

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

VERS UNE MEILLEURE CONTEXTUALISATION DE L'ÉVALUATION
CRÉDIBLE : IDENTIFICATION DES FACTEURS D'INFLUENCE DE LA
CRÉDIBILITÉ À PARTIR D'EXPÉRIENCES ÉVALUATIVES DE PARTIES
PRENANTES

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

MARIE-PIER MARCHAND

MAI 2020

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.10-2015). 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.»

*À mes parents.
Vous avez toujours cru en moi.*

*À mes enfants.
Je croirai toujours en vous.*

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements s'adressent aux dames exceptionnelles qui ont formé mon comité de direction de recherche, Marthe Hurteau, professeure au département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), et Astrid Brousselle, professeure à l'École d'administration publique de l'Université de Victoria. Elles ont réalisé un travail d'accompagnement plus que salutaire et hautement précieux. Au travers maintes remises en question, leur approche et leurs commentaires ont su susciter chez moi les réflexions qui s'imposaient et m'auront toujours permis de progresser. Elles ont été bien plus que des mentors; elles m'ont ouvert plusieurs portes d'opportunités, mais au-delà, elles ont consacré beaucoup de leur temps à m'épauler avec bienveillance au travers mon cheminement aux études doctorales. Elles sont une source d'inspiration pour moi et incarnent, chacune à leur façon, un modèle à suivre à mes yeux.

Je désire offrir mes remerciements au président du jury d'évaluation, Jean Bélanger, doyen à la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM, et aux membres évaluateurs, Diane Dubeau, professeure au département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais, et Michel Perreault, chercheur à l'Institut universitaire en santé mentale Douglas. Je suis reconnaissante du temps qu'ils ont pris pour lire et commenter ma thèse; leurs commentaires ont été très bénéfiques pour améliorer son contenu. Je souhaite aussi remercier la directrice du doctorat en éducation de l'UQAM, Céline Chatigny, pour l'ouverture et la souplesse dont elle a fait preuve aux moments du dépôt et de la soutenance de la thèse, moments caractérisés par des contextes difficiles.

Je tiens également à souligner la contribution de Joanne Otis, professeure au département de sexologie de l'UQAM, de François Guillemette, professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières ainsi que de Nathan Béchar. À différents moments, leur implication respective aura été grandement profitable et je leur en suis reconnaissante.

Il m'apparaît aussi plus qu'essentiel de remercier les participants qui ont pris part aux entretiens dans le cadre de l'étude. J'ai eu l'occasion d'échanger avec des gens passionnés et qui ont à cœur le bien-être de leur communauté. Leur générosité aura permis de mener à terme ce projet de recherche et se doit d'être honorée au nom de l'avancement des connaissances et de la pratique en évaluation. Je désire également témoigner ma gratitude envers les évaluateurs qui ont accepté de jouer le rôle d'informateurs clés en consentant à me donner accès à leur réseau.

J'ai eu l'occasion de bénéficier de l'appui financier de certains organismes et philanthropes, sans qui mon parcours n'aurait certes pas été le même. À cet effet, je remercie chaleureusement le Service du personnel enseignant de l'UQAM et le Syndicat des professeures et professeurs enseignants de l'UQAM, la Fondation de l'Université du Québec, la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM, le Fonds à l'accessibilité et à la réussite des études de l'UQAM ainsi que Dre Suzanne Véronneau-Troutman.

Finalement, mes derniers remerciements se destinent à ma famille, à mes amies ainsi qu'à David, mon conjoint, amour et complice de tous les jours. Leur présence et leur soutien auront su m'insuffler la motivation à poursuivre mes objectifs et à accomplir ce rêve que je chérissais.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----|
| REMERCIEMENTS | iii |
| TABLE DES MATIÈRES | v |
| LISTE DES FIGURES..... | ix |
| LISTE DES TABLEAUX..... | x |
| RÉSUMÉ | xi |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE 1 | |
| PROBLÉMATIQUE..... | 5 |
| 1.1 Domaine d'études : l'évaluation de programmes | 5 |
| 1.1.1 Définitions | 6 |
| 1.1.2 Contribution sociale | 7 |
| 1.2 Évolution de la conception de l'évaluation..... | 9 |
| 1.2.1 Survol historique | 9 |
| 1.2.2 Pratique actuelle | 12 |
| 1.3 Perspectives en lien avec la crédibilité | 14 |
| 1.4 Problème et question de recherche | 21 |
| 1.5 Objectifs de recherche | 23 |
| 1.6 Retombées..... | 24 |
| CHAPITRE 2 | |
| CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE | 27 |
| 2.1 Perspective théorique..... | 27 |
| 2.2 Facteurs humains | 29 |
| 2.2.1 Compétence de l'évaluateur | 29 |
| 2.2.2 Aspects liés aux parties prenantes | 33 |
| 2.3 Facteurs liés à l'évaluation | 36 |
| 2.3.1 Étapes de réalisation d'une évaluation | 37 |
| 2.3.1.1 Phase préévaluative | 37 |
| 2.3.1.2 Phase évaluative | 39 |
| 2.3.2 Implication des parties prenantes | 40 |

| | | |
|---------|--|----|
| 2.3.2.1 | Avantages recensés..... | 41 |
| 2.3.2.2 | Approches évaluatives impliquant les parties prenantes | 42 |
| 2.3.2.3 | Sélection des parties prenantes..... | 44 |
| 2.3.3 | Utilité de l'évaluation..... | 45 |
| 2.4 | Facteurs contextuels..... | 47 |
| 2.5 | Synthèse des déterminants potentiels de la crédibilité..... | 49 |

CHAPITRE 3

| | | |
|-------------------------------|--|----|
| DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE | 52 | |
| 3.1 | Positionnement épistémologique | 52 |
| 3.2 | Collecte des données par entretiens individuels | 54 |
| 3.2.1 | Justification | 54 |
| 3.2.2 | Sélection des participants et procédures d'échantillonnage | 55 |
| 3.2.3 | Guide d'entretien..... | 58 |
| 3.2.4 | Déroulement | 59 |
| 3.2.5 | Profil des participants interrogés..... | 61 |
| 3.3 | Modalités de traitement et d'analyse des données..... | 65 |
| 3.4 | Qualité de la démarche | 70 |
| 3.4.1 | Critères méthodologiques..... | 70 |
| 3.4.2 | Critères relationnels..... | 72 |
| 3.5 | Forces et limites méthodologiques | 74 |
| 3.6 | Considérations éthiques | 77 |

CHAPITRE 4

| | | |
|-----------------|--|-----|
| RÉSULTATS | 79 | |
| 4.1 | Précisions initiales | 79 |
| 4.2 | Définition de l'évaluation crédible | 81 |
| 4.2.1 | En fonction de ses finalités..... | 81 |
| 4.2.1.1 | Utilité des résultats | 82 |
| 4.2.1.2 | Appropriation du processus..... | 84 |
| 4.2.2 | En tant que processus | 86 |
| 4.3 | Facteurs d'influence de la crédibilité..... | 88 |
| 4.3.1 | Culture organisationnelle évaluative | 89 |
| 4.3.2 | Expériences antérieures et connaissances évaluatives des parties prenantes | 91 |
| 4.3.3 | Opérationnalisation du processus..... | 95 |
| 4.3.4 | Identification des parties prenantes contributives | 99 |
| 4.3.5 | Interactions entre les acteurs | 102 |
| 4.3.6 | Contribution de l'évaluateur..... | 108 |
| 4.3.7 | Contribution des parties prenantes | 114 |
| 4.3.8 | Considérations méthodologiques | 121 |

| | |
|--|-----|
| 4.3.8.1 Instrumentation adaptée | 121 |
| 4.3.8.2 Valorisation des données qualitatives | 124 |
| 4.3.9 Disponibilités des ressources..... | 127 |
| 4.4 Synthèse des résultats | 130 |
| CHAPITRE 5 | 137 |
| DISCUSSION | |
| 5.1 Limites et portée des résultats..... | 137 |
| 5.1.1 Positionnement des participants à l'étude | 138 |
| 5.1.2 Contextes favorables et prédispositions des participants | 143 |
| 5.2 Retour sur les objectifs de recherche | 147 |
| 5.2.1 Facteurs d'influence de la crédibilité : l'importance des finalités... | 147 |
| 5.2.2 Contribution des parties prenantes : le dialogue comme modalité pour l'atteinte de la crédibilité..... | 155 |
| 5.3 Qualités et prédispositions de l'évaluateur | 163 |
| 5.4 Implications d'une approche coconstruite | 164 |
| 5.5 Apports de l'étude aux connaissances actuelles | 167 |
| CONCLUSION..... | 173 |
| APPENDICE A | |
| TYPES D'ÉVALUATION | 176 |
| APPENDICE B | |
| APPROCHES ÉVALUATIVES IMPLIQUANT LES PARTIES PRENANTES ... | 179 |
| APPENDICE C | |
| MESSAGE D'INVITATION À PARTICIPER À L'ÉTUDE | 181 |
| APPENDICE D | |
| GUIDE D'ENTRETIEN | 183 |
| APPENDICE E | |
| FORMULAIRE DE CONSENTEMENT | 187 |
| APPENDICE F | |
| CERTIFICAT D'ACCOMPLISSEMENT DU COURS <i>ÉNONCÉ DE POLITIQUE DES TROIS CONSEILS : ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS : FORMATION EN ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE (EPTC 2 : FER)</i> | 191 |
| APPENDICE G | |

| | |
|--|-----|
| CERTIFICATS ÉTHIQUES..... | 192 |
| APPENDICE H RÉSISTANCES PARFOIS MANIFESTÉES DEVANT UNE DÉMARCHE D'ÉVALUATION ET PISTES DE SOLUTION | 194 |
| RÉFÉRENCES..... | 197 |

LISTE DES FIGURES

| Figure | | Page |
|--------|--|------|
| 1.1 | Représentation de la modélisation de Hurteau <i>et al.</i> (2012b, p. 82) | 18 |
| 3.1 | Synthèse de la démarche méthodologique | 69 |
| 4.1 | Synthèse schématisée des résultats | 136 |
| F.1 | Certificat d'accomplissement du cours <i>Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains : Formation en éthique de la recherche</i> (EPTC 2 : FER) | 191 |
| G.1 | Certificat éthique du Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ-3) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation | 192 |
| G.2 | Certificat du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3 : sciences et sciences de l'éducation), renouvellement | 193 |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableau | | Page |
|---------|--|------|
| 2.1 | <i>Référentiel des compétences professionnelles requises à l'exercice d'évaluation de programmes au Canada</i> (Société canadienne d'évaluation, 2019) | 30 |
| 2.2 | Typologie des différents groupes de parties prenantes (Daigneault et Jacob, 2012, p. 242) | 35 |
| 2.3 | Synthèse des étapes de réalisation d'une évaluation | 37 |
| 2.4 | Normes d'utilité du <i>Joint Committee on Standards for Educational Evaluation</i> (Société canadienne d'évaluation, 2016) | 46 |
| 2.5 | Synthèse des déterminants potentiels de la crédibilité | 49 |
| 3.1 | Description sommaire du profil des participants interrogés | 62 |
| 3.2 | Analyse inductive générale (Thomas, 2006) | 66 |
| 3.3 | Répartition des unités de sens au sein des catégories émergentes | 67 |
| 4.1 | Synthèse des résultats | 130 |
| 5.1 | Pistes d'actions et de réflexion pour la pratique de l'évaluateur | 171 |
| A.1 | Types d'évaluations et questions évaluatives associées (Champagne <i>et al.</i> , 2011f) | 177 |
| H.1 | Résistances parfois manifestées devant une démarche d'évaluation et pistes de solution (Secrétariat du Conseil du Trésor du Québec, 2002, p. 18-19) | 194 |

RÉSUMÉ

Multiple programmes et projets sociaux sont mis en œuvre pour répondre aux besoins spécifiques que présentent différentes populations. Ces interventions nécessitent la mobilisation de plusieurs ressources; il apparaît alors légitime de se questionner sur leur pertinence, leur efficacité ou leur efficience. L'évaluation de programmes est une activité qui permet de générer des réponses utiles, issues d'une démarche rigoureuse, aux acteurs qui entretiennent ce type de questionnement à l'égard des programmes et projets auxquels ils sont rattachés. Néanmoins, les pratiques en évaluation de programmes sont elles aussi confrontées à certains enjeux, notamment en ce qui a trait à la crédibilité et l'utilisation des évaluations. En réponse à ces difficultés, les évaluateurs entretiennent une préoccupation constante afin de piloter des évaluations rigoureuses et de qualité, qui permettent d'impliquer les différents acteurs concernés et qui produisent des résultats crédibles, susceptibles d'être utilisés.

Les positions avancées par les auteurs en lien avec la crédibilité sont principalement issues de réflexions de praticiens ou mettent en évidence la perspective de l'évaluateur. Pourtant, les travaux de Hurteau *et al.* (2012b) soulignent le caractère essentiel de la contribution des parties prenantes et soutiennent la pertinence de s'intéresser davantage à leur perspective pour mieux comprendre le phénomène de la crédibilité en évaluation, d'autant plus qu'elles contribuent activement à assurer cette crédibilité. Ainsi, comment ces acteurs porteurs d'intérêts dans les programmes et projets évalués, qui ne sont pas nécessairement des experts en matière d'évaluation, perçoivent-ils les pratiques évaluatives? Que considèrent-ils comme une évaluation crédible et de qualité? Comment envisagent-ils leur contribution au processus évaluatif?

C'est dans les suites à donner à ces interrogations que s'inscrit la présente étude, aspirant à offrir une vision plus compréhensive de la façon dont se contextualise la crédibilité, à partir du discours des parties prenantes. L'objectif principal poursuivi vise à documenter les perceptions des différents groupes de parties prenantes quant aux facteurs qui influencent la crédibilité d'une démarche d'évaluation de programmes à leurs yeux. Pour atteindre cet objectif, une série d'entretiens individuels a été réalisée (n=27), où différents acteurs (décideurs, concepteurs, gestionnaires et responsables de mise en œuvre) ayant pris part à une démarche d'évaluation ont été invités à relater leur expérience.

Les résultats qui ont émergé de la démarche de recherche témoignent de la volonté des parties prenantes interrogées à collaborer au processus évaluatif par l'entremise

d'une approche de coconstruction de l'évaluation avec l'évaluateur ainsi que de l'importance qu'incarnent les finalités évaluatives pour celles-ci, notamment en termes d'utilisation des résultats et d'appropriation du processus. Ils mettent aussi en évidence différents facteurs d'influence de la crédibilité, à savoir la culture évaluative organisationnelle en place, les expériences antérieures et les connaissances en matière d'évaluation des parties prenantes, certaines modalités opérationnelles, la sélection des parties prenantes contributives à l'exercice, la qualité des interactions entre les acteurs en présence, la contribution respective de l'évaluateur et des parties prenantes, les composantes méthodologiques à considérer ainsi que la question de la disponibilité des ressources.

Si les résultats tendent à converger avec les connaissances actuelles dans le domaine qui s'inspirent du positionnement de l'évaluateur, ils pointent tout de même vers une mise en priorité distincte par les parties prenantes questionnées et identifient des dimensions plus inédites, telles que l'importance qu'elles allouent à la nature et l'adéquation des outils de collecte de données ainsi que la valorisation qu'elles accordent aux données de nature qualitative. Les constats qui se dégagent de l'étude soulèvent différentes interrogations quant au phénomène de la crédibilité en évaluation, entre autres en ce qui a trait à l'influence de certains paramètres contextuels et prédispositions chez les parties prenantes plus favorables à la conduite d'une évaluation, mais également en lien avec les implications de l'approche de coconstruction souhaitée par les parties prenantes sur la pratique de l'évaluateur.

Mots-clés :

évaluation de programmes, crédibilité, évaluation crédible, parties prenantes, évaluation participative, évaluation collaborative, utilisation de l'évaluation

INTRODUCTION

La société actuelle fait face à différents enjeux, que ce soit en lien avec l'intimidation chez les jeunes, la pauvreté, le décrochage scolaire, les problèmes environnementaux ou économiques, pour ne nommer que ceux-ci. Divers programmes et projets sont conçus afin de surmonter ces défis et répondre aux besoins de populations spécifiques. La mise en œuvre de ces programmes et projets occasionne des coûts, notamment liés aux ressources mobilisées et aux actions initiées. Il appert alors légitime de se questionner sur la qualité et la valeur de ces initiatives, entre autres sous l'angle de leur pertinence, de leur efficacité ou de leur efficience, afin d'apporter les améliorations ou modifications nécessaires à leur bonne mise en marche. L'évaluation de programmes est une activité qui permet de générer des réponses utiles, issues d'une démarche rigoureuse, aux acteurs qui entretiennent ce type de questionnement à l'égard des programmes et projets auxquels ils sont rattachés (Fitzpatrick *et al.*, 2011).

Le domaine de l'éducation a activement contribué au développement de la pratique en évaluation de programmes au cours des dernières décennies. Un survol de l'historique du domaine de l'évaluation permet de constater l'évolution de la conception de la pratique. Autrefois, elle était étroitement associée à la méthodologie de recherche employée en sciences sociales et à l'utilisation d'une instrumentation standardisée. Aujourd'hui, elle se définit davantage comme une activité qui aspire à produire un jugement scientifiquement valide et socialement légitime sur la valeur des programmes et projets (Champagne *et al.*, 2011f; Thiebault *et al.*, 2011), en cherchant de plus en plus à impliquer les divers groupes de parties prenantes associées dans l'optique d'assurer une certaine équité sociale (Cousins et Chouinard,

2012; House, 1993) et de maximiser les potentialités d'utilisation des évaluations (Cousins et Chouinard, 2012; Hofstetter et Alkin, 2003; Patton, 2018).

D'ailleurs, pour Hurteau *et al.* (2012b), l'implication des parties prenantes demeure essentielle afin de parvenir à mettre en œuvre une évaluation qui permet d'engendrer des résultats crédibles. S'étant intéressés à une préoccupation constante chez les évaluateurs soucieux de mener à bien des évaluations utiles et crédibles, ces auteurs soutiennent que la rigueur de la démarche évaluative demeure une composante fondamentale (ce qui est d'ailleurs un fondement à la pratique), mais qu'avant tout, c'est dans le regard des parties prenantes que la crédibilité survient (Grinnell, 2009). Ce constat pointe vers l'importance de s'intéresser à la perspective des parties prenantes, c'est-à-dire à leur façon de concevoir le déroulement d'une démarche d'évaluation qu'elles qualifient de crédible, à laquelle elles croient. L'étude actuelle aspire ainsi à documenter les perceptions des parties prenantes, plus spécifiquement en cherchant à cerner comment elles définissent une démarche d'évaluation crédible et comment elles envisagent leur contribution à ce processus.

Cette thèse se divise en cinq chapitres. Le premier chapitre permet une incursion plus poussée dans la problématique de recherche. Il y est question plus spécifiquement du domaine de l'évaluation de programmes, abordé sous l'angle de la définition de la pratique qu'il sous-tend, de sa contribution sociale et de son évolution. Les différents positionnements quant à la crédibilité en évaluation y sont également développés, lesquels permettent de situer le problème de recherche, de formuler la question de recherche et les objectifs poursuivis ainsi que de décrire les retombées potentielles identifiées.

Le second chapitre propose quant à lui un cadre conceptuel et théorique, où sont définies les notions centrales à la présente démarche et où est détaillée la perspective

théorique empruntée. Plus spécifiquement, cette section retrace les déterminants potentiels de la crédibilité, inspirés des résultats de recherche de Taut et Alkin (2003) qui se sont intéressés aux facteurs d'influence à l'implantation efficace d'une démarche d'évaluation de programmes. Ces déterminants potentiels impliquent des facteurs humains, liés à l'évaluateur et aux parties prenantes, des facteurs en lien avec l'évaluation, notamment en termes de considérations méthodologiques, d'implication des parties prenantes et d'utilité, ainsi que divers facteurs contextuels.

Le troisième chapitre expose pour sa part les composantes liées à la démarche méthodologique empruntée. Le chapitre établit d'abord le positionnement épistémologique, puis s'intéresse à la modalité de collecte des données réalisée à l'aide d'entretiens individuels. Le déroulement de la démarche méthodologique y est présenté, en plus de proposer un profil sommaire des participants à l'étude. Le chapitre permet aussi de prendre connaissance des stratégies retenues en matière de traitement et d'analyse des données et comprend une discussion quant aux critères méthodologiques et relationnels pris en considération afin d'assurer la qualité de la recherche. Il se conclut finalement avec la mise en évidence de certaines forces et limites méthodologiques propres à l'étude.

Les résultats sont ensuite présentés au sein du quatrième chapitre. Issus des témoignages des différents participants rencontrés, ils exposent d'abord une définition de l'évaluation crédible basée sur les finalités qu'elle poursuit et sur le processus dialogique entre l'évaluateur et les parties prenantes qu'elle sous-tend. Les résultats font ensuite état de l'influence de certains facteurs sur la crédibilité de l'évaluation. Ceux-ci sont en lien avec la culture évaluative organisationnelle en place, les expériences antérieures et les connaissances en matière d'évaluation des parties prenantes, les modalités opérationnelles du processus évaluatif, la sélection des parties prenantes, la qualité des interactions entre les acteurs, la contribution

respective de l'évaluateur et des parties prenantes, les considérations méthodologiques d'importance aux yeux des parties prenantes ainsi que les enjeux inhérents à la disponibilité des ressources.

Finalement, une discussion quant aux résultats émergents est proposée au cinquième chapitre. Celle-ci apporte initialement quelques nuances liées à l'interprétation des résultats et à leur portée, notamment en ce qui concerne la sélection des participants et les biais relatifs à l'étude d'expériences évaluatives issues de contextes favorables à la conduite d'une évaluation. La discussion proposée permet ensuite d'effectuer un retour quant aux objectifs de recherche et met en évidence l'importance des finalités évaluatives ainsi que les différentes implications de l'approche de coconstruction attendue par les parties prenantes interrogées dans le cadre de l'étude pour la pratique de l'évaluation. Le chapitre conclut finalement en identifiant les apports de la recherche aux connaissances actuelles.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre permet de camper les éléments propres à la problématique de recherche. Il y est d'abord question du domaine d'études : l'évaluation de programmes. Plus spécifiquement, différentes définitions y sont proposées afin de cerner les composantes de la pratique évaluative et ses divers apports sur le plan social. Le chapitre s'intéresse ensuite aux orientations actuelles qui caractérisent le domaine en effectuant un survol historique de l'évolution de la conception. À ce jour, il apparaît que la pratique évaluative se réalise sous l'influence d'un mouvement de démocratisation qui supporte, entre autres, l'implication des parties prenantes. La problématique liée à la crédibilité des jugements générés dans le cadre d'un processus évaluatif est ensuite exposée. Les constats qui en découlent pointent vers la nécessité d'étudier la crédibilité sous l'angle même des parties prenantes, car celles-ci sont associées aux acteurs qui accordent cette crédibilité, qui posent un regard, et dont la contribution à la démarche d'évaluation demeure essentielle, mais encore peu explorée (Hurteau *et al.*, 2012b). Le chapitre permet de poser la question de recherche ainsi que de formuler les objectifs poursuivis. Il termine en présentant les retombées potentielles pour l'avancement des connaissances dans le domaine de l'évaluation et pour l'amélioration de la pratique des évaluateurs.

1.1 Domaine d'études : l'évaluation de programmes

La présente thèse s'inscrivant dans le domaine de l'évaluation de programmes, la première section de ce chapitre cherche à définir ce que sous-tend l'activité évaluative ainsi qu'à préciser la nature de sa contribution sur le plan social, de façon à bien saisir la teneur de la pratique actuelle et à justifier l'intérêt qui lui est ici accordé.

1.1.1 Définitions

L'évaluation de programmes¹ (ou l'acte d'évaluer un programme) peut se définir comme une collecte systématique d'informations sur les composantes d'un programme, d'un projet, d'un service ou d'une politique, dans le but de faire une description détaillée de ses composantes et de son fonctionnement, pour ultimement générer un jugement sur sa qualité et sa valeur, lequel permet ensuite d'alimenter les recommandations quant aux éventuelles prises de décisions le concernant (Chen, 2005; Fitzpatrick *et al.*, 2011; Fournier et Smith, 1993; Guba et Lincoln, 1981; Mark *et al.*, 2000; Mathison, 2005; Nevo, 2006; Patton, 1997, 2002; Schwandt, 2009; Scriven, 1991; Spaulding, 2008; Stake, 2004; Stufflebeam, 2001; Weiss, 1998). Cette définition rejoint également celle retenue par le Secrétariat du Conseil du Trésor du Québec (2013, p. 9) qui rythme encore à ce jour le développement des cadres de gestion adoptés par les différents ministères actuels, stipulant que l'évaluation de programmes constitue une « démarche rigoureuse et systématique de collecte et d'analyse de données probantes sur les interventions afin de les améliorer ou de poser un jugement sur leur valeur et, ainsi, d'éclairer la prise de décision ».

De par ce qu'elle évoque sur les plans conceptuel et pratique (Hurteau *et al.*, 2006) et de par sa signification étymologique (Fitzpatrick, 2012), l'évaluation ne peut se substituer de sa fonction première qui consiste à produire ultimement un jugement sur la valeur d'un programme (Fitzpatrick *et al.*, 2011; Stake, 2004). C'est d'ailleurs ce

¹ Afin d'alléger le texte, la terminologie « évaluation de programmes » est celle employée tout au long de la présente thèse. Celle-ci fait référence, de façon globale, à l'évaluation de programmes, de projets, de services et de politiques. Dans la pratique et dans les différents écrits, l'écriture du mot « programmes » de l'expression « évaluation de programmes » est à la fois observée sous sa forme plurielle et singulière. Dans la présente thèse, la forme plurielle est retenue.

qui différencie l'évaluation des autres formes d'enquête scientifique, lesquelles aspirent plus spécifiquement à générer des connaissances (Dubois *et al.*, 2011; Fournier, 2005; Morra Imas et Rist, 2009; Ridde et Dagenais, 2012).

De façon générale, le jugement qui résulte d'une démarche évaluative prend appui sur une argumentation valide, en fonction de critères fondés (pertinence, efficacité, efficience, pérennité, utilité, etc.) (Fitzpatrick *et al.*, 2011), et découle d'une démarche scientifique rigoureuse, susceptible d'assurer l'acceptabilité et la recevabilité du jugement auprès des parties prenantes, c'est-à-dire l'ensemble des personnes concernées ou interpellées à des degrés divers par l'évaluation et ses résultats (Chen, 2004; Mark *et al.*, 2006; Orr, 2010; Schwandt, 2009). En d'autres termes, l'évaluation vise à produire un jugement scientifiquement valide et socialement légitime (Champagne *et al.*, 2011f; Thiebault *et al.*, 2011).

1.1.2 Contribution sociale

L'évaluation vise, entre autres, à soutenir un changement planifié en vue de l'amélioration des conditions sociales et collectives (Dubois *et al.*, 2011; Hurteau, 2009; Mark *et al.*, 2000; Mark et Henry, 2004; Ridde et Dagenais, 2012) en permettant d'établir la valeur d'une intervention sur le plan de son efficacité (Patton, 1997) ainsi que de son fonctionnement (Weiss, 1998). Une fonction émancipatrice (Dubois *et al.*, 2011), cherchant à développer le renforcement du pouvoir d'agir des parties prenantes et au renforcement des capacités organisationnelles (Bourgeois et Valiquette L'Heureux, 2018; Ridde et Dagenais, 2012), et liée notamment à une appropriation du processus évaluatif par celles-ci, est même de plus en plus reconnue par la communauté évaluative et associée à la contribution sociale de la pratique en évaluation.

Les milieux sont de plus en plus nombreux à recourir à l'évaluation à ce jour, notamment afin d'encadrer leurs activités, justifier les coûts investis ainsi que pour évaluer la qualité et structurer la prise de décisions relative à l'avenir de leurs programmes, projets et politiques (Houle, 2006). Les contextes de reddition de comptes et les approches de gestion axée sur les résultats ne sont d'ailleurs pas étrangers à cette popularité croissante. L'adoption de la *Loi sur l'administration publique* en 2000 a notamment conduit les ministères et les organismes à se doter d'un cadre de gestion gouvernementale axée sur les résultats, dans le but d'améliorer la performance, l'efficacité et l'efficience de leurs services (Secrétariat du Conseil du Trésor du Québec, 2014b). L'évaluation est ainsi perçue par certaines institutions comme une fonction de gestion, permettant de soutenir les décideurs relativement à l'atteinte des résultats et d'assurer le respect des impératifs gouvernementaux en terme de reddition de comptes (Ministère des Finances et de l'Économie, 2014; Secrétariat du Conseil du Trésor du Québec, 2014a). En somme, il apparaît que l'évaluation tend à être de plus en plus institutionnalisée au sein des administrations publiques, bien que sa contribution effective en matière de gestion et de prise de décisions ne soit pas encore clairement perceptible (Bourgeois et Valiquette l'Heureux, 2018; Jacob, 2006; Marceau, 2007).

L'évaluation de programmes constitue une pratique à la fois transversale et omniprésente dans plusieurs sphères et domaines d'activités de la société. Certains la qualifient d'ailleurs de méga discipline (Scriven, 1991) ou lui confèrent une valeur interdisciplinaire (Rogers, 2001). L'évaluation demeure donc utile, entre autres, pour l'aide à la prise de décisions en lien avec l'allocation des ressources, pour identifier les causes d'un problème, déterminer l'émergence de problématiques particulières et chercher les meilleures alternatives possibles (Morra Imas et Rist, 2009), toujours dans l'optique ultime de contribuer à l'amélioration du bien-être social.

Globalement, deux formes d'utilisation de l'évaluation sont reconnues, à savoir l'utilisation des résultats évaluatifs, qui consiste essentiellement en la considération et l'application des recommandations, ainsi que l'utilisation et l'appropriation du processus évaluatif, qui sont associées aux apprentissages réalisés par les parties prenantes dans le cadre de la démarche évaluative (développement d'une culture évaluative) (Alkin et Taut, 2003; Johnson *et al.*, 2009). Plus spécifiquement, l'utilisation des résultats peut être d'ordre instrumental, lorsque les résultats ont une influence programmatique, d'ordre conceptuel, lorsqu'ils orientent les représentations des preneurs de décisions, et d'ordre persuasif ou symbolique, lorsqu'ils sont utilisés dans l'intention de défendre une position particulière (Leviton et Hughes, 1981).

1.2 Évolution de la conception de l'évaluation

Les sections qui suivent visent à retracer l'historique de l'évolution de l'activité évaluative, pour ensuite s'efforcer à décrire plus spécifiquement certaines perspectives propres à la situation contextuelle qui la caractérise aujourd'hui : l'aspiration à la production d'un jugement crédible, combinée à une pratique impliquant les parties prenantes.

1.2.1 Survol historique

La conception actuelle de l'activité en évaluation de programmes découle des divers façonnements entraînés par le développement du domaine, d'où la nécessité de s'intéresser à son évolution à travers le temps. Bien que l'on recense plusieurs pratiques anciennes en évaluation, que ce soit au niveau du peuple chinois qui

recourrait à des méthodes évaluatives afin de recruter ses fonctionnaires (Dubois *et al.*, 2011; Fitzpatrick *et al.*, 2011; Guba et Lincoln, 1989; Madaus *et al.*, 1989) ou au roi de Babylone qui, selon l'Ancien Testament, avait élaboré une démarche afin d'étudier les effets d'un régime alimentaire sur la santé des enfants hébreux de la cour (Ridde et Dagenais, 2012), l'évaluation de programmes connaît un développement plus marqué depuis les trente dernières années (Dionne, 2013; Hurteau, 2009; Ridde et Dagenais, 2012). Plusieurs récits existants permettent de retracer l'histoire de son développement (Shaw *et al.*, 2006). Nombreux sont les théoriciens qui reconnaissent toutefois la présence de quatre grandes générations (Dubois *et al.*, 2011, Guba et Lincoln, 1989; Madaus *et al.*, 1989; Ridde et Dagenais, 2012), au sein desquelles la conceptualisation de l'évaluation a grandement évolué.

La première génération recensée, survenue entre 1800 et 1930, associe l'évaluation essentiellement à une démarche de mesure dont l'évaluateur constitue le spécialiste et où les tests standardisés, synonymes de justesse et d'objectivité, font leur apparition et connaissent leur popularité (les tests d'intelligence servant à classifier les élèves selon leurs résultats, par exemple) (Dubois *et al.*, 2011; Fitzpatrick *et al.*, 2011; Guba et Lincoln, 1989; Madaus *et al.*, 1989; Ridde et Dagenais, 2012).

La seconde génération (1930 à 1960), concomitante à la crise économique des années 1930, tend à mettre en évidence la dimension descriptive de l'évaluation et s'intéresse principalement à maximiser l'efficacité des différents programmes en place, en regard des processus et des résultats qu'ils génèrent (Dubois *et al.*, 2011; Guba et Lincoln, 1989; Madaus *et al.*, 1989; Ridde et Dagenais, 2012). Le rôle de l'évaluateur, consistant essentiellement à appliquer des outils standardisés sous la génération précédente, se voit ainsi élargi; l'évaluation requiert désormais de comprendre en profondeur les programmes évalués et leur contenu, notamment en identifiant leurs forces et leurs faiblesses (Dubois *et al.*, 2011).

La troisième génération (1960 à 1990) se caractérise quant à elle par une période d'expansion, suivie d'une période de professionnalisation et d'institutionnalisation (Dubois *et al.*, 2011; Guba et Lincoln, 1989; Madaus *et al.*, 1989; Ridde et Dagenais, 2012). C'est au cœur de cette troisième génération que les évaluateurs se penchent sur la valeur et la pertinence des objectifs des programmes en fonction des résultats qu'ils engendrent (Ridde et Dagenais, 2012). C'est également à cette même période que le domaine est parvenu à se différencier de la démarche scientifique qui était jusqu'alors utilisée pour conduire des évaluations. Celle-ci est alors apparue inadaptée pour l'exercice évaluatif, ne permettant pas d'appréhender toute la complexité des problèmes sociaux adressés par les programmes évalués (Dubois *et al.*, 2011). Différents modèles d'évaluation voient ainsi le jour afin d'offrir des référentiels aux praticiens de l'évaluation et d'assurer une rigueur à la démarche (Levin-Rozalis, 2003). La création de programmes d'études, la publication d'articles scientifiques, l'élaboration de normes et la mise sur pied d'associations professionnelles surviennent alors et contribuent au développement du domaine (Dubois *et al.*, 2011; Fitzpatrick *et al.*, 2011).

La quatrième génération (1990 à nos jours) se caractérise par un changement paradigmatique, délaissant plus promptement l'ancien modèle positiviste de l'évaluation alors réservé aux experts des méthodes scientifiques, au profit d'une évaluation plus ouverte aux participants de l'action sociale, et qui adopte une vision constructiviste, naturaliste et pluraliste. L'évaluation se veut désormais plus interactive, laissant place aux négociations entre l'évaluateur et les parties prenantes qui se voient de plus en plus impliquées dans le cadre des démarches évaluatives (Dubois *et al.*, 2011; Fitzpatrick *et al.*, 2011; Guba et Lincoln, 1989; Madaus *et al.*, 1989; Ridde et Dagenais, 2012). Le domaine connaît alors un mouvement de démocratisation, lequel est encore observé à ce jour. Les associations professionnelles

nord-américaines en évaluation de programmes, l'*American Evaluation Association* (2004) et la Société canadienne d'évaluation (2019) formulent par ailleurs des orientations en lien avec la contribution des parties prenantes aux processus évaluatifs dans leurs référentiels de normes et de compétences requises pour la pratique, preuve de l'enracinement et de la reconnaissance du mouvement de démocratisation dans le domaine (Brandon et Fukunaga, 2014; Datta, 2006).

Les sections qui suivent sont présentées dans le but de mieux comprendre les différents enjeux liés à la situation qui prévaut relativement à la pratique actuelle et qui oriente tant l'activité des évaluateurs que les recherches dans le domaine.

1.2.2 Pratique actuelle

Malgré sa popularité croissante au sein de plusieurs établissements, la pratique en évaluation s'est heurtée à plusieurs critiques au courant des dernières années, voire décennies, et diverses problématiques ont exercé une influence sur le travail des évaluateurs et ont orienté leur réflexion. Parmi ces critiques et problématiques, certaines se présentent comme des sources explicatives au mouvement de démocratisation actuel, tel que le soutiennent les propos à venir.

Plusieurs enjeux ponctuent les discussions entretenues par les évaluateurs et les théoriciens dans le domaine de l'évaluation de programmes. La dimension éthique de l'évaluation, l'importance de la planification, les tenants et aboutissants liés à l'accréditation des évaluateurs ou le débat traditionnel en lien avec les approches méthodologiques (Conner, 2012) constituent certains de ces éléments étant sujets à différentes délibérations entre les acteurs du domaine. Par ailleurs, la thématique relative à l'utilisation de l'évaluation demeure encore abondamment discutée et

étudiée (Brandon et Fukunaga, 2014; Cousins et Chouinard, 2012). En effet, la situation liée à la mise en tablette de plusieurs rapports d'évaluation et au fait que diverses recommandations ne font pas l'objet d'une prise de décisions subséquente soulèvent un questionnement quant à la contribution même de la pratique et quant aux dépenses qu'elle engendre, ne permettant pas de répondre aux besoins des dirigeants et n'informant pas adéquatement leurs processus décisionnels (Bourgeois et Whynot, 2018; Jacob *et al.*, 2010; Savoie, 2015; Sheperd, 2012). Un nombre substantiel de publications issues de la littérature du domaine des dernières années, aspirant à comprendre l'influence potentielle des évaluations ou à identifier des composantes permettant d'accroître leur utilisation, est recensé à cet effet (Brandon et Fukunaga, 2014).

