisationnels et leur trouver une solution).</p> <p>Les leçons tirées des évaluations sont communiquées aux membres de l'organisation qui ont un rôle direct à jouer dans un programme (p. ex., lettres, présentation officielle du rapport).</p>
Capacité en voie d'amélioration	<p>Les résultats d'évaluation servent rarement à amorcer des actions et des changements (p. ex., les recommandations liées à l'évaluation ne sont pas généralement mises en œuvre).</p> <p>Les résultats et rapports d'évaluation ont rarement une incidence sur la compréhension et l'attitude des intervenants à l'égard des programmes.</p>	<p>Il n'est pas vraiment possible de constater certains changements comportementaux ou cognitifs chez les intervenants, attribuables à leur proximité à l'évaluation.</p> <p>Il n'y a aucune raison de croire que les intervenants appliquent des principes d'évaluation à d'autres enjeux organisationnels.</p> <p>Les projets d'évaluation ne sont pas diffusés une fois terminés; les rapports d'évaluation ne sont communiqués qu'au comité interne d'évaluation.</p>

Faible capacité	<p>Les résultats d'évaluation ne servent jamais à amorcer des actions et des changements (p. ex., les recommandations liées à l'évaluation ne sont pas généralement communiquées aux personnes dotées d'un pouvoir décisionnel).</p> <p>Les résultats et rapports d'évaluation n'ont pas d'incidence sur la compréhension et l'attitude des intervenants à l'égard des programmes (parce que ceux-ci sont rarement au courant de l'évaluation).</p>	<p>Il est impossible de constater certains changements comportementaux ou cognitifs chez les intervenants, attribuables à leur proximité à l'évaluation.</p> <p>Il n'y a aucune raison de croire que les intervenants appliquent des principes d'évaluation à d'autres enjeux organisationnels.</p> <p>Les projets d'évaluation ne sont pas diffusés une fois terminés; les rapports d'évaluation ne sont pas communiqués à l'extérieur du service d'évaluation.</p>
-----------------	---	--

ANNEXE H

DICTIONNAIRE DES VARIABLES DU QCEOD

La prochaine section présente toutes les sections du questionnaire, les dimensions, les sous-dimensions ainsi que leurs descriptions respectives. Les items sont ensuite présentés avec leur source et le coefficient de l'échelle disponible lorsque disponible. Le dictionnaire présenté correspond à la version finale du questionnaire après toutes les phases de validation.

Section A1 : Déterminants organisationnels généraux

A1-1 : Style de leadership : le style de leadership réfère aux pratiques des dirigeants à l'égard des employés. Ces pratiques influencent les façons de faire dans l'organisation.

Sous-dimension	Définition	Items	Sources (adaptations)	Alpha de l'échelle d'origine
À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants? Dans leur pratique professionnelle, les gestionnaires, directeurs et cadres de votre organisation...				
Leadership partagé	Degré auquel les dirigeants favorisent un leadership réparti dans l'organisation, favorisant la participation des autres employés.	Consultent les employés avant de prendre des décisions importantes	Chiva, Alegre et Lapiedra (2007) - OLC Scale: Prise de décision participative	0,85 (3 items)
		Délèguent le pouvoir lorsque la situation s'y prête	Ajout	-
		Valorisent les initiatives des employés	Bess, Perkins et McCown (2010) - Adaptation du DLOQ: Pratiques d'empowerment des employés	Alpha = 0.742 (2 items)
Ouverture	Degré auquel la direction se démontre ouverte aux opinions (rétroactions ou critiques) exprimées tant à l'interne qu'à l'externe de l'organisation et vise à apprendre ce celles-ci.	Accordent un certain contrôle aux employés dans la gestion des ressources nécessaires à leur travail.	Chiva, Alegre et Lapiedra (2007) - OLC	0,89 (2 items)
		Sont ouverts aux idées nouvelles	scale: experimentation	
		Sollicitent les rétroactions des employés.	Preskill et Torres (2000) - ROLE: Leadership	0,933 (12 items)
		Nous nous remettons régulièrement en question	Cousins et al. (2014) : Capacité d'apprentissage organisationnelle	0,958 (18 items)
		Sont intéressés par ce que la communauté pense de leur travail (bénéficiaires, population générale, etc)	Ajout	-
		Encouragent les employés à questionner les façons de faire.	Marsick et Watkins (2003) - DLOQ: Enquête et dialogue	0.80-0.87 (6 items)
Soutien au développement professionnel	Degré auquel les leaders favorisent l'apprentissage, en soutenant concrètement les employés dans leurs apprentissages en lien avec la mission globale de l'organisation.	Offrent aux employés des occasions d'apprentissage (par exemple, des formations).	Marsick et Watkins (2003) - DLOQ: Leadership stratégique pour l'apprentissage	0.80-0.87 (6 items)
		Sont des mentors pour les employés.		
		Tiennent compte des différents styles des employés dans leur soutien à leur égard.	Preskill et Torres (2000) - ROLE: Leadership	0,933 (12 items)
		Soutiennent la réflexion critique dans le travail des employés.	Bess, Perkins et McCown (2010) - Adaptation du DLOQ: Pratiques pour promouvoir la cohérence interne	0,792 (3 items)
		Travaillent à l'établissement d'une vision commune au travers des différents groupes de travail.	Ajout	-
		Soulignent la contribution de chaque employé à la mission globale de l'organisation.	Cousins et al. (2014) : Capacité d'apprentissage organisationnelle	0,958 (18 items)
		Partagent la même vision que les employés à propos de ce qu'il faut accomplir comme organisation/établissement.		

A1-2 : Culture organisationnelle : la culture organisationnelle est le reflet des traditions, des valeurs et des présuppositions (croyances entretenues par les individus sur différents sujets par exemple sur les « bonnes façons de faire ») partagées par les employés.

Sous-dimension	Définition	Items	Sources (adaptations)	Alpha de l'échelle d'origine
À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants concernant les façons de faire cultivées et encouragées dans votre organisation dans son ensemble?				
Dans votre organisation...				
Culture d'amélioration en continue	Degré auquel les membres de l'organisation valorisent et saisissent les opportunités d'apprentissage qui se présentent à eux.	Les employés sont encouragés à saisir toutes les opportunités pour améliorer leurs compétences au travail.	Cousins et al. (2014): Structures de support organisationnel (formation et développement professionnel)	0.970 (7 items)
		Il est important que tous mettent à jour leurs connaissances.		
		Les employés sont encouragés à apprendre constamment.	Adapté de Bess et al. (2010)	-
Réflexion autocritique	Degré auquel les membres de l'organisation valorisent le fait de questionner les façons de faire, la critique constructive et la recherche d'alternative.	Les employés remettent en question les façons de faire au travail.	Preskill et Torres (2000) - ROLE: Collaboration et résolution de problèmes	0.942 (27 items)
		Les problèmes rencontrés sont utilisés par les employés comme des occasions d'apprendre de nouvelles façons de faire.		
		Les employés sont encouragés à se remettre en question eux-même.	Ajout	-
		La critique constructive est toujours bien reçue de la part de tous.	Ajout	-
Prise de risque	Degré auquel les employés sont prêts à sortir des sentiers battus sans crainte d'être pénalisés ou d'être jugés.	Les employés sont invités à essayer de nouvelles choses et de risquer l'échec que de ne pas essayer du tout.	Bowen, Rose et Ware (2006) - School Success Profile - Learning Organization: Tolérance à l'erreur	0,929 (12 items)
		Il faut que les employés sachent prendre des risques dans le cadre de leur travail.	Chiva, Alegre et Lapiedra (2007) - OLC scale: prise de risque	0.74 (2 items)
		Les erreurs de parcours dans cette organisation conduisent à des moments propices à l'apprentissage.	Taylor Ritzler et al. (2013) - ECAI: climat d'apprentissage	0,86 (9 items)
		Les erreurs de parcours nuiront à votre progression dans cette organisation.	Ajout	-
		Il est peu encouragé d'essayer de nouvelles choses au travail par peur de faire fausse route.	Ajout	-

A1-3 : Climat relationnel : le degré auquel les relations entre les membres sont marquées par la confiance, l'ouverture et la chaleur.

Items	Sources (adaptations)	Alpha de l'échelle d'origine
À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants? Dans votre organisation...		
Les membres du personnel se font confiance.		
Il est fréquent de voir un membre du personnel se méfier d'un autre.	QES - climat relationnel personnel	-
En général, les relations entre les membres du personnel sont chaleureuse et amicales.		

A1-4 : Communication et diffusion de l'information : présence de structures organisationnelles qui sont garantes de la capacité des employés à communiquer entre eux et à faire circuler de l'information.

Items	Sources (adaptations)	Alpha de l'échelle d'origine
À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants? Dans votre organisation...		
Les nouvelles informations sont rapidement diffusées à ceux à qui cela pourrait être utile.	Preskill et Torres (2000) - ROLE: Communication	0,833 (8 items)
Il existe des mécanismes de circulation de l'information (infolettre, rencontres, site web organisationnel, etc.).	Tohidi, Seyedaliakbar et Mandegari (2012) : Ouverture et interaction avec l'environnement externe	0,73 (5 items)
Il est facile d'avoir accès rapidement aux informations pertinentes à notre travail.	Marsick et Watkins (2003) - DLOQ: Systèmes pour assurer l'apprentissage	0.80-0.87 (6 items)
Mon organisation rend ses bilans et leçons apprises à la disposition de tous les employés.		

A1-5 : Collaboration : degré auquel les employés collaborent et s'entraide en vue de leurs buts communs.

Items	Sources (adaptations)	Alpha de l'échelle d'origine
À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants? Dans votre organisation...		
Les membres du personnel prennent le temps de se réunir pour travailler en équipe.		
Les membres du personnel s'échangent ou partagent facilement leur matériel de travail.	QES :Travail en équipe	-
Les membres du personnel ont tendance à travailler seuls, chacun de leur côté.		
Il règne, entre les employés, un esprit de compétition.	Preskill et Torres (2000) - ROLE: Collaboration et résolution de problèmes	0,942 (27 items)

Section A2 : Déterminants organisationnels spécifiques à l'évaluation

Êtes-vous au courant d'activités ou de rapport d'évaluation dans votre organisation? (la négative annule la section A2)

A2-1 : Politiques soutenant l'évaluation : degré auquel la direction définit des attentes claires en termes d'évaluation dans les définitions de tâches et verbaliser leur support formellement et informellement vis-à-vis celle-ci.

Items	Sources (adaptations)	Alpha de l'échelle d'origine
Précisez à quel degré les énoncés suivants décrivent la posture de votre organisation par rapport à l'évaluation.		
Le temps requis pour les tâches d'évaluation est explicité aux employés concernés.	Inspiré de Taylor-Powell et Boyd (2008)	-
La participation aux activités d'évaluation est encouragée.	Cousins et al. (2014) : Capacité à faire de l'évaluation	0,907 (12 items)
L'engagement des employés dans l'évaluation est récompensé.	Bruner Foundation: Évaluation et leadership	-
Le temps investi dans l'évaluation est reconnu.	Ajout	-
Les employés qui s'investissent dans les activités d'évaluation ne sont pas toujours accommodés.	Ajout	-

A2-2 : Procédures et pratiques soutenant l'évaluation : Degré auquel l'organisation incorpore des pratiques qui soutiennent la mise en œuvre et la pérennité de l'évaluation.

Sous-dimension	Définition	Items	Sources (adaptations)	Alpha de l'échelle d'origine
Précisez à quel degré les énoncés suivants décrivent la posture de votre organisation par rapport à l'évaluation.				
Questions à tous les employés (encadrement de la pratique évaluative)	Degré auquel les membres de l'organisation ont un accès facilité à des marches à suivre et des formations fondées sur des standards de qualité en évaluation.	Il est facile d'accéder à de l'information sur les "meilleures pratiques" en évaluation.	Cousins et al. (2014) : Capacité à faire de l'évaluation	0.907 (12 items)
		De l'information sur l'évaluation est disponible sous plusieurs formes (guides pratiques, présentations PowerPoint, fiches de conseils pratiques, études de cas, feuilles de route, manuels de formation, livres, chapitres, etc.).	Inspiré de Taylor-Powell et Boyd (2008)	-
		La plupart des programmes/services/interventions ont un "manuel" de mise en oeuvre incluant un modèle logique (conceptualisation graphique des besoins identifiés, des moyens mis en place et des objectifs précis du programme/service/intervention).	Bruner Foundation: Développement du programme	-
		Mon organisation établit une vision claire sur le but visé par les évaluation (reddition de compte, amélioration en continu, rayonnement, etc.).	Ajout	-
		Votre organisation fournit-elle des occasions de formation continue sur la pratique évaluative?		
		La formation offerte sur l'évaluation est pertinente. La formation offerte sur l'évaluation est accessible à suffisamment d'employés pour assurer qu'elle soit pratique courante.	Bruner Foundation: Évaluation	-
Question aux experts (planification de l'évaluation)	À quel point l'organisation établit une vision claire sur la raison d'être de chacune des évaluations.	Un plan d'évaluation est-il élaboré avant d'amorcer une évaluation?		
		Les objectifs de l'évaluation clairement explicités.	Inspiré de Preskill et Boyle (2008)	-
		La procédure pour atteindre les objectifs.		
		Le calendrier des opérations.		
		Les personnes responsables de la mise en œuvre des opérations.	Ajout	-
Les composantes qui sont sujettes à évaluation.	Ajout	-		
		Le plan d'évaluation de votre organisation est partagé et accessible à tous les employés.	Ajout	-

A2-3 : Ressources soutenant l'évaluation : Sources de soutien pour l'évaluation dans l'organisation pouvant être financières, humaines et matérielles.

Sous-dimension	Définition	Items	Sources (adaptations)	Alpha de l'échelle d'origine
Précisez à quel degré les énoncés suivants décrivent la posture de votre organisation par rapport à l'évaluation.				
Questions à tous les employés (ressources humaines et matérielles)	Degré auquel de la technologie appropriée et des ressources humaines (à l'interne ou sous-traitant) sont dédiées à l'évaluation.	L'organisation pourvoit aux outils de base et aux ressources en soutien à l'évaluation (ordinateurs, logiciels, copies, soutien administratif).	Cousins et al. (2014) : Capacité à faire de l'évaluation	0,907 (12 items)
		De l'assistance technique est disponible, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'organisation, afin de répondre aux questions liées à l'évaluation.	Taylor Ritzler et al. (2013) - ECAI: Ressources	0,88 (9 items)
		Il y a une ou plusieurs personnes dans notre organisation mandatée pour s'occuper de l'évaluation.	Cousins et al. (2014) : Capacité à faire de l'évaluation	0,907 (12 items)
		Les personnes embauchées pour faire l'évaluation possèdent une expertise pertinente dans le domaine.	Bourgeois et Cousins (2013): Dotation en personnel	-
Questions aux experts (ressources financières)	Degré auquel l'organisation dédie du financement adéquat à l'évaluation.	Des ressources financières sont-elles dédiées spécifiquement à l'évaluation dans votre organisation présentement?		
		Les ressources financières sont suffisantes afin de mettre en oeuvre des activités d'évaluation (collecte de données, analyse, diffusion, etc.).	Taylor Ritzler et al. (2013) - ECAI: Ressources	0.88 (9 items)
		Les ressources dédiées à l'évaluation sont souvent redirigées vers d'autres priorités.	Ajout	-
		Le financement dédié à l'évaluation est récurrent, année après année.	Cousins et al. (2014) : Capacité à faire de l'évaluation	0,907 (12 items)

A2-4 : Conditions soutenant l'évaluation : Degré auquel les caractéristiques de l'évaluation produites sont garantes de son utilisation par les membres de l'organisation.

Sous-dimension	Définition	Items	Sources (adaptations)	Alpha de l'échelle d'origine
Précisez à quel degré les énoncés suivants décrivent la posture de votre organisation par rapport à l'évaluation.				
Questions à tous les employés (évaluation participative)	Degré auquel les méthodes d'évaluations sont participatives ou collaboratives.	Tous les employés se sentent concernés par l'évaluation dans l'organisation.	Ajout	-
		Les objectifs des évaluations sont établis en consultant tous les acteurs concernés.	Ajout	-
		Les employés peuvent participer à l'évaluation à différents degrés.	Ajout	-
Questions aux experts (qualité de l'évaluation)	Degré auquel les évaluations produites répondent aux standards de qualité.	Êtes-vous au courant des conclusions, des rapports ou des résultats d'évaluations récentes dans votre organisation?		
		Les évaluations répondent aux standards de qualité.	Cousins et al. (2014): Conditions médiatrices pour l'utilisation de l'évaluation	0,960 (17 items)
		Les évaluations sont impartiales (la démarche n'est pas biaisée en faveur d'une position préalable ou d'une autre).		
		Les évaluations sont basées sur des données objectives.		
Les évaluations sont produites par des évaluateurs crédibles.				
		Les recommandations des évaluations réalisées dans notre organisation s'appuient clairement sur des données objectives.	Adapté de Bourgeois et Cousins (2013): compétences techniques en évaluation	-

Section A3 : Déterminants individuels

A3-1 : Motivation : l'apprentissage que fait une individu par rapport à un domaine donné est fonction de sa motivation première. Cette motivation peut être déclinée en trois composantes : l'attrait, l'utilité perçue et le sentiment de compétence.

Sous-dimension	Définition	Items	Sources (adaptations)	Alpha de l'échelle d'origine
À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants?				
Attrait et intérêt	Degré auquel les membres de l'organisation sont intéressés par l'évaluation.	Je suis intéressé à apprendre sur l'évaluation.	Taylor Ritzler et al. (2013) -	0,94 (4 items)
		Je suis intéressé à participer à l'évaluation de programmes/services/interventions dans mon organisation.	ECAI: Motivation à prendre en main l'évaluation	
		Je crois que l'évaluation peut être une expérience positive.	Preskill et Boyle (2008) : Croyances	-
		L'évaluation est ou serait un stress de plus dans mon travail.	Ajout	-
Utilité perçue	Degré auquel les membres de l'organisation croient dans la valeur de l'évaluation pour leur pratique.	Je crois que l'évaluation peut être utile pour améliorer les programmes/services/interventions de l'organisation.	Taylor Ritzler et al. (2013) -	0,87 (11 items)
		Je crois que l'évaluation peut être utile pour éclairer la prise de décision relativement à mon programme/service/intervention.	ECAI: Prise de conscience, pensées sur l'évaluation	
		Je crois que l'évaluation n'est pas nécessaire puisque nous savons déjà ce qui est le mieux pour atteindre nos objectifs.	Preskill et Boyle (2008) : Croyances	-
		Je crois que l'évaluation apporte de l'information utile en général.	Ajout	-
Sentiment de compétence	Degré auquel les employés se sentent confiant et se voient prendre part à l'évaluation.	Je crois que l'évaluation est trop compliquée pour moi.	Taylor Ritzler et al. (2013) -	0.87 (11 items)
		Il m'est facile de m'approprier les conclusions d'une évaluation.	ECAI: Prise de conscience, pensées sur l'évaluation	
		J'ai des bases suffisantes pour m'aventurer dans des tâches d'évaluation.	Ajout	-

Section B : Capacité à faire et à utiliser l'évaluation

Section B1 : Compétence en évaluation : Degré auquel les employés sont amenés à développer des connaissances et des compétences techniques en évaluation.

Sous-dimension	Définition	Items	Sources (adaptations)	Alpha de l'échelle d'origine
À quel point êtes vous en accord avec les énoncés suivants?				
Dans ma pratique professionnelle, je me sens équipé(e) et soutenu(e) pour...				
Questions aux employés (consultation de l'évaluation)	Degré auquel les employés se sentent équipés ou soutenus pour tirer profit du matériel ou les données d'évaluation	Rédiger/réviser de la documentation d'un programme/intervention/service (par ex., manuel d'implantation).	Cousins et al. (2014): Types d'activités d'évaluation spécifiques	0,920 (17 items)
		Mener régulièrement de l'observation sur les activités d'un programme/service ou mes propres interventions.		
		Veiller à ce que les programmes ou mes propres interventions soient implantés comme prévu.		
		M'assurer que les résultats d'un programme ou de mes interventions correspondent aux attentes.		
		Porter un regard critique quant à l'atteinte des objectifs d'un programme ou d'une intervention.		
		Me référer au modèle logique (conceptualisation graphique des besoins identifiés, des moyens mis en place et des objectifs précis du programme/service/intervention).		
Question aux experts (production d'évaluation)	Degré auquel les employés se sentent équipés ou soutenus pour produire du matériel ou des données d'évaluation.	Dans le cadre de votre travail, avez-vous participé à la mise en œuvre de tâches reliées à l'évaluation?	Taylor Ritzler et al. (2013) - ECAI: Connaissances en évaluation et habiletés	0,94 (14 items)
		Rédiger des rapports d'évaluation.		
		Formuler des objectifs mesurables.		
		Sélectionner des stratégies de collecte de données.		
		Participer à la collecte de données d'évaluation.		
		Rédiger des recommandations basées sur les résultats.		
Participer à la dissémination des résultats de l'évaluation de façon formelle ou informelle (discussions, bouche-à-oreille...).				

Section B2 : Utilisation de l'Évaluation : degré auquel l'évaluation est utilisée dans une perspective d'apprentissage organisationnel.