En réponse à certaines de ces difficultés, l'implication des parties prenantes à la démarche évaluative, c'est-à-dire l'ensemble des individus entretenant des intérêts relativement à un programme ou à son évaluation (Brandon et Fukunaga, 2014; Théberge, 2011), apparaît comme une avenue prometteuse (Patton, 2018). Alors que cette implication des parties prenantes relève essentiellement de la consultation sous les approches plus traditionnelles des trois premières générations (Morra Imas et Rist, 2009), le domaine de l'évaluation assiste à l'émergence de stratégies évaluatives dont certaines favorisent leur implication et leur contribution au sein du processus évaluatif, pouvant notamment y endosser un rôle plus actif en prenant part directement aux différentes étapes de l'évaluation en tant que partenaires à part entière (Dubeau *et al.*, 2018a, 2018b). Cette orientation donne naissance à diverses formes évaluatives dites inclusives, leur importance étant de plus en plus reconnue (Cousins *et al.*, 2013; Brandon et Fukunaga, 2014; Fleischer et Christie, 2009; Greene, 2006; Mathison, 2005; Orr, 2010; Whitmore, 1998). Il existe en effet un consensus important chez les théoriciens et les praticiens quant à l'importance

d'impliquer les parties prenantes dans le cadre des démarches évaluatives. D'ailleurs, les articles et ouvrages s'intéressant à la participation des parties prenantes foisonnent depuis quelques années dans la littérature du domaine (Bourgeois et Hurteau, 2018; Brandon et Fukunaga, 2014; Chouinard et Milley, 2016; Cousins et Chouinard, 2012; Taut, 2008).

En parallèle, et possiblement en amont du rejet de nombreuses conclusions évaluatives et l'inutilisation de plusieurs rapports d'évaluation, des critiques adressées à la pratique remettent en doute sa capacité à remplir sa fonction première qui est d'émettre un jugement crédible sur la qualité et la valeur des programmes, c'est-à-dire un jugement reçu et accepté par les parties prenantes (Dubois et Marceau, 2005; Hurteau *et al.*, 2012b; Rodriguez-Campos, 2012; Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, 2004). Cet enjeu de l'acceptabilité des jugements générés dans le cadre des évaluations est d'ailleurs parfois perçu comme le talon d'Achille du domaine (Jacob, 2012; Scriven, 1994) et demeure une problématique d'actualité qui relève de la crédibilité de l'ensemble de la démarche évaluative (Datta, 2006; Stern, 2006), ce qui explique pourquoi il demeure une préoccupation constante chez les évaluateurs.

1.3 Perspectives en lien avec la crédibilité

Sur le plan étymologique, le terme « crédible », du latin *credibilis*, signifie « que l'on peut croire, croyable ». Taut et Alkin (2003) mettent en évidence qu'un manque de confiance relativement à l'évaluateur et au processus évaluatif peut entraver l'implantation adéquate d'une évaluation. De façon générale, la crédibilité qui est accordée à un propos est relative à chacun et demeure tributaire d'une certaine

subjectivité individuelle et culturelle (Mabry, 2009). Ce constat est d'autant plus important lorsqu'il est question de la crédibilité d'une évaluation, laquelle conduit à la formulation d'un jugement sur la valeur d'un programme, comportant indéniablement un processus interprétatif propre à celui qui la réalise.

Des auteurs adoptent une posture méthodologique selon laquelle la crédibilité est liée à la rigueur et à la validité scientifique. Donaldson *et al.* (2009) se rangent derrière cette conception où les choix méthodologiques priment et soutiennent qu'il importe d'engendrer des données probantes. Les résultats de la méta analyse de Brandon et Fukunaga (2014), lesquels s'intéressent à l'implication des parties prenantes, prévoient d'ailleurs une composante traitant de la crédibilité des résultats évaluatifs qu'ils classent sous la thématique de la qualité des évaluations, ce qui tend à démontrer que les études qui traitent de cet aspect se casent également derrière les postulats de cette posture méthodologique. Mertens et Hesse-Biber (2013) ajoutent quant à eux que le recours aux méthodes mixtes permet d'augmenter la crédibilité des données. Certains autres auteurs mettent en évidence l'incapacité des évaluateurs à rendre compte adéquatement des différents points de vue des parties prenantes (Smith, 2011; Toulemonde, 2005), minant de ce fait à la crédibilité accordée aux évaluations.

Nombreux sont les théoriciens qui écartent aujourd'hui cette posture méthodologique qui associe de façon exclusive la crédibilité à la validité scientifique et à la rigueur. (Mabry, 2009). Ainsi, un jugement respectant des critères rigoureux de validité peut être qualifié de non crédible aux yeux de certaines personnes, alors qu'à l'opposé, un jugement ne possédant pas cette rigueur peut se voir accorder une crédibilité : *« because validity and credibility do not always go hand in hand, representations of findings about programs may be either inappropriately believed or disbelieved »* (Mabry, 2009, p. 345). Bien que les dimensions en lien avec la validité et la rigueur

demeurent essentielles dans le cadre d'une démarche évaluative afin d'assurer une certaine qualité, elles ne peuvent à elles seules garantir la crédibilité de la démarche et des résultats qui en découlent (Chen, 2004; Greene, 2006; Hurteau *et al.*, 2012b; Mabry, 2009; Schwandt, 2009). Tel que le souligne Schwandt (2009, p. 209) « [...] *however necessary, developing credible evidence in evaluation is not sufficient for establishing the credibility of an evaluation* ». Cette position est en quelque sorte confirmée par l'étude de Jacobson et Azzam (2016) dont les résultats suggèrent que le design d'une évaluation et le choix des méthodes qu'elle emploie obtiennent une influence sur sa crédibilité auprès du grand public, mais qu'un plus large éventail d'aspects est pris en considération dans l'attribution de cette crédibilité. D'ailleurs, selon Fleming (2011), les parties prenantes qui ne possèdent que peu d'expertise en matière d'évaluation peuvent être moins portées à considérer ces composantes liées à la méthodologie évaluative.

Tel que le précise Grinnell (2009), la crédibilité demeure un processus social complexe teinté de subjectivité. Chelimsky (2006) et Schwandt (2009) reconnaissent un jugement crédible par sa recevabilité auprès des parties prenantes. Bossiroy (2009) ajoute qu'un jugement devient crédible lorsqu'il est perçu comme satisfaisant et acceptable par les parties prenantes. Chen (2004) envisage la crédibilité comme étant la combinaison entre une validité scientifique et une reconnaissance des parties prenantes, lesquelles s'attendent à entrevoir une démarche juste, pertinente et utile. Greene (2006) complète cette position en énonçant que cette reconnaissance est issue d'un mérite accordé à l'évaluateur, lequel est obtenu par le recours à des approches inclusives, à une conversation constante ainsi qu'à une interaction adéquate avec les parties prenantes. Cette idée rejoint également les propos tenus par plusieurs auteurs dans le domaine qui établissent un lien entre la participation des parties prenantes et la crédibilité, leur implication dans le processus permettant de rendre l'évaluation

plus sensible à leur réalité, de faciliter la compréhension de l'évaluateur à l'égard du contexte et de favoriser une meilleure représentativité des groupes en présence (Brandon et Fukunaga, 2014; Cousins et Chouinard, 2012; Dagenais *et al.*, 2012; Hansen *et al.*, 2013; Harnar, 2014; Luskin et Ho, 2013).

Les résultats de Hurteau *et al.* (2012b) suggèrent une modélisation concernant la crédibilité en évaluation de programmes qui vient entériner et compléter ces dernières propositions. Cette modélisation s'inscrit dans les orientations démocratiques actuelles et apparaît regrouper les différentes positions décrites précédemment, lesquelles reconnaissent également l'importance de la validité de la démarche méthodologique, mais également celle de la perspective des parties prenantes. Plus spécifiquement, la contribution des parties prenantes est considérée comme déterminante, notamment car ce sont elles qui posent un regard sur la démarche et qui ultimement accordent une crédibilité. Pour leur étude, Hurteau *et al.* (2012b) ont entrepris d'interroger divers professionnels, issus de domaines d'activités variés et appelés à formuler un jugement dans le cadre de leur pratique afin de comprendre comment ils perçoivent la démarche menant à produire un jugement crédible. Les résultats générés permettent de mettre en lumière six principes descriptifs afin d'encadrer les évaluateurs dans leurs fonctions.

Le premier principe stipule que « si le processus conduisant à la production d'un jugement constitue le pivot central de l'activité évaluative, il n'en demeure pas moins que celui assurant sa crédibilisation est aussi essentiel » (Hurteau *et al.*, 2012b, p.80). Ce principe met de l'avant une idée de synchronicité et de concomitance quant au développement des processus de production et de crédibilisation du jugement, c'est-à-dire que le processus de crédibilisation du jugement par les parties prenantes se met en branle dès le travail de l'évaluateur enclenché (processus de production du jugement). La modélisation avancée par Hurteau *et al.* (2012b) s'illustre au moyen de

la représentation schématique de la structure de l'acide désoxyribonucléique (ADN), qui permet de bien percevoir ce que postule ce principe (Figure 1.1). Cette schématisation met en évidence le lien existant entre les processus de production et de crédibilisation (le pont entre les deux branches hélicoïdales) qui se concrétise au sein d'une rencontre entre l'évaluateur et les parties prenantes, lesquels sont appelés à entretenir une collaboration constante et une conversation soutenue tout au long de la démarche d'évaluation.

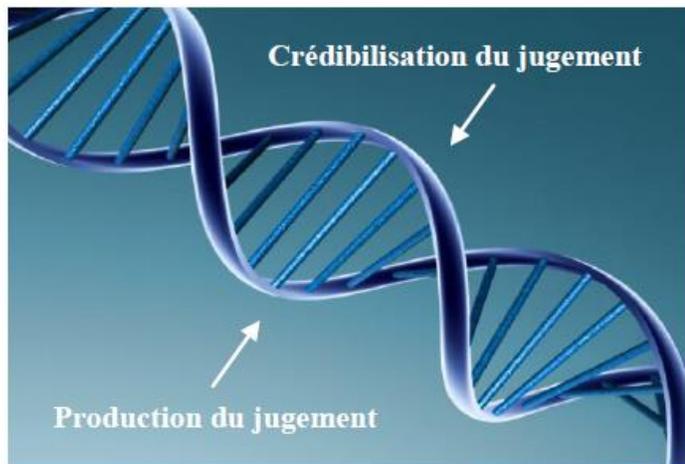


Figure 1.1 : Représentation de la modélisation de Hurteau *et al.* (2012b, p. 82)

Le second principe traite de l'importance de la validité des données : « le jugement doit s'appuyer sur des énoncés valides. Même si elles sont insuffisantes pour assurer la crédibilité du jugement, les données valides sont indispensables pour assurer les assises d'un jugement, et encore plus d'un jugement crédible » (Hurteau *et al.*, 2012b, p.80). L'évaluateur doit garantir la validité des données par l'adéquation des choix stratégiques et méthodologiques qu'il effectue et par la qualité de la démarche évaluative qu'il met de l'avant. Ce principe reconnaît ainsi l'importance des

fondements supportés par la vision méthodologique quant à la crédibilité exposée précédemment, mais tend à démontrer la valeur ajoutée de dimensions autres.

Le troisième principe fait état de la flexibilité et de l'adaptabilité dont doit faire preuve l'évaluateur, notamment dans la gestion de l'information qu'il collecte :

L'évaluateur doit faire preuve de flexibilité et d'adaptabilité. En effet, le cheminement pour générer un jugement crédible requiert l'incorporation et le traitement continu d'informations de différentes natures, provenant de différentes sources, et ce, à différentes étapes. Dans une certaine mesure, nous pourrions associer cette démarche à la traversée d'un labyrinthe durant laquelle la gestion de l'information s'avère cruciale parce qu'elle requiert une discrimination entre l'information pertinente, qui nourrit la formulation du jugement, et celle qui ne l'est pas et qui mène à de fausses pistes (cul-de-sac) et alourdit inutilement le processus. (Hurteau *et al.*, 2012b, p. 80)

Ainsi, en cours de route, malgré la planification prévue, l'émergence d'un certain lot d'informations amène l'évaluateur à se repositionner et à s'adapter, dans le but de bonifier la démarche évaluative en cours de réalisation et d'aboutir à une meilleure compréhension du programme.

En continuité, le quatrième principe est en lien avec le caractère itératif de l'argumentation. Il s'énonce ainsi : « l'élaboration d'une argumentation solide est essentielle parce qu'elle établit le lien entre les données et le jugement. Contrairement à la croyance populaire et à ce qui est avancé dans certains écrits, tels que ceux de Toulmin (2003), cette démarche est tout sauf linéaire » (Hurteau *et al.*, 2012b, p. 80). Selon ce principe, l'argumentation est une dimension essentielle à l'activité évaluative, car c'est elle qui permet d'établir le lien qui existe entre le jugement qui est généré et les données collectées. Tel que le mentionnent Hurteau *et al.* (2012b), à l'opposé d'un enquêteur qui porte une mise en accusation et qui expose une

argumentation linéaire et logique par exemple, l'évaluateur doit plutôt présenter un argumentaire qui est le reflet de l'ensemble des pistes empruntées lors de sa démarche, bien que certaines d'entre elles ne soient pas concluantes. Ainsi, il doit justifier le fait d'écartier une information, de façon à ce que les parties prenantes ne se sentent lésées, défavorisées ou incorrectement représentées.

Le cinquième principe renvoie à l'importance de la participation et de la contribution des parties prenantes au sein des processus de production et de crédibilisation du jugement, d'abord car elles constituent une importante source d'informations, puis parce que ce sont elles qui accordent la crédibilité. Le principe soutient que

les parties prenantes doivent être mises à contribution tout au long de la démarche jusqu'à la formulation du jugement. Il est donc important de distinguer les rôles et responsabilités de l'évaluateur et des parties prenantes afin qu'ils unissent leurs efforts pour produire un jugement empreint de justesse et de crédibilité. (Hurteau *et al.*, 2012b, p. 80)

Finalement, le dernier principe mentionne que la gestion du processus évaluatif « requiert des compétences particulières chez l'évaluateur qui vont bien au-delà de celles identifiées dans le cadre des divers référentiels » (Hurteau *et al.*, 2012b, p. 80). Ce dernier principe met en évidence la présence de compétences professionnelles, tel que recensé dans le référentiel de la Société canadienne d'évaluation (2019), mais également la présence de caractéristiques personnelles transcendant la pratique de l'évaluateur. Ainsi, ce principe traite d'aspects liés à l'intuition, à l'expérience ou aux habiletés interrelationnelles, notamment.

En somme, la modélisation de Hurteau *et al.* (2012b) cherche à fournir des balises essentielles à la pratique en évaluation de programmes afin d'assurer une crédibilité, tant au niveau de la démarche qu'au niveau des résultats générés et des jugements

formulés. Les développements que mettent en évidence les auteurs pointent vers l'importance d'un processus de crédibilisation complexe, en parallèle à la mise en place rigoureuse des procédures et normes propres aux pratiques évaluatives. Il n'est pas uniquement question du jugement généré en tant que tel, en tant que composante sujette à être crédibilisée ou non, mais il est également question de l'entièreté de la démarche d'évaluation qui est examinée et jugée par les parties prenantes. Cet aspect demeure d'ailleurs particulièrement fondamental dans le contexte actuel où les parties prenantes sont souvent appelées à collaborer en tant que partenaires dans le processus évaluatif.

1.4 Problème et question de recherche

Les recherches menées jusqu'à ce jour s'intéressant à la crédibilité s'orientent principalement en fonction des composantes liées au travail des évaluateurs et centrent leur attention sur les représentations que ces évaluateurs entretiennent à l'égard de la crédibilité en évaluation de programmes. Le portrait précédemment dressé quant aux différentes perspectives en lien avec la crédibilité résulte principalement d'études ou de réflexions issus du discours de l'évaluateur. Néanmoins, l'argumentaire développé plus tôt soutient que ce sont les parties prenantes qui jugent de la crédibilité d'une évaluation; ce sont elles qui accordent cette crédibilité. La pertinence de cette avenue de recherche se voit d'ailleurs confirmée par l'existence de nombreuses publications scientifiques mettant essentiellement en évidence le point de vue des praticiens de l'évaluation (les articles de type *lessons learned*, par exemple), délaissant du coup celui des parties prenantes.

Il semble que, malgré le rejet par plusieurs théoriciens de la thèse associant la crédibilité à la rigueur méthodologique et à la validité de la démarche, un pas demeure à franchir quant à l'intérêt à porter aux parties prenantes compte tenu du fait que ce sont elles qui jugent de la crédibilité. Quelles sont leurs perceptions par rapport à la tenue d'une démarche d'évaluation et qu'envisagent-elles comme étant crédible? Ces perceptions pouvant influencer directement l'utilisation de l'évaluation, il importe de s'intéresser à celles des parties prenantes afin de mieux comprendre la nature du processus de crédibilisation en évaluation de programmes. Il est en effet difficile d'envisager qu'à ce jour, cette préoccupation majeure pour la crédibilité demeure essentiellement étudiée sous l'angle des évaluateurs plutôt que sous celui des parties prenantes, qui demeurent pourtant les acteurs centraux dans cette crédibilisation. Les parties prenantes partagent-elles la même perception que les évaluateurs à l'égard de la crédibilité? Il importe ainsi de s'intéresser plus amplement aux perspectives de ces dernières afin de compléter l'état des connaissances actuelles quant à l'évaluation crédible. Cela permettra par le fait même de mettre en parallèle les positions de l'ensemble des acteurs concernés par l'évaluation.

C'est dans cette perspective et dans les suites à donner à l'étude de Hurteau *et al.* (2012b) que cette étude arbore une visée exploratoire et propose de répondre à la question de recherche suivante : *comment les parties prenantes perçoivent-elles une démarche d'évaluation crédible?*

1.5 Objectifs de recherche

La présente étude aspire à décrire le phénomène de la crédibilité en évaluation de programmes, tel que perçu et expérimenté par les parties prenantes. Plus spécifiquement, cette visée se décline en deux objectifs de recherche spécifiques :

1. Cerner les perceptions des parties prenantes quant aux facteurs qui influencent la crédibilité d'une évaluation;
2. Cerner les perceptions des parties prenantes quant à la nature et l'importance de leur contribution au processus évaluatif pour assurer la crédibilité d'une évaluation.

Le premier objectif spécifique vise à cerner la façon dont les parties prenantes entrevoient et perçoivent le contexte dans lequel une évaluation qui aspire à être qualifiée de crédible à leurs yeux peut se dérouler. Que considèrent-elles comme étant une évaluation crédible, de qualité? Quels sont les déterminants qui obtiennent une influence sur la crédibilité qu'elles accordent au processus évaluatif? Considérant que la dimension interne de la crédibilité propre à l'évaluateur a déjà été approfondie, notamment dans le cadre de l'étude de Hurteau *et al.* (2012b), cette étude entend regarder plus en profondeur les facteurs d'influence de la crédibilité qui importent aux yeux des parties prenantes.

Le second objectif cherche quant à lui à documenter la nature et l'importance de la contribution des parties prenantes au processus, qui apparaissent être essentielles pour assurer la crédibilité en évaluation. En effet, l'étude de Hurteau *et al.* (2012b) identifie la contribution des parties prenantes comme étant une composante essentielle au bon déroulement de la démarche évaluative. Néanmoins, puisque la

modélisation que les auteurs proposent reflète le point de vue de professionnels appelés à formuler un jugement, lesquels sont associés à l'évaluateur, il s'avère pertinent d'explorer cette composante de la crédibilisation, mais entrevue sous la lunette même des parties prenantes. Puisque plusieurs parties prenantes ne possèdent pas nécessairement d'expertise en évaluation et qu'elles détiennent leurs propres intérêts et systèmes de référence, il est probable qu'elles entretiennent une perception de la démarche qui leur est spécifique et qui diffère de celle de l'évaluateur. Comment perçoivent-elles leurs rôles et responsabilités dans tout le contexte de la tenue d'une évaluation? La nature et l'importance de ces rôles et responsabilités influent-elles sur la crédibilité qu'elles attribuent à la démarche évaluative?

Par l'atteinte de ces objectifs de recherche, il sera possible de décrire plus en profondeur de quelle(s) façon(s) et dans quel(s) contexte(s) peut se déployer une évaluation qualifiée comme étant crédible par les différents groupes de parties prenantes. Cela permettra de mieux situer et définir l'évaluation crédible, en la contextualisant et en la caractérisant selon différents facteurs d'influence.

1.6 Retombées

Les résultats en lien avec cette recherche permettent d'anticiper plusieurs retombées pertinentes pour la pratique en évaluation de programmes. S'intéresser aux perceptions des parties prenantes quant au déroulement d'une démarche d'évaluation crédible et à leur façon de concevoir leur contribution à ce processus permettra d'offrir un référentiel pour encadrer la bonne mise en œuvre des démarches évaluatives impliquant les parties prenantes. Cela favorisera de mieux « encourager la réflexion, éclairer des situations problématiques ou stimuler l'action créative »

(Albert et Avenier, 2011, p. 27) au sein du dialogue entre l'évaluateur et les parties prenantes. Jacobson et Azzam (2016) soulignent la nécessité de parvenir à une vision plus compréhensive des facteurs pouvant affecter la crédibilité en évaluation. Les résultats offriront cette opportunité et pourront guider les évaluateurs dans leur réflexion, leur permettant de conserver une certaine flexibilité dans leur pratique, tout en adaptant la démarche qu'ils préconisent selon leur analyse du contexte et des spécificités propres aux programmes qu'ils évaluent (Cousins *et al.*, 2013). Ils sont aussi susceptibles d'améliorer la propension des évaluateurs à considérer certaines dimensions essentielles aux yeux des parties prenantes, ce qui pourrait considérablement contribuer à rendre les démarches évaluatives plus crédibles et influencer positivement l'utilisation des résultats évaluatifs (Jacobson et Azzam, 2016, 2018; Patton, 2008).

Puisque la présente recherche adopte une orientation théorique afin de soutenir les praticiens désireux d'améliorer leur pratique, elle est susceptible d'apporter une contribution au développement du domaine. Selon certains auteurs, peu de recherches dans le domaine empruntent cette perspective théorique (Dionne, 2013; Fitzpatrick *et al.*, 2011). Figari (2013) associe d'ailleurs les critiques récurrentes adressées à la pratique évaluative à l'absence d'un discours théorique cohérent à titre d'assises. Cette étude apporte un éclairage sur la problématique de la crédibilité en évaluation de programmes, appuyé sur des données empiriques, palliant la carence soulevée par maints auteurs à cet effet (Brandon et Fukunaga, 2014; Cousins et Chouinard, 2012; Mark, 2008; Smith, 1993; Taut, 2008). À titre d'exemple, Taut (2008) mentionne qu'il existe un nombre limité de connaissances empiriques permettant de documenter la contribution et les difficultés liées à l'implication des parties prenantes, complexifiant du coup la compréhension quant à la réussite ou l'échec de cette implication.

La contribution de cette recherche au domaine de l'éducation se situe à divers niveaux. À titre d'exemple, plusieurs parallèles peuvent être établis avec l'évaluation des apprentissages, notamment pour les approches qui tendent à accorder une place de plus en plus prépondérante à l'apprenant et à son auto réflexion. Les résultats trouveront également une résonance auprès des acteurs d'établissements d'enseignement supérieur, devant remplir certaines exigences évaluatives afin de garantir la qualité de leurs programmes de formation, et auprès de ceux qui œuvrent au sein des organismes et ministères, parfois blâmés d'omettre de prendre en considération le point de vue de certains groupes de parties prenantes dans le développement de leurs programmes.

Finalement, cette étude revêt un potentiel important pour plusieurs domaines et sphères d'activités, étant donné le caractère transversal de la pratique en évaluation de programmes. À cette heure où le concept d'acceptabilité sociale jaillit dans le discours de plusieurs acteurs qui revendiquent une meilleure démocratisation, il importe de s'intéresser aux perceptions des différentes parties prenantes afin de mieux comprendre les composantes et dimensions qui influencent la crédibilité.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Ce second chapitre expose les divers concepts clés permettant de délimiter la recherche et précise la perspective théorique adoptée pour l'atteinte des objectifs. Plus spécifiquement, il y est question des déterminants potentiels de la crédibilité, identifiés grâce aux résultats de Taut et Alkin (2003) qui mettent en évidence des facteurs d'influence à l'implantation efficace d'une démarche d'évaluation. Le chapitre s'efforce d'abord de justifier la pertinence du recours à cette perspective pour étudier les perceptions des parties prenantes quant à la crédibilité en évaluation de programmes. Sont ensuite décrits et expliqués les différents facteurs d'influence : les facteurs humains, faisant référence à la compétence de l'évaluateur et aux caractéristiques des parties prenantes; les facteurs liés à l'évaluation, pouvant se manifester tout au long de la réalisation de l'évaluation et tributaires de l'implication des parties prenantes et de l'utilité de l'évaluation, ainsi que; les facteurs contextuels, comprenant divers volets propres au contexte du programme et au contexte de son évaluation.

2.1 Perspective théorique

L'atteinte des objectifs de recherche ne peut s'effectuer sans mettre en contexte les différentes perceptions des parties prenantes. L'authenticité de chaque démarche d'évaluation ainsi que l'influence potentielle d'un lot important de facteurs distincts ne peuvent être écartées lorsqu'il est question de la crédibilité d'une évaluation. Le chapitre précédent met en lumière un vide scientifique à l'égard de la crédibilité en évaluation de programmes perçue par les parties prenantes. C'est ce vide que cherche à combler la présente recherche.

La perspective théorique retenue dans le cadre de la démarche actuelle s'appuie sur les travaux de recherche de Taut et Alkin (2003) qui ont étudié les perceptions des parties prenantes relativement aux barrières potentielles à l'implantation et à la mise en œuvre d'une évaluation. Ces résultats demeurent intéressants dans le présent contexte de recherche, en ce sens où ils mettent en exergue l'influence de différents facteurs dans l'implantation efficace d'une démarche d'évaluation. Bien qu'il s'agisse de deux champs distincts qu'il importe de nuancer, d'évidents parallèles et rapprochements peuvent être créés entre la question de la crédibilité d'une évaluation et celle de la mise en œuvre d'une évaluation. En effet, tel qu'argumenté précédemment, la crédibilité mérite d'être explorée non seulement au niveau des modalités de production du jugement évaluatif ultimement généré, mais également sous l'angle de différentes composantes propres à l'entièreté de la démarche. Ainsi, une perspective théorique en lien avec la mise en œuvre peut suggérer d'intéressantes pistes d'exploration du processus de crédibilisation auprès des parties prenantes.

Il est à noter que les résultats de Taut et Alkin (2003) prennent ancrage dans la littérature liée aux facteurs d'influence relatifs à l'utilisation de l'évaluation (Cousins et Leithwood, 1986; Hofstetter et Alkin, 2003; Leviton et Hughes, 1981). Les auteurs ont interrogé différentes parties prenantes afin de recueillir leurs perceptions relativement aux barrières à l'implantation d'une évaluation en recourant à la perspective théorique existante en lien avec l'utilisation de l'évaluation, mais tout en favorisant l'émergence de nouvelles données ou de nouveaux facteurs. Les résultats qui découlent de leur étude sont ainsi issus du discours des parties prenantes, ce qui s'avère particulièrement d'intérêt pour l'étude de la crédibilité telle qu'entrevue par ces dernières. La présente étude emprunte donc cette perspective suggérée par les résultats de Taut et Alkin (2003), offrant à la fois une structure pour l'exploration des

perceptions des parties prenantes quant à la crédibilité et laissant une place à l'émergence de composantes nouvelles dans leur discours.

En somme, Taut et Alkin (2003) relèvent des facteurs de trois ordres : 1) les facteurs humains; 2) les facteurs liés à l'évaluation ainsi que; 3) les facteurs contextuels. Ces facteurs font l'objet d'un approfondissement dans les sections suivantes. Les propos de différents auteurs pertinents y sont également greffés afin d'appuyer et d'expliquer davantage certains concepts. Ce contenu conceptuel et théorique permet ainsi de constituer une liste de déterminants potentiels de la crédibilité à explorer auprès des parties prenantes.

2.2 Facteurs humains

Les facteurs humains concernent les caractéristiques propres aux personnes liées au programme et à son évaluation. L'étude de Taut et Alkin (2003) tend à démontrer que les facteurs humains obtiennent une incidence plus importante que les facteurs liés à l'évaluation ainsi que ceux d'ordre contextuel, aux yeux des parties prenantes. Ces facteurs concernent la compétence de l'évaluateur ainsi que certaines caractéristiques en lien avec les parties prenantes.

2.2.1 Compétence de l'évaluateur

Les résultats de Taut et Alkin (2003) identifient la compétence de l'évaluateur comme un facteur d'influence important. Cette compétence fait d'abord référence à la compétence globale de l'évaluateur, puis à trois volets plus spécifiques. Le premier

volet fait état de sa compétence sociale, notamment en ce qui a trait à ces habiletés interpersonnelles. Le second volet est associé à la connaissance de l'évaluateur à l'égard du programme évalué et du contexte qui le caractérise. Le troisième volet réfère à sa compétence technique, c'est-à-dire à sa capacité à piloter et à gérer l'évaluation. L'étude de Hurteau *et al.* (2012b) abonde dans le même sens, avançant l'importance de la contribution de l'évaluateur à la crédibilisation d'une évaluation.

Afin d'assurer la qualité des démarches d'évaluation mises en œuvre ainsi que la compétence des évaluateurs, il existe un processus optionnel d'accréditation en sol canadien. Cette reconnaissance est octroyée par la Société canadienne d'évaluation aux évaluateurs qui parviennent à faire la preuve qu'ils possèdent les compétences requises pour la pratique, lesquelles sont répertoriées au sein d'un référentiel (Tableau 2.1) s'inspirant initialement des travaux de recherche de Stevahn *et al.* (2005) puis révisées dans le cadre de la création d'un groupe de travail (Société canadienne d'évaluation, 2019). Ce référentiel comprend cinq domaines de compétences : 1) la pratique réflexive; 2) la pratique technique; 3) la pratique contextuelle; 4) la pratique de gestion ainsi que; 5) la pratique en lien avec les relations interpersonnelles. L'ensemble des volets de Taut et Alkin (2003) trouve d'ailleurs écho au sein de ce référentiel.

Tableau 2.1 : *Référentiel des compétences professionnelles requises à l'exercice d'évaluation de programmes au Canada* (Société canadienne d'évaluation, 2019)

1. Pratique réflexive

Ces compétences réfèrent aux connaissances portant sur la théorie et la pratique de l'évaluation; sur le recours aux normes et lignes de conduite en éthique. Elles incluent aussi [...] la conscience de soi, ce qui réfère à une réflexion sur sa pratique professionnelle et la nécessité d'une formation continue et d'un développement professionnel.

1.1 Connaître les théories, modèles, méthodes et les outils associés à l'évaluation et demeurer au fait des nouveaux courants de pensée et des meilleures pratiques.

1.2 Intégrer les normes de pratique professionnelle en évaluation de programme qui

émanent du comité mixte Canada/[États-Unis].

1.3 Intégrer au sein de la pratique professionnelle les lignes directrices en éthique élaborées par la Société canadienne d'évaluation et maintenir une préoccupation éthique tout au long de la démarche évaluative.

1.4 Prendre en considération le bien-être des personnes et des systèmes naturels dans le cadre de la pratique évaluative.

1.5 Fournir une perspective indépendante et équilibrée tout au long de l'évaluation.

1.6 S'engager à la transparence tout au long de l'évaluation.

1.7 Avoir recours à la conscience de soi et à la pensée réflexive pour améliorer sa pratique sur une base continue.

1.8 Participer à des activités de réseautage professionnel et avoir un apport à la profession de l'évaluation ainsi qu'à sa communauté de pratique.

2. Pratique technique

Ces compétences mettent l'accent sur les décisions stratégiques, méthodologiques et interprétatives nécessaires pour mener une évaluation.

2.1 Clarifier le but et l'étendue de l'évaluation.

2.2 Évaluer la faisabilité de l'évaluation.

2.3 Clarifier la théorie de programme.

2.4 Cerner les thèmes et les questions qui seront abordés dans le cadre de l'évaluation.

2.5 Planifier une évaluation

2.6 Avoir recours à des méthodes d'évaluation appropriées

2.7 Identifier les données, les sources, l'échantillonnage et les outils de collecte de données requis.

2.8 Recueillir, analyser et interpréter les données en utilisant des méthodes appropriées.

2.9 Utiliser les résultats pour répondre aux questions à l'origine de la démarche évaluative et, le cas échéant, pour formuler des recommandations.

2.10 Générer des rapports d'évaluation complets et équilibrés dans le but de faciliter la prise de décision et l'apprentissage.

3. Pratique contextuelle

Ces compétences visent avant toute chose à comprendre, analyser et inclure les nombreuses circonstances qui rendent chaque évaluation unique, compte tenu de la culture, des parties prenantes et du contexte.

3.1 Examiner et prendre en considération les multiples contextes humains et naturels dans lesquels le programme s'inscrit.

3.2 Identifier les besoins des parties prenantes ainsi que leur capacité à participer tout en reconnaissant la diversité, en la respectant et en y étant sensible.

3.3 Respecter toutes les parties prenantes et s'efforcer de créer et de maintenir une relation de confiance.

3.4 Encourager et favoriser l'utilisation du processus de l'évaluation et des résultats

qui en découlent.

3.5. Identifier, s'adapter aux changements organisationnels au sein de l'environnement du programme observé.

3.6 Assurer la mise en place de processus de réciprocité entre l'évaluateur et les parties prenantes afin de favoriser le partage des connaissances et de l'expertise et d'améliorer la compétence des parties prenantes en évaluation.

3.7 Avoir recours aux processus et aux pratiques évaluatifs favorisant la réconciliation et le renforcement des relations entre les peuples autochtones et non autochtones.

4. Pratique de gestion

Ces compétences mettent l'accent sur l'application de solides aptitudes en gestion de projet tout au long du projet d'évaluation.

4.1 Agir comme leader dans le cadre d'un projet d'évaluation.

4.2 Définir les paramètres de réalisation, les plans et les ententes concernant l'évaluation.

4.3 Identifier et utiliser efficacement les ressources humaines, financières et techniques requises.

4.4 Coordonner le travail des autres membres de l'équipe.

4.5 Avoir recours à des pratiques de gestion et de communication de groupe.

4.6 Faire part de l'avancement du projet à toutes les personnes concernées.

5. Pratique concernant les relations interpersonnelles

Ces compétences mettent l'accent sur les habiletés sociales et personnelles qui sont requises pour communiquer et interagir efficacement avec toutes les parties prenantes.

5.1. Utiliser des stratégies de communication adaptées au[x] contexte[s] culturel, linguistique, social et politique.

5.2 Faire preuve d'une compétence adéquate et efficace en matière de communication écrite et visuelle.

5.3 Faire preuve d'habiletés efficaces, appropriées et respectueuses en matière de communication verbale et non verbale.

5.4 Utiliser une variété de mécanismes favorisant des ententes mutuellement négociées, une compréhension commune et la concertation.

L'importance de la compétence de l'évaluateur est par ailleurs soulignée par d'autres auteurs dans le domaine. À titre d'exemple, Perrin (2012) reconnaît que la facette du comportement humain est hautement tributaire du succès d'une évaluation, supportant ainsi la thèse de l'importance des compétences générales (*soft skills*) de l'évaluateur. Jabot et Bauchet (2010) réfèrent quant à eux à son expertise, son

jugement et ses qualités de négociateur. Houle *et al.* (2018) mettent pour leur part en évidence l'importance pour l'évaluateur de poser des actions empreintes de sagesse pratique afin d'assurer la crédibilité de la démarche.

De plus, nombreux auteurs soulignent l'influence de la qualité des interactions entre l'évaluateur et les parties prenantes (Hawkins, 2012; Jabot et Bauchet, 2010; Lee, 2012; Patton, 2008; Perrin, 2012). Pour Dubeau *et al.* (2018b), le capital relationnel ainsi que la nature de l'accompagnement offert par l'évaluateur demeurent des facteurs de premier plan pour favoriser la réussite de l'implication active des parties prenantes à la démarche évaluative. Aux yeux de certains théoriciens, l'évaluateur agit également à titre d'animateur dans la démarche évaluative (Patton, 2018); il s'assure de partager ses connaissances dans le domaine de l'évaluation et apporte une contribution sur le plan de la mise en place du processus collectif avec les parties prenantes menant au développement de l'évaluation (Fierro, 2016; Patton, 2018). Cela met en évidence l'importance du volet interpersonnel chez l'évaluateur, ce dernier étant amené à favoriser une dynamique d'implication constructive avec et entre les parties prenantes, tout en faisant preuve d'habiletés spécifiques sur le plan de la gestion des conflits, de la résolution de problèmes et de la négociation (Patton, 2018; Stevahn et King, 2016). L'évaluateur doit notamment être sensible au contexte, polyvalent, flexible et créatif (Patton, 2018). Il est davantage perçu comme un facilitateur, un accompagnateur, plutôt que comme un expert (Dubeau *et al.*, 2018a).

2.2.2 Aspects liés aux parties prenantes

Le concept de parties prenantes fait globalement référence à l'ensemble des personnes interpellées ou affectées, à des degrés divers, par les résultats d'une évaluation (Chen, 2004; Fitzpatrick *et al.*, 2011; Mark *et al.*, 2006; Morra Imas et

Rist, 2009; Orr, 2010; Patton, 1997) ou l'ensemble des individus, groupes ou entités ayant des intérêts liés au programme ou à son évaluation (Brandon et Fukunaga, 2014; Théberge, 2011). Weiss (1983) définit une partie prenante comme étant toute personne ou tout groupe susceptible d'influencer ou d'être influencé, de façon positive ou négative, par l'évaluation d'un programme. Scriven (2007) ajoute que les parties prenantes incarnent un regroupement de personnes possédant une crédibilité aux yeux des acteurs pertinents et qu'elles sont en mesure d'exercer un certain pouvoir d'influence.