Sous-dimension	Définition	Items	Sources (adaptations)	Alpha de l'échelle d'origine
À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants concernant la façon dont vous vous servez concrètement de l'évaluation dans votre pratique? Dans votre pratique professionnelle, l'évaluation vous est utile afin de...				
Instrumentale	Degré auquel les résultats de l'évaluation servent à appuyer la prise de décision.	Vous rassurer dans la conformité de votre pratique professionnelle.	Ajout	-
		Partager les connaissances de votre organisation/établissement à d'autres partenaires.	Ajout	-
		Aider à prendre des décisions concernant l'allocation de ressources financières.	Cousins et al. (2014): Utilisation des résultats d'évaluation	0,970 (10 items)
		Atteindre des cibles de reddition de comptes.		
Symbolique	Degré auquel l'évaluation est utilisée afin d'appuyer sa crédibilité auprès du public ou des bailleurs de fonds.	Justifier ou valider vos interventions ou vos décisions.	Abrami et al. (2007): Les types d'utilisation des connaissances issues de la recherche	-
		Obtenir du nouveau financement.	Cousins et al. (2014): Utilisation des résultats d'évaluation	0,970 (10 items)
		Faire rayonner le programme/service/intervention dans la communauté.		
Conceptuelle	Degré auquel l'évaluation est utilisée pour stimuler des questionnements et soutenir une pratique professionnelle réflexive.	Réfléchir différemment à votre pratique professionnelle.	Abrami et al. (2007): Les types d'utilisation des connaissances issues de la recherche	-
		Améliorer votre pratique professionnelle.		
		Élaborer de nouvelles activités, de nouveaux programmes ou du nouveau matériel.	Cousins et al. (2014): Utilisation des résultats d'évaluation	0,970 (10 items)
		Apporter des modifications aux programmes/services/interventions existants.		
	Remettre en question les façons de faire.	Ajout	-	

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA PARTICIPATION AU GROUPE DE DISCUSSION POUR LES UTILISATEURS POTENTIELS



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Validation d'un questionnaire sur le renforcement de la capacité évaluative dans des contextes organisationnels variés

Étudiant-chercheur

François Royer

Doctorat en psychologie

Courriel : X

Tel : X

Direction de recherche

Jean Bélanger

Département d'éducation et formation spécialisées

Courriel : X

Tel : X

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique de lire un questionnaire d'une durée d'environ 30 minutes et de nous rencontrer pour discuter de vos impressions en ce qui a trait à la pertinence et la clarté du questionnaire dans votre organisation. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Le but du projet est de procéder à la validation d'un questionnaire portant sur la capacité organisationnelle à faire et à utiliser l'évaluation. Lorsque nous parlons d'évaluation, nous référons ici à tout processus dans lequel des données objectives servent à éclairer ou à rendre compte des processus de mise en œuvre ou des effets d'une action donnée. Ainsi, l'évaluation permet, entre autres choses, d'alimenter des réflexions, de soulever des controverses, de prendre des décisions sur la suite des choses, etc.

Si des impacts positifs sont souvent souhaités aux suites d'une démarche évaluative, une foule de facteurs peuvent faire en sorte qu'elle n'atteigne pas son plein potentiel ou encore, que la faisabilité de l'évaluation elle-même soit sujet de controverse et de perceptions divergentes. Le questionnaire ci-joint vise à prendre le pouls de votre organisation sur ces facteurs en récoltant le point de vue tant des gestionnaires et des responsables de l'évaluation que des employés touchés de près ou de loin par le processus. Ce faisant, il sera possible de traduire le point de vue de différents acteurs concernés et considérer la mise en œuvre des activités d'évaluation en s'ajustant aux besoins spécifiques de votre milieu.

Le projet de recherche s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat à l'Université du Québec à Montréal. Il vise la validation du questionnaire dans des contextes organisationnels variés. Votre organisation n'est donc pas la seule à avoir été approchée pour participer. Au total, nous souhaitons arriver à solliciter 1000 personnes dans différentes organisations. La collecte de donnée devrait se faire sur 6 semaines avec des rappels de participation aux deux semaines. De plus, 100 employés pigés au hasard parmi les organisations participantes seront convoqués pour une deuxième passation 6 mois plus tard. Le premier objectif est de consolider le questionnaire pour obtenir une mesure valide et fiable. Dans un deuxième temps, nous souhaitons identifier les tendances qui émergent dans les réponses des répondants pour orienter la pratique de l'évaluation vis-à-vis des réalités sur le terrain.

Nature et durée de votre participation

Avant d'envoyer le questionnaire aux employés de l'organisation, nous souhaitons le faire réviser par quelques employés afin de vérifier que l'information qu'il contient **est suffisamment claire et pertinente pour être complété par les employés de votre organisation**. Nous vous saurions gré de prendre connaissance du questionnaire ci-joint et de nous rencontrer pour une courte entrevue d'une heure, en présence d'autres employés, afin que nous puissions recueillir vos impressions sur le questionnaire.

Avantages liés à la participation

Il est possible que vous ne retiriez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Par ailleurs, il est attendu que les bilans offerts aident votre organisation à tirer davantage profit de l'évaluation dans le futur et en retire les bénéfices associés. De plus, votre contribution à ce projet de recherche contribue à l'avancement de la recherche dans le domaine de l'évaluation de programmes.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche.

Confidentialité

Votre collaboration à ce stade de la validation sera évoquée lors de la diffusion de résultats sans qu'aucune donnée permettant de vous identifier personnellement ne soit révélée. Par ailleurs, comme vous avez été désigné par un dirigeant de votre organisation pour participer à cette phase de la validation de l'instrument, on ne peut vous garantir l'anonymat. De plus, votre identité pourrait être connue des autres participants lors de l'entrevue avec le chercheur principal.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue. Il est attendu que vous participiez à l'entrevue avec le chercheur durant les heures de bureau.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet:

François Royer
 Doctorat en psychologie
XX@courrier.uqam.ca
 Tel : xx

Jean Bélanger
 Département d'éducation et formation spécialisées
XX@uqam.ca
 Tel :
 xx

Des questions sur vos droits? Le Comité scientifique et d'éthique de la recherche **organisation participante** a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. De plus, il approuvera au préalable toute révision et toute modification apportée au formulaire d'information et de consentement et au protocole de recherche. Pour toute question concernant vos droits en tant que sujet participant à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la présidente du Comité scientifique et d'éthique de la recherche **organisation participante**, Mme XX, au numéro de téléphone : XX poste XX.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Par ma signature apposée ci-dessous, j'accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

 Nom du participant

 Signature

 Date

APPENDICE B

COURRIEL D'INVITATION À PARTICIPER AU SONDAGE ET PIÈCE JOINTE (GESTIONNAIRE)

Courriel d'information sur la participation (aux gestionnaires)

Version 2 octobre 2018

Objet du courriel

Information : questionnaire sur la capacité évaluative

Destinateur

Personne-ressource au *organisation participante* (voir document joint : Liste coordonnées *organisation participante*)

Destinataire

Tous les employés de l'organisation ayant un courriel institutionnel

Contenu du courriel

Madame,
Monsieur,
Gestionnaire au *organisation participante*,

Le *organisation participante* a décidé de participer à une étude qui vise à établir un diagnostic de sa capacité évaluative. On entend par « capacité évaluative » un ensemble d'éléments de culture, de compétences, de politiques et de pratiques qui favorisent l'apprentissage et l'innovation. Ceci permettra de mieux comprendre nos forces et faiblesses comme organisation et de réfléchir et de s'équiper collectivement en vue de développer nos pratiques respectives et soutenir l'atteinte de nos objectifs à tous les niveaux (développement professionnel et organisationnel).

Votre participation ainsi que celle de vos employés à ce sondage sera confidentielle. On vous encourage donc à solliciter le personnel de votre département à participer à ce sondage. Cette démarche demeure totalement volontaire. Afin de vous soutenir, nous vous proposons une lettre de sollicitation que vous pouvez modifier à votre guise. Si vous décidez de le faire, veuillez noter que les chercheurs responsables de l'étude enverront des invitations aux employés dès la semaine prochaine. Nous réitérons l'importance d'avoir un plus grand nombre de répondants possible à cette étude afin d'établir le portrait le plus représentatif de notre organisation.

La position de la direction est à l'effet que ce questionnaire devrait normalement être complété sur le temps personnel des répondants, mais que vous pouvez, si vous le jugez important, autoriser à ce que ce soit fait sur le temps de travail (selon la réalité des différents services).

Signature du destinateur

Courriel d'information pour la participation – pièce jointe

Version 2 octobre 2018

Objet du courriel

Information : questionnaire sur la capacité évaluative

Destinateur

Gestionnaire du *organisation participante*

Destinataire

Employés subordonnés au gestionnaire

Contenu du courriel

Chers(ères) collègues,

Le *organisation participante* a décidé de participer à une étude qui vise à établir un diagnostic de sa capacité évaluative. On entend par « capacité évaluative » un ensemble d'éléments de culture, de compétences, de politiques et de pratiques qui favorisent l'apprentissage et l'innovation. Ceci permettra de mieux comprendre nos forces et faiblesses comme organisation et de réfléchir et de s'équiper collectivement en vue de développer nos pratiques respectives et soutenir l'atteinte de nos objectifs à tous les niveaux (développement professionnel et organisationnel).

Il m'apparaît avoir plusieurs avantages à participer à cette étude. Comme elle est confidentielle, il nous sera possible d'y exprimer librement nos opinions sur notre organisation. Elle nous permettra également d'avoir un portrait à jour de différents aspects de notre organisation (tels que le climat, la culture, notre ouverture à l'innovation, etc.). Je vous invite donc à y participer en grand nombre afin que nous ayons un portrait représentatif de notre organisation.

Vous recevrez au courant de la prochaine semaine un courriel avec l'invitation des chercheurs de l'Université du Québec à Montréal (François Royer et Jean Bélanger) vous invitant à participer à l'enquête et vous donnant accès au questionnaire en ligne. On vous invite à remplir ce questionnaire sur votre temps personnel (peut être remplacé par « sur votre temps de travail »).

Signature du gestionnaire

APPENDICE C

COURRIEL D'INVITATION AUX RÉPONDANTS ET PIÈCE JOINTE

Courriel d'invitation à la participation (à tous les employés)

Version 2 octobre 2018

Objet du courriel

Invitation : questionnaire sur la capacité évaluative

Destinateur

Personne-ressource au *organisation participante* (voir document : Liste coordonnées *organisation participante*)

Destinataire

Tous les employés de l'organisation ayant un courriel institutionnel

Contenu du courriel

Madame,
Monsieur,
Employé au *organisation participante*,

Le *organisation participante* a décidé de participer à une étude qui vise à établir un diagnostic de sa capacité évaluative. Il m'apparaît avoir plusieurs avantages à participer à cette étude. Comme elle est confidentielle, il nous sera possible d'y exprimer librement nos opinions sur notre organisation. Elle nous permettra également d'avoir un portrait à jour de différents aspects de notre organisation (tels que le climat, la culture, notre ouverture à l'innovation, etc.). Je vous invite donc à y participer en grand nombre afin que nous ayons un portrait représentatif de notre organisation.

Ci-joint, vous trouverez en pièce jointe l'invitation des chercheurs de l'Université du Québec à Montréal, François Royer et Jean Bélanger. Le lien vers le questionnaire en ligne se trouve à l'intérieur de leur invitation.

Merci à tous,

Signature du destinataire

Courriel d'invitation à la participation (à tous les employés) – pièce jointe

Version 2 octobre 2018



Madame,
Monsieur,
Employé(e) du *organisation participante*,

Le *organisation participante* participe actuellement à une étude sur sa propre capacité évaluative. On entend par « capacité évaluative » un ensemble d'éléments de culture, de compétences, de politiques et de pratiques qui favorisent l'apprentissage et l'innovation. Le sondage ci-joint permettra d'établir un profil des forces et faiblesses afin de vous soutenir dans l'atteinte de vos objectifs à tous les niveaux (développement professionnel et organisationnel). Votre participation à ce sondage est volontaire, confidentielle et vous donne l'opportunité de faire entendre votre voix et ainsi potentiellement influencer les développements futurs en termes de pratique évaluative et de formation continue. Ce questionnaire devrait normalement être complété sur votre temps personnel, à moins d'indication contraire de votre supérieur.

Le lien ci-joint vous mènera au formulaire de consentement pour participer à l'étude puis au questionnaire web d'une durée d'environ 45 minutes : [lien vers le questionnaire](#).