Plusieurs catégorisations et typologies distinctes sont avancées par les théoriciens en évaluation de programmes pour regrouper les parties prenantes (Daigneault et Jacob, 2012; Nelson, 2009; Weiss, 1983). Cette situation s'explique notamment par le positionnement paradigmatique particulier des différents théoriciens (Hurteau *et al.*, 2012a), mais les propositions demeurent essentiellement similaires. Par exemple, Weiss (1983) catégorise les parties prenantes en fonction de quatre regroupements principaux, au sein desquels les enjeux, les perspectives ainsi que les avantages recherchés varient d'un regroupement à l'autre: 1) les preneurs de décisions ; 2) les gestionnaires de programme ; 3) les intervenants et finalement ; 4) les clients, citoyens et membres de groupes particuliers. Greene (2005) recense également quatre catégories : 1) les personnes en position d'autorité (gestionnaires d'établissement, par exemple) ; 2) les personnes en position d'autorité au niveau du programme (gestionnaires du programme et personnel) ; 3) les groupes particuliers ciblés (bénéficiaires) et leur entourage et; 4) les personnes désavantagées par le programme (personnes liées à un programme concurrentiel, par exemple). La typologie de Daigneault et Jacob (2012), présentée au Tableau 2.2, met en évidence le lien de proximité des groupes de parties prenantes par rapport au programme et demeure applicable dans la plupart des contextes évaluatifs.

Tableau 2.2 : Typologie des différents groupes de parties prenantes (Daigneault et Jacob, 2012, p. 242)

| Types | Description | Exemples tirés de l'extension du concept |
|---|--|--|
| Décideurs, concepteurs et gestionnaires du programme | Personnes politiquement, légalement et/ou organisationnellement responsables du programme et de son évaluation | Titulaire de charge publique (élu ou nommé), haut fonctionnaire, gestionnaire de mise en œuvre, président et chef de direction d'un organisme sans but lucratif, etc. |
| Responsables de la mise en œuvre du programme | Fonctionnaires et professionnels responsables de dispenser les biens et services du programme aux groupes cibles/bénéficiaires | Fonctionnaire de première ligne, infirmière, comptable, psychologue, agent de développement international, travailleur social, enseignant, agronome, etc. |
| Bénéficiaires directs et indirects; tiers négativement affectés par un programme | Personnes visées par le programme pour modifier leur comportement et/ou améliorer leur bien-être (groupes cibles et bénéficiaires); autres personnes affectées positivement ou négativement par le programme | Élève du niveau primaire, parent, gais et lesbiennes, famille immédiate d'un délinquant juvénile, conducteur en état d'ébriété, habitant d'un village nordique touché par l'exploitation minière, etc. |
| Société civile et citoyens | Groupes organisés et citoyens ayant un intérêt matériel, politique et/ou scientifique dans le programme et son évaluation | Groupes d'intérêts, syndicat, groupe de réflexion, expert indépendant, intellectuel, comité, citoyen, etc. |

Taut et Alkin (2003) mettent en exergue l'influence de différents aspects propres aux parties prenantes dans l'implantation efficace d'une évaluation. Ces aspects concernent entre autres la confiance et l'appréciation de celles-ci à l'égard de la démarche d'évaluation et de l'évaluateur, leurs connaissances et expériences antérieures en matière d'évaluation, les craintes entretenues relativement aux résultats et aux bénéfices de l'évaluation ainsi que leur personnalité. En somme, les parties prenantes propres à un programme demeurent variées; chacune d'entre elles occupe

des fonctions distinctes et présente sa propre expertise, son champ de connaissances et ses habiletés spécifiques.

2.3 Facteurs liés à l'évaluation

Outre les facteurs humains, certaines dimensions liées à l'évaluation sont soulevées par les participants à l'étude de Taut et Alkin (2003) comme facteurs d'influence à l'implantation d'une évaluation. Ceux-ci relèvent d'abord l'aspect de l'accessibilité à des données de qualité ainsi que le recours à une méthodologie évaluative appropriée, laquelle emploie un design empreint de sensibilité contextuelle et utilise des méthodes permettant de collecter des données significatives et pertinentes. Ces facteurs peuvent être étudiés en portant intérêt aux différentes étapes de réalisation de l'évaluation.

En outre, les participants soulignent des éléments en lien avec l'implication des parties prenantes dans le cadre de l'évaluation, notamment reflétée sous l'angle de la coopération, de la communication et de la participation (Taut et Alkin, 2003). Les enjeux liés à l'utilité de l'évaluation sont aussi identifiés, faisant référence aux objectifs et à l'utilisation de l'évaluation, à la diffusion des résultats évaluatifs ainsi qu'à la production de conclusions et de jugements évaluatifs fondés et justifiables. L'ensemble de ces facteurs liés à l'évaluation fait l'objet d'un examen plus poussé dans les sections qui suivent.

2.3.1 Étapes de réalisation d'une évaluation

Le domaine de l'évaluation recense différentes approches évaluatives afin de mener à bien une évaluation. Ces approches peuvent différer de par les méthodologies qu'elles soutiennent, de par les visées qu'elles poursuivent ou de par l'implication des parties prenantes qu'elles préconisent. Néanmoins, indépendamment de l'approche évaluative adoptée, certaines étapes opérationnelles liées à la réalisation d'une évaluation demeurent essentielles et communes à la conduite d'une évaluation (Fitzpatrick *et al.*, 2011). Ces étapes sont constituées des phases préévaluative et évaluative et requièrent différentes tâches (Tableau 2.3). Celles-ci sont maintenant approfondies afin de mieux comprendre les facteurs liés à l'évaluation qui permettent de mettre en place une démarche sensible au contexte et ainsi que de déployer une méthodologie de qualité.

Tableau 2.3 : Synthèse des étapes de réalisation d'une évaluation

| Phases | Tâches et opérations |
|----------------------------|--|
| Phase préévaluative | Familiarisation avec le contexte évaluatif Familiarisation avec le programme Détermination de l'objet d'évaluation Planification méthodologique |
| Phase évaluative | Collecte et analyse des données Formulation des jugements et des recommandations Diffusion des résultats |

2.3.1.1 Phase préévaluative

La phase préévaluative, ou la conception de l'évaluation (Daigneault et Jacob, 2012), est une étape de planification préliminaire essentielle pour le succès d'une démarche d'évaluation (Ridde et Dagenais, 2012; Spaulding, 2008). Elle consiste d'abord à saisir et mieux comprendre le contexte entourant la conduite de l'évaluation. Elle

permet aussi de réaliser une familiarisation avec le programme et l'environnement au sein duquel il se déploie (Fitzpatrick, 2012). Tout programme s'appuie sur une théorie qui permet d'expliquer et de justifier la cohérence entre les besoins de la population qu'il cible, la nature des activités et interventions prévues ainsi que les résultats et effets anticipés (Chen, 2005; Poncet, 2012). L'étape de familiarisation avec le programme implique de comprendre la logique inhérente à cette théorie du programme à évaluer, qui met en évidence les hypothèses et liens causaux et opérationnels entre les besoins de la population à laquelle le programme s'adresse, les effets attendus et les moyens mis en place afin d'y parvenir (Champagne *et al.*, 2011d; Chen, 2005; Morra Imas et Rist, 2009; Poncet, 2012).

L'étape suivante consiste ensuite à déterminer l'objet d'évaluation et à identifier les questions auxquelles les parties prenantes désirent obtenir des réponses avec la conduite de l'évaluation (Fitzpatrick, 2012). L'objet d'évaluation peut être lié à une ou plusieurs des composantes d'un programme et sur les interrelations qui unissent ces composantes; c'est d'ailleurs ce qui détermine le type d'évaluation en présence (APPENDICE A). La détermination de l'objet d'évaluation doit également tenir compte du stade de développement du programme et du contexte dans lequel se déroule l'évaluation (temps et ressources disponibles, accessibilité aux données, critères politiques, etc.) (Fitzpatrick, 2012; Ridde et Dagenais, 2012).

La planification méthodologique vise par la suite à cibler la nature des données à collecter, les outils et instruments de collecte, les sources d'informations, les moments de collecte ainsi que les modalités liées à l'analyse et à l'interprétation des données (Morra Imas et Rist, 2009; Ridde et Dagenais, 2012). La nature des données à collecter est précisée en fonction de l'objet d'évaluation ainsi que des questions évaluatives préalablement déterminées (Fitzpatrick *et al.*, 2011). À la lumière de cette identification des besoins informationnels à documenter, l'organisation et la structure

de la collecte des données sont établies. Le plan ou devis opérationnel qui en découle permet alors de cibler ou de bâtir l'instrumentation nécessaire, en plus de situer les moments de collecte appropriés, les sources d'informations pertinentes ainsi que les stratégies d'analyse et d'interprétation des données (Fitzpatrick *et al.*, 2011; Ridde et Dagenais, 2012).

Une évaluation peut recourir à une méthodologie quantitative, qualitative ou mixte. Les méthodes quantitatives sont souvent observées en évaluation de programmes lors d'études d'association de facteurs (causes et effets). Elles aspirent à une généralisation par le biais d'inférences statistiques lors de l'analyse des données (Morra Imas et Rist, 2009; Pluye, 2012). Les évaluations qualitatives permettent quant à elles de fournir des descriptions détaillées liées à des phénomènes complexes, en fonction du contexte spécifique dans lequel ils se déploient, ces descriptions pouvant être théoriquement applicables dans d'autres situations similaires (Pluye, 2012). Les méthodes mixtes, comme leur nom l'indique, font appel à la combinaison d'au moins une méthode quantitative et une méthode qualitative. Ainsi, une évaluation mixte intègre « les techniques de collecte et d'analyse de données qualitatives et quantitatives pour approfondir la compréhension, ou interpréter, ou corroborer des résultats d'évaluation » (Pluye, 2012, p. 125).

2.3.1.2 Phase évaluative

La phase évaluative consiste quant à elle en l'opérationnalisation de la planification méthodologique. Elle comprend la collecte et l'analyse des données, la formulation des jugements et des recommandations ainsi que les tâches reliées à la rédaction du rapport évaluatif et à la diffusion des résultats (Daigneault et Jacob, 2012; Fitzpatrick, 2012).

Lors de la phase évaluative, l'évaluateur procède à la collecte des données de façon à documenter les questions évaluatives précédemment ciblées et entame ensuite une analyse de ces données, en fonction des méthodes reconnues (qualitatives, quantitatives et mixtes) (Fitzpatrick, 2012).

Prenant appui sur des données probantes et empiriques, l'interprétation permet de formuler les jugements, lesquels s'appuient sur une argumentation qui soutient des critères adéquats et fondés (Arens, 2006; Fitzpatrick, 2012). Ces jugements permettent aussi d'émettre des recommandations pertinentes quant à l'avenir du programme, offrant une orientation pour la prise de décisions éventuelle.

La diffusion des résultats évaluatifs constitue l'étape ultime de la réalisation de l'évaluation proprement dite. Cette diffusion doit être modulée en fonction de la nature des destinataires et utilisateurs potentiels et peut se concrétiser notamment par la publication d'un rapport ou la tenue d'une présentation (Fitzpatrick, 2012; Morra Imas et Rist, 2009).

2.3.2 Implication des parties prenantes

L'étude de Taut et Alkin (2003) met en lumière l'importance de facteurs liés à l'implication des parties prenantes, à savoir leur coopération et leur participation au processus évaluatif ainsi que les modalités communicatives établies afin de les informer relativement à l'évaluation. Cette implication est également identifiée par Hurteau *et al.* (2012b) au sein du cinquième principe de leur modélisation concernant la contribution des parties prenantes. L'importance de la communication avec les parties prenantes y est d'ailleurs aussi relevée (Hurteau *et al.*, 2012b). Afin de mieux situer cette implication et de comprendre comment elle se manifeste concrètement

dans la pratique évaluative, les lignes qui suivent s'intéressent aux différentes approches impliquant les parties prenantes, notamment quant aux avantages qu'elles comprennent, ainsi qu'au processus de sélection de ces dernières.

2.3.2.1 Avantages recensés

Bien que les approches inclusives puissent comprendre leur lot de tensions (Hurteau, 2009) et que les acteurs de la communauté évaluative n'y adhèrent pas tous sans réserve (Daigneault et Jacob, 2012), plusieurs avantages sont évoqués afin de justifier leur recours. C'est parfois dans un souci d'équité et de justice sociale que les évaluateurs cherchent à impliquer davantage les différents groupes de parties prenantes afin de leur assurer une représentation et une participation dans le cadre du processus décisionnel concernant les programmes auxquels ils sont liés, même si ceux-ci sont associés à une population difficilement joignable ou marginalisée (Cousins et Chouinard, 2012; House, 1993; Hurteau *et al.*, 2012a). L'implication des parties prenantes, lesquelles constituent une source première d'information relativement aux programmes évalués, est également associée à l'émergence de données de qualité, essentielles afin de parvenir à une compréhension adéquate des différentes composantes des programmes (Ayers, 1987; Greene, 2000; Mark *et al.*, 2000; O'Sullivan, 2012; Rodriguez-Campos, 2012). Cette implication constitue par ailleurs une stratégie afin de trianguler les données générées dans le cadre des démarches évaluatives (Nelson, 2009; Patton, 2002), en plus de contribuer à assurer leur validité (Alpert et Bechard, 2007; Brandon, 1998, 1999). Pour certains théoriciens, les approches impliquant les parties prenantes permettent aussi de maintenir l'intérêt et l'engagement de celles-ci face aux programmes et à leur évaluation, obtenant des bénéfices sur l'accessibilité au terrain et sur le développement organisationnel (Beumier et Duquesne, 1988; Rodriguez-Campos, 2012; Tourneur et Rochez-Nimal, 1987). De plus, en étant davantage impliqués, les

différents groupes de parties prenantes se sentent mieux représentés, ce qui favorise une meilleure appropriation et compréhension de l'évaluation (Patton, 2018), maximisant du coup ses potentialités d'utilisation (Cousins et Chouinard, 2012; Hofstetter et Alkin, 2003; Patton, 2018). Aussi, l'implication des parties prenantes peut conduire à leur habilitation face à l'activité évaluative, permettant du coup de renforcer leurs capacités organisationnelles en matière d'évaluation (Bourgeois et Valiquette L'Heureux, 2018).

Ce lot d'avantages recensés en lien avec l'implication des parties prenantes donne alors naissance à diverses formes et approches évaluatives, au sein desquelles la nature de l'implication des parties prenantes peut varier au niveau du contrôle technique, de la diversité des groupes de parties prenantes impliquées, de la nature des relations de pouvoir entre ces groupes, de la gestion de la mise en œuvre de l'évaluation ainsi que de son ampleur (Cousins et Whitmore, 1998).

2.3.2.2 Approches évaluatives impliquant les parties prenantes

Il importe d'abord de préciser que la terminologie employée par les auteurs afin de référer aux approches évaluatives impliquant les parties prenantes présente plusieurs divergences. Fetterman *et al.* (2013) suggèrent d'utiliser les termes génériques d'« évaluation impliquant les parties prenantes » (*stakeholder involvement approaches*), alors que d'autres auteurs préfèrent les appellations d'« évaluation collaborative » ou d'« évaluation participative » (Cousins *et al.*, 2013; Cousins et Chouinard, 2012; Daigneault et Jacob, 2012; King, 2005).

Néanmoins, indépendamment de ses visées, des résultats qu'elle génère ou des propositions définitionnelles des auteurs dans le domaine, une démarche d'évaluation impliquant les parties prenantes, tel qu'entendu dans le cadre de la présente thèse,

postule une collaboration entre l'évaluateur et les parties prenantes lors des différentes phases de l'évaluation, et où cette implication sous-tend un engagement actif des parties prenantes qui interviennent directement dans le processus évaluatif, lesquelles peuvent ne pas posséder d'habiletés ou d'expertise particulière en matière d'évaluation (Cousins, 2004; Cousins *et al.*, 1996; Cousins et Chouinard, 2012; Daigneault et Jacob, 2012; Mathie et Greene, 1997; Nelson, 2009; O'Sullivan, 2004; Rodriguez-Campos, 2012; Rossi *et al.*, 2004). De façon générale, il apparaît à ce jour que l'implication des parties prenantes demeure une dimension centrale à plusieurs approches évaluatives (Brandon et Fukunaga, 2014), lesquelles supportent des orientations et prémisses qui leur sont propres. L'APPENDICE B présente différentes approches impliquant les parties prenantes observées dans le domaine de l'évaluation de programmes.

Dans la pratique, les évaluateurs combinent parfois les composantes de plusieurs de ces approches. Les propos de Cousins et Whitmore (1998) s'avèrent en ce sens intéressants, car ils permettent d'identifier trois dimensions fondamentales à l'évaluation impliquant les parties prenantes : 1) le contrôle du processus évaluatif; 2) la sélection des parties prenantes ainsi que; 3) la profondeur de la participation. Daigneault et Jacob (2012) suggèrent un cadre s'inspirant de celui de Cousins et Whitmore (1998) et qui a fait l'objet d'une validation empirique (Daigneault *et al.*, 2012; Daigneault et Jacob, 2014). Ainsi, ces auteurs proposent une façon d'analyser trois dimensions essentielles aux évaluations impliquant les parties prenantes : 1) l'étendue de l'implication au sein des tâches techniques et opérationnelles de l'évaluation; 2) la diversité des participants impliqués et; 3) le contrôle du processus évaluatif exercé par les parties prenantes. Selon les auteurs de ce cadre, pour qu'une évaluation soit qualifiée de participative (ou comme impliquant les parties prenantes), au moins un type de parties prenantes doit être impliqué dans la

réalisation d'une tâche technique en exerçant un contrôle limité ou faible (Daigneault et Jacob, 2012).

2.3.2.3 Sélection des parties prenantes

La sélection des parties prenantes comporte une incidence majeure sur la qualité de la démarche d'évaluation et, par le fait même, sur la crédibilité qui lui est accordée (Hurteau *et al.*, 2012a). Il semble que cette sélection soit souvent amalgamée aux tâches habituelles de l'évaluation, guidée par les normes méthodologiques reconnues, échappant du coup au contrôle des évaluateurs (House et Howe, 2000; Hurteau *et al.*, 2012a). La question de la sélection des parties prenantes dans un cadre évaluatif pose plusieurs enjeux, dont celui de l'équité (Bryk, 1983; Hurteau *et al.*, 2012a). Par exemple, comment assurer une représentativité de certains groupes démunis alors que ceux-ci constituent une population difficilement joignable aux fins de l'exercice évaluatif? La détermination de critères de sélection demeure par ailleurs très complexe étant donné le caractère authentique à chaque programme et à chaque situation évaluative (Hurteau *et al.*, 2012a). De plus, bien que cela soit souhaitable pour le bon déroulement de la démarche, le simple fait d'inviter les parties prenantes à participer ne peut suffire, notamment en raison de possibles déséquilibres importants dans les relations de pouvoir entre les acteurs (Chouinard et Cousins, 2018).

Une recension des écrits réalisée par Hurteau *et al.* (2012a) porte sur la sélection des parties prenantes. Celle-ci identifie certains critères individuels propres aux parties prenantes qui méritent d'être pris en considération : les caractéristiques sociodémographiques (âge, genre, appartenance ethnique, langue parlée), les compétences relationnelles (*leadership*, éthique de travail, respect, capacité d'écoute, habiletés communicationnelles) ainsi que la légitimité (demandes et revendications

par rapport au programme et à son évaluation justifiées et basées sur des besoins réels et non des désirs) (Hurteau *et al.*; 2012a, p, 122). À ces éléments s'ajoutent ensuite des critères d'ordre relationnel, à savoir l'importance de l'interaction entre l'intérêt et le pouvoir, soulignée par Bryson et Crosby (1992), ainsi que le degré d'influence des parties prenantes, établi selon la théorie de l'influence de Mitchel *et al.* (1997) (pouvoir d'influence sur l'organisation, légitimité au sein de l'organisation et urgence des revendications). Finalement, la recension de Hurteau *et al.* (2012a) cible un dernier critère lié au niveau de collaboration des parties prenantes au sein de l'organisation, lequel est approfondi dans les travaux de Bélanger (2006). Ce niveau de collaboration peut être étudié sous l'angle de la nature des partenaires en présence (représentativité, diversité, niveau d'autonomie et de pouvoir, niveau de cohérence entre les motivations et philosophies d'action) ainsi que des relations établies entre eux (histoire de leur collaboration, climat actuel et passé, niveau de reconnaissance des rôles et des responsabilités, degré de formalisation des relations, nature et qualité du *leadership* et nature imposée ou non du processus) (Bélanger, 2006).

Ces déterminants liés à la sélection des parties prenantes dans le cadre d'une démarche d'évaluation demeurent de haute importance dans le contexte actuel. Ces éléments peuvent en effet avoir une incidence sur la mise en œuvre de la démarche d'évaluation, notamment dans le jeu des relations entre différentes parties prenantes, ce qui peut avoir des répercussions sur les perceptions de ces parties prenantes à l'égard de la démarche.

2.3.3 Utilité de l'évaluation

Les parties prenantes interrogées par Taut et Alkin (2003) affirment aussi que différents enjeux relatifs à l'utilité de l'évaluation peuvent exercer une influence sur

la mise en place d'une évaluation. Ces enjeux soulevés sont notamment reliés aux objectifs poursuivis par l'évaluation, à l'utilisation de l'évaluation, aux modalités de diffusion des résultats de l'évaluation ainsi qu'à la présence de conclusions et de jugements évaluatifs fondés et justifiables. Aux yeux d'un nombre grandissant d'organisations et de bailleurs de fonds, l'évaluation est associée à un souhait de contribuer au développement d'une culture évaluative et au renforcement des capacités organisationnelles (Bourgeois et Valiquette L'Heureux, 2018; Dubeau *et al.*, 2018a).

L'utilité de l'évaluation demeure d'ailleurs une norme pivot afin de garantir la qualité des évaluations (Yarbrough *et al.*, 2011) (Tableau 2.4). Cette utilité est tributaire de divers aspects : la crédibilité de l'évaluateur, la prise en considération des parties prenantes, la négociation des objectifs de l'évaluation, l'explicitation des valeurs individuelles et culturelles sous-jacentes à l'évaluation, la pertinence des informations révélées par l'évaluation, l'importance de la démarche et des résultats aux yeux des parties prenantes, la mise en place d'une communication appropriée ainsi que la préoccupation à l'égard des conséquences et de l'influence de l'évaluation (Société canadienne d'évaluation, 2016).

Tableau 2.4 : Normes d'utilité du *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (Société canadienne d'évaluation, 2016)

Normes d'utilité (U) : Les normes d'utilité visent à aider les intervenants des programmes à trouver des processus et des produits d'évaluation correspondant à leurs besoins.

Crédibilité de l'évaluateur (U1) : Les évaluations devraient être menées par des personnes compétentes qui instaurent et maintiennent une crédibilité dans le contexte d'évaluation.

Considération des intervenants (U2) : Les évaluations devraient considérer tous les individus et les groupes qui se sont investis dans l'évaluation et qui sont concernés par celle-ci.

Objectifs négociés (U3) : Les objectifs de l'évaluation devraient être identifiés et

continuellement négociés selon les besoins des intervenants.

Valeurs explicites (U4) : Les évaluations devraient clarifier et spécifier les valeurs individuelles et culturelles qui sous-tendent les objectifs, les processus et les décisions.

Informations pertinentes (U5) : Les informations sur l'évaluation devraient répondre aux besoins connus et émergents des intervenants.

Processus et produits importants (U6) : Les évaluations devraient proposer des activités, des descriptions et des décisions de manière à encourager les participants à redécouvrir, réinterpréter ou revoir leur compréhension et leurs comportements.

Communication et rapports opportuns et appropriés (U7) : Les évaluations devraient tenir compte des besoins d'information persistants de leur public diversifié.

Préoccupation des conséquences et de l'influence (U8) : Les évaluations devraient promouvoir une utilisation responsable et adaptée, tout en évitant les retombées négatives et les mauvais emplois non intentionnels.

2.4 Facteurs contextuels

Les résultats de Taut et Alkin (2003) pointent également vers l'importance de différents facteurs d'ordre contextuel relativement à l'implantation efficace d'une évaluation. Chaque démarche étant unique, ces facteurs se manifestent différemment dans la pratique. Ils concernent d'abord les ressources disponibles, faisant référence aux parties prenantes en présence et à la dimension temporelle, ainsi qu'aux enjeux liés au roulement de personnel.

Le contexte dans lequel se déroule un programme, sa structuration ainsi que certaines de ses caractéristiques spécifiques peuvent également jouer un rôle (Taut et Alkin, 2003). En effet, les structures politiques, décisionnelles, hiérarchiques et organisationnelles que le programme abrite, les mandats qu'il poursuit, les exigences particulières en matière de reddition de comptes, la culture de l'organisation qui le chapeaute ainsi que le niveau d'implantation du programme peuvent constituer des

dimensions d'influence pour la bonne mise en œuvre d'une démarche d'évaluation (Taut et Alkin, 2003).

L'étude de ces facteurs doit d'ailleurs être entreprise par l'évaluateur lors de la phase préévaluative, plus spécifiquement lors de la familiarisation avec le contexte évaluatif, et doit être poursuivie de façon continue tout au long des étapes subséquentes liées à l'évaluation. Elle fait également partie intégrante des compétences requises pour la pratique en évaluation (troisième domaine de compétences du référentiel de la Société canadienne d'évaluation (2019), compétences liées à la pratique contextuelle). Cette familiarisation avec le contexte permet de clarifier le mandat évaluatif et nécessite d'analyser les besoins en informations relativement à l'évaluation, les raisons évoquées pour en justifier l'initiative, les ressources disponibles pour sa réalisation ainsi que la nature de la mise en œuvre éventuelle des recommandations ultérieures (Fitzpatrick *et al.*, 2011; Morra Imas et Rist, 2009; Patton, 1997; Rodriguez-Campos, 2012; Stake, 2004). Elle implique également d'identifier les principales parties prenantes au programme et à son évaluation ainsi que de cerner leurs intérêts potentiels, préoccupations et motivations (Fitzpatrick *et al.*, 2011; Stake, 2004). De façon générale, cette étape vise à comprendre le contexte entourant la tenue de l'évaluation, tout en ciblant les problèmes et conflits à appréhender ainsi qu'à vérifier la faisabilité de l'évaluation et les enjeux qui peuvent en découler (Ridde et Dagenais, 2012; Wholey, 2004). La compréhension du contexte demeure primordiale pour la mise en place d'une évaluation qui implique les parties prenantes (Cousins *et al.*, 2013), car le processus déployé émerge de la prise en considération des exigences et particularités contextuelles en présence (Cousins et Chouinard, 2012). La nature de la méthodologie évaluative planifiée, le niveau de participation et les conséquences de

l'évaluation dépendent de cette analyse des spécificités contextuelles (Chouinard et Milley, 2016).

2.5 Synthèse des déterminants potentiels de la crédibilité

Ce chapitre a permis de présenter la perspective théorique retenue pour l'étude des perceptions des parties prenantes à l'égard de la crédibilité en évaluation de programmes. Le Tableau 2.5 synthétise les facteurs d'influence mis en évidence par Taut et Alkin (2003) relativement à l'implantation d'une évaluation, auxquels viennent s'annexer certaines composantes plus spécifiques afin de mieux les préciser, permettant du coup de dresser une liste de déterminants potentiels de la crédibilité qui méritent d'être explorés auprès des parties prenantes. Ce tableau constitue en quelque sorte une carte de route, dans le sens où son contenu jette les bases de la démarche méthodologique envisagée afin d'atteindre les objectifs de recherche, notamment pour les orientations qu'il fournit dans l'élaboration du guide d'entretien utile à la conduite des entrevues. Il propose par ailleurs une structure suffisamment inclusive pour favoriser l'émergence de thématiques ou de déterminants nouveaux (Bélanger, 2006; Miles et Huberman, 2003).

Tableau 2.5 : Synthèse des déterminants potentiels de la crédibilité

Facteurs humains

- Compétence de l'évaluateur
 - Compétence globale
 - Compétence sociale
 - Connaissance du programme et du contexte
 - Compétence technique
 - Caractéristiques liées aux parties prenantes
 - Confiance et appréciation (envers l'évaluation et l'évaluateur)
-

- Connaissances en matière d'évaluation
- Expériences évaluatives antérieures
- Craintes relativement aux conséquences et à l'influence de l'évaluation
- Personnalité
- Interactions et relation entre l'évaluateur et les parties prenantes

Facteurs liés à l'évaluation

- Accessibilité à des données de qualité
- Méthodologie appropriée
 - Sensibilité contextuelle
 - Méthodes adéquates
- Implications des parties prenantes
 - Coopération
 - Communication
 - Participation (étendue de l'implication, diversité des parties prenantes et contrôle du processus évaluatif par les parties prenantes)
 - Sélection
- Utilité de l'évaluation
 - Objectifs de l'évaluation
 - Utilisation de l'évaluation
 - Diffusion des résultats
 - Production de conclusions et de jugements fondés et justifiables

Facteurs contextuels

- Ressources disponibles
- Roulement de personnel
- Contexte du programme
- Structure du programme
- Structures politiques, décisionnelles, hiérarchiques, organisationnelles
- Exigences de reddition de comptes
- Culture organisationnelle
- Niveau d'implantation du programme

La question de recherche initialement formulée est la suivante : *comment les parties prenantes perçoivent-elles une démarche d'évaluation crédible?* À la lumière de l'élaboration de ce chapitre dédié à la perspective théorique retenue et aux concepts centraux, cette question générale trouve maintenant quelques pistes d'exploration plus spécifiques. À titre d'exemple, ces déterminants potentiels incarnent-ils des

facteurs d'influence de la crédibilité d'une évaluation aux yeux des parties prenantes? Si oui, comment les parties prenantes perçoivent-elles leur influence et comment se positionnent-ils les uns par rapport aux autres dans le processus de crédibilisation d'une évaluation? Certains de ces déterminants potentiels peuvent-ils être de plus haute importance que d'autres? Si oui, aux yeux de quels types de parties prenantes? Le chapitre qui suit se consacre à la présentation de la démarche méthodologique déployée afin de répondre à ces questionnements.

CHAPITRE 3

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre s'intéresse aux composantes qui caractérisent la démarche méthodologique réalisée afin de répondre aux objectifs de recherche. Les sections qui le composent proposent d'exposer le positionnement épistémologique dans lequel s'ancre la recherche. Les propos qui suivent traitent ensuite des modalités de collecte des données, en justifiant le recours à la technique de l'entretien et en présentant la procédure réalisée et le processus de sélection des participants. Le chapitre s'oriente par après vers la description des stratégies de traitement et d'analyse de données et clôt finalement avec une discussion sur la qualité de la démarche, une présentation des forces et limites ainsi que l'identification des considérations éthiques.

3.1 Positionnement épistémologique

Afin de bien situer les considérations méthodologiques exposées dans ce chapitre, il peut s'avérer pertinent d'effectuer un rappel des objectifs de recherche :

1. Cerner les perceptions des parties prenantes quant aux facteurs qui influencent la crédibilité d'une évaluation;
2. Cerner les perceptions des parties prenantes quant à la nature et l'importance de leur contribution au processus évaluatif pour assurer la crédibilité d'une évaluation.

L'atteinte de ces objectifs prend appui sur un positionnement épistémologique interprétatif, où l'objet de recherche est le monde humain (Lessard-Hébert *et al.*, 1996). Cette étude ne s'inscrit pas dans un paradigme positiviste en cherchant à étudier l'occurrence d'un phénomène ainsi que ses causes et effets ou à produire des généralisations (Boudreault et Cadieux, 2018; Savoie-Zajc et Karsenti, 2018), mais vise plutôt à mieux comprendre la dynamique d'un phénomène (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018), dans une perspective exploratoire. Il s'agit d'une recherche dite qualitative, s'intéressant à l'expérience des gens afin de mieux comprendre leurs perspectives quant à la signification qu'ils y accordent et afin de contribuer au développement des connaissances dans le domaine de l'évaluation (Patton, 2015), notamment en mettant en évidence ce qui contribue et ce qui nuit à la crédibilité d'une évaluation aux yeux des parties prenantes.

Cette recherche s'intéresse « aux dynamiques selon lesquelles le monde social est expérimenté, vécu, produit, compris, interprété » (Anadón, Savoie-Zajc, 2009, p.1) et adopte une orientation constructiviste, dans la mesure où le chercheur et les participants font partie intégrante du processus de développement de la connaissance, laquelle est issue de leur regard et de leur interprétation (Albert et Avenier, 2011, Stake, 2010). Cette posture reconnaît que le savoir est un construit relatif, tributaire des perspectives des participants à l'étude et du chercheur, et rejette l'existence d'une réalité objective (Baxter et Jack, 2008). L'approche retenue soutient une vision holistique et compréhensive (Nguyên-Duy et Luckerhoff, 2006), de façon à tenir compte des réalités dont sont issus les participants à l'étude et au sein desquelles se manifeste le phénomène de la crédibilité en évaluation. Elle s'inscrit en cohérence avec les intentions de recherche qui visent à approfondir la compréhension du phénomène par l'entremise d'une démarche exploratoire et inductive, accordant une

importance à l'étude des contextes où évoluent les parties prenantes et permettant ainsi de cheminer vers une meilleure contextualisation de l'évaluation crédible.

3.2 Collecte des données par entretiens individuels

En cohérence avec les objectifs de recherche et le positionnement épistémologique emprunté, cette étude a permis de réaliser une série d'entretiens auprès de différentes parties prenantes afin de documenter leurs perceptions relativement à la crédibilité en évaluation de programmes. En plus de justifier le recours à cette technique de collecte de données, les lignes qui suivent s'efforcent de décrire le déroulement de la phase de collecte de données ainsi que de présenter les considérations liées aux participants à l'étude.

3.2.1 Justification

L'entretien de recherche est une « méthode de collecte d'informations qui se situe dans une relation de face à face entre l'intervieweur et l'interviewé » (Boutin, 2008, p.25). Il permet de recueillir des informations quant aux perceptions et représentations des individus par rapport à une situation réelle, en fonction de leurs repères personnels (Van der Maren, 2004) et d'étudier des faits qui ne peuvent s'observer, en allant chercher les perspectives des individus et leur façon de concevoir une situation (Patton, 1990, 2015). L'entretien « fait appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 17).

Le recours à cette technique de collecte de données se justifie au moyen des visées de l'étude, lesquelles aspirent à recueillir les témoignages des parties prenantes quant aux perceptions qu'elles entretiennent à l'égard du déroulement d'une démarche d'évaluation crédible et en lien avec la façon dont elles envisagent leur contribution à ce processus. L'entretien individuel semi-structuré a été retenu, car la souplesse qu'il présente a permis à la chercheuse d'orienter adéquatement les propos des participants dans l'optique d'une construction du savoir émergent, tout en favorisant une attitude d'ouverture face aux données (Merriam, 1998).

3.2.2 Sélection des participants et procédures d'échantillonnage

La sélection des participants à l'étude s'avère une étape cruciale et déterminante dans la réalisation de cette étude, puisque la qualité des résultats générés en est tributaire (Patton; 2015). Pour l'atteinte des objectifs de recherche, les participants ont été sélectionnés sur une base intentionnelle, de façon à favoriser une compréhension en profondeur du phénomène de la crédibilité et l'émergence de résultats riches. Dans le cas présent, la sélection des participants a été déterminée en fonction de leur participation actuelle ou antérieure à une démarche d'évaluation.

L'échantillonnage par réseau a d'abord été la technique privilégiée pour identifier les participants à interroger, ceux-ci étant sélectionnés puisqu'ils constituent un exemple d'intérêt pour l'étude du concept de la crédibilité (Patton, 2015). Cette méthode de sélection permet d'assurer l'ancrage du concept étudié dans la réalité des personnes qui le vivent ou qui l'observent. La chercheuse a fait appel à son réseau afin de cibler des évaluateurs intéressés à identifier des cas d'intérêts. Elle a ainsi contacté des évaluateurs à qui ont été expliqués les objectifs de la recherche et défini le concept de *cas d'intérêt* dans le cadre de l'étude, c'est-à-dire des situations évaluatives

auxquelles ils ont été associés et pouvant être qualifiées de positives (possiblement crédibles pour les parties prenantes) ou pouvant être qualifiées de négatives (possiblement non crédibles pour les parties prenantes) à leurs yeux. Ces évaluateurs ont joué un rôle d'intermédiaires et d'informateurs clés; ils ont réfléchi à des expériences évaluatives correspondant à des cas d'intérêt potentiels. De ces cas ils ont ensuite ciblé des parties prenantes pouvant avoir une perspective pertinente à partager dans le cadre d'un entretien. Grâce à cette stratégie, différents participants ont été identifiés et sollicités; les informateurs clés ont initié une prise de contact auprès des parties prenantes concernées, lesquelles étaient ensuite invitées à contacter directement la chercheuse lorsqu'elles présentaient un intérêt à participer à l'étude. Au total, six informateurs clés ont accepté de diffuser un message d'invitation pour participer à l'étude (APPENDICE C) au sein de leur réseau respectif.

Devant le peu de retours en provenance des participants ciblés à l'aide des informateurs clés (seulement quatre entretiens ont pu être réalisés à ce stade), la technique d'échantillonnage a ensuite suivi un autre procédé, permettant d'élargir la constitution du bassin de participants potentiels. Avec cette nouvelle façon de faire, la chercheuse a ainsi entamé l'identification de cas évaluatifs à l'aide de recherches sur Internet. Différentes organisations affichant sur leur site Web de récents résultats évaluatifs ou mentionnant leur participation en cours ou antérieure à une démarche d'évaluation ont été recensées et contactées. Puis, pour augmenter encore le nombre de participants potentiels à l'étude, plusieurs organisations annonçant sur leur site Web avoir été ou être financées ou subventionnées par différents bailleurs de fonds reconnus pour leurs exigences en matière d'évaluation ont été également contactées.