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

François Royer
Docteurat en psychologie
Courriel :
Tel :

Jean Bélanger
Département d'éducation et formation spécialisées
Courriel :
Tel :

APPENDICE D

VERSION PRÉLIMINAIRE DU QCEOD

Le prochain appendice contient le questionnaire tel qu'il a été envoyé aux organisations participantes. Le document ci-joint correspond à une exportation du questionnaire en ligne qui incluait le formulaire de consentement à la participation, un lexique des termes employés, des questions d'identifications et le questionnaire en tant que tel. À noter que les questions portant sur le style de leadership dans cette section demandaient aux gestionnaires d'évaluer leur propre leadership et leur opinion du leadership globalement dans l'organisation. L'auto-évaluation de la dimension du leadership a été ajoutée à la demande des organisations participantes, mais ne figure pas dans le cadre théorique de l'instrument ni dans la version finale du QCEOD. Comme le questionnaire ci-joint ne correspond pas à la version validée du QCEOD, il est impératif d'utiliser le dictionnaire des variables présenté à l'Annexe H pour toute utilisation future du QCEOD.

Questionnaire sur la capacité d'agir en évaluation

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Validation d'un questionnaire sur le renforcement de la capacité évaluative dans des contextes organisationnels variés

Étudiant-chercheur

François Royer

Doctorant en psychologie

xx@courrier.uqam.ca

Tel : xx

Direction de recherche

Jean Bélanger

Département d'éducation et formation spécialisées

xx@uqam.ca

Tel : xx

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui implique de remplir un questionnaire d'une durée de 20 à 40 minutes, en fonction des réponses fournies. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de considérer les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots ou des expressions que vous ne connaissez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur principal.

Description du projet et de ses objectifs

Le but du projet est de procéder à la validation d'un questionnaire portant sur la capacité organisationnelle à faire et à utiliser l'évaluation. Lorsque nous parlons d'évaluation, nous référons ici à tout processus dans lequel des données objectives servent à éclairer ou à rendre compte des processus de mise en œuvre ou des effets d'une action donnée. Ainsi, l'évaluation permet, entre autres choses, d'alimenter des

réflexions, de soulever des controverses, de prendre des décisions sur la suite des choses, etc. Si des impacts positifs sont souvent souhaités aux suites d'une démarche évaluative, une foule de facteurs peuvent faire en sorte qu'elle n'atteigne pas son plein potentiel ou encore, que la faisabilité de l'évaluation elle-même soit sujet de controverse et de perceptions divergentes. **Le questionnaire ci-joint vise à prendre le pouls de votre organisation en sollicitant le point de vue de différents acteurs concernés et considérer la mise en œuvre des activités d'évaluation en s'ajustant aux besoins spécifiques de votre milieu.**

Le projet de recherche s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat à l'Université du Québec à Montréal. Il vise la validation du questionnaire dans des contextes organisationnels variés. Votre organisation n'est donc pas la seule à avoir été approchée pour participer. Au total, nous souhaitons arriver à solliciter 1000 personnes dans différentes organisations. Le premier objectif est de consolider le questionnaire pour obtenir une mesure valide et fiable. Dans un deuxième temps, nous souhaitons identifier les tendances qui émergent dans les réponses des répondants pour orienter la pratique de l'évaluation vis-à-vis des réalités sur le terrain.

Nature et durée de votre participation

Les participants sont invités à remplir leur questionnaire à leur poste de travail ou à partir de leur ordinateur personnel. La collecte de donnée devrait se faire sur 6 semaines avec des rappels de participation aux deux semaines. De plus, 100 employés pigés au hasard parmi les organisations participantes seront convoqués pour une deuxième passation 6 mois plus tard.

Avantages liés à la participation

Il est possible que vous ne retiriez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Par ailleurs, ce questionnaire offre une opportunité de faire entendre vos perceptions et préoccupations par rapport à l'évaluation dans votre établissement. Il est aussi attendu que les bilans offerts aident votre organisation à tirer davantage profit de l'évaluation dans le futur et à en retirer les bénéfices associés. De plus, votre contribution à ce projet de recherche contribue à l'avancement de la recherche dans le domaine de l'évaluation de programmes.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque et avantage de sont liés à la participation à cette recherche. Comme la participation est confidentielle, il ne sera pas possible pour votre employeur de savoir si vous avez participé au projet ou non.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que des chercheurs et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les questionnaires seront associés à un numéro de participation et seuls les chercheurs auront la liste des adresses courriel des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Toutes les données brutes relatives à votre passation seront conservées dans un dossier crypté sur l'ordinateur du chercheur principal durant la durée de l'étude. L'ensemble des données sera détruit cinq ans après la dernière communication scientifique.

Les bilans présentés aux organisations participantes ne contiendront que des données agrégées, c'est-à-dire qu'il ne sera pas possible d'identifier les réponses d'un répondant en question. Les bilans pourraient toutefois distinguer les tendances dans les réponses en fonction des caractéristiques des répondants. Encore ici, les données seront présentées pour des groupes d'au moins 10 répondants pour limiter la possibilité d'identification et préserver la confidentialité.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser François Royer verbalement en lui indiquant l'adresse courriel utilisée au moment de remplir le questionnaire; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet (adresses ci-haut).

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 4) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE 4): cerpe4@uqam.ca ou 514-987-3000, poste 3642.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier chaleureusement.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

En cliquant sur le bouton « Suivant » ci-dessous, j'accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Suivant

Partie A: Introduction, lexique et identification

Le présent questionnaire vise à comprendre dans quelle mesure votre organisation tire profit des évaluations qu'elle déploie. Les questions portent tant sur la culture globale de votre organisation (style de leadership, climat, etc.) que sur des éléments plus spécifiques à l'évaluation (ressources dédiées, intérêt, etc.).

Lexique

Afin de faciliter la lecture du questionnaire, nous vous proposons de vous référer au lexique suivant:

Organisation - Une organisation est ici définie comme un regroupement d'individus travaillant en vue d'un objectif commun et qui sont imputables de leurs actions. Par exemple, on peut penser à un établissement comme : une commission scolaire, un regroupement communautaire, etc.

Évaluation - Lorsque nous parlons d'évaluation, nous référons ici à tout processus réflexif dans lequel des données objectives servent à éclairer ou à rendre compte de la mise en œuvre ou des effets d'une action donnée. Ainsi, l'évaluation permet, entre autres choses, d'alimenter des réflexions, de soulever des controverses, de prendre des décisions sur la suite des choses, etc.

Par exemple, un département de ressources humaines pourrait se baser sur des données concernant les motifs d'arrêts de travail afin de questionner l'impact de nouvelles politiques de prévention face à l'épuisement professionnel. On pourrait imaginer que les données recueillies susciteraient un débat d'idées quant à de nouveaux aménagements susceptibles de mieux prévenir l'épuisement professionnel. Un autre exemple pourrait être des données de suivi des activités de l'établissement (ex : accès ou besoins face à certains services) qui permettrait de questionner et discuter des aménagements possibles dans l'organisation des services éducatifs.

Employés - Le terme "employé" renvoie à tout intervenant qui délivre des services au sein de l'organisation. Les employés ont une pratique reliée à la mission et l'organisation et sont alors, dans une certaine mesure, imputables de la qualité de leurs actions et de l'efficacité de leur pratique. Ainsi ils peuvent être sujets à l'évaluation ou consulter des données issues de processus évaluatifs afin de monitorer ou réfléchir à leur propre pratique professionnelle. Les employés peuvent être amenés à définir des questions d'évaluations, planifier des collectes de données, analyser et questionner les résultats, poser un regard critique, etc.

Direction - Certaines sections du questionnaire se rapportent à la direction de l'organisation. La direction fait référence aux gestionnaires, aux administrateurs ou tout autre supérieur hiérarchique qui alloue, dirige ou supervise les mandats ou les tâches attribuées aux employés.

Évaluateur - Le terme "évaluateur" renvoie à la personne ou au groupe de personnes responsables de l'évaluation ou de la collecte systématique de données dans l'organisation (par exemple, un comité d'évaluation). L'évaluateur peut être interne à l'organisation (membre de la direction ou professionnel), externe à l'organisation (experts, consultant, firme, etc.) ou les deux simultanément (experts travaillant en étroite collaboration avec des membres de l'organisation).

A1. Adresse courriel institutionnelle :

Tel que décrit dans le formulaire de consentement, vous pouvez vous retirer de l'étude même après avoir complété le questionnaire. Vous n'avez qu'à aviser le chercheur principal, François Royer, en lui indiquant l'adresse courriel utilisée au moment de compléter le questionnaire. Pour que cette option soit disponible, nous vous invitons à entrer votre adresse courriel institutionnelle dans l'espace ci-dessus. De plus, nous demandons cette information afin de pouvoir contacter 100 participants, choisis au hasard, et effectuer une seconde passation du questionnaire dans 6 mois.



Partie B: Identification (suite)

B1. À quelle catégorie correspond votre emploi actuel?

Cette question servira à filtrer les questions du questionnaire afin de cibler les plus pertinentes selon votre fonction.

Cadre supérieur (directeurs et adjoints)

Cadre intermédiaire (chefs de services, coordonnateurs, conseillers-cadres)

Intervenant/professionnel

Évaluateur expert

Employé ayant un rôle administratif/de soutien

Autre

Autre

B2. L'évaluation dans votre organisation/établissement peut prendre plusieurs formes. Les types d'évaluations suivants renvoient à des façons de faire courantes. Veuillez sélectionner celles qui se rapprochent le plus de votre expérience professionnelle en lien avec l'évaluation:

Audit (utilisation de données, généralement financières, pour vérifier la conformité aux standards)

Évaluation de l'acte (vérifier l'application des normes scientifiques actuelles dans les services/soins aux patients/bénéficiaires)

Évaluation formative (des données servent à appuyer le développement, la réflexion, le questionnement en continu)

Évaluation sommative (des données servent à appuyer une décision telle que l'arrêt d'un service, son expansion, etc.)

Évaluation des besoins (approfondissement d'une problématique et des pistes envisageables pour l'adresser)

Évaluation des résultats ou d'efficacité (évaluation des effets d'une action ou d'un programme)

Évaluation de mise en oeuvre, de processus ou d'implantation (évaluation de conformité, de monitoring en continu, etc.)

Évaluation de la satisfaction (sondage portant sur l'appréciation d'un service, d'une formation, etc.)

Évaluation des connaissances (d'un élève, d'un professionnel, etc.)



Autre



Autre

B3. Dans le cadre de vos fonctions, avez-vous des tâches d'évaluation (collecte de données, analyse, rédaction de rapports, etc.) ?

Non Oui, cela représente moins de 50% des mes tâches Oui, cela représente plus de 50% de mes tâches

B4. Depuis combien d'années travaillez-vous pour votre établissement/organisation? /

Moins d'un an Entre 1 et 2 ans Entre 3 et 5 ans Entre 5 et 9 ans Entre 10 et 19 ans 20 ans et plus

B5. Depuis combien d'années occupez-vous votre poste actuel dans cet établissement /cette organisation?

Moins d'un an Entre 1 et 2 ans Entre 3 et 5 ans Entre 5 et 9 ans Entre 10 et 19 ans 20 ans et plus



B6. Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu?