Puis, en incluant la démarche d'échantillonnage plus élargie grâce au repérage Internet, des prises de contact subséquentes ont été établies entre janvier 2018 et juin 2018 par la chercheuse. Ces prises de contact se sont concrétisées par différents

envois du message d'invitation par courriel. Ceux-ci ont été envoyés aux adresses électroniques principales de contact affichées sur les sites Web des organisations ciblées (administration ou information générale, par exemple) ainsi qu'aux adresses personnelles des employés lorsque celles-ci étaient disponibles. Différentes vagues de prises de contact ont été observées, totalisant ainsi 648 tentatives de sollicitation auprès d'organisations et de personnes liées à ces organisations. Une relance a également été effectuée auprès de 275 d'entre elles en mai 2018. L'envoi des courriels de sollicitation a pris fin au moment où un bassin considérable de participants interrogés a pu être constitué et où une saturation théorique s'est manifestée lors de l'analyse des données issues des entretiens réalisée en simultanée. À ce moment, 234 organisations présentant des cas évaluatifs d'intérêts pour l'étude avaient été ciblées. Parmi l'ensemble des prises de contact effectuées, seules 68 d'entre elles ont obtenu une suite, c'est-à-dire qu'une personne a directement répondu au message d'invitation de la chercheuse, soit en demandant davantage de précisions relativement à l'étude, en déclinant l'offre de participation à la recherche ou en acceptant d'y prendre part.

Il est à noter que le nombre total de prises de contact ici annoncé demeure celui connu par la chercheuse; ce dernier doit, dans les faits, être majoré, car des transferts de courriels et autres stratégies de diffusion du message d'invitation à participer à l'étude ont été faits par les organisations et personnes sollicitées (publication du message d'invitation à participer à l'étude sur le site Web de l'organisation et au sein d'un bulletin de l'organisation, par exemple). Un total de 16 prises de contact a conduit vers ce type de démarches complémentaires initiées par les participants et organisations sollicités. Il est donc possible d'envisager que d'autres démarches similaires aient été entamées sans toutefois être connues de la chercheuse. De ce fait,

il demeure impossible de connaître précisément le nombre de personnes et organisations ayant pu être jointes par ces démarches complémentaires.

3.2.3 Guide d'entretien

Un guide a été utilisé afin de bien orienter le déroulement des entretiens (APPENDICE D). La version initiale du guide a été soumise à une validation auprès d'un expert en évaluation et auprès d'un acteur non expert en évaluation ayant déjà pris part à une démarche évaluative antérieurement (septembre 2016). Le guide a ensuite été sujet à certains changements au courant de la recherche; il a en effet évolué en fonction de ce qui a émergé des données collectées et analysées, de façon à permettre de préciser et d'approfondir plus amplement des aspects d'importance avec les participants interrogés.

Plus spécifiquement, ce guide contient des indications qui ont été utiles à la chercheuse lors du déroulement des entretiens, en plus des questions générales et des sous-questions potentielles à formuler afin d'alimenter la discussion avec les participants et de susciter chez ces derniers une réflexion pertinente. Une première question d'ordre général a d'abord été adressée aux participants afin de récolter leurs réponses spontanées quant à la façon dont ils définissent l'évaluation : « Pouvez-vous me décrire ou me définir ce en quoi consiste une démarche d'évaluation à vos yeux? » Les questions subséquentes s'inspirent ensuite des facteurs potentiels de la crédibilité identifiés dans le chapitre précédent et s'inscrivent dans une optique exploratoire, laissant tout de même libre-cours au discours des participants. Les questions ciblées ont visé à recueillir les perceptions des parties prenantes quant à la crédibilité en évaluation de programmes, tout en approfondissant les différents déterminants potentiels de la crédibilité. Le guide comprend également une section

réservée à la prise de notes complémentaires par la chercheuse, lesquelles ont ensuite été transcrites dans un journal de bord afin d'alimenter la réflexion de la chercheuse.

3.2.4 Déroutement

Un premier contact par courriel ou par téléphone a été établi avec les personnes volontaires à prendre part à l'étude ayant manifesté leur intérêt. Ce premier contact visait essentiellement à informer les participants des objectifs de l'étude, à vérifier leur intérêt à prendre part à un entretien et à s'assurer de leur éligibilité. Ainsi, tous les participants qui ont accepté l'invitation ont été contactés afin de s'assurer de leur compréhension face à la nature de leur participation à l'étude et quant aux mesures éthiques (anonymat et confidentialité, consentement libre, éclairé et continu, etc.), suite à quoi un rendez-vous pour la réalisation de l'entretien a été fixé, à la convenance du participant.

En début d'entretien, les participants ont été informés à nouveau des objectifs et des visées de l'étude en lien avec l'exploration de leurs perceptions quant à la crédibilité en évaluation. Des précisions quant au concept de crédibilité leur ont aussi été apportées, l'évaluation crédible se définissant comme une démarche en lesquels ils croient, ils accordent une valeur, ce qu'ils associent à une évaluation de qualité, de confiance. L'étude entretenant des aspirations exploratoires, c'est à partir de cette définition globale, basée sur l'étymologie du terme crédibilité, qu'il a été entendu avec les participants de conduire les entretiens. Cette procédure visait à convenir d'une conception commune de la notion de crédibilité en début de discussion, puis à éviter de contraindre le discours des participants, de façon à leur laisser une certaine latitude. Pour formuler ses questions, la chercheuse a employé une combinaison des déclinaisons de cette terminologie (par exemple : pourquoi est-ce crédible à vos yeux;

pourquoi avez-vous confiance en cette façon de procéder; est-ce un aspect qui a beaucoup de valeur pour vous; en quoi est-ce une démarche de qualité?). À cet égard, la chercheuse a également adopté une posture flexible afin d'adapter le vocabulaire à utiliser en fonction de celui des participants. Par exemple, si un participant mentionnait spontanément qu'il accordait beaucoup de valeur à un aspect quelconque, la chercheuse modulait la formulation des questions pour s'inscrire en cohérence avec son lexique : pourquoi cet aspect a-t-il une plus grande valeur à vos yeux; pourquoi valorisez-vous cette façon de procéder?

Le nombre d'entretiens individuels réalisés totalise 27. Ceux-ci se sont déroulés essentiellement entre janvier 2018 et juillet 2018. Ce nombre inclut également l'entretien effectué en septembre 2016 pour la validation du guide d'entretien puisque les propos recueillis ont été jugés pertinents pour l'analyse des données. Tous les entretiens ont été réalisés par voie téléphonique et ont été animés par la chercheuse. La durée moyenne de l'ensemble des entretiens a été de 35 minutes. Avec l'accord des participants, les entrevues ont fait l'objet d'un enregistrement audio, afin d'en faciliter la transcription subséquente en *verbatim*.

Les entretiens ont été réalisés jusqu'à saturation théorique, c'est-à-dire jusqu'à ce que le fait de recueillir des données ne révèle aucune nouvelle dimension (Charmaz, 2006). Pour répondre aux conditions de la saturation théorique, la collecte et l'analyse des données ont été observées de façon itérative. Il est ainsi revenu à la chercheuse de déterminer les pistes pertinentes à emprunter relativement aux modalités de collecte de données (ajustements du guide d'entretien, tenue supplémentaire d'entretiens, etc.) afin de préserver l'émergence et la richesse des données. De plus, pour régulariser le processus, la chercheuse a eu recours à un journal de bord afin de consolider ses réflexions personnelles ainsi que de noter les correctifs à apporter au guide d'entretien et les thématiques à investiguer plus amplement (Patton, 2015). Le journal

de bord a permis à la chercheuse de mettre sur papier sa pensée à l'égard de la démarche en cours; il a notamment été alimenté par la mise en parallèle des notes complémentaires prises lors de la réalisation des entretiens ainsi que par les observations effectuées lors de l'analyse des données en lien avec le codage inductif (par exemple : poursuivre l'exploration de tel facteur d'influence, questionner le prochain participant quant à sa perception de la valeur de telle dimension, etc.). Cet outil personnel se voulait spontané; il a permis à la chercheuse de demeurer en «état de réflexion active» tout au long de la recherche, de lui «fournir un espace pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience» ainsi que de «consigner les informations [...] pertinentes» (Savoie-Zajc, 2018, p. 213). L'étude du journal de bord témoigne d'un questionnement entretenu par la chercheuse à l'effet d'une potentielle saturation des données après une vingtaine d'entrevues réalisées. À ce moment, la chercheuse observe une stabilisation des catégories identifiées et une répétition des données (Glaser et Strauss, 2010; Raab, 2015); elle jugera toutefois nécessaire de poursuivre la démarche afin d'obtenir davantage de données pour encore mieux définir et décrire les catégories (notamment en lien avec certains aspects apparaissant ne pas faire consensus auprès des participants). Les derniers entretiens réalisés en fin de processus permettront ainsi de valider et parfaire les résultats qui ont émergé.

3.2.5 Profil des participants interrogés

Les participants interrogés (n=27) sont tous rattachés à des organisations ne poursuivant aucun but lucratif. Ces organisations présentent une offre de services variée, relevant de différents secteurs d'intervention (éducation, petite enfance, développement social, employabilité, santé, alimentation, sécurité, justice, loisirs et divertissements, services aux femmes, services aux jeunes, services aux familles,

services aux aînés). Ces organisations opèrent dans les secteurs communautaire, scolaire et gouvernemental ou affichent des visées corporatives. Tous les participants œuvrent sur le territoire québécois, à l'exception d'un d'entre eux qui est issu d'une autre province canadienne.

En cohérence avec la typologie de parties prenantes de Daigneault et Jacob (2012), 22 participants peuvent être classés sous la catégorisation des décideurs, concepteurs et gestionnaires du programme, ces derniers occupant majoritairement des fonctions de gestion au sein de l'organisation à laquelle ils sont rattachés (directeurs, coordonnateurs, concepteurs, gestionnaires de mise en œuvre, chargés de projets). Quatre participants relèvent quant à eux de la catégorisation des responsables de mises en œuvre (intervenants, formateurs, conseillers, bénévoles). Il est à noter qu'un participant peut à la fois être classé sous la catégorie des décideurs, concepteurs et gestionnaires et sous la catégorie des responsables de la mise en œuvre, de par ses fonctions principales au sein de l'organisation. Le Tableau 3.1 offre une description sommaire du profil des participants qui composent l'échantillon étudié.

Tableau 3.1 : Description sommaire du profil des participants interrogés²

| Types de parties prenantes et fonctions | Domaines d'intervention principaux | Secteurs |
|--|---|-----------------|
|--|---|-----------------|

² Les effectifs identifiés reflètent les fonctions, domaines d'intervention et secteurs principaux associés au profil des participants interrogés. Un même participant peut toutefois assumer plus d'une fonction (intervention et conception, par exemple), intervenir dans plus d'un domaine (employabilité et services aux jeunes, par exemple) et opérer dans plus d'un secteur (scolaire et gouvernemental, par exemple); ce qui explique que la somme des effectifs identifiés dépasse le nombre total de participants.

| | | |
|--|--|--|
| <p>Responsables de mise en œuvre (n=5) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervention directe auprès des bénéficiaires (n=5) • Formation (n=1) | <p>Éducation (n=5) Petite enfance (n=2) Développement social (n=3) Employabilité (n=3) Santé (n=1) Alimentation (n=1)</p> | |
| <p>Décideurs, concepteurs, gestionnaires (n=23) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordination et gestion de projets (n=12) • Direction (n=10) • Conception (n=1) | <p>Sécurité (n=1) Justice (n=1) Loisirs/divertissements (n=1) Services aux femmes (n=2) Services aux jeunes (n=7) Services aux familles (n=6) Services aux aînés (n=1)</p> | <p>Communautaire (n=22) Scolaire (n=2) Corporatif (n=3) Gouvernemental (n=2)</p> |

Aucun entretien n'a pu être réalisé auprès de bénéficiaires de programmes évalués, malgré diverses tentatives de sollicitation. De plus, aucun participant à l'étude n'incarne un membre de la société de façon plus élargie. En effet, les invitations à participer à l'étude ont été adressées aux parties prenantes ayant été impliquées directement dans une évaluation, ce qui est plus rarement le cas pour ce type de parties prenantes (Jacobson et Azzam, 2016; 2018).

Les participants sont liés à des expériences évaluatives distinctes (seulement deux participants ont été impliqués au sein de la même démarche d'évaluation). Certains participants ont par ailleurs pris part à plus d'un processus évaluatif dans leur parcours; lorsqu'un participant cumulait plus d'une participation à une évaluation, la chercheuse a intentionnellement ouvert la discussion afin d'explorer et de comparer les différentes expériences vécues, plutôt que de se concentrer uniquement sur un seul cas évaluatif. De façon générale, les expériences évaluatives relatées par les participants s'inscrivent toutes dans l'optique d'une démarche de recherche évaluative (plutôt que d'évaluation normative) (Champagne *et al.*; 2011f). Sur la base de l'interprétation de la chercheuse, ces expériences invoquées sont de différents

types (revoir APPENDICE A) : analyse logique (n=4); analyse stratégique (n=4); analyse de la production (n=18); analyse des effets (n=23) et; analyse de l'implantation (n=6)³. Globalement, il apparaît qu'une proportion importante de ces évaluations s'inscrivent dans l'optique d'une analyse de la qualité des services offerts (analyse de la production) ainsi que de la documentation des résultats à court et moyen terme auprès des populations bénéficiaires (analyse des effets). La majorité des participants affirment avoir été impliqués dans des démarches réalisées par une ou des ressources externes (n=21), alors que pour d'autres (n=6), les démarches expérimentées sont plutôt orchestrées par une ou des ressources internes à leur organisation. Tous les participants (n=27) affirment par ailleurs prendre part à des activités évaluatives plus informelles au sein de leur milieu professionnel (sondages maison et discussions dans le corridor pour connaître l'appréciation des services de la part des bénéficiaires, par exemple).

Afin de préserver l'anonymat et limiter la reconnaissance ou l'association des participants à l'étude, seules ces informations générales sont présentées et rapportées de façon globale dans le but de dresser un portrait sommaire de la nature de l'échantillon étudié. Le chapitre suivant fait toutefois état d'autres caractéristiques permettant de mieux décrire le profil des participants, des organisations au sein desquelles ils œuvrent ainsi que les cas évaluatifs auxquels ils ont pris part. Ces caractéristiques sont toutefois discutées sous l'angle de facteurs pouvant affecter la perception des parties prenantes quant à la crédibilité en évaluation de programmes, permettant du coup de mieux circonscrire la nature des expériences évaluatives des participants.

³ Certaines démarches décrites par les participants peuvent comprendre plus d'un seul type d'évaluation.

3.3 Modalités de traitement et d'analyse des données

Les données ont été colligées et analysées par le biais du logiciel *NVivo*, dont les fonctionnalités facilitent leur organisation et leur analyse ainsi que le partage et la présentation des résultats (QSR International, 2013).

Le processus analytique privilégié pour l'analyse des données récoltées a suivi les principes de la démarche générale d'analyse inductive avancée par Thomas (2006). Cette stratégie vise à réduire les données qualitatives brutes recueillies, de façon à leur donner un sens, à induire des catégories et ainsi produire de nouvelles connaissances scientifiques (Blais et Martineau, 2006; Thomas, 2006). Cette démarche se veut tout indiquée pour une étude exploratoire, car elle permet de condenser l'ensemble des données collectées, d'établir les liens pertinents avec les objectifs de recherche préalablement formulés, pour finalement élaborer un cadre de référence ou un modèle approprié à partir des résultats émergents (Blais et Martineau, 2006; Thomas, 2006), ce qui entre en conformité avec les visées de la présente étude.

Plus spécifiquement, selon Thomas (2006), l'analyse inductive soutient un processus itératif en quatre étapes (Tableau 3.2). La première étape vise à « préparer les données brutes » (Blais et Martineau, 2006, p.6) en les présentant sous un format textuel adéquat et uniforme. La seconde étape permet ensuite de « procéder à une lecture attentive et approfondie » (Blais et Martineau, 2006, p.6) des données, occasionnant une familiarisation du contenu par le chercheur. La troisième étape prévoit quant à elle de « procéder à l'identification et à la description des premières catégories » (Blais et Martineau, 2006, p.7), c'est-à-dire que différents segments significatifs du texte sont codés et étiquetés sous diverses catégories. Ces segments correspondent à des unités de sens. Des lectures répétées permettent alors d'identifier

des catégories et sous catégories que le chercheur peut également tenter de définir progressivement au fil du codage inductif. Finalement, la quatrième étape vise à « poursuivre la révision et le raffinement des catégories » (Blais et Martineau, 2006, p.8), notamment en regroupant les catégories similaires et en vérifiant la présence de sous catégories au sein des catégories existantes. Il est aussi suggéré à cette étape de sélectionner des citations pertinentes qui « illustrent l'essence même [des] catégorie[s] » (Blais et Martineau, 2006, p. 8). Ultimement, à titre d'aboutissement et de résultat final attendu de la démarche d'analyse, Thomas (2006) précise que les catégories induites peuvent être intégrées dans un cadre de référence, un modèle qui met en relation les catégories entre elles et qui représente un réseau ouvert relativement au phénomène à l'étude (Blais et Martineau, 2006).

Tableau 3.2 : Approche générale d'analyse inductive (Thomas, 2006)

| Étapes de réalisation |
|---|
| 1re étape : préparation des données brutes |
| 2^e étape : lecture approfondie des données brutes |
| 3^e étape : identification et description des premières catégories |
| 4^e étape : révision et raffinement des catégories |

Au total, les données collectées ont généré plus de 350 pages de transcription sous forme de *verbatim*. Le codage a suivi une logique inductive modérée et a été entamé sans avoir recours à une grille d'analyse spécifique; c'est plutôt les données recueillies qui ont forgé la *trame d'analyse* (Savoie-Zajc, 2018, p. 207), l'influence du cadre théorique et conceptuel présenté au second chapitre de la thèse étant reconnu, mais incarnant davantage un repère et référentiel général pour soutenir la démarche d'analyse plutôt qu'une structure fixe et rigide (Paillé et Mucchielli, 2016; Savoie-Zajc, 2018). Le codage du matériel récolté a engendré l'extraction de plus de 6000 unités de sens. Celles-ci ont été réparties au travers dix grandes catégories finales (une catégorie concernant la définition de l'évaluation crédible et les neuf

autres relevant des facteurs d'influence de la crédibilité), lesquelles peuvent aussi se subdiviser en sous catégories. Afin de donner un aperçu de l'ampleur du travail analytique réalisé (et non pas dans l'optique d'un traitement quantitatif de mesure ou de hiérarchisation des catégories), le Tableau 3.3 fait état des valeurs associées à la répartition spécifique des unités de sens au sein de chacune des catégorisations. Les détails concernant la définition et la description des catégories sont exposés au chapitre suivant, qui est consacré à la présentation des résultats.

Tableau 3.3 : Répartition des unités de sens au sein des catégories émergentes

| | | Catégories | Nombres d'unités de sens |
|---|--|-------------------|---------------------------------|
| Définition de l'évaluation crédible | | | 1103 |
| Facteurs d'influence de la crédibilité | Culture organisationnelle évaluative | | 188 |
| | Expériences antérieures et connaissances évaluatives des parties prenantes | | 464 |
| | Opérationnalisation du processus | | 657 |
| | Identification des parties prenantes contributives | | 164 |
| | Interactions entre les acteurs | | 383 |
| | Contribution de l'évaluateur | | 872 |
| | Contribution des parties prenantes | | 879 |
| | Considérations méthodologiques | | 600 |
| | Disponibilité des ressources | | 754 |
| | | | Total : |

Pour s'assurer de la rigueur de l'exercice analytique, une vérification externe a été réalisée à deux niveaux; d'abord pour valider l'interprétation auprès des participants, puis au niveau de la clarté des catégories encodées (Blais et Martineau, 2006; Lincoln et Guba, 1985; Thomas, 2006). Au niveau de la vérification auprès des participants, différentes informations collectées et interprétations sous-jacentes ont été soumises aux participants dans le cadre d'entrevues subséquentes, afin d'obtenir leur réaction quant aux catégorisations induites. De la sorte, la chercheuse a pu valider son interprétation du matériel collecté de façon progressive tout au long des phases de

collecte et d'analyse des données. Par exemple, un participant pouvait être interrogé sur sa façon de percevoir une situation relatée par un autre participant à l'étude :

Dans le cadre d'un autre entretien, un participant m'a raconté une expérience qu'il a vécue [description sommaire et dépersonnalisée de la situation]. Comment résonne ce que je viens de vous décrire chez vous? À quels facteurs ou causes pourrait être associée cette situation à votre avis?

Au niveau de la vérification de la clarté des catégories, une fois le codage de l'ensemble des entretiens réalisé, la chercheuse a fait appel à un autre chercheur (familier avec les méthodologies qualitatives et avec le domaine de l'évaluation de programmes), à qui ont été expliqués les objectifs de la recherche ainsi que la description des catégories émergentes. À partir de différentes portions codées du texte (mais sans présenter l'association avec les catégories émergentes assignées par la chercheuse), le chercheur externe a été invité à dégager des unités de sens et à les rattacher aux catégories émergentes. Treize extraits ont été identifiés et soumis à l'analyse complémentaire. Au total, l'ensemble de ces extraits comprenait le codage de chacune des catégories par la chercheuse à au moins deux reprises. Le travail du chercheur externe a ensuite été comparé au codage initial de la chercheuse afin d'établir les variations. Les assignations réalisées par le chercheur externe se sont avérées similaires à celles établies par la chercheuse, mis à part quelques rattachements différents qui ont pu être constatés. Afin de mieux arrimer les attributions réalisées de part et d'autre, une réflexion complémentaire personnelle a été entamée par la chercheuse et quelques modifications mineures ont été apportées afin de mieux raffiner et distinguer deux sous catégories présentes. Sans prétendre incarner une démarche systématique de vérification externe avec le calcul d'un accord inter-juge, cette démarche entreprise visait à permettre à la chercheuse de

comparer le résultat de son analyse à celui d'un autre chercheur pour stimuler sa pensée réflexive, dans le but de s'assurer de la clarté des catégorisations proposées.

La Figure 3.1 présente une synthèse schématisée de la démarche méthodologique déployée. Bien que les composantes y soient illustrées de façon plutôt linéaire et séquentielle, il peut être utile de rappeler qu'elles se sont observées sur une base itérative, la collecte et l'analyse des données étant réalisées en concomitance.

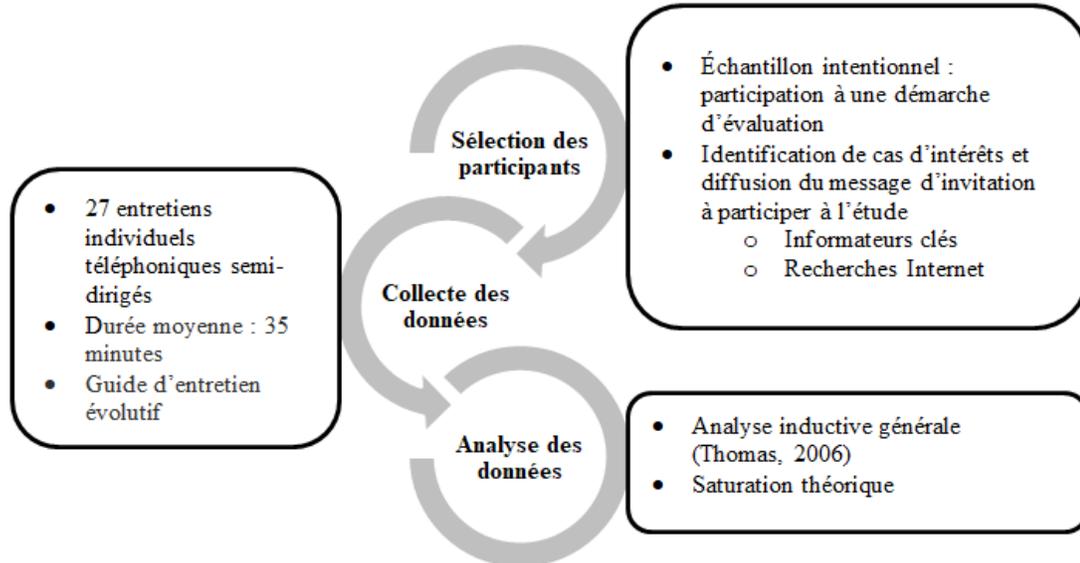


Figure 3.1 : Synthèse de la démarche méthodologique

3.4 Qualité de la démarche

Afin de garantir la validité des résultats, il importe de prendre en considération les différents critères propres à la recherche qualitative, tant sur le plan de la qualité du devis que sur la démarche analytique. À cet effet, la littérature recense des critères d'ordre méthodologique et d'ordre relationnel (Lincoln et Guba, 1985; Savoie-Zajc, 2018). Cette section propose une discussion à l'égard de ces critères afin d'assurer la qualité de la démarche de recherche.

3.4.1 Critères méthodologiques

Inspirés des critères de rigueur utilisés en recherche quantitative, les critères méthodologiques en recherche qualitative font référence à la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité ainsi qu'à la confirmation (Lincoln et Guba, 1985; Savoie-Zajc, 2018).

Le critère de crédibilité cherche à assurer la plausibilité du sens et de l'interprétation attribués au phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2018). L'opérationnalisation de ce critère peut notamment être garantie par le recours à différentes techniques de triangulation ou par une présence prolongée du chercheur sur le terrain d'étude (Savoie-Zajc, 2018). Dans le cadre de la présente démarche, une première stratégie réalisée afin d'assurer la crédibilité des résultats est celle de la vérification de l'interprétation des données par la chercheuse auprès des participants. La vérification externe des catégories émergentes lors de l'analyse des données par un autre chercheur constitue une seconde stratégie utilisée s'inscrivant également dans cette

lignée. Ces deux stratégies de triangulation ont été plus amplement décrites à la section précédente.

Le critère de transférabilité fait quant à lui référence à la possibilité de transfert des résultats dans un contexte similaire à celui étudié (Lincoln et Guba, 1985; Savoie-Zajc, 2018). Pour assurer la transférabilité des résultats, il importe de fournir des descriptions riches et détaillées du contexte observé afin que les lecteurs de l'étude puissent établir les parallèles propres à leur situation et ainsi évaluer la possibilité de réaliser ce transfert. Le recours à un journal de bord tout au long de la démarche permet également de documenter l'évolution du contexte étudié (Savoie-Zajc, 2018). En lien avec la présente démarche, une grande importance est accordée à la contextualisation et à la description du contexte où cheminent les parties prenantes et où est étudié le phénomène de la crédibilisation. Les questions adressées lors des entretiens ont permis de bien cerner toute la situation évaluative vécue par les parties prenantes, de façon à contextualiser la conceptualisation de la crédibilité qui a émergé, d'autant plus que les facteurs contextuels ont été volontairement explorés dans le cadre de l'étude. Une discussion à cet effet est également proposée au cinquième chapitre de cette thèse.

Le critère de fiabilité concerne la cohérence de la recherche, plus spécifiquement la concordance entre la question de recherche initiale, les considérations méthodologiques et la vraisemblance de l'interprétation des données (Savoie-Zajc, 2018). Essentiellement, ce critère vise à juger de la clarté du fil conducteur de la recherche et peut se concrétiser par la tenue d'un journal de bord et par la triangulation du chercheur (Savoie-Zajc, 2018). Ces deux moyens sont présents dans la démarche actuelle. Le journal de bord rédigé par la chercheuse a permis de documenter l'évolution du projet de recherche, intention d'autant plus importante dans le cadre de cette étude qui prévoit une itération entre les phases de collecte et

d'analyse de données afin de conserver un ancrage empirique. La chercheuse a pu alors y conserver ses observations à l'égard des décisions prises relativement au déroulement de ces phases. Par ailleurs, de par les discussions avec son comité de recherche, la chercheuse a réalisé une triangulation du chercheur, favorisant une certaine distanciation face à son projet et imposant la nécessité de réfléchir à la pertinence et à l'adéquation des choix méthodologiques réalisés (Savoie-Zajc, 2018).

Finalement, le critère de confirmation est en lien avec le processus d'objectivation encouru tout au long de la recherche et renvoie de façon plus spécifique aux données et à leur traitement (Savoie-Zajc, 2018). Ce critère est considéré sous l'angle de la justification des instruments de collecte de données, de l'application adéquate et claire de la démarche analytique ainsi que la vérification externe (Savoie-Zajc, 2018). En ce sens, le guide d'entretien a été conçu pour laisser une place considérable à l'émergence des données. De plus, pour s'assurer de sa qualité, il a été préalablement testé et validé. Par ailleurs, le processus de traitement et d'analyse des données préconisé dans cette démarche a été observé de façon rigoureuse, que ce soit au niveau de la transcription fidèle en *verbatim* ou sur le plan de la vérification externe avec un autre chercheur et auprès des participants relativement à la catégorisation des données et à l'interprétation des données collectées.

3.4.2 Critères relationnels

Alors que les critères méthodologiques discutés plus tôt constituent le pendant interprétatif des critères traditionnels de scientificité appliqués à la recherche quantitative, un ensemble de critères relationnels apparaît essentiel afin de considérer la dynamique interactive qui caractérise la recherche qualitative (Savoie-Zajc, 2018).

Ces critères font référence à l'équilibre ainsi qu'à l'authenticité sur les plans ontologique, éducatif, catalytique et tactique (Savoie-Zajc, 2018).

Le critère de l'équilibre cherche à assurer une représentativité des différents groupes et de leurs perspectives, sans avantager un groupe en particulier plutôt qu'un autre (Savoie-Zajc, 2018). L'engagement prolongé du chercheur et certaines techniques de triangulation sont des moyens employés pour atteindre cet équilibre. Dans le cadre de la démarche actuelle, la recherche de cet équilibre est demeurée un souci constant. En effet, puisque le phénomène de la crédibilisation est observé sous l'œil des parties prenantes, la chercheuse entretenait la volonté d'explorer les perceptions des parties prenantes en prenant en considération qu'elles peuvent varier selon le positionnement au sein du programme et au sein de la démarche d'évaluation. La chercheuse aspirait à réaliser une collecte de données représentative de l'ensemble des points de vue entretenus par les parties prenantes. Malgré cette bonne volonté, certaines limites méthodologiques rencontrées interviennent dans cette quête de représentation des différents positionnements. Dans le respect de ce critère, le cinquième chapitre portant sur la discussion apporte quelques nuances à établir dans l'interprétation des résultats.

Les critères d'authenticité sont pour leur part en lien avec la pertinence et les effets de la recherche, laquelle se veut une opportunité d'apprentissage pour le chercheur et pour les participants (Savoie-Zajc, 2018). La recherche doit favoriser chez les participants une amélioration et un élargissement de leurs perspectives quant à l'objet étudié (authenticité ontologique), une vision plus élargie de cet objet d'étude où ils peuvent y situer leurs propres points de vue et les comparer à ceux des autres (authenticité éducative) ainsi qu'une motivation d'agir (authenticité catalytique), se traduisant par une opérationnalisation concrète (authenticité tactique) (Savoie-Zajc, 2018). Le respect de ces critères peut être vérifié notamment par le recueil de

témoignages de participants attestant des apprentissages réalisés et de la pertinence de la recherche à leurs yeux (Savoie-Zajc, 2018). À cet effet, la chercheuse s'est engagée à fournir un rapport synthétisé faisant état des résultats de la recherche à l'ensemble des participants. Ce rapport emprunte un format qui facilite la compréhension de tous et qui permet aux acteurs concernés d'entamer une réflexion relativement à la crédibilité en évaluation de programmes et à leur contribution au processus évaluatif. Cette réflexion peut ensuite se traduire en actions plus concrètes pour favoriser le déroulement d'étapes évaluatives à venir, voire le déroulement de démarches évaluatives autres et futures. En fin d'entretiens, plusieurs participants ont par ailleurs mentionné avoir apprécié prendre part à l'étude en partageant leur expérience, ce qui leur a accordé un temps de réflexion bénéfique pour leur pratique professionnelle.

3.5 Forces et limites méthodologiques

La démarche méthodologique recense des forces qui lui confèrent un potentiel de retombées intéressantes et pertinentes. En effet, le guide d'entretien élaboré à partir du cadre conceptuel et théorique retenu constitue une force en soi, car il présente une structure ouverte et flexible, de façon à préserver l'émergence des données. De plus, bien que cette perspective théorique s'appuie sur la littérature liée à l'utilisation de l'évaluation, il demeure qu'elle découle du discours des parties prenantes (Taut et Alkin, 2003). Cette perspective a donc permis d'organiser et d'orienter adéquatement la collecte des données. En réalisant des entrevues auprès de différentes parties prenantes, le phénomène de la crédibilité en évaluation a pu être étudié en s'appuyant sur des expériences authentiques et des contextes réels vécus par ces dernières. Par ailleurs, le fait que la chercheuse ait été externe aux cas évaluatifs garantissait une plus grande aisance dans le discours des participants interrogés, contrairement à

l'étude de Taut et Alkin (2003), où le chercheur a joué un double rôle à cet égard (évaluateur et intervieweur). De plus, la circularité entre les phases de collecte et d'analyse des données a permis de générer des résultats riches, issus d'un ancrage empirique.

La démarche méthodologique élaborée comprend également des limites qu'il importe de mentionner et de reconnaître. Puisque cette démarche est réalisée dans un but exploratoire et compréhensif, un nombre restreint de participants a été envisagé. Aucune généralisation ne peut ainsi être inférée quant au phénomène de la crédibilité en évaluation de programmes.

Puisque la chercheuse étudie les perceptions de différentes parties prenantes ayant respectivement pris part à des démarches d'évaluation distinctes, il demeure impossible d'appréhender réellement toutes les subtilités du contexte inhérent à ces démarches et d'en comprendre pleinement tous les enjeux qui en découlent. Pour pallier cette situation, la chercheuse a procédé à un questionnement en profondeur auprès des parties prenantes afin de bien cerner le contexte évaluatif auquel elles ont participé. Il demeure que cela n'a permis néanmoins de documenter qu'un seul côté de la médaille, d'autres acteurs, incluant l'évaluateur, pouvant entretenir des propos nuancés et avoir une version des faits différente.

Puisque les parties prenantes inhérentes à un programme et à son évaluation ne se positionnent pas toutes de façon similaire et n'entretiennent pas les mêmes intérêts, il apparaît légitime qu'elles ne partagent pas les mêmes perceptions à l'égard de la démarche évaluative et du coup, à l'égard de ce en quoi constitue une démarche évaluative crédible. La démarche méthodologique mise de l'avant aspirait donc à interroger des parties prenantes appartenant à différents groupes et manifestant des opinions distinctes ou nuancées, permettant d'étudier le concept de la crédibilité sous

l'angle de la nature du positionnement des parties prenantes. Il était ainsi prévu de sélectionner des participants relevant des différentes catégories de parties prenantes présentes dans la typologie de Daigneault et Jacob (2012). Néanmoins, malgré les efforts déployés en ce sens, seules deux catégories de parties prenantes ont pu être jointes (les décideurs, concepteurs et gestionnaires ainsi que les responsables de mise en œuvre). De plus, les décideurs, concepteurs et gestionnaires ont été beaucoup plus nombreux à répondre à l'appel que les responsables de mise en œuvre. Cette situation obtient certainement une incidence sur l'atteinte d'un équilibre au niveau de la représentativité et ne permet ainsi que de dresser un portrait partiel de la perception des parties prenantes à l'égard de la crédibilité en évaluation de programmes. Ces limites sont plus amplement discutées au cinquième chapitre de la thèse.

Alors qu'il était initialement prévu d'approfondir l'étude de cas d'intérêts spécifiques en questionnant des parties prenantes occupant des positionnements distincts au sein de ces mêmes cas, les efforts de sollicitation encourus en ce sens se sont avérés vains, n'obtenant que peu de réponses des participants contactés. En effet, seul un cas évaluatif a pu être étudié par le discours de deux parties prenantes y étant associées. La stratégie prévue pour la sélection des participants à l'étude à partir d'informateurs clés et de l'identification de cas d'intérêts (évaluations crédibles et évaluations non crédibles) visait à garantir la richesse des informations recueillies en ciblant des parties prenantes ayant des expériences pertinentes à partager. Peu de démarches en ce sens ayant abouti, la chercheuse a été contrainte de procéder autrement. Les recherches Internet réalisées subséquemment ont tout de même été concluantes et ont permis de constituer un bassin important de parties prenantes à interroger. Les premières prises de contact établies avec les participants ayant manifesté un intérêt à prendre part à l'étude lors du recrutement cherchaient notamment à s'assurer de la pertinence de l'expérience évaluative de ces derniers dans le cadre de l'étude.

Il importe de mentionner que les recherches Internet réalisées afin d'identifier des cas évaluatifs n'ont permis d'identifier qu'un nombre restreint de démarches d'évaluation parmi toutes celles existantes. Nombreux sont les milieux qui ne partagent pas ce type d'informations publiquement. Cela explique le fait que les cas évaluatifs étudiés proviennent majoritairement d'organisations à but non lucratif, lesquelles sont tenues d'exploiter leurs ressources financières dans un souci de transparence et affichant parfois ouvertement leur participation à des processus d'évaluation.

Finalement, puisque la crédibilisation est un processus amené à évoluer, l'étude de cette évolution des perceptions des parties prenantes n'a pu être possible que par la capacité des participants à réfléchir sur leurs perceptions antérieures en se transposant au sein d'évènements passés.

3.6 Considérations éthiques

Un ensemble de considérations éthiques a été pris en compte dans la tenue de cette étude afin de ne causer aucun préjudice. Les participants ont pris part à l'étude sur une base volontaire et ont dû faire état d'un consentement libre et éclairé quant à leur participation, notamment par le biais de la signature d'un formulaire (APPENDICE E). Ils ont été informés des visées de l'étude et de leur droit de retrait en tout temps. De plus, ils ont été avisés des dispositifs mis en place relativement à l'anonymat et à la confidentialité et des enjeux qui en découlent. L'ensemble des données collectées est rapporté de façon générale dans l'ensemble des activités de diffusion des résultats, dans le but de ne permettre aucune association directe aux participants à l'étude.

L'ensemble des données numériques colligées dans le cadre de l'étude a été conservé dans l'ordinateur personnel de la chercheuse (avec code d'accès). Les enregistrements audio des entretiens ont été supprimés lorsqu'ils ont été transcrits sous forme de *verbatim*. Le *verbatim* de chaque entretien ne fait état d'aucune mention nominative à un participant (utilisation de codes) et omet des informations associatives au besoin (anonymisation). Les formulaires signés de consentement éclairé ainsi que les autres données en version papier sont quant à eux entreposés sous clé, dans un local personnel à l'UQAM. L'ensemble des données liées à l'étude sera supprimé cinq ans après la publication de la thèse.

Seule la chercheuse a accès aux informations permettant d'identifier les participants à l'étude (noms et coordonnées). Ces informations ont été répertoriées dans un but communicationnel uniquement (prises de contact pour les entretiens et envoi personnel du rapport faisant état des résultats de l'étude) et sont entreposées dans un fichier indépendant aux données collectées dans le cadre de l'étude, sur l'ordinateur personnel de la chercheuse.

Un certificat d'accomplissement du cours *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains : Formation en éthique de la recherche* (EPTC 2 : FER) (APPENDICE F) ainsi que des certifications du Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ-3) et du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3) de la faculté des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal ont également été obtenus (APPENDICE G).

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Le présent chapitre se concentre sur la présentation des résultats. En premier lieu, une brève mise en contexte est élaborée, permettant de faire état de quelques précisions visant à rappeler les objectifs de recherche et à donner un aperçu sommaire du chapitre. En second lieu, les résultats dégagés suite à l'analyse des données sont énoncés et détaillés. Ceux-ci permettent de définir l'évaluation crédible en fonction de ses finalités et en tant que processus, telle que perçue et expérimentée par les participants à l'étude. Les résultats concernent ensuite l'identification des facteurs d'influence de la crédibilité relevés dans le discours des participants, à savoir la culture évaluative organisationnelle en place, les expériences antérieures et les connaissances en matière d'évaluation des parties prenantes, certaines modalités opérationnelles, la sélection des parties prenantes contributives à l'exercice, la qualité des interactions entre les acteurs en présence, la contribution respective de l'évaluateur et des parties prenantes, les considérations méthodologiques d'importance aux yeux des parties prenantes ainsi que la question de la disponibilité des ressources. Une synthèse des résultats de recherche est finalement proposée afin de clore le chapitre.

4.1 Précisions initiales

À titre de rappel, l'objectif général de recherche poursuivi dans le cadre de cette thèse est de décrire le phénomène de la crédibilité en évaluation de programmes, à partir de l'analyse du discours de diverses parties prenantes. Cet objectif comprend deux volets qui en constituent les objectifs spécifiques :

1. Cerner les perceptions des parties prenantes quant aux facteurs qui influencent la crédibilité d'une évaluation;
2. Cerner les perceptions des parties prenantes quant à la nature et l'importance de leur contribution au processus évaluatif pour assurer la crédibilité d'une évaluation.

Le chapitre actuel propose une contextualisation de l'évaluation crédible à partir des différents constats qui ont émané de la démarche entreprise. Il propose de prime abord une définition de l'évaluation crédible, puis se concentre sur la présentation des facteurs d'influence de la crédibilité, pour ultimement aboutir à la proposition d'un schème intégrateur des différents facteurs d'influence ayant émergé de l'analyse des propos recueillis auprès des participants à l'étude.

L'itération entre les processus de collecte et d'analyse des données a permis de préserver un ancrage empirique et l'émergence de données issues de l'expérience des participants, de façon à prioriser le sens qu'ils accordent à cette expérience. Afin de rendre compte de cette importance accordée à la perspective et aux propos des participants, des portions de *verbatim* des entretiens réalisés sont utilisées tout au long du chapitre dans le but d'appuyer la présentation des résultats; les expressions ou passages en caractères italiques sont directement tirés du *verbatim* des entretiens⁴.

Bien que les résultats soient ici présentés de façon linéaire afin de faciliter leur compréhension, il importe de souligner la présence d'une multitude d'interrelations entre les différentes sections de résultats, laquelle vient enrichir le portrait dressé face

⁴ Au moment de la transcription des entretiens sous forme de *verbatim*, les propos des participants faisant référence à des personnes ont tous été uniformisés au genre masculin. Les extraits de *verbatim* ici présentés utilisent ainsi le genre masculin comme générique.

à la perception que les participants entretiennent relativement à l'évaluation crédible. En effet, nombreux sont les liens qui unissent les résultats, ce qui permet d'affirmer que la crédibilité d'une évaluation se manifeste dans un contexte caractérisé par l'interinfluence de multiples facteurs. Les catégorisations exposées dans ce chapitre ne peuvent être étanches; la description subséquente des résultats s'efforce ainsi de détailler ces différentes interconnexions afin de refléter à juste titre toute la richesse qui les caractérise.

4.2 Définition de l'évaluation crédible

Aux yeux des participants, une évaluation crédible, de qualité et à laquelle ils croient doit avant tout être pertinente, *utile, répondre à un besoin* et favoriser la réalisation d'apprentissages quant à la pratique de l'évaluation. Pour inscrire l'évaluation dans cet axe utilitaire, elle doit être développée en concertation entre l'évaluateur et les parties prenantes. La présente section propose une définition de l'évaluation crédible qui repose sur les propos recueillis auprès des participants interrogés. Cette définition est d'abord détaillée en fonction des finalités de l'évaluation, puis sous l'angle de l'approche dialogique qu'elle supporte.

4.2.1 En fonction de ses finalités

L'étude des perceptions des participants à l'égard de l'évaluation crédible met en relief un aspect récurrent et d'importance lié aux finalités qu'elle poursuit. Celles-ci concernent l'utilité des résultats de l'évaluation ainsi que l'appropriation du processus évaluatif par les parties prenantes.

4.2.1.1 Utilité des résultats

L'utilité demeure une dimension centrale dans la conception et la façon de définir l'évaluation par les participants. Lorsqu'ils sont invités à fournir leur propre définition de l'activité évaluative, plusieurs participants font référence à son utilité, notamment en termes de pertinence et d'objectifs. Pour eux, l'évaluation peut se définir comme un *moment de réflexion* pour effectuer une *prise de conscience*, un *temps d'arrêt* ou une *photographie* afin de constater l'*état des choses* et de *prendre le pouls* d'une situation. Elle est perçue comme un *outil d'analyse* et d'*aide à la prise de décisions* propre à une approche d'*amélioration* et à un souci de *développement*. Elle fournit un *contenu* et des *données probantes*, lesquels sont utiles et essentiels à la réflexion que doivent entreprendre les acteurs d'un milieu afin d'améliorer la qualité des actions qu'ils mettent de l'avant. La démarche évaluative leur permet d'obtenir des éléments de réponse quant à leurs questionnements relativement à *ce qui fonctionne* et *ce qui ne fonctionne pas* et d'apporter les changements et ajustements qui s'imposent afin d'atteindre les objectifs sur lesquels prennent assises leurs interventions au quotidien.

L'évaluation, pour moi, c'est d'abord et avant tout de voir si ce qu'on fait dans nos actions [...] donne quelque chose, si [...] ça produit des résultats, des impacts, [...] si on prend les bons chemins [pour] les objectifs qu'on souhaite. Et c'est une manière [...] de s'ajuster en cours de route et d'innover au besoin, si on voit que nos pratiques ne sont peut-être plus aussi efficaces qu'elles l'ont déjà été..

Je pense que c'est un processus qui t'amène à réfléchir sur l'action que tu mènes, à valider des orientations que tu as prises. Je le vois plus comme un outil d'analyse qui t'aide à avancer dans ta réflexion, ton orientation, que de contrôle et de répression.

Je pense que les gens voient [...] plus d'intérêt au côté d'aide à la prise de décisions, c'est-à-dire de savoir : est-ce qu'on fait bien, est-

ce que je me permets réellement d'atteindre tel objectif ou est-ce que mon action ou mon activité pourrait être améliorée?

L'évaluation, ça me permet de mieux comprendre les impacts qu'on a sur les populations avec lesquelles on travaille et de savoir à quel point est-ce qu'on vise juste ou non avec les interventions qu'on fait et les programmes, les projets qu'on met en place.

Pour moi, l'évaluation c'est de permettre de faire un bilan, de faire le point sur ce qui s'est passé, comment ça s'est déroulé. Est-ce que les participants ont apprécié? Est-ce qu'on a répondu à nos objectifs? [...] Est-ce qu'on a répondu en termes de temps, de qualité, de quantité par rapport à ce qu'on devait faire? Ça permet également de faire le point sur ce qui serait à améliorer, à changer [...].

L'évaluation est également associée à une démarche rigoureuse pour *documenter l'impact* que peuvent avoir les activités d'une organisation sur une population spécifique. Les informations que génère l'évaluation peuvent favoriser une valorisation du travail des acteurs et conférer une certaine *crédibilité* et notoriété à l'organisation. Ces informations s'avèrent ensuite pertinentes pour faire valoir les actions de l'organisation en quête de financement auprès de différents bailleurs de fonds. De plus, les résultats que produit une évaluation demeurent une façon de légitimer certaines dépenses publiques; l'évaluation s'impose ainsi comme étant un *mal nécessaire* en guise de mécanisme de reddition de comptes pour certains participants.

C'est une belle façon de s'assurer [...] qu'on rencontre nos objectifs et que nos clients sont satisfaits. Et [...] qu'on puisse communiquer à [nos bailleurs de fonds] les impacts et les résultats de nos programmes.

Ça permet de mettre en valeur ce que l'on fait, tant pour le service lui-même, que pour la recherche de financement qui est inévitable pour nous.

Je pense que ça permet de renforcer l'image qu'on a, comme des gens professionnels qui ne [font] pas juste des choses comme ça, sans trop réfléchir. Non, on réfléchit à ce qu'on fait, comment on le fait, pourquoi on le fait et on veut avoir des preuves de ça. Pour augmenter aussi notre crédibilité et pour après revendiquer du financement. Si j'arrive à démontrer que par mon projet, j'atteins tel et tel objectif, ça sera plus facile après de légitimer le fait de demander plus de financement pour ce projet.

4.2.1.2 Appropriation du processus

Maints participants ont manifesté un important besoin à être mieux formés et *outillés* pour faire face à l'évaluation, qui est une activité de plus en plus exigée et présente dans leurs fonctions professionnelles. Plusieurs affirment apprécier le fait de retirer des apprentissages et de développer une *certaine culture* évaluative suite à une démarche d'évaluation où ils ont été impliqués. À leurs yeux, une expérience évaluative positive, crédible et utile est associée à un renforcement de leurs capacités relativement à l'évaluation, de façon à être en mesure de réinvestir les apprentissages qu'ils réalisent dans le cadre de tâches évaluatives subséquentes et de mieux juger de la qualité d'une évaluation. Des participants mentionnent avoir été encouragés et soutenus à *s'approprier le processus d'évaluation* afin de développer leurs connaissances en évaluation et de les réutiliser. Ce renforcement des capacités évaluatives obtient une incidence positive sur les démarches d'évaluation ultérieures initiées, celles-ci devenant mieux reçues et acceptées par les parties prenantes et pouvant être anticipées avec davantage d'aisance et de facilité.

On est toujours en évaluation et on se questionne toujours sur les projets, sur les résultats qu'on a. [...] Ça me surprend que certaines personnes ne le fassent pas parce que c'est logique, ça va de soi. Je suis quand même contente du processus qu'on fait parce que ça m'outille, ça m'aide beaucoup à éclaircir ma façon d'évaluer nos

pratiques.

On savait aussi que ça servait à acquérir des outils d'évaluation pour nos projets futurs, donc ça nous semblait pertinent aussi que l'ensemble de l'équipe y participe.

Donc on s'est doté de ces deux façons de fonctionner qui sont plus participatives [...]. Donc ça, c'est sûr qu'on l'a quand même pas mal développé suite à l'expérience [de l'évaluation] du programme, qui était quand même pas mal plus rigoureuse [...]. C'est sûr qu'on a pris des façons de procéder qui sont un peu plus légères, mais qui nous permettent quand même de réévaluer [...].

On a réutilisé des outils. En fait, on a transformé un petit peu nos sondages maison qu'on faisait. Et j'ai toujours le souci des objectifs beaucoup plus précis maintenant.

Je dirais que plus on en fait, plus en s'en sort, mieux on est outillé. En tout cas, moi, c'est la conclusion que j'en fais. C'est vrai que ce n'est pas facile, mais vraiment, je trouve qu'on en sort avec une autre vision aussi des résultats.

Ainsi, aux dires des participants, les différentes évaluations qu'expérimentent les parties prenantes permettent de les habiliter sur le plan de la démarche d'évaluation; celles-ci se familiarisent et s'approprient le processus propre à la pratique, de façon à transposer les apprentissages tirés dans le cadre de contextes évaluatifs autres.

En somme, dans le discours des participants, les finalités principales de l'évaluation gravitent autour de l'utilité qu'elle revêt aux yeux des parties prenantes. Celle-ci se décline de différentes façons, notamment en termes d'utilisation des résultats pour vanter les bienfaits des activités d'une organisation ou pour appuyer une demande de financement auprès d'un bailleur de fonds. Néanmoins, une facette récurrente et omniprésente dans les propos des participants en lien avec l'utilité d'une évaluation concerne les apprentissages et l'habilitation en matière d'évaluation que peut apporter une expérience évaluative. L'évaluation étant partie intégrante des pratiques de

gestion d'un nombre grandissant d'organisations, l'utilité d'une évaluation semble se mesurer en fonction des apprentissages qu'elle leur permet de réaliser et figure au premier plan dans leur façon de concevoir et définir l'évaluation crédible.

4.2.2 En tant que processus

Les participants interrogés ont aussi défini l'évaluation crédible en décrivant le processus qu'elle emploie. Pour ceux-ci, l'évaluation est perçue comme étant le résultat d'une *collaboration étroite*; elle se déploie par le biais d'un processus de *coconstruction* et de *codéveloppement* entre l'évaluateur et les parties prenantes. L'évaluation se doit d'être coconstruite, de la détermination de l'objet d'évaluation, à la création des outils de collecte des données, jusqu'à la diffusion des résultats, voire même l'utilisation des résultats. Elle ne relève pas uniquement de la compétence et du travail de l'évaluateur, mais également de la contribution des différentes parties prenantes. Elle est vue comme une *conversation continue*, le fruit d'une démarche collective, où différents acteurs sont impliqués et travaillent en *concertation*, s'alimentant et se complétant au niveau de leurs champs de compétences respectifs.

Je pense que pour arriver à trouver exactement ce qu'on veut évaluer et la façon dont on veut le faire, je pense qu'il faut qu'on soit plusieurs têtes et qu'on soit plusieurs regards qui se portent sur l'action. [...] Je pense, de toute façon, que ça serait trop simple si ça pouvait être ça, parce qu'on sauverait du temps de le faire seul, au lieu de se battre pour se concerter et argumenter. Mais c'est ce qui fait que ça enrichit la démarche aussi et nécessairement ça enrichit aussi les résultats qui vont avec.

Ça apporte [...] une représentativité. Je ne veux pas que ce soit ma vision à moi. Ma vision, c'est ma vision, mais ce n'est pas moi qui utilise les services et ce n'est pas moi qui suis sur le terrain, donc je n'ai pas toutes les perspectives. Donc moi, je vois mon rôle de façon

générale, plus comme celui d'aller chercher les différentes perspectives et de les mixer ensemble pour ressortir un tout cohérent, qui fasse du sens pour tout le monde. Donc, dans des démarches qui sont importantes [...] pour l'évolution de l'organisme, c'est important d'avoir la perspective de tout le monde. Il ne faut pas que ce soit juste celle de la direction qui est à son bureau. Il faut que ça représente tous les gens qui côtoient et qui sont alentour de l'organisme [...].

Cette façon d'approcher l'évaluation permet aux parties prenantes de *s'approprier* davantage les concepts inhérents à l'évaluation, de développer une culture évaluative et d'être mieux habilitées, leur permettant de mettre en pratique par elles-mêmes différentes notions évaluatives dans leur pratique professionnelle usuelle. En plus d'enrichir de façon considérable la mise en place d'un processus évaluatif de qualité en permettant l'atteinte d'une vision plus globale et représentative de la réalité, la contribution des parties prenantes est également associée à un *meilleur engagement* et à un intéressement de leur part à l'égard du processus évaluatif. La contribution des parties prenantes à la démarche permet de situer adéquatement l'évaluation afin qu'elle réponde à leurs besoins et préoccupations, en plus d'assurer sa faisabilité pratique et son côté pragmatique.

Déjà, nous, on était dans une approche de coconstruction, de codéveloppement et on voulait aussi avoir un processus d'évaluation qui avait cette vision-là. [...] C'est sûr qu'il y a toute une appropriation du processus. Quand on se l'approprie, on devient beaucoup plus porteur je trouve, que quand c'est le projet d'un consultant qui nous fait faire un processus parce que le bailleur de fonds le demande.

L'objectif de son approche [à l'évaluateur], c'était aussi de nous outiller et de nous impliquer. Ce n'était pas juste de nous dire « voici les étapes que vous devez faire, voici les étapes que j'ai produites pour vous ». On les faisait ensemble, on mettait la main à la pâte.

Je pense que c'est une question de posture, dans le sens où si [un

évaluateur] a une posture d'écoute, d'apprentissage, vraiment une posture de coconstruction [...]. Donc de coconstruire et de ne pas nécessairement arriver avec des outils déjà tous faits, mais qui montrent une flexibilité, une souplesse [...].

On décidait conjointement avec les évaluateurs. Mais c'était quand même nous qui [étions] en charge du travail terrain, mais au moins, toute la réflexion en amont était faite avec les évaluateurs. Le plan, on le définissait au fur et à mesure qu'on avançait.

Les parties prenantes sont non seulement parties prenantes associées au programme, mais également parties prenantes associées à l'évaluation. Elles ne *subissent* pas l'évaluation, elles ne sont pas *déconnectées* de l'évaluation : elles y cocontribuent en participant activement à l'entièreté du processus à différents niveaux, en collaboration avec l'évaluateur.

Ainsi, l'évaluation crédible, telle que définie par les participants, demeure une évaluation utile, leur permettant d'améliorer leur programmation, de s'outiller face à la pratique évaluative et à laquelle elles souhaitent contribuer.

4.3 Facteurs d'influence de la crédibilité

Cette section s'intéresse aux facteurs d'influence de la crédibilité ayant émergé du discours des participants; ils peuvent incarner des conditions favorables ou défavorables pour le bon déroulement d'une évaluation crédible. Ceux-ci concernent 1) la culture organisationnelle évaluative en place; 2) les expériences antérieures et connaissances évaluatives des parties prenantes; 3) l'opérationnalisation du processus; 4) l'identification des parties prenantes contributives; 5) les interactions entre les acteurs en présence; 6) la contribution de l'évaluateur; 7) la contribution des

parties prenantes; 8) les considérations méthodologiques d'importance pour les parties prenantes; ainsi que 9) la disponibilité des ressources. L'ordre de présentation des facteurs d'influence ne sous-tend pas de hiérarchisation ou de priorisation spécifique; ils sont présentés dans un ordre permettant de faciliter leur explicitation.

4.3.1 Culture organisationnelle évaluative

Plusieurs participants constatent que l'évaluation est de plus en plus présente dans les milieux et que l'importance qui lui est accordée est en croissance. Les participants possédant plusieurs années d'expérience professionnelle ont pu assister à un changement de pratique dans les divers milieux et différents paliers gouvernementaux. Comme le mentionne un participant, depuis une quinzaine ou une vingtaine d'années, la place accordée à l'évaluation s'est faite de plus en plus prépondérante, notamment en raison de l'approche de gestion axée sur les résultats. Bien que cette importance subisse des variations selon les gouvernements en place, il demeure que l'évaluation est souvent exigée par les bailleurs de fonds et elle est beaucoup *plus présente de nos jours* que ce qu'elle a jadis été; *c'est dans l'air du temps*. Pour s'inscrire dans cette mouvance, maints milieux développent une culture évaluative organisationnelle, dans laquelle l'évaluation fait partie intégrante des opérations de gestion et de planification stratégique. Le financement est d'ailleurs plus accessible auprès de certains bailleurs de fonds pour habiliter et former les parties prenantes à l'activité évaluative. Aux yeux des participants interrogés, le développement d'une culture évaluative au sein des organisations auquel ils assistent depuis quelques années permet de redorer le blason de l'évaluation, laquelle pouvait avoir plutôt mauvaise réputation par le passé. Selon eux, la perception des parties prenantes relativement à l'évaluation a donc évolué positivement et l'intégration de

l'évaluation à l'intérieur de la culture organisationnelle des milieux y a grandement contribué.

C'est quelque chose dont on entend de plus en plus parler dans notre milieu, que les bailleurs de fonds demandent de plus en plus, que les bailleurs de fonds financent de plus en plus [...].

C'est sûr qu'au début, ça ne faisait pas partie de la culture l'évaluation comme on le fait en ce moment.

C'est beaucoup plus important, c'est beaucoup plus intégré dans la culture organisationnelle. Certainement avec les gens qui travaillent avec le gouvernement [...]. Je ne peux pas me prononcer dans les autres secteurs, mais je peux dire qu'il y a eu une évolution quand même importante.

Je dirais, ça va dépendre des gouvernements qui sont en place. [...] Les évaluations, ça fait toujours partie de la toile de fond. Il y a toujours un élément d'évaluation, mais l'importance qu'on y accorde va dépendre en partie du gouvernement en place [...] et puis ça, on le ressent dans les exigences quand on dépose des demandes de financement. Donc, on met plus ou moins de poids là-dessus; on est plus exigeant, on est moins exigeant. [...] Sauf que l'élément évaluation est intégré dans nos opérations. Nous autres, il doit y avoir cet élément-là, peu importe.

La valeur accordée à l'évaluation au sein des organisations influe sur la perception qu'entretiennent les parties prenantes à l'égard de celle-ci. Lorsque la pratique évaluative est ancrée dans les activités habituelles d'une organisation, la perception tend à être plus positive, ce qui facilite le bon déroulement de l'évaluation et la crédibilité qui peut lui être accordée. De la sorte, l'évaluation devient plus pratiquée, plus familière et mieux acceptée par les parties prenantes. Les gestionnaires qui valorisent l'évaluation au travers une approche plus *horizontale*, en invitant les différents groupes de parties prenantes à y contribuer, constatent une meilleure adhésion.

4.3.2 Expériences antérieures et connaissances évaluatives des parties prenantes

L'analyse du discours des participants à l'étude fait état d'un caractère dynamique dans la perception qu'entretiennent les parties prenantes à l'égard de l'évaluation et de la crédibilité qu'elles lui confèrent. Non seulement cette perception est appelée à se redéfinir en fonction des différentes expériences évaluatives vécues, mais elle peut également se moduler au courant d'une même démarche.

Les résultats permettent de déceler que les parties prenantes sont davantage réticentes et réfractaires face à l'arrivée d'une évaluation en début de processus; elle est alors considérée comme une activité peu populaire pour plusieurs d'entre elles. Cette faible popularité résulte parfois d'expériences évaluatives antérieures négatives, mais principalement d'un manque de connaissances à l'égard de l'évaluation. L'annonce de la tenue d'une évaluation amène bien souvent son lot d'appréhensions auprès des différents groupes de parties prenantes. En effet, bien que ces dernières reconnaissent majoritairement le bien-fondé et la pertinence de procéder à une évaluation, elles peuvent y entrevoir l'ajout de travail additionnel et de tâches supplémentaires à leur horaire déjà en surcharge. D'ailleurs, pour plusieurs gestionnaires, cette situation rend la mobilisation des troupes ardue; peu d'entre elles *lèvent la main* lorsqu'arrive le temps de parler d'évaluation dans une rencontre d'équipe. De par le vocabulaire spécifique qu'elle comprend, elle mérite d'être davantage *démystifiée* et mieux *vulgarisée* auprès des parties prenantes non initiées. Puisqu'il ne s'agit pas de leur champ de spécialisation, de nombreuses parties prenantes vivent une insécurité face à ce processus lorsqu'il leur apparaît peu familier. Elles l'associent à une démarche *complexe* et empreinte de *lourdeur*, exigeant une appropriation qui requiert *beaucoup*

d'énergie. Cette observation peut être dénotée dans le discours des participants lorsqu'ils se replongent dans le souvenir de leurs premières expériences évaluatives.

C'est sûr que je sais d'avance que ça va être du travail [...]. Mon agenda déborde et ça ne finit plus. Et je sais que c'est important de le faire et je sais à la limite [que] c'est comme ça qu'on va finir par être plus efficace. Donc, à un moment donné, l'agenda va déborder moins.

Je pense que [...] formellement, les gens acceptent le bien-fondé de ça, ils [ne] veulent juste pas en parler énormément.

Je vous avouerais que comme pour 90 % ou même 95 % des gens dans le milieu communautaire, c'est un peu une bête noire. L'évaluation est un peu quelque chose d'incompréhensible, dans un jargon et avec des techniques un peu obscures.

Quand on demande à quelqu'un de participer dans quelque chose qui n'est pas 100 % clair, [...] ça peut être intimidant [...]. C'est moins confortable d'être dans le rôle de quelqu'un qui participe dans quelque chose qui n'est pas connu, qui n'est pas clair [...]. Donc, c'est pour ça que je pense que c'est difficile d'engager les gens, de mobiliser les gens à participer dans ce type d'activité.

Je vous dirais que la première fois, je trouvais que c'était très théorique. Il y avait des notions que j'avais de la misère à comprendre [...]. Des notions nouvelles, un nouveau vocabulaire, je n'étais pas habitué avec ça, je trouvais ça un peu compliqué. Ça a été plus ardu la première fois de toutes. [...] Et comme c'était une évaluation échelonnée sur plusieurs étapes et [qu'] entre ces étapes, il y avait quand même quelques mois avant que l'on se rencontre à nouveau, [ça] faisait que là, j'étais comme un peu perdu.

Si je me fie à l'historique de l'organisme, [...] ils ont trouvé cela demandant, très impliquant, très demandant. C'est sûr que quand ça ne fait pas partie de ta culture, c'est plus difficile d'embarquer dans tout le processus. [...] Donc [...] quand tu pars de loin, c'est quelque chose.

Par méconnaissance des visées d'une évaluation, certaines parties prenantes seraient craintives à l'idée de se faire évaluer sur une base personnelle, percevant l'évaluation comme une *intrusion* dans leur quotidien et anticipant négativement des réprimandes relativement à leur compétence. Plusieurs acteurs seraient ainsi méfiants face à l'évaluation, craignant un jugement quant à leur performance individuelle, pouvant hypothétiquement mener à une éventuelle perte d'emploi.

Je dirais que de l'avoir vécu personnellement dans mon travail, ça prend une démystification de l'imaginaire que les gens ont d'être évalués, parce que les gens ont tendance à se sentir vulnérables face à l'évaluation, parce qu'ils prennent ça personnel dans leur travail.

Ces processus-là peuvent réellement fragiliser certaines personnes, parce que ces gens-là, des fois, vont prendre l'évaluation comme étant de l'évaluation de leur travail. [...] De là peut venir une certaine résistance.

En réponse à ces craintes et à cette perception globale de l'évaluation qui peut se montrer plutôt négative chez certaines parties prenantes, les participants mentionnent l'importance de bien situer la pertinence de procéder à un processus évaluatif en tout début d'exercice afin d'en assurer sa crédibilité. L'habilitation en matière d'évaluation, l'implantation d'une culture organisationnelle évaluative ainsi que l'implication des parties prenantes au sein de la démarche demeurent également des stratégies gagnantes pour supporter le bon déroulement de l'évaluation crédible, favorisant une plus grande acceptation et une meilleure adhérence de leur part.

Dans l'équipe, je ne pense pas que personne n'y aille de reculons. « J'espère que ce ne sera pas compliqué à faire », va peut-être ressortir, mais je pense qu'avec une courte explication de ce que ça peut apporter de le faire, tout le monde va embarquer dans l'équipe.

Avant ces rencontres-là, nous on avait pris le temps d'expliquer c'était quoi, pourquoi était faite l'évaluation. D'abord, que c'était une exigence du bailleur de fonds, que c'était une évaluation participative pour améliorer et réfléchir à nos pratiques et non pas contraignante ou de jugement, etc. Donc, on a bien expliqué les intentions du processus d'évaluation [...], pour les rassurer, en disant que ce n'était pas pour les planter ou quoi que ce soit. Donc je pense que ça a été plutôt bien reçu puisqu'on a fait ça, mais c'est vrai que si je retourne dans mes souvenirs dans le temps, à la base, avant de prendre le temps d'expliquer ça, il y avait quand même des craintes. « Est-ce [que] si on n'a pas une bonne évaluation, on ne sera plus financé? Qu'est-ce que ça veut dire? » [...] Non, ça n'a pas été un défi en termes de réceptivité de l'évaluation, mais je pense qu'on avait pris le temps de bien expliquer.

C'est quelque chose qui doit être bien vendu aux équipes de travail. Alors dans ma gang, j'ai un job de marketing [...] à faire.

Selon les participants, la perception qu'entretiennent les parties prenantes relativement à l'évaluation et à la crédibilité qu'elles lui accordent est amenée à être modulée selon les différentes expériences évaluatives vécues et en fonction des connaissances acquises en matière d'évaluation. L'évaluation étant davantage présente dans les milieux et se réalisant de plus en plus dans une optique participative, les acteurs concernés sont invités à prendre part à des processus où leurs voix sont écoutées et prises en considération. Lorsque ces expériences évaluatives se déroulent bien et se traduisent en souvenirs positifs pour les parties prenantes, elles arrivent à façonner positivement leur façon de percevoir l'évaluation et leur propension à lui accorder une crédibilité, permettant de dissoudre certaines craintes issues d'une peur liée à l'inconnu lorsque survient un nouvel exercice évaluatif.

Parce qu'il y a six mois, quand on prononçait le mot évaluation, on sentait comme un nuage gris arriver. Mais là, quand on prononce ce mot-là, les gens n'ont plus envie de se cacher, c'est correct, c'est

accueilli comme un autre point à l'ordre du jour.

Depuis quelques années, on en parle plus et de plus en plus; les gens comprennent que ça peut être aidant de faire ça. [...] Mais je pense que de plus en plus, les gens sont conscients que c'est important et que c'est intéressant, même pour nos propres apprentissages.

En résumé, l'annonce de l'arrivée d'une démarche d'évaluation peut susciter des réticences et résistances chez les parties prenantes non initiées à ce type d'exercice. Le cumul d'expériences évaluatives positives contribue à apaiser ces craintes lors du déroulement subséquent d'évaluations, les parties prenantes connaissant plus amplement la nature du processus et se sentant plus outillées pour y faire face. Ainsi, bien qu'elles puissent associer l'évaluation à un processus empreint de complexité et de lourdeur, situer sa pertinence et vulgariser ses différentes étapes en tout début d'exercice permettent de la rendre plus accessible, plus démocratisée, plus acceptée et plus crédible aux yeux des parties prenantes.

4.3.3 Opérationnalisation du processus

Dans plusieurs milieux, des comités spécifiques d'évaluation sont créés afin de faciliter l'opérationnalisation du processus évaluatif. Ces comités portent différentes appellations : *comité d'évaluation*, *sous-comité d'évaluation*, *comité de suivi*, *comité de gestion* ou *équipe d'évaluation*, par exemple. La formation de ce type de comités permet d'attribuer des *porteurs de dossier* au projet d'évaluation, qui agiront un peu comme des *chiens de garde de l'évaluation*, favorisant sa planification, sa coordination et facilitant l'engagement ainsi que la motivation des acteurs impliqués. Les rencontres de ces comités visent essentiellement à faire état de l'avancement des travaux relativement à l'évaluation et permettent aux acteurs concernés d'échanger. Ils peuvent y discuter des difficultés et problèmes rencontrés relativement aux tâches

évaluatives ou des rôles et responsabilités de chacun pour les étapes à venir. Dans certains cas, des mécanismes complémentaires d'échanges entre les acteurs sont proposés (création d'un blogue ou d'une plate-forme de dépôt de documents, par exemple).

J'aurais l'impression, dans notre cas, s'il n'y a pas de comité d'évaluation, ou de comité de suivi, [que] l'évaluation ne se fera[it] pas vraiment. En fait, ça assure la qualité parce que ça poursuit la réflexion collective et la mobilisation des personnes qui sont impliquées dans l'évaluation ou dans la mise en œuvre du plan au fur et à mesure. Ça permet un processus itératif, dans le sens où on se questionne toujours sur notre plan, à un échancier, à une fréquence précise, qui nous permet d'avoir une évaluation plus régulière.

Les rencontres du comité de gestion à chaque mois, c'était pas mal à ça que ça servait. Ils nous parlaient de vers où ça s'en allait, les nouveautés, ce qu'il y avait de nouveau dans les données qu'on récoltait, le pouls du terrain, les problématiques qu'on pouvait rencontrer.

[...] on avait des rencontres mensuelles qui étaient focalisées sur le fonctionnement, sur le quotidien au jour le jour. Donc, quand il y avait des problèmes qui se présentaient, des situations particulières, on en discutait lors de ces rencontres-là.

Pour faciliter le bon déroulement d'une évaluation crédible, les témoignages des participants interrogés pointent vers l'importance de prendre en considération leur réalité dans l'opérationnalisation du processus évaluatif, c'est-à-dire en optant pour une démarche empreinte d'une certaine sensibilité. Pour faire preuve de sensibilité, le processus doit demeurer *pratique*, *pragmatique* et *adapté* à la réalité professionnelle de l'ensemble des acteurs impliqués. En réponse aux impondérables inévitables de plusieurs milieux, la *flexibilité*, la *simplicité* et la *souplesse* du processus apparaissent être des qualités recherchées chez les participants interrogés. Selon les participants,

celles-ci demeurent essentielles pour les parties prenantes pour qui le champ de spécialisation n'est pas l'évaluation, car la réflexion et le travail qu'exige la mise en place du processus (bâtir le modèle logique, déterminer les indicateurs et critères, planifier l'évaluation, etc.) ainsi que l'appropriation de certains concepts évaluatifs peuvent s'avérer énergivores pour plusieurs d'entre elles.

C'était évidemment laborieux. [...] J'ai un peu de connaissances par rapport à l'évaluation [...], mais mes collègues non, et toute la démarche, de pouvoir se remettre en question, à chaque petits pas, de pouvoir débattre de beaucoup de choses que la méthode nous obligeait à faire, ce n'était pas évident. C'était long et épuisant un peu, mais le résultat est très satisfaisant et c'est une démarche à répliquer et à répéter pour d'autres projets. Parce que c'est comme une pierre angulaire, un fil conducteur.

De façon volontaire on embarquait dans ce processus-là. Mais après [...] on s'est dit « ouf, c'est lourd [...]. On ne veut pas à l'interne toujours vivre des processus aussi lourds ». Donc on a cherché à avoir un processus d'évaluation vraiment aidant, donc en diminuant le temps d'implication d'un ensemble de ressources à l'interne.

L'idée était intéressante et je ne veux pas lâcher le morceau, mais je pense que c'était quelque chose de trop long et de trop compliqué pour nous [...]. Donc pour moi, ce n'était pas adapté.

Oui, ils comprennent que c'est important d'évaluer pour que ça réponde aux besoins, mais ils trouvaient que c'était assez complexe comme démarche. C'était très méthodologique. Ça peut être très complexe, mais quand on est rendu dans l'évaluation concrète, là, ça devient pertinent. Mais c'est l'avant, c'est toute la préparation qui est un peu lourde comme démarche.

Il faut quand même que rapidement on arrive à des résultats tangibles pour garder la motivation là-dedans. [...] Et puis, d'être quand même dans quelque chose d'assez simple aussi, parce que j'ai l'impression que le milieu communautaire, [...] ça reste quelque chose de nouveau pour nous l'évaluation. [...] Donc ça reste quelque chose d'un peu compliqué dont on n'est pas expert. Donc, si on se lance tout de suite

dans quelque chose de grosses envergures ou de compliquée, on va lâcher, on va décrocher, parce qu'on est des gens de terrain et plus axés sur les valeurs souvent et le côté pratico-pratique, concret, que sur des grands concepts ou des choses abstraites.

L'insatisfaction, ou plutôt l'apprentissage qu'on en a tiré, c'est que ça avait quand même été une démarche justement peut-être un peu trop scientifique et très lourde. Je dirais que l'aspect scientifique est vraiment très important, la rigueur scientifique prend énormément de temps [...]. Il y avait un aspect démobilisant, je dirais. ...]. C'était bien, mais parfois, c'était peut-être excessif.

Peut-être que ça a pris trop de temps dans la tâche régulière. [...] L'année a été teintée d'une surcharge de travail. Et vraiment, juste de passer à travers tout le processus d'évaluation, ajouté à notre tâche, ça prenait du temps, [...] ça a pris beaucoup d'heures de débat, de réflexion et surtout de rédaction.

La fréquence de rencontre des comités d'évaluation diffère d'un milieu à un autre : *une fois par mois, une fois aux deux semaines, six à huit fois par année, etc.* Cette fréquence est déterminée en fonction de différentes exigences contextuelles propres à l'évaluation et propres au milieu où elle se déroule. Pour certains participants, une évaluation crédible comporte un processus *transparent* et *clair*, qui respecte des échéanciers *fréquents* et fixes, de façon à poursuivre le travail en cours, demeurer *dans le bain* et ne pas laisser *trainer les choses*. Un processus qui exige des rencontres et des suivis fréquents peut ainsi être associé à un facteur clé pour conserver la motivation des acteurs.