- Secondaire général (DES) ou professionnel (DEP)
- Collégial (DEC) général ou technique
- Diplôme universitaire de premier cycle (certificat, bac.)
- Diplôme universitaire de 2e cycle (DESS, maîtrise.)
- Doctorat
- Aucun diplôme
- Autre

Autre

B7. Si vous avez reçu une ou des formations en évaluation (dans votre parcours scolaire ou professionnel), veuillez indiquer le nombre d'heures approximatif de formations reçues (par exemple: élaboration d'un modèle logique, cours d'analyses statistiques, formation sur l'utilisation des résultats de recherche, etc.)

- 1 à 7 heures
- 8 à 35 heures
- 36 à 99 heures
- 100 heures ou plus
- Je n'ai aucune formation

B8. Si vous avez reçu une ou des formations en évaluation, de quel type d'organisme l'avez-vous reçue (cochez toutes les réponses qui s'appliquent)

- Organisme communautaire
- Société d'évaluation (par ex. Société canadienne d'évaluation ou Société québécoise d'évaluation de programmes)
- Cégep
- Université
- Je n'ai aucune formation en évaluation



Autre

Autre

B9. Veuillez estimer votre propre niveau d'expertise en évaluation.

1
Je n'ai aucune expertise
2
3
4
5
6
7
8
9
10
Je suis int(e) expert(e)

Niveau d'expertise — — — — — — — — — —

B10. Êtes-vous au courant d'activités d'évaluation, de collectes de données ou de diffusion de résultats en lien avec des évaluations dans votre organisation?

Oui

Non

Partie C: Style de leadership

Le style de leadership réfère à vos pratiques en tant gestionnaire/cadre/directeur(trice) et à celles de vos collègues ayant des fonctions similaires ou encore, à vos supérieurs hiérarchiques. Ces pratiques sont reconnues comme ayant une influence sur les façons de faire dans l'organisation.

C1.

À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants portant sur vos pratiques de gestionnaire/cadre/directeur(trice) ainsi que votre perception globale des pratiques des gestionnaires/cadres/directeurs de votre organisation.

Dans votre propre pratique professionnelle...

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
On consulte les employés avant de prendre des décisions importantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nous savons déléguer le pouvoir lorsque la situation s'y prête.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
On valorise les initiatives des employés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nous accordons un certain contrôle aux employés dans la gestion des ressources nécessaires à leur travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
On cherche à contrôler le travail des employés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
On est ouvert aux idées nouvelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nous sollicitons les rétroactions des employés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nous nous remettons régulièrement en question.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Nous sommes intéressés par ce que la communauté pense de notre travail (bénéficiaires, population générale, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nous encourageons les employés à questionner les façons de faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nous offrons aux employés des occasions d'apprentissage (par exemple, des formations).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nous sommes des mentors pour les employés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nous tenons compte des différents styles des employés dans notre soutien à leurs égards.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nous soutenons la réflexion critique dans le travail des employés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nous travaillons à l'établissement d'une vision commune au travers des différents groupes de travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nous soulignons la contribution de chaque employé à la mission globale de l'organisation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nous partageons la même vision que les employés à propos de ce qu'il faut accomplir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C2.

À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants portant sur vos pratiques de gestionnaire/cadre/directeur(trice) ainsi que votre perception globale des pratiques des gestionnaires/cadres/directeurs de votre organisation.

Dans votre organisation en général...

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
On consulte les employés avant de prendre des décisions importantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nous savons déléguer le pouvoir lorsque la situation s'y prête.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
On valorise les initiatives des employés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nous accordons un certain contrôle aux employés dans la gestion des ressources nécessaires à leur travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
On cherche à contrôler le travail des employés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
On est ouvert aux idées nouvelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nous sollicitons les rétroactions des employés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nous nous remettons régulièrement en question.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nous sommes intéressés par ce que la communauté pense de notre travail (bénéficiaires, population générale, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nous encourageons les employés à questionner les façons de faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nous offrons aux employés des occasions d'apprentissage (par exemple, des formations).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Nous sommes des mentors pour les employés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nous tenons compte des différents styles des employés dans notre soutien à leurs égards.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nous soutenons la réflexion critique dans le travail des employés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nous travaillons à l'établissement d'une vision commune au travers des différents groupes de travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nous soulignons la contribution de chaque employé à la mission globale de l'organisation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nous partageons la même vision que les employés à propos de ce qu'il faut accomplir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Partie D: Style de leadership

Le style de leadership réfère aux pratiques des dirigeants à l'égard des employés. Ces pratiques influencent les façons de faire dans l'organisation.

D1. À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants?

Dans leur pratique professionnelle, les gestionnaires, directeurs et cadres de votre organisation...

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Consultent les employés avant de prendre des décisions importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Délèguent le pouvoir lorsque la situation s'y prête	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valorisent les initiatives des employés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Accordent un certain contrôle aux employés dans la gestion des ressources nécessaires à leur travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cherchent à contrôler le travail des employés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sont ouverts aux idées nouvelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sollicitent les rétroactions des employés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se remettent régulièrement en question	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sont intéressés par ce que la communauté pense de leur travail (bénéficiaires, population générale, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encouragent les employés à questionner les façons de faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Offrent aux employés des occasions d'apprentissage (par exemple, des formations).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sont des mentors pour les employés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiennent compte des différents styles des employés dans leur soutien à leur égard.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soutiennent la réflexion critique dans le travail des employés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Travaillent à l'établissement d'une vision commune au travers des différents groupes de travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Soulignent la contribution de chaque employé à la mission globale de l'organisation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partagent la même vision que les employés à propos de ce qu'il faut accomplir comme organisation/établissement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Partie E: Culture organisationnelle

La culture organisationnelle est le reflet des traditions, des valeurs et des présuppositions (croyances entretenues par les individus sur différents sujets par exemple sur les « bonnes façons de faire ») partagées par les employés.

E1. À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants concernant les façons de faire cultivées et encouragées dans votre organisation dans son ensemble?

Dans votre organisation...

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Les employés sont encouragés à saisir toutes les opportunités pour améliorer leurs compétences au travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il est important que tous mettent à jour leurs connaissances.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les employés sont encouragés à apprendre constamment.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les employés remettent en question les façons de faire au travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les problèmes rencontrés sont utilisés par les employés comme des occasions d'apprendre de nouvelles façons de faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les employés sont encouragés à se remettre en question eux-même.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La critique constructive est toujours bien reçue de la part de tous.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les employés sont invités à essayer de nouvelles choses et de risquer l'échec que de ne pas essayer du tout.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il faut que les employés sachent prendre des risques dans le cadre de leur travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les erreurs de parcours dans cette organisation conduisent à des moments propices à l'apprentissage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les erreurs de parcours nuiront à votre progression dans cette organisation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il est peu encouragé d'essayer de nouvelles choses au travail par peur de faire fausse route.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Partie F: Climat relationnel

Le climat relationnel est le degré auquel les relations entre les membres sont marquées par la confiance, l'ouverture et la chaleur.

F1. À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants?

Dans votre organisation...

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Les membres du personnel se font confiance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il est fréquent de voir un membre du personnel se méfier d'un autre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
En général, les relations entre les membres du personnel sont chaleureuses et amicales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La confiance règne entre les différents niveaux de l'organisation (directions, employés, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Partie G: Collaboration

La collaboration réfère niveau auquel les employés collaborent et s'entraident en vue de leurs objectifs communs.

G1. À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants?

Dans votre organisation...

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Les membres du personnel prennent le temps de se réunir pour travailler en équipe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les membres du personnel s'échangent ou partagent facilement leur matériel de travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les membres du personnel ont tendance à travailler seuls, chacun de son côté.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il règne, entre les employés, un esprit de compétition.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Partie H: Communication et diffusion de l'information

Cette section réfère au niveau auquel des structures organisationnelles sont garantes de la capacité des employés à communiquer entre eux et à faire circuler de l'information.

H1. À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants?

Dans votre organisation...

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Les interactions formelles ou informelles sont fréquentes entre les employés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il arrive fréquemment que des débats d'idées aient lieu entre les employés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les nouvelles informations sont rapidement diffusées à ceux à qui cela pourrait être utile.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il existe des mécanismes de circulation de l'information (infolettre, rencontres, site web organisationnel, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il est facile d'avoir accès rapidement aux informations pertinentes à notre travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon organisation rend ses bilans et leçons apprises à la disposition de tous les employés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Partie I: Politiques soutenant l'évaluation

Cette section vise à rendre compte du degré auquel votre organisation définit des attentes claires en termes d'évaluation dans les définitions de tâches et offre du support formellement ou informellement.

I1. À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants?

Dans votre organisation...

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Non applicable
La définition de tâche de certains employés implique des activités d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les tâches d'évaluation sont ajoutées à une tâche de travail déjà bien remplie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le temps requis pour les tâches d'évaluation est explicité aux employés concernés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La participation aux activités d'évaluation est encouragée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'engagement des employés dans l'évaluation est récompensé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le temps investi dans l'évaluation est reconnu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les employés qui s'investissent dans les activités d'évaluation ne sont pas toujours accommodés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Partie J: Procédures et pratiques soutenant l'évaluation

Cette section vise à rendre compte du degré auquel votre organisation incorpore des pratiques qui soutiennent la mise en œuvre et la pérennité de l'évaluation.

J1. Disposez-vous de cadres de référence pour juger de la pertinence et de la qualité des rapports d'évaluation qui nous sont soumis (tels une grille à cocher ou un résumé des éléments essentiels à y retrouver)?

Oui

Non

J2. À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants?

Dans votre organisation...

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Les cadres de référence en évaluation sont facilement compréhensibles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les cadres de référence en évaluation sont utiles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

J3. Un plan d'évaluation est-il élaboré avant d'amorcer une évaluation?

Oui

Non

J4. À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants?

Dans votre organisation le plan d'évaluation comprend les éléments suivants:

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Les objectifs de l'évaluation clairement explicités.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La procédure pour atteindre les objectifs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le calendrier des opérations.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les personnes responsables de la mise en œuvre des opérations.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les composantes qui sont sujettes à évaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le plan d'évaluation de votre organisation est partagé et accessible à tous les employés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

J5. Votre organisation fournit-elle des occasions de formation continue sur la pratique évaluative?

Oui

Non

J6. À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants?

Dans votre organisation...

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
La formation offerte sur l'évaluation est pertinente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La formation offerte sur l'évaluation est accessible à suffisamment d'employés pour assurer qu'elle soit pratique courante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

J7. À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants?

Dans votre organisation...

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Il est facile d'accéder à de l'information sur les "meilleures pratiques" en évaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De l'information sur l'évaluation est disponible sous plusieurs formes (guides pratiques, présentations PowerPoint, fiches de conseils pratiques, études de cas, feuilles de route, manuels de formation, livres, chapitres, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La plupart des programmes/services/interventions ont un "manuel" de mise en oeuvre incluant un modèle logique (conceptualisation graphique des besoins identifiés, des moyens mis en place et des objectifs précis du programme/service/intervention).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon organisation établit une vision claire sur le but visé par les évaluation (reddition de compte, amélioration en continu, rayonnement, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Partie K: Ressources

Cette section vise à rendre compte du degré auquel votre organisation dédie du financement adéquat, de la technologie appropriée et des ressources humaines (à l'interne ou sous-traitant) pour l'évaluation.