C'est que souvent, la démarche est floue pour les acteurs impliqués. Souvent, on navigue à vue [...]. Un plan, un genre de plan, du genre : « l'évaluation va être faite sur deux ans. Voici, il va y avoir des focus groups dans le dernier trimestre, il va y avoir ci, il va y avoir ça, etc. ». [...] C'est le fun de pouvoir parler à l'équipe : « on va avoir besoin de mobiliser à tel moment ». Donc, pour moi, ça, c'est important et tu as plus l'impression d'avoir une vue d'horizon sur ce

qui s'en vient.

[...] ce qui a fait que ça a bien marché, c'est qu'on se voyait régulièrement, fréquemment. On ne laissait pas le temps passer, parce que ça reste quelque chose d'abstrait. On pouvait vite le perdre de vue et oublier l'intérêt qu'il y a à le faire ou ne plus le ressentir. Décrocher et ne plus bien comprendre ce qu'on est en train de faire.

On se voyait aux deux semaines. Donc là, je n'avais pas le temps de ne pas travailler. Il fallait que ça avance. [...] il y avait une semaine où on se voyait et une semaine où je voyais mon sous-comité, [...] c'est vrai que ça garde la motivation. Au bout de deux mois, on se regarde et on dit « on a déjà fait tout ça! » C'est de garder la motivation [...] parce qu'on la perd vite et ça devient compliqué.

C'est souvent ça que j'ai exprimé, entre les processus, il y avait comme un espace, un trop grand temps, qui faisait en sorte qu'il fallait se retremper là-dedans, et c'est ça qui était difficile à suivre aussi.

Lorsque l'évaluation s'opérationnalise dans le respect de la réalité professionnelle des parties prenantes, cela contribue à préserver leur engagement et leur motivation. De la sorte, elles parviennent à développer un meilleur sentiment d'appartenance envers la démarche d'évaluation, ce qui obtient une incidence favorable sur leur implication et leur collaboration dans le processus ainsi que sur la crédibilité qu'elles accordent à l'ensemble de l'exercice évaluatif.

4.3.4 Identification des parties prenantes contributives

Les participants interrogés ont mentionné devoir agir stratégiquement dans la sélection des parties prenantes à impliquer, c'est-à-dire de *placer les bonnes personnes, aux bonnes places et aux moments opportuns*. Ce n'est donc pas systématiquement toutes les parties prenantes qui sont invitées à intégrer la formation

d'un comité d'évaluation ou à participer à la collecte des données dans le cadre de l'évaluation. Pour assurer le bon déroulement de l'évaluation crédible, une réflexion s'impose afin de cibler les acteurs les plus pertinents à aller solliciter, en fonction de leur influence au sein du milieu, de leur compétence, de leur personnalité et de la nature des tâches à accomplir. Principalement par manque de ressources et dans le souci d'alléger le processus, il apparaît impossible aux yeux des participants questionnés de toujours inclure l'ensemble des parties prenantes. Celles-ci seront sollicitées et interpellées à un moment ou à un autre, que ce soit dans la planification de l'évaluation ou aux niveaux consultatif et informatif lors de la collecte des données ou de la présentation des résultats de l'évaluation, mais leur contribution mérite d'être bien ciblée et déterminée dans le respect d'une certaine représentativité. La composition idéale d'un comité d'évaluation se réalise dans la recherche d'un *équilibre*, d'une *balance* et d'une *complémentarité* entre les membres, au niveau de leurs capacités et de leur expertise. L'ampleur de la composition des comités d'évaluation varie d'un milieu à un autre, pouvant aller de deux à douze personnes. Quoi qu'il en soit, il semble que *plus il y a d'acteurs impliqués, plus le consensus est long et dur à trouver.*

Je pense que tout le monde a un rôle à jouer, mais à des degrés différents et à des moments différents. [...] ça concerne tout le monde, mais c'est sûr que c'est un plus petit nombre qui va vraiment être proche de la démarche.

Il y a quand même un côté intellectuel à l'évaluation [...]. En fait, il faut que tu envoies les bonnes personnes, aux bonnes places. Il y a des gens qui sont vraiment plus dans l'intervention terrain et eux ne sont pas dans collecter de la donnée et tout ça. Ils vont peut-être moins comprendre. Donc, il faut que tu t'assures, comme organisation, que les gens que tu envoies participer à des processus, ils ont un minimum d'intérêt et de compréhension de tout ça.

Parce qu'il y en a pour qui c'est beaucoup plus difficile à saisir, à

comprendre, à faire certains cheminements. Donc ils peuvent être là à des moments, mais à d'autres, non. Et c'est d'être là juste à des moments où ils vont pouvoir apporter, ils vont pouvoir contribuer.

C'est sûr que la direction est chargée de projets davantage. C'est sûr que les intervenants terrain, ils ont quand même une part à prendre dans l'évaluation, mais pas dans tout le processus, je pense. Ça devient lourd aussi.

Ça aurait pu être vraiment long à se mettre d'accord sur beaucoup de points à aborder. [...] [S'ils avaient] participé à toute l'analyse, l'identification des critères, des indicateurs, ça aurait été comme vraiment long à faire et peut-être qu'on pourrait même tourner en rond.

Au sein des comités d'évaluation siègent différentes *personnes-ressources*, ou *porte-paroles* de groupes de parties prenantes pertinentes. Pour aspirer à la crédibilité de l'exercice, les participants interrogés ont mentionné la nécessité d'intégrer des intervenants de terrain afin de s'assurer de la validité pratique et pragmatique du processus évaluatif anticipé. De plus, certains milieux vont inviter les bailleurs de fonds afin d'arrimer adéquatement l'évaluation à leurs attentes spécifiques. Quelques répondants ont aussi affirmé croire en l'importance d'impliquer un utilisateur de services ou un participant au programme ainsi que des bénévoles dispensant les services, afin d'arriver à la vision la plus complète possible de la situation. Néanmoins, puisque ces types de parties prenantes prennent souvent part à l'évaluation sur une base volontaire et non dans l'exercice de leurs fonctions professionnelles, il peut s'avérer parfois difficile de les convaincre de participer au processus. Il s'agit d'ailleurs d'un défi et d'un obstacle exprimé par certains participants questionnés, d'autant plus que ces groupes de parties prenantes sont bien rarement familières avec les concepts évaluatifs. En parallèle, d'autres participants à l'étude ont également fait état de la tenue de rencontres supplémentaires, à différents moments dans le déroulement de l'évaluation, où sont invitées des parties prenantes

ne siégeant habituellement pas sur le comité afin d'obtenir leurs avis sur différents aspects de l'évaluation en cours.

Il faut comprendre que dans la plupart des cas, ce sont les gens qui sont autour des actions au quotidien qui comprennent assez bien ce qui se passe, c'est quoi le projet d'évaluation. Mais les gens qui participent, qui ont le rôle de participants et de contribuables, ce sont les personnes qui viennent peut-être une fois par mois dans les réunions et qui ne sont peut-être pas nécessairement connectées à tout le développement et à tous les détails. Donc ça devient difficile et lourd de les faire participer dans cet exercice quant [ils] n'ont pas nécessairement le même niveau de connaissances et d'expertise.

En résumé, ce ne sont pas toutes les parties prenantes liées à un programme qui prennent activement part à l'évaluation. Dans le cadre d'une évaluation qualifiée de crédible, les parties prenantes pertinentes sont sélectionnées sur une base stratégique, en fonction de leurs compétences respectives, voire même de leur personnalité, et dans le souci d'assurer une représentativité des groupes en présence. L'identification adéquate des acteurs contributifs demeure une étape nécessitant une réflexion poussée, car ces acteurs ont un rôle majeur à jouer dans le bon déroulement de l'évaluation crédible, de par leur contribution spécifique, mais également de par les interactions qu'ils préservent entre eux.

4.3.5 Interactions entre les acteurs

Aux dires de nombreux participants, c'est dans les interactions entre les différents acteurs que se construit l'évaluation crédible. Celles-ci s'observent entre l'évaluateur et les parties prenantes, mais également entre les parties prenantes elles-mêmes; la qualité des interactions initiées entre les acteurs est cruciale. Ces interactions sont

nécessaires dans le but de faire émerger le *consensus* entre les acteurs impliqués au travers la *discussion*, le *partage*, la *concertation* et les *échanges*. L'atteinte d'une *zone d'entente*, au travers différentes formes de *dialogue*, se révèle déterminante pour obtenir l'*adhérence* de tous les acteurs pertinents.

C'est vraiment du travail d'équipe, ça prend le buy in de tout le monde. C'est un processus de communication continue, du début à la fin.

C'est sûr que la concertation est essentielle. Selon moi, c'est vraiment quelque chose qui est important. Je trouve que ça reflète aussi la façon de faire de l'organisme.

Si on avait travaillé en vase clos, je pense que ça aurait été un peu plus stérile comme démarche, ça aurait vraiment fait une déconnexion [entre l'évaluation et] le milieu terrain. [...] Je pense que c'était important qu'il y ait cette communication-là constante entre toutes les parties.

Puisque peuvent être réunies autour d'un même projet des parties prenantes priorisant des intérêts différents et poursuivant des missions qui leur sont spécifiques, des tensions et des divergences d'opinions sont susceptibles de faire leur apparition lors des échanges relatifs à la composition de l'évaluation.

Ça a été difficile au départ parce que ça peut créer des tensions. On a quand même des missions qui peuvent être très différentes. [...] Ça peut être très varié, donc c'est difficile.

On travaille aussi avec des gens qui proviennent de secteurs différents. Souvent, c'est des comités intersectoriels; ils n'ont pas nécessairement la même vision. Oui, ils travaillent sur un projet commun, mais chacun a des objectifs différents aussi, donc c'est difficile de s'entendre.

Néanmoins, au-delà des possibles espaces conflictuels, les interactions entre les parties prenantes demeurent essentielles pour amener une représentativité des différentes perspectives de tous les acteurs, assurant du coup que le processus évaluatif déployé réponde à leurs besoins et attentes et qu'il soit jugé crédible. Bien que ce ne soit pas toutes les parties prenantes qui aient un pouvoir décisionnel sur les orientations de l'évaluation ou qui soient impliquées directement dans les comités d'évaluation, un *partage* doit tout de même être observé, c'est-à-dire que les informations relatives à l'évaluation doivent être relayées aux différentes parties prenantes, tant au niveau de la planification de l'évaluation, qu'au plan de la diffusion des résultats de l'évaluation. Le processus apparaît ainsi plus *transparent* et les parties prenantes ne se sentent pas mises à l'écart; les aspects liés à l'évaluation peuvent être discutés et délibérés entre les acteurs concernés de près ou de loin. Cela permet de *valider* la probité du processus évaluatif aux yeux des parties prenantes, ce qui est bénéfique pour la crédibilité qui lui est conférée.

La qualité des interactions entre un gestionnaire et son équipe obtient aussi une influence considérable sur le bon déploiement de l'évaluation crédible. L'approche du gestionnaire et son *leadership* peuvent avoir leur rôle à jouer dans la nature des relations qui s'installent; le gestionnaire permet d'*ouvrir des portes*, de préparer les parties prenantes à la venue de la démarche d'évaluation. La dynamique qui s'établit entre les parties prenantes dépend entre autres du climat organisationnel, voire de la culture propre au milieu. Lorsque la confiance règne au cœur d'une équipe de travail, les relations sont plus faciles à agencer et le processus se construit plus aisément, d'autant plus lorsque l'évaluation est mieux acceptée, faisant partie intégrante de l'approche de gestion du milieu.

Ce rapport-là qui a des recommandations, c'est ça qu'on étudie en tant que bilan et on voit ce qu'on fait, comment on avance avec ces

recommandations-là. Donc c'est vraiment intégré au milieu de la structure à l'interne. Je pense que ce pas-là, c'est ce qui a été peut-être le plus difficile à faire pour notre organisation.

L'évaluateur externe souvent n'est pas connu [...] alors pour être capable d'avoir accès à ces personnes-là, ça prend quelqu'un, soit par courriel, appel, etc. qui va dire : « bon et bien, voici. Il y a quelque chose qui s'en vient. Est-ce que vous pouvez répondre? » Donc on va communiquer ce genre de choses là aux membres qui sont susceptibles d'être approchés [...].

Les participants interrogés ont évoqué l'importance de la nature des échanges réalisés entre l'évaluateur et les parties prenantes; pour eux, la communication avec l'évaluateur demeure cruciale. Cette communication doit être effective dès le tout début de la mise en place du processus évaluatif et doit être poursuivie tout au long de la démarche. Elle permet notamment aux parties prenantes de faire état de leur rétroaction vis-à-vis le plan d'évaluation anticipé ou d'énoncer les difficultés et obstacles qu'elles expérimentent dans leur quotidien par rapport à la passation d'un outil d'évaluation, par exemple. Les interactions entre l'évaluateur et les parties prenantes doivent être *continuelles* et *constantes*; elles permettent de faire un *aller-retour*, d'assurer un travail *en proximité*, un *suivi serré*, allouant la possibilité à tous les acteurs présents, évaluateur et parties prenantes, de constater l'état d'avancement des travaux et de se repositionner adéquatement, au besoin.

Pratiquement à toutes les étapes, il y avait un feedback entre l'équipe [d'évaluation] et l'équipe sur le terrain. Justement parce que des fois, il y avait des affaires qui étaient peut-être moins réalistes au niveau de la longueur du questionnaire ou au niveau de la formulation des questions. On faisait toujours un espère d'aller-retour entre les deux équipes.

Je pense que la communication, c'est vraiment la base. La communication entre les [évaluateurs] et l'équipe sur le terrain, les

participants aussi. Je pense que c'est ça qui rend crédible, comparativement à quelque chose qui serait plus déconnecté. Je pense que c'est vraiment la communication. [...] La réciprocité entre l'équipe de recherche, l'équipe terrain et les participants.

Le dialogue était là. La communication était beaucoup plus fluide. On a un lien de confiance [...] avec cette personne-là, donc ça a été beaucoup plus facile de travailler et elle a vraiment été une plus-value. Elle a vraiment contribué à chacune des étapes, pour vraiment qu'il y ait une cohérence au niveau des étapes, pour que ce ne soit pas désincarné, désancré du projet.

[L'équipe d'évaluation] nous alimente, c'est tout le temps un partage des connaissances si on veut, c'est continu.

Quand on travaille en étroite collaboration avec les évaluateurs, ça a toujours été très bien. J'ai toujours eu une très bonne relation avec à peu près tous nos évaluateurs et c'est fort utile, sauf quand c'est externe, où tu subis une évaluation et tu n'es pas vraiment intégré.

Je dirais que c'est important d'avoir [...] cette interaction-là. Si quelqu'un est en train de manquer le bateau [...], et bien on est capable d'intervenir : « il y a une autre façon de voir les choses ». Parce que c'est important de le faire assez tôt dans le processus, parce qu'autrement, quand on arrive à la fin, les choses sont déjà en place.

Idéalement, la relation entre les parties prenantes et l'évaluateur doit s'installer facilement, aisément, de part et d'autre; tous doivent être à l'aise de s'exprimer et doivent être réceptifs aux commentaires constructifs pour que la collaboration s'opère bien. Si cette relation est sainement établie et prend ancrage sur un lien de confiance, plusieurs résistances en provenance des parties prenantes peuvent être écartées et la crédibilité accordée à l'exercice s'en trouve facilitée.

Je pense que les commentaires étaient bien reçus. Je pense que c'est important, ça va avec l'ouverture [...]. Il faut être capable de prendre les commentaires et de ne pas les prendre personnels. Ça se peut que

le premier outil qui sera suggéré ne fonctionne pas du tout [...]. Ce n'est pas nécessairement une critique; si elle est constructive, c'est correct [...] et de faire autre chose et d'avancer autrement.

C'était comme un projet d'équipe. On ne l'a jamais vu d'un côté négatif. Et à chaque fois, quand [l'évaluateur] nous sortait des rapports, il s'assurait qu'on le commente bien. Il n'a jamais rien enlevé de ce qui pouvait être négatif, on le prenait plutôt bien, pour faire évoluer le projet.

Certains participants questionnés ont mentionné l'importance de la présence physique de l'évaluateur sur leurs lieux de travail afin de faciliter l'établissement d'une saine relation avec les parties prenantes, particulièrement en tout début de démarche. D'autres participants ont pour leur part été contents d'échanges par voie téléphonique, visioconférence ou courriel, échanges pouvant ensuite être rapportés au restant de l'équipe par la personne qui perpétue les contacts avec l'évaluateur. Néanmoins, il semble que les échanges réalisés uniquement par courriel ne permettent pas toujours de bien nuancer une situation et peuvent amener leur lot d'interprétations erronées et ainsi alimenter un sentiment de fermeture chez certains groupes de parties prenantes, ce qui apparaît défavorable pour la crédibilité qui est accordée à l'évaluation.

La qualité des interactions entre les acteurs en présence joue pour beaucoup dans la bonne mise en route de l'évaluation; la crédibilité, la qualité et l'utilité du processus en sont tributaires. Il semble que l'instauration du dialogue en début de processus évaluatif soit déterminante pour le déroulement de l'évaluation crédible. De par leur positionnement spécifique et leurs compétences qui se complètent, une saine communication entre l'évaluateur et les parties prenantes contribue à la détermination des grandes orientations de l'évaluation et permet d'enrichir la démarche afin qu'elle réponde à leurs attentes et besoins et qu'elle s'harmonise à leur réalité quotidienne.

4.3.6 Contribution de l'évaluateur

Les participants perçoivent le rôle de l'évaluateur comme celui d'un *accompagnateur*, d'un *animateur*, d'un *facilitateur*, d'un *leader*, d'un *coach*. L'expertise de ce dernier se situe au niveau méthodologique, c'est-à-dire que c'est lui qui guide les parties prenantes au travers les différentes étapes de l'évaluation, car c'est lui qui détient le savoir en la matière. Il doit permettre aux parties prenantes de prendre connaissance des options évaluatives qui s'offrent à elles, tant au niveau des *approches* et *modèles* évaluatifs qu'au niveau des considérations méthodologiques de l'évaluation, et ce, en fonction des besoins et des attentes qu'elles expriment.

[Les évaluateurs] ont eu un accompagnement très, très rigoureux au niveau de la méthodologie, de comment faire nos actions. C'était très scientifique. Aussi, ils ont amené beaucoup d'outils d'animation, de réflexion sur les sondages qu'on a passés, d'animation de focus group, etc. Des outils cartographiques, visuels, à utiliser pour bien mobiliser les gens, pour penser à la représentativité de notre échantillon. Bref, je dirais que c'était un accompagnement très méthodologique.

Aux dires des participants à l'étude, la qualité de l'accompagnement offert par l'évaluateur dépend de sa capacité à établir une bonne relation avec les parties prenantes et cette capacité est hautement tributaire de ses compétences et qualités, voire de sa *personnalité*. Dans le cadre d'une évaluation crédible, une part importante de sa contribution se situe en amont de la démarche, au moment où les orientations de l'évaluation doivent être décidées; l'approche d'un évaluateur à *l'écoute*, qui fait preuve d'*ouverture*, de *sensibilité* et d'*empathie*, peut aider à instaurer les bases d'une relation de confiance et dissiper les craintes chez certaines parties prenantes.

Une question d'attitude, de savoir-être, de façon de travailler. C'est beaucoup dans l'horizontal, dans la coconstruction, dans l'écoute, de poser des questions et de comprendre le projet, pour après ça réagir et rebondir. C'est un peu ça le rôle à mon avis d'un évaluateur, d'être à l'écoute, de comprendre le projet et de reposer des questions, de pousser la réflexion, de remettre en doute, de remettre en question [...].

Je vous dirais beaucoup d'ouverture et beaucoup d'empathie, pour être capable de se mettre à la place des gens et comprendre leur réalité.

Un grand sens des relations humaines, ça c'est sûr! [...] D'être capable de s'adapter aux personnes qui sont là.

Sa façon d'animer aussi. C'est une personne très conviviale. C'est une personne à qui on a le goût de se confier et de dire les choses aussi. Une personne qui a beaucoup d'ouverture, qui comprend rapidement les enjeux [...]. Elle comprenait très rapidement quand on nommait des enjeux et elle rebondissait bien pour reposer les bonnes questions et aller pousser et aller creuser. Donc elle avait autant les connaissances théoriques, en termes d'évaluation, que les connaissances du milieu, avec une attitude très positive et ouverte de coconstruction.

L'évaluateur doit aussi posséder des aptitudes en matière de *négociation* et d'*animation* et faire preuve d'une bonne *capacité d'adaptation*. Ces qualités s'avèrent d'autant plus nécessaires dans un contexte de collaboration entre différents acteurs, occupant différents positionnements à l'intérieur du programme évalué, parfois ponctué de divergences d'opinions ou d'imprévus. Il doit être en mesure de *dire les choses telles qu'elles sont* et ne pas se situer dans un *discours de langue de bois*, de façon à *alimenter* les parties prenantes en *temps réel*. Par exemple, lorsque l'évaluateur assiste aux rencontres d'un comité d'évaluation, ses interventions peuvent faciliter l'émergence du consensus entre les diverses parties en présence. Plusieurs participants interrogés ont affirmé que l'évaluateur est souvent celui qui

initie certains concepts, certains outils et qu'ensuite, les parties prenantes sont amenées à réagir face aux éléments proposés par ce dernier.

Ce n'était pas une dictature, on avait notre mot à dire. Et le but c'était de coconstruire quelque chose aussi. [...] Il y avait un échange qui se faisait aussi et je pense que c'est important.

C'est [l'évaluateur] qui avait essayé de leader ces rencontres-là. Nous on était là pour écouter et intervenir. C'est quelqu'un qui sait prendre sa place aussi, dans les bons moments. Et aussi, [...] c'est qu'il n'est pas forcément envahissant, il sait s'ajuster selon nos délais, selon les impondérables [...]. Donc il a été très souple [...] par rapport à comment se déroulait le projet.

L'évaluateur doit impérativement posséder une aptitude à bien *vulgariser* et un *esprit de concision* pour expliquer les concepts inhérents à l'évaluation aux parties prenantes pour qui le vocabulaire et le langage propres à l'évaluation demeurent souvent étrangers et complexes. L'évaluateur doit *prendre le temps* de les accompagner dans leur appropriation des notions évaluatives, de façon à leur *rendre accessibles* l'évaluation et ses notions.

C'est de garder la motivation de la part de l'évaluateur qui accompagne. De vulgariser et de rendre le truc le plus concret possible [...].

Je trouve qu'il y a encore du travail à faire au niveau des experts. Ils s'emballent dans leur évaluation et ils nous sortent des termes... Ouf!

Avoir la patience de transmettre ses savoirs.

Je pense que j'aurais aimé ça que cette personne-là soit plus présente à mes côtés sur le terrain [...]. Effectivement, je me serais sentie plus épaulée, mais en même temps, je pense que cette personne-là n'était pas la meilleure pour vulgariser et rendre la démarche conviviale.

Aux yeux des participants, une première étape cruciale dans le rôle d'un évaluateur demeure au niveau de sa compréhension du programme à évaluer et de l'organisation ou du milieu duquel il relève. Lorsque cette étape est lacunaire, l'évaluation qui en découle s'en trouve négativement affectée et ne peut aspirer à être jugée comme étant crédible. L'évaluateur doit pouvoir saisir la complexité du programme, s'imprégner de la réalité de l'organisation et ainsi mieux situer les orientations de l'exercice évaluatif et les besoins des parties prenantes. Si l'évaluateur possède une expertise ou des intérêts connexes avec le programme évalué, cela peut constituer une valeur ajoutée, car sa compréhension du contexte lié au programme et à la population qu'il dessert s'en trouve facilitée et plus complète.

Il faut que l'évaluateur prenne le temps de bien prendre connaissance du milieu. [...] C'est ça la plus grande qualité qui est recherchée, la capacité de s'imprégner du milieu [...], la capacité de l'évaluateur d'être bien à l'écoute de la réalité du milieu qu'il doit évaluer.

Il faut qu'on réussisse à le comprendre et qu'il réussisse à comprendre pourquoi on en est venu à créer ce projet-là. [...] si je veux me donner à fond dans quelque chose, il faut que je la maîtrise. Donc, dans ma tête, l'évaluateur externe doit faire la même chose.

Une bonne capacité à comprendre le contexte de l'organisation qui est accompagnée, autant sur les besoins que sur les défis et les limites.

C'est sûr que d'avoir une expertise et une connaissance du milieu quand on fait de l'évaluation, c'est un plus. Parce que la personne va connaître les enjeux, les dynamiques, va connaître aussi les bailleurs de fonds du milieu et comment ils marchent.

Lorsque questionnés sur les qualités recherchées chez un évaluateur, les participants évoquent aussi des aspects en lien avec le professionnalisme, l'éthique de travail et la neutralité.

Mais c'est sûr que l'avantage d'avoir une démarche avec un évaluateur externe, c'est sûr que c'est le regard externe aussi. [...] Le bien qu'il soit externe, il est objectif, il ne prendra pas parti et il ne dira pas d'emblée que c'est un super bon projet, parce qu'il ne connaît pas comme nous on connaît de l'interne [...].

Je pense que ça prend quelqu'un. [...] Quand on dit une tierce partie neutre, c'est vraiment neutre, mais qui est capable d'aller vérifier avant de tirer des conclusions [...].

La contribution de l'évaluateur a également été évoquée par certains participants à un autre niveau, soit celui de l'accompagnement post évaluatif dans l'*appropriation* des résultats de l'évaluation et la mise en œuvre de ses recommandations, notamment afin de faciliter le transfert des *résultats théoriques* vers la *pratique* et le *terrain*. Pour ces participants, cette dimension de l'évaluation est souvent négligée par les évaluateurs, dont le mandat financé se conclut souvent avec la publication du rapport évaluatif. Le rôle de l'évaluateur à cet égard ne fait toutefois pas clairement consensus dans les propos recueillis. Pour certains participants, une évaluation crédible devrait comprendre un accompagnement de l'évaluateur quant à cette étape cruciale de l'évaluation. Pour d'autres participants, la crédibilité de l'évaluation ne semble pas en dépendre; ils considèrent plutôt que cela relève de leur propre responsabilité. Quoi qu'il en soit, la mise en œuvre des recommandations demeure un défi de taille pour plusieurs milieux et l'accompagnement offert par l'évaluateur à cet égard dépend bien souvent des ressources financières disponibles. Indépendamment de ces difficultés, les participants mentionnent qu'ils s'attendent à ce que l'évaluateur soit en mesure de leur fournir un rapport évaluatif *simple, adapté, accessible et facilement utilisable*, de façon à faciliter cette appropriation et cette mise en œuvre des résultats et recommandations de l'évaluation.

C'est sûr que la personne évaluatrice aurait un rôle à jouer, mais [...]

le financement du projet est terminé et personne ne va le faire bénévolement. Souvent, c'est ça, on pense en termes de projet, au lieu de penser en termes de pérennité, sur du long terme, sur de l'accompagnement.

Le partage des connaissances en fin [d'évaluation]. [...] dans le meilleur des mondes, [l'équipe] aurait eu le financement pour faire un truc avec les partenaires, pour que tout le monde s'approprie un peu les résultats de recherche.

L'idée que les résultats ne soient pas justes lus dans un rapport et expliqués par l'équipe d'évaluation, mais aussi que concrètement, les gens se les approprient, en discutent et que ça puisse plus facilement donner des changements concrets. [...] C'est un côté qu'on n'a pas réussi à financer. [...] Idéalement, il y aurait même une expertise sur c'est quoi les activités, les façons de s'assurer que les parties prenantes s'approprient bien et ça, ça va au-delà d'une discussion, donc quasiment un autre champ de compétence.

Ce qu'on s'est rendu compte, il faut vraiment que les gens qui nous accompagnent connaissent bien le travail de notre organisation, soient de très bons vulgarisateurs, connaissent bien ce qu'est l'évaluation, mais soient en mesure de bien le vulgariser auprès de[s] gens de l'organisme et de leur fournir les outils pour qu'après ils puissent l'utiliser. Et ça, c'est hyper important.

La contribution de l'évaluateur demeure importante dans la crédibilité accordée par les parties prenantes à une évaluation, notamment en lien avec ses capacités à rendre accessible l'évaluation. De par ses habiletés personnelles et relationnelles ainsi que ses compétences évaluatives et méthodologiques, l'évaluateur joue un rôle d'accompagnement clé dans le déroulement d'une démarche évaluative crédible. Ce rôle est déterminant particulièrement en début de processus, lorsque le lien de confiance s'établit entre les acteurs présents et lorsqu'il tâche de s'imprégner de la réalité des parties prenantes pour proposer les bonnes avenues pour engager l'évaluation.

4.3.7 Contribution des parties prenantes

Les participants interrogés se perçoivent comme des *partenaires* amenés à *collaborer* à l'évaluation crédible. Ils se voient principalement comme étant experts du contenu à évaluer et *alimentent* l'évaluateur dans son travail. Ils considèrent leur contribution particulièrement importante en début de processus, car ils estiment que leurs voix importent au moment où les orientations principales de l'évaluation sont décidées, de façon à planifier une évaluation qui répond à leurs besoins et qui démontre une sensibilité face aux différents paramètres contextuels entourant le programme, le milieu et leur réalité professionnelle.

Les démarches dans lesquelles j'ai participé, j'ai toujours été là dès le début. [...] C'est sûr que quand c'est un évaluateur externe, c'est de le fournir, et lui, ou elle, nous arrive avec des suggestions [...].

*Dès le début, ça a été vraiment beaucoup de rencontres.
[L'évaluateur] a vraiment tenu à ce qu'on se connaisse bien.*

Je pense que [...] ça prend d'abord au tout début, au temps 0 [...], un échange et un dialogue entre les parties prenantes, pour se dire, « on va s'entendre sur le fait qu'on veut évaluer un certain nombre de choses là-dedans ». Donc, s'entendre assez rapidement, dès le départ, sur un objet d'évaluation, que ça soit au niveau des résultats attendus ou du processus.

Moi, j'ai une excellente connaissance de la structure organisationnelle. J'ai une excellente connaissance aussi de tout le contexte au niveau de la clientèle à qui on dessert, qui est derrière et qui sont les acteurs clés et qui sont les personnes concernées.

Ça peut, dans certains cas, déraiper, mais ce n'est pas la norme. Je dirais que c'est l'exception, mais [...] le fait que la personne ou les personnes qui sont les évaluateurs n'ont pas une assez bonne connaissance du milieu pour être capables d'apprécier qu'il y a toutes sortes d'autres facteurs ou des choses qui sont inconnues. Si ce n'est

pas quelqu'un qui va leur dire, ils ne pourront pas le savoir et là ils peuvent partir sur une piste qui va être erronée.

Les participants considèrent leur implication importante pour juger de la *faisabilité* et du *réalisme* de l'évaluation, ce qui est essentiel pour la crédibilité de l'exercice. Ils veillent à la qualité des différents outils de collecte de données proposés, de façon à ce que ceux-ci soient *adaptés à la réalité du terrain* dans laquelle ils baignent au quotidien. Certains participants apprécient participer à la création de l'instrumentation de l'évaluation, alors que d'autres préfèrent jouer un rôle de *validation*, étant amenées à réagir aux propositions de l'évaluateur à cet effet.

En fait, moi je nomme mes besoins. Je sais un peu ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas. La personne bâtit le questionnaire, me l'envoie, je le relis, je regarde, on s'ajuste, on se rencontre.

On travaille ensemble sur fixer les objectifs, déterminer les résultats et voir quelle forme notre évaluation va prendre, mais c'est l'équipe qui travaille sur les questions ou qui va monter le questionnaire et [les] outils d'évaluation.

C'était vraiment un évaluateur externe qui menait tout ça. C'est sûr que moi j'étais là pour fournir tout ce qui était contenu, ajuster avec lui le sondage du début avec le temps 0. On a beaucoup contribué en équipe. [...] Lui était vraiment là pour nous orienter dans la démarche et mettre en application tout ça.

Le questionnaire a été monté en consultation avec nous. [L'évaluateur] nous a amené un gabarit, avec ses idées, mais nous, on a peaufiné [...]. Donc on est arrivé à un consensus [...].

En plus de pouvoir aider à la détermination des *meilleurs moments de collecte de données*, ils peuvent également contribuer à *ouvrir des portes*, à *faciliter l'accès au terrain* et à identifier des informateurs pertinents.

[...] c'est moi qui ai accompagné l'équipe d'évaluation, c'est moi qui étais la personne-ressource tout le long. [...] j'ai proposé, selon la structure qu'on avait, les moments et les lieux propices pour rencontrer les personnes [...].

Je peux dire que tout ça est bien coordonné. On consulte les agents sur le terrain pour savoir qu'elle est la meilleure façon de rejoindre [la clientèle], qu'est-ce qu'on devrait prendre en compte dans l'évaluation ou des choses comme ça.

Dépendamment de l'approche adoptée, les parties prenantes peuvent prendre activement part à la collecte des données, principalement en administrant les outils (remplir une grille d'observation ou d'évaluation, animer un groupe de discussion, distribuer un sondage, etc.). Ainsi, en appliquant les outils sur une base régulière et de façon intégrée à leurs fonctions habituelles, elles sont à même de constater l'adéquation de l'instrumentation et peuvent, le cas échéant, proposer des pistes correctives.

[...] j'ai déjà eu quelques occasions pendant lesquelles j'ai compris que cet outil ne fait pas beaucoup de sens à cette équipe, à cette composition, à ce comité. Donc, vraiment à travers la pratique, les expérimentations, on peut voir vraiment si ça marche bien cette méthode ou si ça ne marche pas bien.

Déjà l'outil, nous c'était un questionnaire d'observation [...]. Bien qu'il soit intéressant, je pense que pour l'équipe, pas parce qu'il n'est pas adapté, mais parce que ça ne fait pas partie de leur pratique que de l'utiliser. Donc là-dessus, il y a plus un travail à faire, mais à l'interne.

On avait préparé des sondages. On s'est rendu compte que quand tu es [intervenant], tu ne peux pas faire en même temps et du service à la clientèle et de la logistique et en même temps faire des sondages. On s'est rendu compte que ça prenait vraiment quelqu'un sur place qui fasse uniquement les sondages.

Des fois, il n'y a pas de rigueur, où les gens collectent de l'information à moitié. Ils font une moitié d'année, ils le font d'une certaine manière et l'autre moitié, ils passent à une autre manière. Donc, après, les affaires ne se comparent plus.

Bien que leur participation puisse être ponctuée de difficultés, les parties prenantes peuvent aussi être impliquées au niveau du traitement et de l'analyse des données ainsi qu'à la rédaction du rapport évaluatif, en collaboration avec l'évaluateur.

Après, au niveau de [...] l'analyse des données, là on a un autre mur et il n'est pas dû à l'équipe, mais il est dû à la façon dont on travaille. On n'est pas des chercheurs et on n'a pas quelqu'un qui est dédié à faire ça dans ses tâches. C'est moi qui fais ça, en plus de tout le reste et donc, c'est difficile.

Sur 100 personnes, il y en a 90 qui adorent quelque chose et les autres 10 n'aiment pas ça, pour une raison ou pour une autre, et c'est correct. C'est peut-être parce que ce n'est pas pertinent pour eux. Ils ont leur style d'apprentissage qui est peut-être différent, qu'est-ce qu'ils aiment ou qu'ils n'aiment pas? Ça, c'est parfaitement légitime. Je ne remettrai pas en question ce qu'eux autres sont en train de dire. Il y a des fois cependant que l'interprétation des données, où encore là c'est plus contestable. Surtout s'il y a quelqu'un d'externe, parce que des fois tu n'as pas tout. D'un côté, c'est que c'est objectif, sauf qu'objectif ça veut dire quand même qu'il n'a peut-être pas l'ensemble des informations. C'est un couteau à double tranchant.

L'évaluateur nous a présenté les chiffres, les résultats de l'évaluation et c'était à nous de mettre ça en mots. Ça a été un peu ordinaire, je vous dirais. Par contre, les autres évaluations, ça a été beaucoup plus facile, plus clair. L'évaluateur nous présentait la conclusion et en même temps, il voulait nous entendre. Et je pense que c'est plus comme ça que moi je voulais fonctionner.

Plusieurs participants ont mentionné que la question de l'appropriation des résultats et la mise en œuvre des recommandations de l'évaluation sont des étapes ultimes

difficiles à franchir et pour lesquelles une réflexion et un travail subsistent à être faits une fois l'évaluation complétée. Ils accordent une grande valeur à leur responsabilité en ce qui a trait à ces étapes qui constituent des défis souvent rencontrés dans le cadre des expériences évaluatives qu'ils vivent; ces défis incarnent en quelque sorte l'aboutissement ultime auquel peut arriver une évaluation crédible et utile, qui n'est pas tablettée. Certains apprécient recevoir un accompagnement de l'évaluateur à cet égard, alors que d'autres considèrent que cela relève plutôt de leurs propres initiatives à l'interne, entre parties prenantes.

Nous, on est arrivé jusque-là, pour identifier des recommandations les plus importantes de chaque libellé. Mais ça a été dit dans la fin de notre exercice, que c'est le point où [les évaluateurs] étaient arrivés jusque-là. Après, c'était à nous. Mais [les évaluateurs] restaient ouverts à pouvoir nous guider dans ça, mais que ce n'était pas dans le cadre de cet accompagnement-là.

Ça dépend, ça tombe dans le paternalisme aussi, mais je pense que ça dépend de chaque groupe. Parce qu'il y a des recommandations qui sont possibles à mettre en place, mais il y en a d'autres qui sont un peu moins claires pour les gens. Mais pour nous autres, c'était clair et vraiment efficace parce qu'on a abouti à identifier ces recommandations-là et de pouvoir avoir le côté pratique de tout ça.