K1. Des ressources financières sont-elles dédiées spécifiquement à l'évaluation dans votre organisation présentement?

Oui

Non

Je ne sais pas

K2. À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants?

Dans votre organisation...

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Les ressources financières sont suffisantes afin de mettre en oeuvre des activités d'évaluation (collecte de données, analyse, diffusion, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les ressources dédiées à l'évaluation sont souvent redirigées vers d'autres priorités.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des ressources sont allouées pour la formation du personnel en évaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le financement dédié à l'évaluation est récurrent, année après année.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

K3. À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants?

Dans votre organisation...

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
L'organisation pourvoit aux outils de base et aux ressources en soutien à l'évaluation (ordinateurs, logiciels, copies, soutien administratif).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De l'assistance technique est disponible, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'organisation, afin de répondre aux questions liées à l'évaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il y a une ou plusieurs personnes dans notre organisation mandatée pour s'occuper de l'évaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les personnes embauchées pour faire l'évaluation possèdent une expertise pertinente dans le domaine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Partie L: Conditions soutenant l'utilisation l'évaluation

Cette section vise à rendre compte du degré auquel les caractéristiques de l'évaluation produites sont garantes de son utilisation par les membres de l'organisation.

L1. Êtes-vous au courant des conclusions, des rapports ou des résultats d'évaluations récentes dans votre organisation?

Oui

Non

L2. À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants?

Dans votre organisation...

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Tous les employés se sentent concernés par l'évaluation dans l'organisation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les objectifs des évaluations sont établis en consultant tous les acteurs concernés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les employés peuvent participer à l'évaluation à différents degrés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L3. À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants?

Dans votre organisation...

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Les évaluations sont effectuées en temps opportun (liée au cycle de prise de décision dans l'organisation).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les évaluations répondent aux standards de qualité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les évaluations sont impartiales (la démarche n'est pas biaisée en faveur d'une position préalable ou d'une autre).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les évaluations sont basées sur des données objectives.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les évaluations sont produites par des évaluateurs crédibles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les recommandations des évaluations réalisées dans notre organisation s'appuient clairement sur des données objectives.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Partie M: Motivation

Cette section vise à rendre compte de votre niveau d'attrait, de l'utilité perçue et de votre sentiment de compétence en lien avec le domaine de l'évaluation.

M1. À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants?

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je suis intéressé à apprendre sur l'évaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je suis intéressé à participer à l'évaluation de programmes/services/interventions dans mon organisation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je crois que l'évaluation peut être une expérience positive.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'évaluation est ou serait un stress de plus dans mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je crois que l'évaluation peut être utile pour améliorer les programmes/services/interventions de l'organisation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je crois que l'évaluation peut être utile pour éclairer la prise de décision relativement à mon programme/service/intervention.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je crois que l'évaluation n'est pas nécessaire puisque nous savons déjà ce qui est le mieux pour atteindre nos objectifs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je crois que l'évaluation apporte de l'information utile en général.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je crois que l'évaluation en vaut l'investissement en temps et en argent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je crois que l'évaluation me permettra d'améliorer mes pratiques professionnelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je crois que l'évaluation est trop compliquée pour moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Même si je voulais participer à l'évaluation, je ne saurais pas quoi faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il m'est facile de m'approprier les conclusions d'une évaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai des bases suffisantes pour m'aventurer dans des tâches d'évaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Partie N: Compétence en évaluation

Cette section vise à explorer dans quelle mesure votre pratique professionnelle vous amène à développer des compétences en évaluation et à vous y impliquer de près ou de loin.

N1. À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants?

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je connais bien les concepts de base en évaluation (modèle logique, type d'évaluation, méthodes d'analyse...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le domaine de l'évaluation est un terrain tout à fait inconnu pour moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai assez de connaissances pour répondre aux questions d'autres employés sur l'évaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

N2. À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants?

Dans ma pratique professionnelle, je me sens équipé(e) et soutenu(e) pour...

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Rédiger/réviser de la documentation d'un programme/intervention/service (par ex., manuel d'implantation).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mener régulièrement de l'observation sur les activités d'un programme/service ou mes propres interventions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veiller à ce que les programmes ou mes propres interventions soient implantés comme prévu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M'assurer que les résultats d'un programme ou de mes interventions correspondent aux attentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porter un regard critique quant à l'atteinte des objectifs d'un programme ou d'une intervention.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me référer au modèle logique (conceptualisation graphique des besoins identifiés, des moyens mis en place et des objectifs précis du programme/service/intervention).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

N3. Dans le cadre de votre travail, avez-vous participé à la mise en œuvre de tâches reliées à l'évaluation?

Oui

Non

N4. À quel point êtes vous en accord avec les énoncés suivants?

Dans ma pratique professionnelle, je me sens équipé(e) et soutenu(e) pour...

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Rédiger des rapports d'évaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rédiger des plans/devis d'évaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formuler des objectifs mesurables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sélectionner des stratégies de collecte de données.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifier ou participer à l'identification des questions d'évaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participer à la collecte de données d'évaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participer à l'analyse des données.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rédiger des recommandations basées sur les résultats.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participer à la dissémination des résultats de l'évaluation de façon formelle ou informelle (discussions, bouche-à-oreille...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Partie O: Utilisation de l'évaluation

La prochaine section vise à témoigner de la façon dont vous vous servez concrètement de l'évaluation, comment elle vous est réellement utile dans votre pratique professionnelle.

O1. À quel point êtes-vous en accord avec les énoncés suivants concernant la façon dont vous vous servez concrètement de l'évaluation dans votre pratique?

Dans votre pratique professionnelle, l'évaluation vous est utile afin de...

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Réfléchir différemment à votre pratique professionnelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous rassurer dans la conformité de votre pratique professionnelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Améliorer votre pratique professionnelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Justifier ou valider vos interventions ou vos décisions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Élaborer de nouvelles activités, de nouveaux programmes ou du nouveau matériel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apporter des modifications aux programmes/services/interventions existants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obtenir du nouveau financement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire rayonner le programme/service/intervention dans la communauté.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partager les connaissances de votre organisation/établissement à d'autres partenaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aider à prendre des décisions concernant l'allocation de ressources financières.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Atteindre des cibles de reddition de comptes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Remettre en question les façons de faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ce projet ne pourrait être possible sans votre précieuse collaboration. Nous vous remercions chaleureusement de votre participation!

Pour toute question ou commentaire, n'hésitez pas à contacter le chercheur principal:

François Royer Doctorant en psychologie royer.francois@courrier.uqam.ca

RÉFÉRENCES

- Abrami, P. C., Dagenais, C., Bernard, R. M., Janosz, M., Pigeon, M.-E., Lysenko, L. V. et Levesque, J. (2007). Questionnaire sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche dans la pratique professionnelle.
- Alimo-Metcalfe, B. et Alban-Metcalfe, J. (2005). The crucial role of leadership in meeting the challenges of change. *Vision: The Journal of Business Perspective*, 9(2), 27-39. doi: <https://doi.org/10.1177/097226290500900205>
- Amy, A. H. (2008). Leaders as facilitators of individual and organizational learning. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(3), 212-234. doi: <https://doi.org/10.1108/01437730810861281>
- Appleton-Dyer, S., Clinton, J., Carswell, P. et McNeill, R. (2012). Understanding Evaluation Influence Within Public Sector Partnerships A Conceptual Model. *American Journal of Evaluation*, 33(4), 532-546. doi: <https://doi.org/10.1177/1098214012447672>
- Arnold, M. E. (2006). Developing Evaluation Capacity in Extension 4-H Field Faculty: A Framework for Success. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 257-269. doi: 10.1177/1098214006287989
- Atwood, M. A., Mora, J. W. et Kaplan, A. W. (2010). Learning to lead: evaluating leadership and organizational learning. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(7), 576-595. doi: <https://doi.org/10.1108/01437731011079637>
- Baron, M. E. (2011). Designing internal evaluation for a small organization with limited resources. *New Directions for Evaluation*, 2011(132), 87-99. doi: <https://doi.org/10.1002/ev.398>
- Bélangier, J., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I. et Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire: Réflexions sur un cadre théorique intégrateur.

Éducation et francophonie, 40(1), 56-75. doi:
<https://doi.org/10.7202/1010146ar>

- Bess, K. D., Perkins, D. D. et McCown, D. L. (2010). Testing a measure of organizational learning capacity and readiness for transformational change in human services. *Journal of prevention & intervention in the community*, 39(1), 35-49. doi: <https://doi.org/10.1080/10852352.2011.530164>
- Bontis, N., Crossan, M. M. et Hulland, J. (2002). Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows. *Journal of management studies*, 39(4), 437-469. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-6486.t01-1-00299>
- Botcheva, L., White, C. R. et Huffman, L. C. (2002). Learning culture and outcomes measurement practices in community agencies. *American Journal of Evaluation*, 23(4), 421-434. doi:
<https://doi.org/10.1177/109821400202300404>
- Bourgeois, I., Chouinard, J. A. et Cousins, J. B. (2008). Understanding Organization Capacity for Evaluation: Synthesis and Integration. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 23(3), 225-237.
- Bourgeois, I. et Cousins, J. B. (2008). Informing Evaluation Capacity Building through Profiling Organizational Capacity for Evaluation: An Empirical Examination of Four Canadian Federal Government Organizations. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 23(3).
- Bourgeois, I. et Cousins, J. B. (2013). Understanding Dimensions of Organizational Evaluation Capacity. *American Journal of Evaluation*, 34(3), 299-319. doi: <https://doi.org/10.1177/1098214013477235>
- Bourgeois, I. et Hurteau, M. (2018). L'implication des parties prenantes dans la démarche évaluative: facteurs de succès et leçons à retenir. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 33(2).
- Bourgeois, I., Simmons, L. et Buetti, D. (2018). Building evaluation capacity in Ontario's public health units: promising practices and strategies. *Public health*, 159, 89-94.
- Bourgeois, I., Simmons, L., Hotte, N. et Osseni, R. (2016). Measuring evaluation capacity in Ontario public health units. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 31(2).

- Bourgeois, I., Toews, E., Whynot, J. et Lamarche, M. K. (2013). Measuring Organizational Evaluation Capacity in the Canadian Federal Government. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 28(2), 1-19.
- Bourgeois, I., Whynot, J. et Thériault, É. (2015). Application of an organizational evaluation capacity self-assessment instrument to different organizations: Similarities and lessons learned. *Evaluation and program planning*, 50, 47-55. doi: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2015.01.004>
- Bowen, G. L., Rose, R. A. et Ware, W. B. (2006). The reliability and validity of the School Success Profile Learning Organization measure. *Evaluation and Program Planning*, 29(1), 97-104. doi: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2005.08.005>
- Brown, T., McCracken, M. et O'Kane, P. (2011). 'Don't forget to write': how reflective learning journals can help to facilitate, assess and evaluate training transfer. *Human Resource Development International*, 14(4), 465-481. doi: <https://doi.org/10.1080/13678868.2011.601595>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Publications.
- Bruner Foundation. (2010). The Modified Evaluative Thinking Assessment Tool.
- Butterfoss, F. D. (2006). Process evaluation for community participation. *Annu. Rev. Public Health*, 27, 323-340. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.27.021405.102207>
- Carman, J. G. et Fredericks, K. A. (2010). Evaluation Capacity and Nonprofit Organizations: Is the Glass Half-Empty or Half-Full? *American Journal of Evaluation*, 31(1), 84-104. doi: 10.1177/1098214009352361
- Chagnon, F., Bardon, C., Proulx, R., Houlfort, N., Briand-Lamarche, M. et Labelle, P. (2012). Outil réflexif pour améliorer l'utilisation des connaissances dans les organisations de services sociaux et de santé. Montréal: Chaire CJM-IU-UQAM d'étude sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et des familles en difficulté.
- Chiva, E. et Delorme, S. (2004). *The performance of motivational command agents in a command post training simulation*. Communication présentée Conference on Behavioral Representation in Modeling and Simulation (BRIMS, 2004).