Je pense que ça dépend du mandat qui est donné dès le départ. C'est sûr que nous, lorsqu'on travaille avec des [gens] qui sont à l'interne [...], ils ont clairement comme mandat de ne pas juste faire de [l'évaluation], mais de travailler en partenariat avec les gens du terrain pour ensuite permettre à ces données-là de servir à quelque chose.

La première phase permettant cette appropriation des résultats de l'évaluation passe par la mise en place de modalités pour diffuser et partager adéquatement les résultats de l'évaluation aux différents groupes de parties prenantes. À ce moment post évaluatif, les interactions entre les parties prenantes s'observent souvent à plus grande

échelle, permettant de joindre un plus vaste bassin de parties prenantes qui n'ont peut-être pas été davantage concernées ou impliquées dans le cadre de la démarche d'évaluation au préalable. À partir du rapport évaluatif produit par l'évaluateur, les participants, particulièrement les gestionnaires, ont mentionné avoir le souci et le devoir de présenter les résultats par le biais de supports supplémentaires *adaptés* aux particularités des groupes de parties prenantes périphériques, qui eux aussi jugeront de la crédibilité de la démarche évaluative. Aux dires des participants, la crédibilité accordée à ce moment par ces groupes peut dépendre du recours à des outils de diffusion *simples* et *accessibles*, permettant de *dégager l'essentiel* et les *faits saillants*. Il n'en demeure pas moins que des contraintes liées aux ressources disponibles peuvent occasionner le report ou la *mise sur la glace* de cette diffusion des résultats.

Nous, on se servait des résultats pour développer. Les documents étaient lus et on avait un retour dessus, mais il y avait de la flexibilité. Là, comme on s'est plus approprié le processus, on va faire quelque chose de simple. [...] On veut faire quelque chose qui est utile pour nous et pour les autres aussi, pas tablettée, pas que ce soit ennuyant.

J'espère qu'on va se donner les moyens de mettre nos bons coups en valeur. Là, ça fait partie de la planification stratégique, donc il va falloir que je rende des comptes à un moment donné sur ces travaux-là. Mais à l'ère des communications, j'espère qu'on va se péter les bretelles régulièrement et qu'on va avoir une belle stratégie pour mettre en valeur nos bons coups. De quelle façon? Probablement qu'il va y avoir un résumé pour les présentations aux bailleurs de fonds. Un format qui va être allégé, mâché, analysé, mais présenté bien et en même temps, en fonction des besoins des différents bailleurs de fonds. Donc quelque chose qui va nous permettre une malléabilité ou un outil malléable.

On est prêt à vulgariser les résultats et les partager avec des outils qui nous sont offerts par l'évaluateur et c'est vrai que toute la réflexion derrière cette analyse, tout ce travail-là de pouvoir choisir,

intégrer l'information, la sélectionner pour la mettre aux yeux tant des bailleurs de fonds que [de la clientèle], ça demande encore du temps et du travail pour arriver à ces points-là.

La fameuse question... Ça, c'est un autre combat. [...] Souvent, dans nos projets, on fait financer la partie étude de besoins, littérature, on fait financer les analyses, la mise en œuvre des projets et quand on arrive au bout diffusion, c'est là que le financement se termine bien souvent. [...] Donc c'est assez limité je dirais en termes de diffusion.

Alors qu'il semble évident aux yeux des participants que les résultats ont à être partagés et diffusés de façon adaptée aux différents groupes de parties prenantes, tout le travail d'appropriation et de réinvestissement qui s'ensuit réside dans une zone beaucoup plus floue et beaucoup plus difficile à parcourir. Il semble que la contribution des parties prenantes soit cruciale à ce stade post évaluatif, où le dialogue est toujours en cours, leur permettant de *réagir* face aux résultats, de se les *approprier* et de poursuivre la réflexion pour envisager des *moyens concrets* de mettre en œuvre les recommandations de l'évaluation.

[...] les rapports finaux qu'on a d'évaluation, les gens peuvent réellement s'en servir, ils sont très accessibles et ils arrivent aussi avec des recommandations [...]. Ces recommandations-là et tout le langage qui est utilisé sont vraiment très facilitants pour le mettre dans notre pratique.

[...] je pense que c'est important aussi de leur renvoyer ces résultats d'évaluation-là, parce que souvent les intervenants terrain [...] sont capables d'apporter un regard différent sur les résultats. [...] Mais je pense que ça amène quelque chose de complémentaire après ça d'en discuter avec les gens sur le terrain.

Chez les gens qui travaillent au programme, je dirais qu'il y a une certaine culture qui est créée, parce qu'on fait de l'évaluation continue et on prend le temps de vraiment transmettre les résultats de l'évaluation à l'équipe et de faire des liens avec eux sur comment ces

chiffres-là ont un impact sur leur travail et comment leur travail a un impact sur ces chiffres-là.

En somme, selon les participants, il apparaît que les parties prenantes désirent jouer un rôle actif au sein de la démarche évaluative. De par leur connaissance du programme à évaluer, elles souhaitent participer à la mise en place de l'évaluation afin que celle-ci s'inscrive de façon plus harmonieuse dans leur quotidien et réponde adéquatement à leurs besoins. De plus, en y prenant activement part, les parties prenantes parviennent à s'outiller face à la pratique évaluative, ce qui incarne une composante essentielle à la crédibilité qu'elles accordent à une évaluation. La question de l'utilisation des résultats évaluatifs apparaît également complexe et porteuse de défis multiples pour les participants qui reconnaissent unanimement leurs responsabilités à cet égard.

4.3.8 Considérations méthodologiques

Les témoignages des participants rencontrés pointent vers l'identification de l'influence de certaines considérations propres à la méthodologie de l'évaluation dans leur façon de percevoir l'évaluation crédible : la nécessité de recourir à une instrumentation adaptée ainsi que l'intérêt accordé aux données qualitatives.

4.3.8.1 Instrumentation adaptée

De façon générale au niveau méthodologique, aux yeux des participants, l'évaluation crédible doit comprendre un devis *clair, rigoureux, représentatif* au niveau des parties prenantes consultées et faisant état des *limites* qu'il comprend. En plus de ces qualités, les participants interrogés ont mis en évidence l'importance de bâtir des

outils qui s'harmonisent bien à leurs fonctions professionnelles, de façon à ne pas apporter de lourdeur additionnelle et à ne pas interférer avec leurs tâches habituelles. Un outil de collecte de données qui est administré par un intervenant doit ainsi être facilement et rapidement appliqué; il en va de même pour le traitement et l'analyse de données, dans le cas où une partie prenante en assume la responsabilité. Si ce n'est pas le cas, la crédibilité accordée à la démarche peut en être négativement affectée.

Il y avait eu beaucoup de monde impliqué et, en bout de ligne, quand ça avait été le temps d'utiliser [l'outil], là, on s'était rendu compte qu'il y avait plusieurs qui débarquaient et qui trouvaient ça compliqué. Ça amenait trop. [...] Donc, c'est sûr que quand on ne réussit pas à maintenir la motivation des gens qui devraient utiliser l'outil, il y a quelque chose qui ne marche pas à quelque part. Il y a un sentiment d'appartenance à la démarche qui est tombé [...].

[Une évaluation] qui est plus de la vieille méthode : questionnaire papier, on envoie ça [à la clientèle] et ils ne reviennent pas. Après ça, moi, il faut que je coure après les questionnaires, je les renvoie par la poste, et là il faut [analyser] ça... Donc, je trouve ça long et lourd. [...] Ça se fait tout par Internet, c'est rapide comme tout, ça se répond en ligne et on a le résultat tout de suite. Donc c'est sûr que cette méthode-là, c'est quelque chose qui est pas mal plus gagnant pour moi.

Où ça devient un petit peu plus lourd pour l'équipe, c'est au niveau de la collecte des données, la compilation et l'analyse, parce que des fois, pour certains projets, on a 1000 répondants à un sondage. Donc, pour toute la compilation, on essaye, par exemple, d'utiliser Survey Monkey ou d'autres formules automatiques qui vont faire l'analyse, mais ce n'est pas toujours possible.

Aux yeux des participants, l'instrumentation employée dans le cadre d'une évaluation qu'ils considèrent crédible doit aussi être adaptée aux différents publics destinataires à qui elle s'adresse. Alors qu'il peut s'agir d'une banale formalité pour certains évaluateurs à qui *cela va de soi*, il n'en demeure pas moins que les participants

insistent vivement sur cette importance. Étant sensibilisées à la réalité de leur clientèle et étant conscientes des difficultés à joindre certains groupes, elles tiennent résolument à ce que la façon de les solliciter ou de les questionner soit *adaptée*, *conviviale* ou même *ludique*. Plusieurs participants mentionnent qu'il importe de proposer une formule *rapide*, qui *va à l'essentiel*, susceptible d'*intéresser* les groupes à sonder et qui emploie une terminologie compréhensible pour ces derniers. À titre d'exemple, pour certains participants, une conversation *entre humains* est nécessaire, de façon à ce que la personne consultée se sente *écoutée*, sachant que les *révélations* obtenues n'auraient pas été les mêmes par l'entremise d'un questionnaire en version papier.

C'est toujours difficile de faire participer [les clients] [...]. Et malheureusement, c'est souvent ce qui manque, parce qu'on veut les rejoindre, on veut savoir ce qu'ils veulent, on veut savoir comment les aider ou comment les outiller, mais ils ne viennent pas à nous. C'est difficile de les rejoindre pour leur demander leurs besoins, donc de les rejoindre pour leur demander ce qu'ils pensent de..., ça peut être difficile aussi. Mais c'est de trouver comment le faire.

Remplir un questionnaire, c'est facile. Mais certains des questionnaires, nous on ne pouvait pas demander aux gens de les remplir par ordi ou par papier, parce que des gens ont des handicaps. Donc ça prend une sensibilité par rapport à qui on pose les questions et être à l'écoute.

Parce qu'en fait, moi j'ai une clientèle défavorisée et puis j'ai certaines personnes qui sont de faibles lecteurs, donc ils ne vont pas prendre le temps de tout lire ça. Ils vont écrire n'importe quoi ou cocher n'importe quoi pour passer à la prochaine [question].

On va essayer une nouvelle approche. On va essayer de faire de l'évaluation à travers les réseaux sociaux [...]. Donc on va mettre en place un questionnaire, on va le défiler sur les réseaux et pour inciter les gens à répondre aux questionnaires, on va dire « voilà, vous pouvez bénéficier de disons 15 % de rabais [...] », pour inciter les

gens à répondre au questionnaire.

Tu ne veux pas avoir un questionnaire d'une demi-heure, parce que les gens ne veulent pas faire ça. Et il y a le côté écrit et le côté oral. [...] Mais à l'écrit, ça va peut-être paraître, mais les gens ne vont pas te donner autant de suggestions qu'à l'oral. [...] quand tu les approches et que tu leur poses ce genre de questions là, ils sont écoutés. Ce n'est pas juste remplir un formulaire. [...] il y a une connexion beaucoup plus profonde qui s'établit.

Les focus groups, moi, c'est ce qui fonctionne le mieux. [...] Parce que la personne a comme la façon ou la manière d'aller poser la question [...] et c'est là que j'ai le plus de réponses.

4.3.8.2 Valorisation des données qualitatives

Une perspective concernant la valeur accordée aux données de type qualitatif est ressortie du discours des participants rencontrés. Bien qu'elles reconnaissent la complémentarité entre les données qualitatives et quantitatives, les participants semblent unanimes sur le fait que les données de type qualitatif (*témoignages, récits, histoires à succès, faits vécus*, commentaires de satisfaction, etc.) peuvent jouer sur la crédibilité accordée à l'évaluation et sont celles qui sont le plus *parlantes* et *révélatrices*.

Ce que je dis tout le temps, c'est que d'aller chercher des données chiffrées et des données quantitatives, c'est la première étape d'un processus pour mieux comprendre une réalité, mais qu'après ça, au-delà de ça, il faut être capable de l'analyser et de l'interpréter et ça, ça vient justement avec du qualitatif, avec des entretiens, avec des focus groups, avec toutes sortes de moyens, de méthodologies qui sont plus qualitatives. Je pense qu'on a besoin des deux.

Un projet qui ne fonctionne pas pendant un an, qu'il y a peu de [personnes] qui y participe, mais il y a une raison aussi. Mais il faut la trouver la raison [...]. Il faut évaluer aussi pourquoi ça ne

fonctionne pas, qu'est-ce qu'on pourrait faire de différent pour réussir à attirer les [participants].

Le qualitatif, moi, c'est quelque chose que je regarde beaucoup. [...] Les gens qui prennent le temps de commenter, qui apportent plus d'informations, c'est quelque chose qui nous permet d'avancer aussi. Mais les deux, pour moi, les deux sont importants. Le quantitatif est souvent demandé [...] pour justifier, pour évaluer plus le rendement, et le qualitatif va vraiment venir assigner tout ce qu'on fait, et puis peut-être rendre les choses plus adaptées à la réalité et aux besoins.

Selon de nombreux participants, les attentes évaluatives de bailleurs de fonds sont souvent liées à la collecte d'informations relatives à des indicateurs quantitatifs, alors que pour les parties prenantes, ce sont principalement les informations qualitatives qui s'avèrent *utiles* et signifiantes, bien que celles-ci soient plus laborieuses à collecter et à interpréter. Les participants expliquent cette valeur qu'ils accordent aux données qualitatives au fait que les programmes qu'ils dispensent s'adressent à des personnes et que le *volet humain* et *relationnel* est prépondérant dans leur travail.

C'est sûr que c'est impressionnant de voir qu'il y a 250 [personnes] de notre territoire qui ont participé à notre affaire. Wow, il y a beaucoup de monde, mais ça a donné quoi à ces [gens] là? Pourquoi ils sont venus? Pourquoi ils reviennent encore? Pourquoi ils voudraient revenir? C'est ça qu'il faut évaluer et qu'il faut chercher et qu'il faut trouver, mais ce n'est pas toujours évident.

Parce qu'en fait les chiffres intéressent très peu les intervenants terrain [...]. Je pense qu'on ne travaille pas pour avoir des résultats chiffrés, on travaille pour accompagner l'humain dans son développement. C'est sûr que ça, il n'y a pas toujours un petit chiffre qui va apparaître au bout de ça [...]. Je pense que le qualitatif est peut-être le résultat le plus important dans le travail que l'on fait. C'est sûr que pour [les] bailleur[s] de fonds, pour [eux], ce qui [leur] parle davantage, c'est des gens qui sont plus d'affaires [...]. Cela dit, je pense que les bailleurs de fonds sont toujours très sensibles quand

on leur présente des histoires de réussite de notre clientèle.

Oui, le quantitatif peut être utile et être pertinent, mais c'est vrai que les outils qualitatifs ont tout leur intérêt pour approfondir, pour comprendre, pour analyser et je pense qu'on a besoin des deux. Et je pense que la reconnaissance qu'on donne aux outils qualitatifs est malheureusement insuffisante par rapport à la pertinence que ces outils-là ont dans le domaine social en général [...].

Les récits me parlent plus bien sûr. Sauf que lire prend plus de temps, lire des phrases prend plus de temps que lire des chiffres souvent, donc on préfère avoir des chiffres ou des beaux tableaux. Mais on sait que c'est dans les lignes, dans les récits que c'est plus révélateur. [...] On a fait autre chose dans l'accompagnement social qui justifie le financement, mais qui ne peut pas s'expliquer en chiffres. Donc, c'est sûr que c'est plus pertinent, en tout cas dans le secteur social, c'est plus pertinent d'avoir des données qualitatives sur notre travail.

En somme, une évaluation crédible intègre une instrumentation adaptée, dont l'administration des outils de collecte de données n'interfère pas avec l'agenda régulier des parties prenantes qui en ont la responsabilité, et qui sont impérativement adaptées à leurs destinataires, de façon à mieux les joindre et à respecter les spécificités de leur réalité. De plus, bien qu'ils reconnaissent l'importance des données quantitatives, lesquelles sont souvent exigées par les bailleurs de fonds, les participants apprécient de façon consensuelle la présence de données de type qualitatif au sein d'une évaluation. Les informations qualitatives sont, à leurs yeux, plus parlantes et plus valorisantes relativement à la nature même de leur travail, où la dimension humaine et le volet relationnel sont mis au premier plan.

4.3.9 Disponibilités des ressources

La question de la disponibilité des ressources apparaît cruciale dans le discours des participants rencontrés. Bien qu'il s'agisse ici d'un aspect qui arrive ultimement dans ce chapitre de présentation des résultats, son importance n'en demeure pas moindre. Aux dires des participants consultés, une *évaluation de qualité* exige des *moyens* financiers. Lorsque ces moyens ne sont pas au rendez-vous, la *rigueur* et la *crédibilité* de l'exercice évaluatif peuvent être amputées et compromises, les ressources financières ne permettant pas d'engager ou de mobiliser les ressources humaines qui consacraient le temps et l'énergie nécessaires au bon déploiement de l'évaluation.

Les difficultés de l'évaluation, c'est de trouver un compromis entre le fait d'avoir des résultats qui sont intéressants sur la table et, en même temps, tes ressources qui sont limitées. C'est un peu toujours ça le dilemme de l'évaluation, c'est que tu dois avoir une meilleure utilisation possible de tes ressources qui sont limitées.

C'est sûr que quand des bailleurs de fonds vont demander de l'évaluation, s'ils ne mettent pas de ressources là-dedans, là, ça va embêter les gens. Mais quand le bailleur de fonds dit « OK, on vous demande ça et on va vous donner des sous pour vous aider à le faire », là, c'est plus facile.

Ça doit être une évaluation qui est faite avec les ressources nécessaires pour que ça soit crédible. Si on essaye de couper les coins ronds, cela peut devenir problématique. Mais si on peut faire l'évaluation, si on a le désir, il faut qu'on ait les ressources nécessaires, soit les ressources humaines et budgétaires pour que ça soit quelque chose qui accompagne les actions au quotidien.

Ayant à jongler avec des *ressources humaines et financières limitées*, particulièrement dans les milieux communautaires sujets à différentes *coupures* budgétaires, les participants mentionnent que leur travail au quotidien est affecté à

plusieurs niveaux par les enjeux qu'occasionnent leur mobilisation et leur disponibilité. Un dossier *moins prioritaire* et *moins concret*, comme celui de l'évaluation, peut en être affecté. Une démarche évaluative requiert l'accomplissement de tâches spécifiques supplémentaires pour les parties prenantes; alors que plusieurs d'entre elles peinent à passer au travers leur *pile de dossiers* dans leurs fonctions régulières, la situation nécessiterait l'embauche d'une ressource additionnelle, spécialement dédiée à l'évaluation.

Parce que c'est le problème qu'on a souvent dans le communautaire, souvent ce n'est pas notre formation de base, mais qu'en plus on n'a pas le temps de le faire.

L'autre notion, c'est la notion de temps à consacrer à l'évaluation, je pense. Dans les milieux communautaires comme le nôtre, il y a eu énormément de coupures d'un peu partout dans les dernières années. Donc les tâches se sont alourdies et l'évaluation demeure quand même super intéressante. Je parle dans notre cas à nous, on veut toujours en faire, mais les ressources pour pouvoir consacrer du temps à cette évaluation-là s'amenuisent aussi.

[Les bailleurs de fonds] financent pour qu'on se forme en évaluation, mais ça reste que je n'ai pas plus de temps pour le faire. J'ai beau mieux connaître et me sentir plus à l'aise [...], mais ça reste que je n'ai pas plus de temps pour le faire et il est là le problème.

L'équipe était tellement occupée! On n'a pas juste ça à faire aussi. C'est un des défis de l'évaluation. L'opération, le quotidien se poursuivent...

Je me souviens, au début de ma carrière, je disais, « c'est du temps perdu ». Je préférerais être sur le terrain avec les personnes, trouver des nouveaux projets [...].

Nous on n'avait pas prévu d'heures pour participer à des processus d'évaluation. On n'est pas payé dans le projet pour le faire ça. Donc là, il faut le faire parce que c'est une exigence. Donc c'est un irritant, on a déjà peu de marge de manœuvre financièrement.

Plusieurs participants ont avoué que s'il n'en avait pas été d'exigences de bailleurs de fonds, le budget destiné à l'évaluation aurait été consacré à autre chose, dont aux services à la clientèle. Ainsi, malgré qu'elles reconnaissent le bien-fondé de l'évaluation, elles auraient procédé à un exercice évaluatif *différent, plus simple* et moins onéreux. Ces contraintes au niveau de la disponibilité des ressources peuvent expliquer pourquoi les participants jugent fortement utile de renforcer leurs capacités en matière d'évaluation, n'ayant pas à dégager une enveloppe budgétaire pour contracter un évaluateur.

Je ne me lancerais pas dans [une grosse évaluation]. J'irais avec quelque chose de plus superficiel. En fait, j'aurais l'idée d'évaluer mes programmes pareil et mes activités pareil, mais je le ferais vraiment de façon moins complexe. Parce que je trouve ça intéressant de savoir quel impact on a et quels objectifs on atteint. Parce qu'on ne travaille pas juste pour travailler, on travaille pour quelque chose quand même. [...] Mais j'y passerais un peu moins de temps quand même [...].

Il ne semble pas exister de recette miracle ou de *solution magique* pour voir aux défis liés à la mobilisation et à la disponibilité des ressources humaines et financières et la situation sous-jacente à cette question échappe bien souvent au contrôle de l'évaluateur. Néanmoins, les participants interrogés évoquent l'importance de prévoir un budget évaluatif au moment de la conception d'un projet, l'identification ciblée de parties prenantes assignées aux tâches évaluatives ainsi que la contribution financière des bailleurs de fonds.

En résumé, la disponibilité des ressources s'avère un enjeu central pour les participants. Les ressources injectées à une démarche d'évaluation influent sur la qualité et la crédibilité de cette dernière. Les milieux devant faire face à des limites importantes au niveau des ressources humaines et financières doivent chercher un

équilibre à atteindre entre les ressources à leur disposition et leurs besoins en matière d'évaluation.

4.4 Synthèse des résultats

Le Tableau 4.1 expose un sommaire des résultats. Il permet de mettre en évidence les principaux constats émergents ainsi que de se référer aux sections appropriées du chapitre en utilisant les numéros de correspondance indiqués entre parenthèses.

Tableau 4.1 : Synthèse des résultats

Définition de l'évaluation crédible (4.2)

- **En fonction de ses finalités (4.2.1)**
 - **Utilité des résultats (4.2.1.1) :** L'évaluation est perçue comme un outil d'analyse et d'aide à la prise de décisions, dans un souci de développement; elle fournit l'information nécessaire pour apporter des ajustements à la programmation, améliorer les services offerts et appuyer les demandes de financement auprès des bailleurs de fonds.
 - **Appropriation du processus (4.2.1.2) :** Une évaluation crédible est associée à un renforcement des capacités évaluatives; elle permet aux parties prenantes de s'approprier le processus évaluatif et d'être mieux habilitées en matière d'évaluation.
- **En tant que processus (4.2.2)**
 - L'évaluation crédible se coconstruit entre l'évaluateur et les parties prenantes et entre les parties prenantes elles-mêmes (recherche d'un consensus par l'entremise d'un dialogue).
 - Cette coconstruction permet de situer adéquatement l'évaluation au cœur des préoccupations des parties prenantes et d'être alimentée par les champs d'expertise complémentaires de l'ensemble des acteurs qui y prend part.
 - La contribution des parties prenantes est associée à un meilleur engagement de celles-ci à l'égard de l'évaluation.

Facteurs d'influence de la crédibilité (4.3)

- **Culture organisationnelle évaluative (4.3.1)**
 - Une croissance de la valeur et de la contribution de l'évaluation est constatée au sein des organisations, qui se concrétise notamment par le développement d'une culture évaluative organisationnelle et par la disponibilité accrue de financement offert par les bailleurs de fonds pour habiliter les parties prenantes en matière d'évaluation.
 - Lorsque l'évaluation est intégrée aux opérations régulières d'une organisation, sa pratique s'en trouve facilitée et mieux acceptée auprès des parties prenantes.
- **Expériences antérieures et connaissances évaluatives des parties prenantes (4.3.2)**
 - Les parties prenantes expriment davantage de craintes et de réticences en début de processus évaluatif, en raison d'expériences évaluatives antérieures négatives ou par manque de connaissances face à la pratique de l'évaluation. Pour dissiper ces appréhensions, elles mentionnent l'importance de situer la pertinence de l'évaluation et de bien vulgariser ses différentes étapes en début de processus.
 - Le cumul d'expériences évaluatives positives ainsi que l'appropriation du processus évaluatif par les parties prenantes contribuent à améliorer les perceptions et l'acceptabilité à l'égard de l'évaluation.
- **Opérationnalisation du processus (4.3.3)**
 - La création de comités d'évaluation et l'identification de porteurs de dossier facilitent la gestion et le déroulement de l'évaluation.
 - Le déploiement du processus gagne à être adapté à la réalité des parties prenantes; il ne doit pas être trop lourd et ne doit pas interférer avec les tâches professionnelles habituelles.
- **Identification des parties prenantes contributives (4.3.4)**
 - Les parties prenantes qui prennent part à l'évaluation sont sélectionnées sur une base stratégique, en fonction de la complémentarité de leurs compétences, de leur personnalité, de leur influence au sein des milieux et de la nature des tâches évaluatives à accomplir.
 - La sélection des parties prenantes doit être mûrement réfléchie et faite dans un souci de représentativité; l'inclusion de l'ensemble des parties prenantes demeure difficilement envisageable, car elle entraînerait une lourdeur au niveau de la gestion des opérations évaluatives (identification de porte-paroles et de personnes-ressources afin de relayer les informations aux autres parties prenantes).
- **Interactions entre les acteurs (4.3.5)**
 - La qualité de la communication et des interactions entre les acteurs (évaluateur/parties prenantes et parties prenantes/parties prenantes) est

essentielle et doit être entretenue tout au long du processus; elle permet d'assurer un travail en proximité et de situer l'évaluation dans une zone consensuelle.

- Les interactions entre les acteurs apparaissent particulièrement importantes en début de processus, où s'installe un climat de confiance et où les orientations principales de l'évaluation sont décidées, de manière à cibler une évaluation qui répond aux besoins des parties prenantes.
- **Contribution de l'évaluateur (4.3.6)**
 - L'évaluateur est un accompagnateur; il partage son expertise évaluative et méthodologique aux parties prenantes.
 - L'évaluateur doit faire preuve d'habiletés relationnelles ainsi que d'un esprit de concision et de vulgarisation, de manière à rendre accessible l'évaluation aux parties prenantes.
 - L'évaluateur doit parvenir à s'imprégner et se familiariser avec le contexte, le milieu et la réalité des parties prenantes; ce rôle est particulièrement d'importance en début de processus évaluatif.
 - L'évaluateur peut également apporter une contribution au niveau post évaluatif afin de guider les parties prenantes dans leur appropriation des résultats de l'évaluation.
- **Contribution des parties prenantes (4.3.7)**
 - Les parties prenantes sont les expertes du contenu à évaluer; leur contribution est d'importance en début de processus, car elles alimentent l'évaluateur dans sa familiarisation avec le contexte et jugent de la faisabilité pratique de l'évaluation.
 - Les parties prenantes ont une responsabilité au niveau post évaluatif, où elles doivent s'approprier les résultats de l'évaluation en vue de les utiliser.
- **Considérations méthodologiques (4.3.8)**
 - **Instrumentation adaptée (4.3.8.1)** : Les outils de collecte de données doivent s'harmoniser adéquatement à la réalité professionnelle des parties prenantes sur le plan de leur administration et être adaptés à leurs destinataires (conviviaux, ludiques, rapides, compréhensibles).
 - **Valorisation des données qualitatives (4.3.8.2)** : Les parties prenantes reconnaissent la complémentarité entre les données quantitatives et qualitatives, mais elles apprécient davantage les informations que leur révèlent les données qualitatives, car elles s'inscrivent en cohérence avec la nature de leur travail où le volet humain est essentiel.
- **Disponibilité des ressources (4.3.9)**
 - La qualité d'une évaluation est tributaire des ressources humaines et

financières qu'elle mobilise.

- Les évaluations sont souvent initiées suite à des exigences de bailleurs de fonds.
- Les milieux devant inscrire leurs différentes opérations dans un contexte budgétaire restreint, l'évaluation n'apparaît pas toujours comme un dossier prioritaire, d'autant plus qu'elle nécessite l'embauche d'un expert en évaluation et qu'elle entraîne l'ajout de tâches additionnelles pour les parties prenantes.

En complémentarité à ce tableau synthèse et en guise de conclusion à ce chapitre, une représentation schématisée des résultats est proposée à la Figure 4.1. Celle-ci met en évidence les principaux constats émanant de la démarche de recherche, permettant de résumer sous forme visuelle, relationnelle et séquentielle la façon dont se contextualise l'évaluation crédible. Il est à noter que le schéma ne précise pas toutes les étapes propres à une démarche d'évaluation. En effet, celui-ci se concentre sur les aspects principaux ayant émergé du discours des participants lorsque ceux-ci sont interrogés sur les facteurs qui influencent la crédibilité d'une évaluation. Il peut par ailleurs difficilement rendre justice à la multiplicité des relations qui unissent les aspects qui le composent; il importe donc de l'interpréter sous l'angle d'une vision systémique et holistique.

D'entrée de jeu, la synthèse schématisée précise l'importance du contexte du milieu dans lequel se déroule l'évaluation. Ainsi, des facteurs d'ordre contextuel, tel que la culture évaluative organisationnelle et les ressources disponibles, peuvent influencer le bon déroulement de l'évaluation crédible. Ce contexte demeure par ailleurs le cadre dans lequel se déroule l'ensemble de la démarche d'évaluation. Il y est également question de l'approche de coconstruction de l'évaluation entre l'évaluateur et les parties prenantes qui nécessite la pratique du dialogue et la recherche d'un consensus, lesquelles sont rendues possibles dans la mesure où les interactions sont observées de manière soutenue tout au long de la démarche. À la gauche du schéma se situe

l'évaluateur, dont les fonctions sont associées à un rôle d'accompagnement, ce dernier étant amené à partager son expertise en matière d'évaluation et de méthodologie et à rendre l'évaluation davantage accessible pour les parties prenantes. Le positionnement de l'évaluateur dans la représentation met en évidence le fait que son travail doit s'inscrire en harmonie avec le contexte, une nécessité aux yeux des parties prenantes interrogées qui mentionnent l'importance que revêt pour elles la familiarisation de l'évaluateur externe avec leur contexte et leur milieu au moment de la phase préévaluative. À la droite de la figure apparaissent ensuite les parties prenantes, qui appartiennent quant à elles déjà au contexte et qui se positionnent distinctement par rapport au programme et au milieu. Elles s'attendent à contribuer à la coconstruction de l'évaluation, de par leurs connaissances et leur expertise relativement au milieu et programme. Cette contribution leur apparaît essentielle lors de la phase préévaluative, de façon à assurer la faisabilité pratique et l'utilité de la démarche qui sera déployée. Le déroulement de cette phase préévaluative joue un rôle prépondérant dans la crédibilité accordée à l'évaluation (mise en évidence de la contribution de l'évaluateur et des parties prenantes par les flèches spécifiques); grâce à l'instauration d'un lien de confiance entre les acteurs, la pertinence de l'évaluation peut être campée et l'évaluation mieux planifiée. C'est aussi à ce moment que sont stratégiquement sélectionnées les parties prenantes qui apporteront une contribution plus marquée et que seront mises sur pied les modalités permettant le bon déroulement de l'évaluation crédible, tel que la création d'un comité d'évaluation ou l'identification de porteurs de dossier. Vient ensuite la phase évaluative qui se caractérise par l'influence de certaines considérations méthodologiques sur la crédibilité de l'évaluation, notamment en ce qui a trait au recours à une instrumentation adaptée ainsi qu'à la valeur et à la signification accordées aux données de type qualitatif. La présence d'une phase post évaluative a aussi été relevée par les participants, cette étape étant déterminante dans leur perception de

l'évaluation crédible, car elle implique une appropriation des résultats évaluatifs par les parties prenantes, pour ultimement parvenir à leur utilisation réelle. Il s'agit ici d'un défi considérable associé à la responsabilité des parties prenantes (mise en évidence par une flèche spécifique) pour lequel certains participants interrogés souhaiteraient que l'accompagnement de l'évaluateur se poursuive (mise en évidence par une flèche spécifique pointillée). Finalement, le schéma démontre l'importance des finalités évaluatives (encadrés de couleur noire) dans le discours des participants relativement à leur perception de la crédibilité en évaluation, à savoir l'utilité des résultats ainsi que l'appropriation du processus évaluatif pour le renforcement des capacités des parties prenantes.

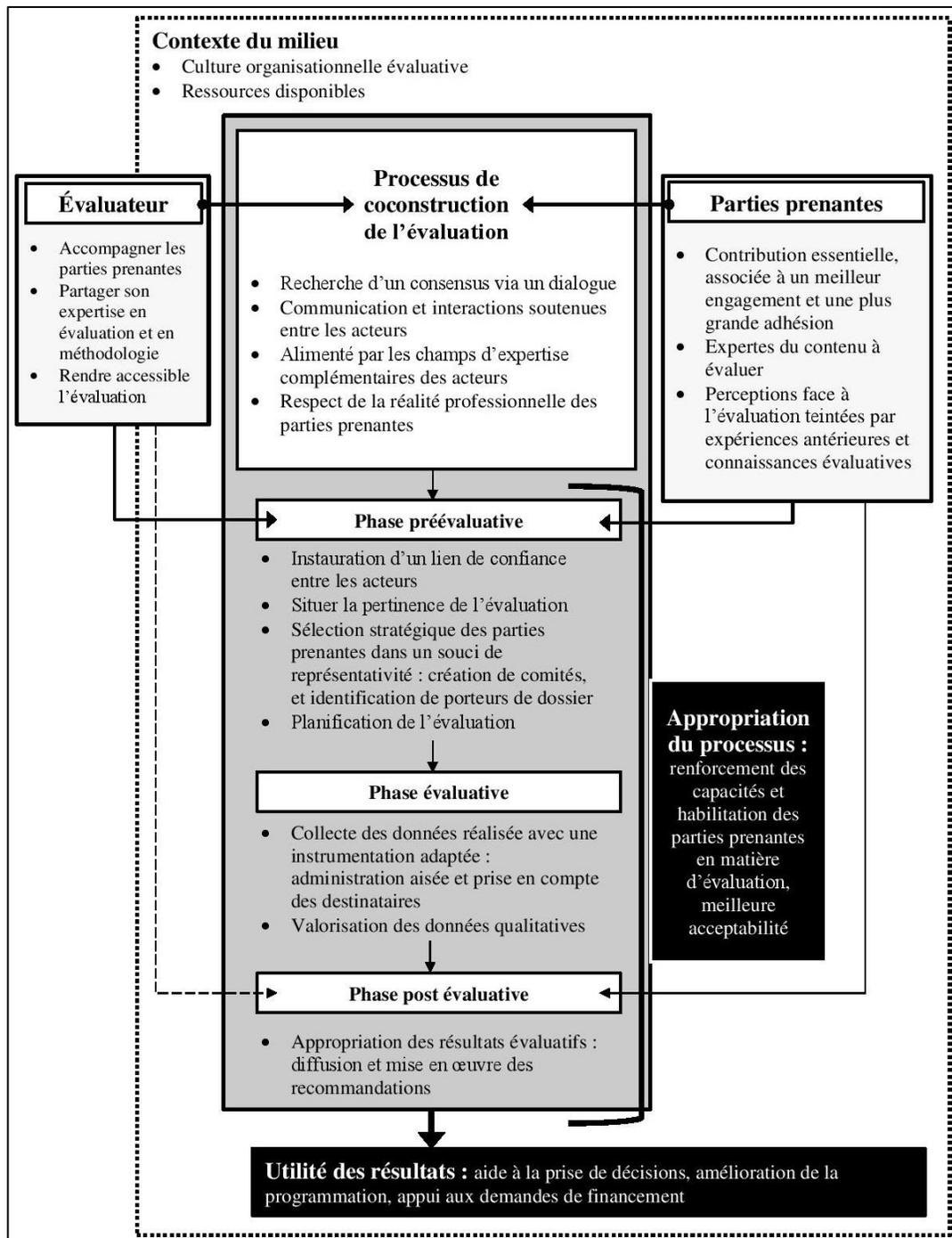


Figure 4.1 : Synthèse schématisée des résultats

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce dernier chapitre vise à proposer une discussion relativement aux résultats de recherche. Une première section concerne les limites à considérer et la portée des résultats, à savoir la sélection des participants interrogés ainsi que les biais potentiels liés aux contextes particuliers étudiés. Une fois ces nuances apportées à la façon d'interpréter les résultats, un retour sur les objectifs de recherche est effectué. Les propos qui y sont exposés traitent de l'importance des finalités évaluatives en tant que facteurs d'influence de la crédibilité et de la contribution des parties prenantes, considérée sous l'angle de l'approche de coconstruction à laquelle elles s'attendent. Une discussion est aussi proposée quant aux possibles implications de cette approche pour la pratique de l'évaluateur. Finalement, les apports de l'étude aux connaissances actuelles sont établis en fin de chapitre. Tout au long de la discussion, différents parallèles sont créés afin de faire le lien avec les travaux de différents auteurs, en plus de proposer quelques pistes de réflexion pour la communauté évaluative.