- Chiva, R., Alegre, J. et Lapiedra, R. (2007). Measuring organisational learning capability among the workforce. *International Journal of Manpower*, 28(3/4), 224-242. doi: <https://doi.org/10.1108/01437720710755227>
- Compton, D. W. et Baizerman, M. (2007). Defining evaluation capacity building. *American Journal of Evaluation*, 28(1), 118-119.
- Comrey, A. L. et Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2002). *Avis au Ministère de l'Éducation sur le projet de loi 124 : Loi modifiant la Loi sur le Conseil Supérieur de l'Éducation et la Loi sur l'instruction publique*. Québec, CA: Gouvernement du Québec.
- Cooksey, R. W. (2003). "Learnership" in complex organisational textures. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(4), 204-214. doi: <https://doi.org/10.1108/01437730310478075>
- Corn, J. O., Byrom, E., Knestis, K., Matzen, N. et Thrift, B. (2012). Lessons learned about collaborative evaluation using the Capacity for Applying Project Evaluation (CAPE) framework with school and district leaders. *Evaluation and Program Planning*, 35(4), 535-542. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2011.12.008
- Cousins, J. B., Elliott, C., Amo, C., Bourgeois, I., Chouinard, J., Goh, S. C. et Lahey, R. (2008). Organizational Capacity to Do and Use Evaluation: Results of a Pan-Canadian Survey of Evaluators. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 23(3).
- Cousins, J. B., Goh, S., Clark, S. et Lee, L. (2004). Integrating evaluative inquiry into the organizational culture: A review and synthesis of the knowledge base. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 19(2), 99-141.
- Cousins, J. B., Goh, S. C., Elliott, C., Aubry, T. et Gilbert, N. (2014). Government and voluntary sector differences in organizational capacity to do and use evaluation. *Evaluation and program planning*, 44, 1-13. doi: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2013.12.001>
- Cousins, J. B., Goh, S. C., Elliott, C. J. et Bourgeois, I. (2014). Framing the Capacity to Do and Use Evaluation. *New Directions for Evaluation*, 2014(141), 7-23. doi: <https://doi.org/10.1002/ev.20076>

- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Dagenais, C. et Ridde, V. (2012). *Approches et pratiques en évaluation de programme*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Dansecu, E. (2013). Evaluation capacity checklist. *Ottawa, ON: Ontario Centre of Excellence for Child and Youth Mental Health*.
- Dansecu, E., Halsall, T. et Kasprzak, S. (2009). Readiness assessment tool for evaluation capacity building. *Ottawa, ON: The Provincial Centre of Excellence for Child and Youth Mental Health at CHEO*.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 3, 28-43.
- de Moura Castro, C. et Musgrove, P. (2002). On the Non-existence of "The Social Sector" or Why Education and Health Are More Different than Alike: Washington, DC: Inter-American Development Bank.
- Douglah, M., Boyd, H. & Gundermann, D. (2003, Novembre). *Nurturing the development of an evaluation culture in public educational agencies*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'American Evaluation Association, Reno, NV.
- Durlak, J. A. D., E.P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350. doi: <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Edwards, B., Stickney, B., Milat, A., Campbell, D. et Thackway, S. (2017). Building research and evaluation capacity in population health: the NSW Health approach. *Health Promotion Journal of Australia*, 27(3), 264-267.
- El Hassar, B., Poth, C., Gokiart, R. et Bulut, O. (2020). Toward an Evidence-Based Approach to Building Evaluation Capacity. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 36(1), 82-94. doi: <https://doi.org/10.3138/cjpe.69191>

- Everitt, B. S. (1975). Multivariate analysis: The need for data, and other problems. *The British Journal of Psychiatry*, 126(3), 237-240.
- Expósito-Langa, M., Molina-Morales, F. X. et Tomás-Miquel, J.-V. (2015). How shared vision moderates the effects of absorptive capacity and networking on clustered firms' innovation. *Scandinavian Journal of Management*, 31(3), 293-302. doi: <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2015.06.001>
- Forss, K., Kruse, S.-E., Taut, S. et Tenden, E. (2006). Chasing a ghost? An essay on participatory evaluation and capacity development. *Evaluation*, 12(1), 128-144. doi: <https://doi.org/10.1177/1356389006064190>
- Fullan, M., Cuttress, C. et Kilcher, A. (2005). 8 forces for leaders of change. *Journal of Staff Development*, 26, 54-58.
- Gagnon, F., Aubry, T., Cousins, J. B., Goh, S. C. et Elliott, C. (2018). Validation of the evaluation capacity in organizations questionnaire. *Evaluation and program planning*, 68, 166-175. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2018.01.002
- Goh, S. et Richards, G. (1997). Benchmarking the learning capability of organizations. *European Management Journal*, 15(5), 575-583. doi: [https://doi.org/10.1016/S0263-2373\(97\)00036-4](https://doi.org/10.1016/S0263-2373(97)00036-4)
- Goh, S. C. (1998). Toward a learning organization: The strategic building blocks. *SAM Advanced Management Journal*, 63, 15-22.
- Goh, S. C. (2003). Improving organizational learning capability: lessons from two case studies. *The Learning Organization*, 10(4), 216-227. doi: <https://doi.org/10.1108/09696470310476981>
- Gouvernement du Québec. (2000). Loi sur l'administration publique.
- Haccoun, R. R. et Saks, A. M. (1998). Training in the 21st century: Some lessons from the last one. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 39(1-2), 33. doi: <https://doi.org/10.1037/h0086793>
- Hansen, M., Alkin, M. C. et Wallace, T. L. (2013). Depicting the logic of three evaluation theories. *Evaluation and Program Planning*, 38, 34-43. doi: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2012.03.012>
- Harding, K., Lynch, L., Porter, J. et Taylor, N. F. (2017). Organisational benefits of a strong research culture in a health service: a systematic review. *Australian Health Review*, 41(1), 45-53.

- Harris, A. (2006). Opening up the 'black box' of leadership practice: Taking a distributed leadership perspective. *Leadership and Management*, 34(2), 37-45.
- Hawe, P., King, L., Noort, M., Jordens, C. et Lloyd, B. (2000). *Indicators to help with capacity building in health promotion*. Australian Centre for Health Promotion.
- Haynes, S. N., Richard, D. C. S. et Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment*, 7(3), 238-247. doi: 10.1037/1040-3590.7.3.238
- Higa, T. A. F. et Brandon, P. R. (2008). Participatory Evaluation as Seen in a Vygotskian Framework. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 23(3).
- Hoole, E. et Patterson, T. E. (2008). Voices from the field: Evaluation as part of a learning culture. *New Directions for Evaluation*, 2008(119), 93-113. doi: 10.1002/ev.270
- Hosner, D. W. et Lemeshow, S. (1989). Applied logistic regression. *New York: John Wiley & Son*.
- Huffman, D., Lawrenz, F., Thomas, K. et Clarkson, L. (2006). Collaborative evaluation communities in urban schools: A model of evaluation capacity building for STEM education. *New Directions for Evaluation*, 2006(109), 73-85. doi: <https://doi.org/10.1002/ev.179>
- Hult, G. T. M. (1998). Managing the international strategic sourcing process as a market-driven organizational learning system. *Decision Sciences*, 29(1), 193-216. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.1998.tb01349.x>
- Hult, G. T. M. et Ferrell, O. (1997). Global organizational learning capacity in purchasing: Construct and measurement. *Journal of Business Research*, 40(2), 97-111. doi: [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(96\)00232-9](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(96)00232-9)
- Hult, G. T. M., Hurley, R. F., Giunipero, L. C. et Nichols, E. L. (2000). Organizational learning in global purchasing: A model and test of internal users and corporate buyers. *Decision sciences*, 31(2), 293-325. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2000.tb01625.x>
- Hurley, R. F. et Hult, G. T. M. (1998). Innovation, market orientation, and organizational learning: an integration and empirical examination. *The*

Journal of Marketing, 42-54. doi:
<https://doi.org/10.1177/002224299806200303>

Israel, G., Brodeur, C. et Harder, A. (2010). What is an Extension Program? *Florida: Institute of Food and Agricultural Sciences, University of Florida*.

Janosz, M. et Bouthillier, C. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire). *Montréal: Université de Montréal*.

Janosz, M., Bowen, F., Chouinard, R. et Desbiens, N. (2001). Le Questionnaire sur l'environnement socioéducatif: QES.

Janzen, R., Ochocka, J., Turner, L., Cook, T., Franklin, M. et Deichert, D. (2017). Building a community-based culture of evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 65, 163-170.

Jerez-Gomez, P., Cespedes-Lorente, J. et Valle-Cabrera, R. (2005). Organizational learning capability: a proposal of measurement. *Journal of business research*, 58(6), 715-725. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2003.11.002>

Jobin, M.-H. et Lagacé, D. (2014). La démarche Lean en santé et services sociaux au Québec : comment mesurer la maturité des établissements ? *Gestion*, 39(3), 116-127. doi: 10.3917/riges.393.0116

Johnson, K., Greenesid, L. O., Toal, S. A., King, J. A., Lawrenz, F. et Volkov, B. (2009). Research on Evaluation Use A Review of the Empirical Literature From 1986 to 2005. *American Journal of Evaluation*, 30(3), 377-410. doi: <https://doi.org/10.1177/1098214009341660>

Johnson, L. I. (2021). Evaluation Capacity Case Study: Organizational Assessment and Recommendations to Build Evaluation Capacity.

King, J. A. (2002). Building the evaluation capacity of a school district. *New Directions for Evaluation*, 2002(93), 63-80. doi: <https://doi.org/10.1002/ev.42>

King, J. A. (2007). Developing Evaluation Capacity through Process Use. *New Directions for Evaluation*(116), 45-59. doi: <https://doi.org/10.1002/ev.242>

King, J. A. (2020). Putting evaluation capacity building in context: Reflections on the Ontario Brain Institute's Evaluation Support Program. *Evaluation and program planning*, 80, 101452.

- King, J. A. et Volkov, B. (2005). A framework for building evaluation capacity based on the experiences of three organizations. *CURA Reporter*, 35(3), 10-16.
- Kirkhart, K. E. (2000). Reconceptualizing evaluation use: An integrated theory of influence. *New Directions for Evaluation*, 2000(88), 5-23. doi: 10.1002/ev.1188
- Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation. Dans R. L. Craig (dir.), *Training and development handbook* (p. 301-319). New York, NY: McGraw-Hill.
- Kuzmin, A. (2009). Use of evaluation training in evaluation capacity building. *From policies to results*, 240.
- Labin, S. N. (2014). Developing Common Measures in Evaluation Capacity Building An Iterative Science and Practice Process. *American Journal of Evaluation*, 35(1), 107-115. doi: <https://doi.org/10.1177/1098214013499965>
- Labin, S. N., Duffy, J. L., Meyers, D. C., Wandersman, A. et Lesesne, C. A. (2012). A Research Synthesis of the Evaluation Capacity Building Literature. *American Journal of Evaluation*, 33(3), 307-338. doi: <https://doi.org/10.1177/1098214011434608>
- Lafortune, L. (2012). *Des Stratégies Réflexives-Interactives Pour le Développement de Compétences: Pour la Formation en éducation et en Santé*. Presses de l'Université du Québec.
- Leviton, L. C. et Hughes, E. F. (1981). Research On the Utilization of Evaluations A Review and Synthesis. *Evaluation review*, 5(4), 525-548. doi: <https://doi.org/10.1177/0193841X8100500405>
- Leviton, L. C., Khan, L. K., Rog, D., Dawkins, N. et Cotton, D. (2010). Evaluability assessment to improve public health policies, programs, and practices. *Annual review of public health*, 31, 213. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.012809.103625>
- Liberato, S., Brimblecombe, J., Ritchie, J., Ferguson, M. et Coveney, J. (2011). Measuring capacity building in communities: a review of the literature. *BMC public health*, 11(1), 850. doi: 10.1186/1471-2458-11-850
- Linard, M. (2004). La relation entre praticiens et chercheurs en Sciences de l'Éducation. Une séquelle de vieilles questions épistémologiques non résolues? *Recherches & éducations*(8).

- Mark, M. M. et Henry, G. T. (2004). The mechanisms and outcomes of evaluation influence. *Evaluation*, 10(1), 35-57. doi: <https://doi.org/10.1177/1356389004042326>
- Marsick, V. J. et Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in developing human resources*, 5(2), 132-151. doi: <https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>
- Matus, J., Wenke, R., Hughes, I. et Mickan, S. (2019). Evaluation of the research capacity and culture of allied health professionals in a large regional public health service. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 12, 83.
- McGill, M. E., Slocum, J. W. et Lei, D. (1992). Management practices in learning organizations. *Organizational Dynamics*, 21(1), 5-17. doi: [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(92\)90082-X](https://doi.org/10.1016/0090-2616(92)90082-X)
- McIntosh, J. S., Buckley, J. et Archibald, T. (2020). Refining and measuring the construct of evaluative thinking: An exploratory factor analysis of the Evaluative Thinking Inventory. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 16(34), 104-117.
- Milstein, B., Chapel, T. J., Wetterhall, S. F. et Cotton, D. A. (2002). Building capacity for program evaluation at the Centers for Disease Control and Prevention. *New Directions for Evaluation*, 2002(93), 27-46. doi: <https://doi.org/10.1002/ev.40>
- Morariu, J. (April 2012). Readiness for evaluation and learning: assessing grantmaker and grantee capacity. *Innovation network*. Accessed February, 5, 2015.
- Nielsen, S. B., Lemire, S. et Skov, M. (2011). Measuring Evaluation Capacity—Results and Implications of a Danish Study. *American Journal of Evaluation*, 32(3), 324-344. doi: <https://doi.org/10.1177/1098214010396075>
- Osborne, J. W. et Costello, A. B. (2009). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Pan-Pacific Management Review*, 12(2), 131-146. doi: <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Pedler, M., Burgoyne, J. G. et Boydell, T. (1996). *The learning company: A strategy for sustainable development*. McGraw-Hill.

- Phalen, E. M. et Cooper, T. M. (2007). Using evaluation to improve program quality based on the BELL model. *New Directions for Youth Development*, 2007(114), 99-107. doi: 10.1002/yd.216
- Preskill, H. (2013). Now for the Hard Stuff Next Steps in ECB Research and Practice. *American Journal of Evaluation*, 35(1), 116-119. doi: <https://doi.org/10.1177/1098214013499439>
- Preskill, H. et Boyle, S. (2008). A multidisciplinary model of evaluation capacity building. *American Journal of Evaluation*, 29(4), 443-459. doi: <https://doi.org/10.1177/1098214008324182>
- Preskill, H. et Portzline, B. Z. (2008). Developing and implementing an evaluation system. *Unpublished manuscript. (Available from H. Preskill & B. Z. Portzline, hpreskill@ca.rr.com).*
- Preskill, H. et Torres, R. (2000). Readiness for organizational learning and evaluation instrument. *Available from H. Preskill, Hallie. preskill@fsg.org.*
- Preskill, H. et Torres, R. (2009). Readiness for organizational learning and evaluation (ROLE). *Evaluation in organizations (2nd ed., pp. 491–504). Boston, MA: Perseus Books.*
- Preskill, H. et Torres, R. T. (1999). Building capacity for organizational learning through evaluative inquiry. *Evaluation*, 5(1), 42-60. doi: <https://doi.org/10.1177/135638909900500104>
- Preskill, H., Zuckerman, B. et Matthews, B. (2003). An exploratory study of process use: Findings and implications for future research. *American Journal of Evaluation*, 24(4), 423-442. doi: <https://doi.org/10.1177/109821400302400402>
- Rich, R. F. (1977). Uses of social science information by federal bureaucrats: Knowledge for action versus knowledge for understanding. *Using social research in public policy making*, 199-211.
- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 11(1), 10. doi: <https://doi.org/10.7275/9wph-vv65>
- Rouiller, J. Z. et Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human resource*

development quarterly, 4(4), 377-390. doi:
<https://doi.org/10.1002/hrdq.3920040408>

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. Wiley. com.

Smits, P. et Jacob, S. (2014). La fonction d'évaluation dans l'administration publique québécoise: analyse de la cohérence du système d'actions. *Canadian Public Administration*, 57(1), 71-96. doi: <https://doi.org/10.1111/capa.12059>

Spector, J. M. et Davidsen, P. I. (2006). How can organizational learning be modeled and measured? *Evaluation and program planning*, 29(1), 63-69. doi: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2005.08.001>

St-Pierre, M.-A. (2009). *Regards sur le système de santé et de services sociaux du Québec*. Ministère de la santé et des services sociaux du Québec, Direction des

Stevenson, J. F., Florin, P., Mills, D. S. et Andrade, M. (2002). Building evaluation capacity in human service organizations: a case study. *Evaluation and Program Planning*, 25(3), 233-243. doi: [https://doi.org/10.1016/S0149-7189\(02\)00018-6](https://doi.org/10.1016/S0149-7189(02)00018-6)

Stockdill, S. H., Baizerman, M. et Compton, D. W. (2002). Toward a definition of the ECB process: A conversation with the ECB literature. *New Directions for Evaluation*, 2002(93), 7-26. doi: <https://doi.org/10.1002/ev.39>

Suarez-Balcazar, Y., Taylor-Ritzler, T., Garcia-Iriarte, E., Keys, C. B., Kinney, L., & Ruch-Ross, H., . . . Curtin, G. (2010). Evaluation capacity building: A culturally and contextually grounded interactive framework and exemplar. Dans Y. S.-B. F. Balcazar, T. Taylor-Ritzler, & C. B. Keys (dir.), *Race, culture and disability: Rehabilitation science and practice* (p. 307-324). Sudbury, MA: Jones and Bartlett.

Swope, M. (2021). *From Checked Out to Bought In: Exploring Individual Level Motivation in Evaluation Capacity Building*. (The Claremont Graduate University).

Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.

Tannenbaum, S. I. (1997). Enhancing continuous learning: Diagnostic findings from multiple companies. *Human resource management*, 36(4), 437-452. doi:

[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-050X\(199724\)36:4<437::AID-HRM7>3.0.CO;2-W](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-050X(199724)36:4<437::AID-HRM7>3.0.CO;2-W)

- Taut, S. (2007). Studying self-evaluation capacity building in a large international development organization. *American Journal of Evaluation*, 28(1), 45-59. doi: <https://doi.org/10.1177/1098214006296430>
- Taylor-Powell, E. et Boyd, H. H. (2008). Evaluation capacity building in complex organizations. *New Directions for Evaluation*, 2008(120), 55-69. doi: <https://doi.org/10.1002/ev.276>
- Taylor-Ritzler, T., Suarez-Balcazar, Y., Garcia-Iriarte, E., Henry, D. B. et Balcazar, F. E. (2013). Understanding and Measuring Evaluation Capacity A Model and Instrument Validation Study. *American Journal of Evaluation*, 34(2), 190-206. doi: <https://doi.org/10.1177/1098214012471421>
- Templeton, G. F., Lewis, B. R. et Snyder, C. A. (2002). Development of a measure for the organizational learning construct. *Journal of Management Information Systems*, 19(2), 175-218. doi: <https://doi.org/10.1080/07421222.2002.11045727>
- Theisohn, T. et Lopes, C. (2013). *Ownership Leadership and Transformation: Can We Do Better for Capacity Development*. Routledge.
- Tippins, M. J. et Sohi, R. S. (2003). IT competency and firm performance: is organizational learning a missing link? *Strategic management journal*, 24(8), 745-761. doi: <https://doi.org/10.1002/smj.337>
- Tohidi, H., Seyedaliakbar, S. M. et Mandegari, M. (2012). Organizational learning measurement and the effect on firm innovation. *Journal of Enterprise Information Management*, 25(3), 219-245. doi: <https://doi.org/10.1108/17410391211224390>
- Trevisan, M. S. (2002). Evaluation capacity in K-12 school counseling programs. *American Journal of Evaluation*, 23(3), 291-305. doi: <https://doi.org/10.1177/109821400202300305>
- Tucker, B. A. et Russell, R. F. (2004). The influence of the transformational leader. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 10(4), 103-111. doi: <https://doi.org/10.1177/107179190401000408>

- University, T. C. (2005). *Organizational Readiness for Change (TCU ORC)*. Insitutde of Behavioral Research, Forth Worth, TX. Accessed February 5, 2015.
- Urbina, S. (2014). *Essentials of psychological testing*. John Wiley & Sons.
- Vaughn, S., Schumm, J. S. et Sinagub, J. M. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Volkov, B. et King, J. A. (2007). A checklist for building organizational evaluation capacity. *The Evaluation Center: Western Michigan University*. Accessed February, 5, 2015.
- Wandersman, A. (2014). Moving Forward With the Science and Practice of Evaluation Capacity Building (ECB) The Why, How, What, and Outcomes of ECB. *American Journal of Evaluation*, 35(1), 87-89.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225-246. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11
- Wenger, E., MacDermott, R. et Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Press.
- Weston, T. (2004). Formative Evaluation for Implementation: Evaluating Educational Technology Applications and Lessons. *American Journal of Evaluation*, 25(1), 51-64. doi: 10.1177/109821400402500104
- Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L. et Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models: An evaluation of power, bias, and solution propriety. *Educational and psychological measurement*, 73(6), 913-934.
- Yang, B. (2003). Identifying valid and reliable measures for dimensions of a learning culture. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 152-162. doi: <https://doi.org/10.1177/1523422303005002003>
- Yoo, S. H. (2010). Exploring an Integrated Model of Governmental Agency Evaluation Utilization in Korea: Focusing on Executive Agency Evaluation. *International Review of Public Administration*, 15(1), 35-49. doi: <https://doi.org/10.1080/12294659.2010.10805165>