5.1 Limites et portée des résultats

À titre de discussion, ce chapitre entend d'abord apporter certaines nuances en lien avec l'interprétation des résultats. La section qui suit traite des limites attribuables à la sélection des participants à l'étude, qui obtiennent une incidence sur la portée des résultats. Il y est d'abord question des enjeux relatifs au positionnement des participants, puis du fait que les résultats émergent de l'étude de contextes qui apparaissent plus favorables à la conduite d'une évaluation et de la présence de prédispositions particulières chez ceux-ci. La reconnaissance de ces limites est

fondamentale, car la perception de la crédibilité est susceptible d'être influencée par les caractéristiques et le positionnement de ceux qui la réalisent ainsi que par le contexte dans lequel ils se trouvent (Jacobson et Azzam, 2016; Mark, 2015; Miller, 2015).

5.1.1 Positionnement des participants à l'étude

Une première limite à considérer dans la lecture des résultats est liée au positionnement des participants interrogés. Bien que les contraintes rencontrées en ce sens ont été relevées au chapitre traitant de la démarche méthodologique, leur importance dans la manière d'interpréter les résultats de recherche justifie d'en discuter à nouveau dans ce chapitre.

Il avait été envisagé de réaliser des entretiens auprès des différents groupes de parties prenantes de la typologie de Daigneault et Jacob (2012), à savoir : 1) les décideurs, concepteurs, et gestionnaires; 2) les responsables de la mise en œuvre; 3) les bénéficiaires directs et indirects, et; 4) les citoyens. À titre de rappel, diverses tentatives de recrutement de participants potentiels ont été initiées pour diffuser l'invitation à prendre part à l'étude, notamment à l'aide d'informateurs clés et par le biais d'un repérage sur Internet. Un vaste bassin de parties prenantes pertinentes a donc été sollicité pour participer à un entretien par le biais de ces appels à volontaires. Néanmoins, seuls des participants issus des deux premiers groupes (gestionnaires et responsables de mise en œuvre) ont accepté de participer à l'étude. La définition et la contextualisation proposées dans le cadre de cette thèse quant à l'évaluation crédible s'inscrivent donc dans l'axe de ces groupes plus spécifiquement, ce qui ne permet d'aspirer à prétendre dresser un portrait global de la perception des parties prenantes à l'égard de l'évaluation crédible. Ces groupes demeurent assurément plus près des

programmes évalués que des membres de la société civile de façon plus élargie, par exemple. Ils entretiennent aussi des intérêts qui sont en lien avec leurs activités professionnelles, ce qui comporte une différence fondamentale de la nature plus personnelle des préoccupations que peuvent présenter des bénéficiaires. Les résultats reflètent le discours de participants mus par des motivations liées à leur pratique professionnelle. Il n'est donc pas surprenant de constater l'importance de facteurs liés à l'opérationnalisation simplifiée du processus évaluatif, par exemple. La perception de la crédibilité serait certainement différente pour un utilisateur de services qui bénéficie d'un programme pour des raisons personnelles, plus sensibles.

En effet, il aurait été pertinent de questionner les bénéficiaires des programmes qui ont été évalués. Comment perçoivent-ils l'évaluation crédible et comment conçoivent-ils leur participation à ce processus? Les bailleurs de fonds incarnent aussi un autre type de parties prenantes qu'il aurait été intéressant d'entendre, d'autant plus que l'importance des exigences qu'ils formulent en matière d'évaluation a été relevée à maintes reprises par les participants questionnés. Quels parallèles auraient pu être créés entre le discours des bailleurs de fonds qui exigent l'évaluation et celui des autres parties prenantes qui doivent s'y engager, notamment en tant que dispensateurs ou utilisateurs de services? Leurs témoignages, caractérisés par un positionnement et des intérêts distincts à ceux des participants à l'étude, auraient certainement amené une autre perspective aux résultats.

Bien que les parties prenantes relevant du grand public ou de la société civile n'aient pas été interrogées, notamment car elles demeurent généralement plus éloignées des processus évaluatifs, leur perspective demeure intéressante pour compléter le portrait ici dressé. Les travaux de Jacobson et Azzam (2016, 2018) apportent un éclairage en ce sens et permettent d'explorer l'influence des composantes méthodologiques ainsi que les effets de l'implication des parties prenantes au sein de la démarche évaluative

sur la perception du grand public relativement à la crédibilité d'une évaluation. Les résultats de ces chercheurs indiquent que la méthodologie de l'évaluation ainsi que la nature des résultats évaluatifs (résultats positifs ou résultats négatifs envers la valeur du programme) peuvent avoir une incidence sur la crédibilité et les attitudes du public face à un programme (Jacobson et Azzam, 2016). Ils démontrent également que les citoyens jugent davantage crédibles les conclusions obtenues par un évaluateur que celles obtenues par un groupe de parties prenantes ayant conduit l'évaluation, mais que cette différence était amoindrie lorsque les parties prenantes étaient décrites comme étant compétentes et crédibles (Jacobson et Azzam, 2018).

En continuité, certains évaluateurs seront sans doute portés à affirmer qu'ils demeurent eux-mêmes parties prenantes à l'évaluation crédible et que leur voix a été omise dans la recherche. Cette revendication demeure légitime. Ils auraient inévitablement un revers de la médaille à présenter relativement aux situations évaluatives explorées. Néanmoins, la démarche réalisée dans le présent contexte s'orientait vers l'étude de la perception des parties prenantes plus précisément, car celle des évaluateurs a déjà fait l'objet de publications et de réflexions. D'ailleurs, la notion de crédibilité dépeinte dans le cadre des premiers chapitres de cette thèse demeure celle construite par l'évaluateur. En conformité avec les objectifs de recherche poursuivis, le concept de crédibilité en évaluation ici exposé est plutôt défini et mis en contexte à partir du discours des parties prenantes.

De plus, parmi les participants interrogés, les parties prenantes associées au premier groupe, composé de gestionnaires, ont été beaucoup plus nombreuses. Le traitement et l'analyse des données réalisées n'ont pu permettre d'établir de distinctions spécifiques à l'égard du positionnement des participants, en raison de la surreprésentation de ce groupe. Il n'est donc pas possible de dégager des similitudes ou des divergences entre les deux profils de groupes de parties prenantes qui ont

répondu à l'appel. Les gestionnaires ont-ils une perception de l'évaluation crédible davantage orientée vers la prise de décisions et priorisant l'efficacité, alors que celle des responsables de la mise en œuvre est orientée vers la pratique quotidienne et les besoins de la clientèle? Les données récoltées tendent en ce sens, mais demeurent insuffisantes pour en statuer. Cette surreprésentation du groupe de gestionnaires expliquerait-elle la récurrence de propos en lien avec l'importance de la culture organisationnelle et celle de la disponibilité des ressources dans le discours des participants, puisqu'elles concernent directement ce type de parties prenantes qui occupent des fonctions de gestion?

Des participants à l'étude ont été invités à fournir des pistes pouvant potentiellement expliquer les difficultés de la chercheuse à rejoindre certains regroupements de parties prenantes dans le cadre de l'étude. Parmi les pistes évoquées, il y aurait celle concernant les gestionnaires, qui, de par la nature de leurs fonctions, seraient davantage concernés par les exercices évaluatifs et auraient donc répondu en plus grand nombre. Certains gestionnaires interrogés ont aussi mentionné avoir agi en tant que porte-paroles de leur équipe parce qu'ils ne souhaitent pas imposer une tâche additionnelle aux membres de leur personnel qui se sont déjà vus exposés à du travail supplémentaire avec l'évaluation. Un autre scénario potentiel proposé par les participants serait en lien avec le manque de temps ou le peu d'intérêt des responsables de mise en œuvre ou les agents de terrain, qui peuvent parfois se montrer peu enthousiastes vis-à-vis des démarches évaluatives et le seraient encore moins face à une étude relativement à l'évaluation. Ainsi, différentes pistes explicatives, ou une combinaison de ces pistes, sont envisageables afin de comprendre les difficultés rencontrées par la chercheuse à recruter des parties prenantes occupant distincts positionnements au sein des programmes qui ont été évalués. Il s'avère difficile de proposer des pistes afin de rejoindre ces groupes qui

n'ont pas répondu à l'appel dans le cadre de travaux éventuels. Un questionnaire en ligne serait peut-être moins intrusif et exigeant que les implications liées à la participation à un entretien téléphonique, mais il ne permettrait pas une aussi grande richesse au niveau des résultats. La mise en place d'un forum de discussion sur une plateforme virtuelle, inspiré de la technique du groupe nominal, pourrait aussi représenter une alternative à envisager pour entrer en contact avec ces groupes et connaître leur perspective quant à la crédibilité en évaluation de programmes.

La discussion de ces limites met aussi en évidence l'importance d'entamer une réflexion adéquate, tant de la part de l'évaluateur que de celle des différentes parties prenantes, à l'amorce d'une démarche évaluative. En effet, une démarche peut mettre en scène une variété de parties prenantes et cette variété interagit assurément avec les différents facteurs d'influence de la crédibilité. Bien qu'elles apparaissent avoir des objectifs qui convergent à l'intérieur d'un même programme, des parties prenantes qui occupent des positionnements distincts peuvent entretenir des intérêts plus spécifiques qui leur sont propres, teintant du coup la façon dont elles conçoivent l'évaluation crédible. Qui plus est, à l'intérieur d'un même groupe de parties prenantes, cette perception est susceptible de varier, car il serait erroné de croire que les regroupements de parties prenantes sont homogènes à ce niveau. Une même personne peut porter plusieurs chapeaux et sa réflexion peut être relativisée par distincts angles de perception d'une même situation. Les parties prenantes ne partagent pas toutes les mêmes antécédents évaluatifs, la même formation, voire les mêmes valeurs intrinsèques. Ces aspects peuvent certainement jouer sur la perception qu'elles entretiennent face à l'évaluation et à la crédibilité qu'elles y accordent.

5.1.2 Contextes favorables et prédispositions des participants

Le portrait brossé précédemment dans le cadre de la présentation des résultats expose une vision à nuancer de la façon dont les parties prenantes perçoivent l'évaluation crédible. Les expériences évaluatives auxquelles ont pris part les participants interrogés semblent essentiellement être de nature positive. Il s'avère difficile d'effectuer une comparaison avec des expériences évaluatives qui ont pu être plus problématiques, négatives, tel qu'envisagé préalablement au niveau méthodologique. Il est compréhensible que les parties prenantes sollicitées ayant vécu des démarches d'évaluation à caractère plus négatif n'aient pas éprouvé l'envie de prendre part à une entrevue visant à recueillir leur perception quant à l'évaluation, activité qu'elles peuvent associer à un souvenir peu heureux.

Il faut aussi convenir que les participants ayant répondu à l'appel peuvent, de par leur nature ou personnalité, avoir un intérêt plus marqué envers l'évaluation et être possiblement plus enclins à adhérer à un exercice évaluatif. Avec ce type de prédisposition à participer à une démarche évaluative, il peut s'avérer plus aisé de mettre en place le processus, écartant les résistances observées chez certaines parties prenantes plus réfractaires à l'évaluation.

Plusieurs gestionnaires interrogés ont aussi mentionné avoir assisté à différentes formations ou séminaires afin de développer leurs connaissances en matière d'évaluation. Cette volonté d'acquérir des outils en lien avec l'évaluation peut-elle être l'indicateur d'un intérêt plus marqué envers la pratique évaluative, ce qui laisserait présager une certaine prédisposition favorable à l'évaluation chez ces derniers? Peut-être se sentaient-ils plus confiants de prendre part à un entretien traitant de la question évaluative étant donné leurs connaissances en la matière

bonifiées? Au passage, il importe de reconnaître ici que la nature de ces formations, de par l'approche qu'elles empruntaient et de par le contenu qu'elles dispensaient, peut aussi avoir une influence sur la définition de l'évaluation crédible qui émerge des résultats de recherche (par exemple, si un nombre considérable de participants interrogés ont pris part aux mêmes séances de formation).

Quoi qu'il en soit, dans l'interprétation des résultats, il importe de considérer le fait que la définition de l'évaluation crédible proposée demeure teintée de l'aura d'expériences évaluatives plutôt positives et de certaines prédispositions favorables à l'évaluation. Cette définition met ainsi en exergue des facteurs d'influence de la crédibilité en évaluation qui sont susceptibles d'être présents dans certains contextes spécifiques, plus propices à la conduite d'une évaluation. Cela comporte inévitablement des implications au niveau de la portée des résultats.

Comme le soulignent Chouinard et Milley (2016), le contexte demeure un phénomène complexe, mettant en scène différents aspects relationnels et sociaux et obtenant une incidence importante sur la définition des paramètres du processus évaluatif. L'évaluation se déploie dans un contexte déterminé et, à son tour, le contexte en question se module au travers l'évaluation déployée. Il s'agit là de deux aspects intimement liés (Chouinard et Milley, 2016); le processus évaluatif et le contexte évoluent en se coconstruisant mutuellement (Dahler-Larsen et Schwandt, 2012). Pour Chouinard et Milley (2016), la notion de contexte va au-delà de la considération des caractéristiques locales propres au milieu et au programme évalué; elle fait également référence à la présence d'un espace dynamique et politisé, construit de relations et d'interconnexions entre l'évaluateur et les parties prenantes, lequel influence et module le processus participatif de l'évaluation. Les auteurs mettent en exergue cinq dimensions afin de définir cet espace contextuel : 1) la dimension épistémique, selon laquelle la connaissance émerge d'une construction

sociale conjointe entre l'évaluateur et les parties prenantes et demeure le reflet du positionnement des acteurs; 2) la dimension temporelle, qui met de l'avant l'idée d'un processus de construction continu et fluide, où les acteurs sont en mouvance; 3) la dimension culturelle, qui comprend notamment l'historique du programme et du milieu ainsi que l'influence de l'évaluateur et de l'approche méthodologique; 4) la dimension économique et organisationnelle qui fait référence aux exigences imposées par les bailleurs de fonds relativement au programme et à son évaluation, et finalement; 5) la dimension politique, mettant en évidence l'omniprésence des connexions qui unissent le volet politique et l'évaluation, entre autres en termes de prises de décisions et de relations entre les acteurs (Chouinard et Milley, 2016). Ces dimensions contextuelles trouvent un grand écho au sein des résultats de la recherche. Elles permettent entre autres de corroborer la nature dynamique du processus, tout en reconnaissant l'incidence des enjeux relationnels et organisationnels. Cela est également en cohérence avec les résultats de Taut et Alkin (2003), stipulant que certains facteurs contextuels, incluant notamment les structures politiques, décisionnelles et organisationnelles, ont une influence sur l'implantation adéquate d'une démarche évaluative.

Théoriciens et praticiens reconnaissent unanimement l'influence du contexte en évaluation; celle-ci n'est plus à prouver et va bien au-delà des paramètres de l'évaluation. Les présents résultats mettent en évidence la présence de certaines dimensions essentielles à l'évaluation crédible, notamment en lien avec l'approche de coconstruction attendue par les parties prenantes, rendue possible grâce aux interactions entre les divers acteurs en présence. Ces interactions se réalisent dans la quête d'un consensus, de l'atteinte d'une zone où les acteurs consentent à leur positionnement et aux décisions prises. Nombreux sont les évaluateurs qui ont toutefois à jongler avec des contextes évaluatifs au sein desquels le climat déjà en

place ne permet pas le déploiement d'un tel dialogue entre les acteurs, comme dans le cas d'évaluations touchant des sujets très politiques, par exemple. En présence de tels contextes, l'évaluation peut alors alimenter les tensions déjà présentes et se dérouler dans un environnement plutôt hostile, parfois caractérisé par une opposition claire de certains groupes. Quelles sont les conséquences d'un refus des parties prenantes à participer à l'évaluation en début de processus? Qu'en est-il lorsqu'une évaluation s'inscrit dans un contexte déjà fortement politisé et où les interactions entre les parties prenantes ne peuvent être au rendez-vous, où elles sont court-circuitées? Dans pareilles situations, les parties prenantes n'apparaissent pas favorables à l'évaluation et prédisposées à engranger un dialogue. Entretiennent-elles les mêmes attentes relativement à l'évaluation, notamment en lien avec son utilité, tel qu'il a été le cas pour les participants interrogés? Est-il possible que ces parties prenantes perçoivent d'emblée l'utilité de l'évaluation comme étant vaine, voire comme étant potentiellement nuisible? Comment est accueilli le rôle de l'évaluateur et quelles sont leurs attentes face à son travail? Ont-elles un regard plus critique quant à la méthodologie évaluative? Qui plus est, la crédibilité aux yeux de certaines parties prenantes est-elle un état possible à atteindre dans ce genre de contextes où l'espace participatif, tel que le nomment Chouinard et Milley (2016), ne peut être créé et où une approche collaborative et dialogique n'est tout simplement pas une option?

Ces questionnements trouvent indubitablement leur pertinence pour la communauté évaluative amenée à pratiquer au sein de contextes caractérisés par leur diversité et par leur hétérogénéité au niveau des parties prenantes. Il est fort probable que les dimensions d'influence de la crédibilité perçues par les parties prenantes issues de contextes plus hostiles seraient marquées par une grande disparité avec celles des participants à l'étude. Les présents résultats trouvent une application dans les

contextes où la présence de prédispositions favorables à l'évaluation peut être observée; le lecteur doit en être bien conscient dans son interprétation des résultats.

5.2 Retour sur les objectifs de recherche

Un retour quant à l'atteinte des objectifs de recherche s'impose à ce stade de la discussion des résultats. La présente section propose de s'y intéresser et se scinde en deux parties, en conformité avec les deux objectifs de recherche déclarés, à savoir : 1) les facteurs d'influence de la crédibilité d'une évaluation et; 2) la contribution des parties prenantes au processus évaluatif pour en assurer la crédibilité.

5.2.1 Facteurs d'influence de la crédibilité : l'importance des finalités

Le premier objectif de recherche poursuivi visait à cerner les perceptions des parties prenantes quant aux facteurs qui influencent la crédibilité d'une évaluation. Les résultats font état de l'incidence de différentes dimensions pouvant teinter la perception à l'égard de l'évaluation crédible. L'analyse du discours des participants dévoile un volet fondamental : l'importance des finalités évaluatives et plus spécifiquement, de l'utilité de l'évaluation. Celle-ci demeure une qualité centrale de l'évaluation crédible aux yeux des participants questionnés; elle incarne, en quelque sorte, une dimension miroir de la crédibilité pour les évaluateurs.

D'emblée, lorsqu'ils étaient questionnés sur la définition qu'ils formulaient quant à l'évaluation, nombreux ont été les participants à l'étude à offrir une proposition mettant de l'avant les objectifs qu'elle poursuit, soit en lien avec l'utilité des résultats.

Plusieurs théoriciens la définissent également de la sorte, c'est-à-dire en fonction de son utilité notamment, mais également parfois en fonction des méthodes qu'elle emploie (Alkin, 2012; Poth *et al.*, 2014). Évidemment, les parties prenantes ne vont pas fournir une définition en tous points similaire à celles des théoriciens dans le domaine. En effet, la définition qu'elles proposent est beaucoup plus axée sur ce que l'évaluation permet de faire concrètement, sur son utilité pratique, entre autres en ce qui concerne l'amélioration de la programmation et la recherche de financement auprès des bailleurs de fonds.

Les résultats laissent toutefois entrevoir un certain paradoxe à ce niveau, car plusieurs participants ont témoigné des difficultés liées à la mise en application des recommandations de l'évaluation qui incarne bien souvent un défi encore à relever pour leur milieu. Serait-ce donc que la finalité liée à l'utilisation des résultats pour améliorer la prestation des services, assurer la qualité des programmes et ainsi contribuer à l'amélioration des conditions sociales (Dubois *et al.*, 2011; Hurteau, 2009; Mark *et al.*, 2000; Mark et Henry, 2004; Ridde et Dagenais, 2012) soit associée davantage à un objectif annoncé de l'évaluation, mais que dans les faits, elle est difficilement atteinte? Est-ce donc que l'évaluation ne parvient toujours pas à remplir cette finalité première qui lui est pourtant intrinsèquement rattachée et qui en constitue une facette importante de sa contribution sociale? Le discours des participants laisse présager une réponse à l'affirmative quant à ces questionnements. Il semble que les résultats évaluatifs soient davantage utilisés par les parties prenantes dans une perspective persuasive ou symbolique, tel que l'entendent Leviton et Hughes (1981), afin de convaincre les bailleurs de fonds de leur octroyer du financement, tentant d'établir la valeur de leurs programmes.

La finalité ultime qui oriente l'évaluateur en quête de crédibilité demeure de produire un jugement scientifiquement valide et socialement légitime (Champagne *et al.*,

2011f; Thiebault *et al.*, 2011) sur la valeur d'un programme. Les participants, pour leur part, associent étroitement la finalité de l'évaluation à ses possibilités d'utilisation. Ainsi, il incombe à l'évaluateur de rendre les résultats évaluatifs recevables auprès des parties prenantes afin que celles-ci les utilisent, situant du coup la crédibilité et l'utilité sur un seul et même *continuum*, basé sur le dialogue et la négociation (Grinnell, 2009). Une évaluation utile peut-elle être non crédible, ou à l'inverse, une évaluation crédible peut-elle être non utile? Une évaluation crédible aux yeux de qui : de l'évaluateur, de ses pairs, du gestionnaire, du responsable de mise en œuvre? Une évaluation utile aux yeux de qui : des bailleurs de fonds, de l'intervenant, des bénéficiaires? Il est idéaliste de croire que les perspectives de l'ensemble des parties prenantes et celle de l'évaluateur sont facilement conciliables, car l'évaluation se déploie dans un contexte marqué par une pluralité d'acteurs. Les résultats de recherche sont issus principalement de l'expérience de gestionnaires; il est possible de présager que cette façon de concevoir la crédibilité pourrait être marquée par des différences de perception chez les autres groupes. Dans sa pratique, l'évaluateur aspire à la crédibilité en offrant une approche qui répond aux attentes et besoins des groupes de parties prenantes, mais devant délaisser parfois les intérêts exprimés par certains d'entre eux. Son analyse des caractéristiques contextuelles et de la compatibilité des attentes entre les acteurs conduira peut-être l'évaluateur mis en porte à faux à faire des arbitrages et des compromis. Ces accommodements qu'il permet risquent toutefois de lui faire perdre de sa crédibilité auprès de certains, dont ses pairs en évaluation, mais constituent le prix à payer pour maintenir sa crédibilité auprès d'autres. Dès lors, il doit être conscient de l'importance de bien comprendre le positionnement des parties prenantes lorsqu'il entreprend un mandat. Dans sa quête de crédibilité, il pourra se faire guider par les principes de Hurteau *et al.* (2012b), les présents résultats de recherche ou par d'autres références dans le domaine de

l'évaluation, mais il ne peut présumer que ces orientations correspondent pleinement aux attentes des parties prenantes devant lesquelles il se retrouve.

Ainsi, la finalité instrumentale ou utilitaire de l'évaluation (Champagne *et al.*, 2011f; Patton, 1988; Rossi et Freeman, 1993) implique un travail important de la part des parties prenantes. Aux dires des participants questionnés, là où résident de grands défis pour les suites à donner à l'évaluation et à ses résultats, est dans l'appropriation des conclusions évaluatives. Cette appropriation nécessite parfois la création de modalités de diffusion des résultats supplémentaires et requiert la poursuite des interactions entre les parties prenantes pour favoriser les échanges en regard des conclusions de l'évaluation. Il semble que l'évaluation se bute encore ici à des difficultés à atteindre cette fonction dite sociale ou démocratique (Monnier *et al.*, 1992). Malgré le fait que les participants reconnaissent la popularité grandissante de l'évaluation au sein de leur milieu, il semble que sa contribution soit plus timide sur ce plan. Voilà un constat auquel arrivent également certains auteurs dans le domaine : l'évaluation est de plus en plus institutionnalisée, mais sa contribution en termes de gestion et de prise de décisions n'est pas encore clairement perceptible à ce jour (Bourgeois et Valiquette l'Heureux, 2018; Jacob, 2006; Marceau, 2007). La situation amène à mieux comprendre la pertinence d'approches évaluatives plus pratiques et pragmatiques, orientées principalement vers l'utilisation des résultats, telle que l'évaluation développementale, l'évaluation axée sur les parties prenantes ou l'évaluation axée sur l'utilisation (Cousins et Chouinard, 2012; Cousins et Whitmore, 1998).

La seconde facette de l'utilisation de l'évaluation répertoriée dans la littérature du domaine, soit celle qui permet une appropriation du processus évaluatif et le développement d'une culture évaluative (Alkin et Taut, 2003; Johnson *et al.*, 2009), demeure hautement recherchée aux dires des participants questionnés. Cette idée

selon laquelle l'évaluation crédible poursuit une finalité émancipatrice intéresse grandement les parties prenantes qui avouent devoir faire de plus en plus face à des exigences en matière d'évaluation. Elles cherchent donc à s'outiller relativement à cet exercice avec lequel elles sont bien souvent peu familières et tirent d'utiles apprentissages à réinvestir suite à leur engagement au sein d'une évaluation.

Une incursion dans les écrits relatifs au renforcement des capacités dans la littérature du domaine amène certaines pistes à considérer en lien avec ces observations. Cette fonction émancipatrice, visant le renforcement du pouvoir d'agir des parties prenantes et des capacités organisationnelles, se voit d'ailleurs de plus en plus discutée depuis les deux dernières décennies (Bourgeois et Valiquette L'Heureux, 2018; Dubois *et al.*, 2011; Ridde et Dagenais, 2012). Fait intéressant à souligner, les recherches en lien avec le renforcement des capacités organisationnelles s'inscrivent dans le courant des études portant sur l'utilisation de l'évaluation (Coryn *et al.*, 2017).

Le concept de capacités organisationnelles fait référence non seulement aux mécanismes et stratégies en matière d'évaluation mis en place par les différents milieux et organisations, mais également aux dispositions et compétences des individus qui les composent (Bourgeois et Valiquette L'Heureux, 2018). Le renforcement des capacités organisationnelles aspire à intégrer l'évaluation aux pratiques professionnelles, tant au niveau des individus que des organisations, de façon à encourager le développement d'une culture évaluative et le recours à une pratique soutenue de l'évaluation (Preskill et Boyle, 2008). Le renforcement des capacités organisationnelles dépend de différents facteurs dont, entre autres, les compétences de l'évaluateur, les ressources disponibles et le *leadership* organisationnel (Bourgeois et Cousins, 2013; Edwards *et al.*, 2017; Labin *et al.*, 2012; Nielsen *et al.*, 2011), aspects qui ont aussi été identifiés comme des facteurs d'influence de la crédibilité dans le contexte actuel.

Bourgeois et Valiquette L'Heureux (2018) ont recensé les modèles de renforcement des capacités les plus souvent observés dans les écrits pertinents et en dégagent des éléments communs qui trouvent une résonance importante avec les présents résultats. Elles relèvent la nécessité d'impliquer les parties prenantes : la collaboration des gestionnaires de programmes ainsi que celle des membres de leur personnel (responsables de mise en œuvre des programmes, par exemple) apparaît être une condition garante de succès. Non seulement leur contribution peut-elle être souhaitée à différentes étapes de l'évaluation, mais leur implication concourt également au développement de la culture de l'organisation. Sur le *continuum* du degré d'engagement des différents groupes de parties prenantes (Association internationale pour la participation publique, 2015), les gestionnaires de programmes et leurs équipes (ce qui correspond aux catégorisations de parties prenantes desquelles relèvent les participants à l'étude) se situent principalement aux niveaux informationnel, consultatif et implicatif. Cela signifie qu'ils doivent pouvoir prendre connaissance des informations relativement à l'évaluation pour mieux la comprendre et l'utiliser (informer), qu'ils doivent pouvoir exprimer leur rétroaction quant à l'évaluation (consulter) et qu'ils doivent pouvoir participer à l'évaluation de façon à ce que leurs attentes et besoins soient considérés (impliquer). Le niveau collaboratif, qui est associé à un réel partenariat, serait principalement réservé aux membres de la haute direction, bien que certains gestionnaires et autres intervenants puissent également être concernés. À la lumière des résultats de l'étude, il apparaît que les gestionnaires et responsables de mise en œuvre souhaitent voir naître ce partenariat au sein de leur organisation et que le niveau collaboratif pourrait les intéresser davantage que ce que laissent présager les écrits. Les bailleurs de fonds peuvent aussi avoir un impact dans le renforcement des capacités organisationnelles (Preskill et Boyle, 2008). Encore une fois, cela vient entériner les propos tenus par les participants à l'étude, notamment sur le rôle des gestionnaires en matière de

leadership et sur l'influence du financement octroyé par les bailleurs de fonds qui encouragent l'habilitation des parties prenantes par rapport à la fonction évaluative.

En parallèle, l'évaluateur demeure un maillon essentiel, car le renforcement des capacités d'une organisation repose aussi sur le travail qu'il met de l'avant en ce sens (Bourgeois et Cousins, 2013; Bourgeois et Valiquette L'Heureux, 2018; Labin *et al.*, 2012; Nielsen *et al.*, 2011; Preskill et Boyle, 2008). Ce dernier doit donc posséder les compétences professionnelles requises (Société canadienne d'évaluation, 2019); à l'interne comme à l'externe, il est la personne-référence en matière d'évaluation. Les constats ici effectués à l'effet que les parties prenantes souhaitent mieux s'armer face à l'évaluation peuvent potentiellement conduire à des appréhensions pour la communauté des évaluateurs, qui y entreverra peut-être une situation inquiétante pour leur avenir professionnel, pour l'obtention de contrats. Si les parties prenantes développent leurs connaissances et leurs compétences évaluatives, n'auront-elles plus besoin des services d'un évaluateur? Il s'agit d'inquiétudes légitimes, mais il demeure que l'évaluateur possède une spécialisation dans le champ de l'évaluation et des méthodologies et que son expertise sera toujours profitable pour des parties prenantes habilitées à la fonction évaluative, mais qui œuvrent principalement dans d'autres domaines d'intervention. L'évaluateur compétent met à jour ses connaissances et il participe à des activités professionnelles pour améliorer sa pratique; ses connaissances et son expérience sauront accompagner à bien ces parties prenantes dont les aptitudes en évaluation peuvent ne pas être aussi vastes et actualisées.

À ce stade de la discussion, cette volonté mentionnée par les participants de renforcer leurs capacités en matière d'évaluation doit également être mise en parallèle avec l'utilisation principale des résultats qu'ils déclarent réaliser, c'est-à-dire dans une optique persuasive afin de supporter l'intérêt de leurs programmes auprès des bailleurs de fonds. Sans leur prêter injustement de mauvaises intentions, les parties

prenantes habilitées à l'évaluation et qui ne recourent pas aux services d'un professionnel pourraient-elles avoir tendance à maquiller les résultats, consciemment ou non, afin qu'ils plaident davantage en leur faveur dans leurs quêtes de financement? Peut-il y avoir là un potentiel effet pervers de l'habilitation des parties prenantes? L'autoévaluation demeure une stratégie employée dans plusieurs domaines, dont en enseignement, mais elle est généralement croisée à d'autres modalités évaluatives. D'ailleurs, nombreux sont les médecins qui mettent en garde la population face aux effets de l'autodiagnostic sur les moteurs de recherche Internet, un patient pouvant se construire une conception totalement erronée de son état de santé par la description des symptômes qui l'affectent. Rien de mieux qu'un vrai professionnel de la santé pour établir un diagnostic juste; cela n'est-il pas le cas également pour l'évaluateur et le jugement quant à la valeur d'un programme?

De façon générale, les résultats viennent en quelque sorte renforcer les différentes normes d'utilité du *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* qui régissent la pratique de l'évaluateur (Société canadienne d'évaluation, 2016; Yarbrough *et al.*, 2011). À titre de rappel, ces normes concernent notamment la crédibilité de l'évaluateur, la considération des parties prenantes, la négociation des objectifs de l'évaluation, l'explicitation des valeurs individuelles et culturelles, la pertinence des informations fournies par l'évaluation, l'importance de la démarche et des résultats pour les parties prenantes, la mise en place d'une communication appropriée ainsi que la préoccupation à l'égard des conséquences et de l'influence de l'évaluation (Société canadienne d'évaluation, 2016). Bien que formulé en d'autres termes, l'ensemble de ces normes trouve écho dans les résultats de la recherche. Néanmoins, il semble que la question du renforcement des capacités n'y figure pas explicitement, elle qui appert pourtant être un nœud central dans tout ce phénomène de la crédibilité et de l'utilité des évaluations. Ultimement, cela rappelle que

l'évaluation doit s'inscrire en cohérence avec les besoins des parties prenantes et c'est au travers le dialogue entre les acteurs contributifs à l'évaluation que peut s'ériger cette cohérence. Les propos de Champagne *et al.* (2011f, p, 60) résument bien cette idée : « l'évaluation constitue un système dans lequel de nombreux groupes d'acteurs interagissent, et les buts poursuivis par chacun d'eux conditionnent l'atteinte des finalités ».

En somme, les finalités de l'évaluation sont parfois « officielles ou officieuses, explicites ou implicites, consensuelles ou conflictuelles, partagées par la majorité des acteurs ou seulement par certains d'entre eux (Champagne *et al.*, 2011f, p. 59) ». La crédibilité demeure une condition préalable à leur atteinte. Si les acteurs concernés croient en une démarche évaluative et endossent les résultats qu'elle génère, il y a de fortes chances que ses finalités en termes d'utilisation se concrétisent. D'autres facteurs peuvent toutefois entrer en ligne de compte, tels que certains paramètres contextuels ou la nature du mandat réalisé. Les résultats ici présentés proposent des voies à emprunter pour favoriser une meilleure utilisation de l'évaluation, mais ils ne peuvent être considérés comme la panacée à tous les maux.

5.2.2 Contribution des parties prenantes : le dialogue comme modalité pour l'atteinte de la crédibilité

Le second objectif de l'étude aspirait à cerner les perceptions des parties prenantes quant à la nature et l'importance de leur contribution au processus évaluatif pour en assurer la crédibilité. D'emblée, les résultats permettent de constater que le principe de Hurteau *et al.* (2012b) issu du discours de l'évaluateur, à l'effet que la contribution des parties prenantes est essentielle pour la crédibilité d'une évaluation, se voit confirmé avec les propos des participants à l'étude. Cette reconnaissance, de part et

d'autre, demeure d'ailleurs un prérequis pour mettre en place une démarche crédible basée sur une approche dialogique, à laquelle les parties prenantes peuvent contribuer selon leur expertise et en fonction de leurs attentes. D'ailleurs, celles-ci conçoivent difficilement une évaluation où leurs connaissances approfondies du programme et du contexte n'ont pas été partagées avec l'évaluateur. L'identification de cette contribution des parties prenantes qui apparaît essentielle à la crédibilité d'une évaluation pointe également vers l'importance de considérer la présence d'une variété de parties prenantes. Celles-ci se positionnent différemment par rapport au programme et par rapport à son évaluation. Elles ne partagent pas les mêmes intérêts et elles ne se réfèrent pas aux mêmes systèmes de valeurs. Cela milite vers la reconnaissance de cette variable liée à la pluralité et à la variété des parties prenantes dans le phénomène de la crédibilité en évaluation, car elle peut interagir de façon considérable sur les différents facteurs d'influence.

Afin de caractériser leur façon de percevoir leur contribution, les participants parlent de coconstruction de l'évaluation crédible. La coconstruction, tel que l'entendent Hurteau *et al.* (2012b; Houle, 2018), ne semble toutefois pas cadrer avec le témoignage des participants. Pour ces auteurs, la coconstruction est assimilée à la formulation graduelle de l'argumentation supportant les conclusions évaluatives, l'élaboration progressive des assises du jugement évaluatif entre l'évaluateur et les parties prenantes, ce qui ne correspond pas explicitement aux propos tenus par les participants à l'étude. Selon Akrich (2013), la notion de coconstruction « sert à mettre en valeur l'implication d'une pluralité d'acteurs dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet ou d'une action », définition qui rejoint davantage les témoignages des participants interrogés. Par ailleurs, il semble que la coconstruction comprenne un engagement plus important des acteurs que le suppose une démarche de concertation ou de consultation (Akrich, 2013). Les participants à l'étude connaissent-ils

réellement ces nuances définitionnelles? Sur quels systèmes de référence se basent-ils spécifiquement lorsqu'ils parlent de coconstruction ou de concertation? Néanmoins, indépendamment de ces possibles confusions terminologiques, les participants mentionnent qu'ils souhaitent contribuer à l'évaluation et à leurs yeux, l'approche dialogique est un véhicule, une modalité, pour en assurer la crédibilité.

Les participants ont témoigné du fait que ce ne sont pas toutes les parties prenantes qui collaborent directement à l'évaluation, c'est-à-dire que seulement certaines d'entre elles, spécifiquement ciblées, siègent sur les comités d'évaluation mis sur pied. Ces personnes sont stratégiquement identifiées, de par leur positionnement et leur influence au sein du milieu, leurs compétences et même leur personnalité. Cela entre en cohérence avec ce qu'identifient Taut et Alkin (2003), à savoir que certains aspects propres aux parties prenantes peuvent avoir une influence sur l'implantation d'une évaluation. Parmi ceux-ci se retrouvent la confiance qu'elles ont envers l'évaluation et l'évaluateur, leur historique évaluatif, les craintes qu'elles expriment, leur expertise ainsi que leur personnalité. Ces constatations entérinent aussi les propos de Neal et Neal (2011) voulant que le succès d'une démarche évaluative repose en partie sur la mise en commun des aptitudes et talents de l'ensemble des parties prenantes. Ces aspects mettent aussi en relief l'importance d'entamer une réflexion quant aux enjeux liés à la sélection des parties prenantes qui contribuent au processus évaluatif, notamment en termes d'équité, de diversité, de représentativité, de légitimité et d'influence, mais également en fonction de leurs habiletés relationnelles, de leur niveau d'autonomie et de leur capacité en matière de *leadership* (Bélanger, 2006; Bryk, 1983; Bryson et Crosby, 1992; Chouinard et Cousins, 2018; Hurteau *et al.*, 2012a; Mitchel *et al.*, 1997). Il demeure difficile de proposer une liste statique de critères précis pour guider l'évaluateur et les parties prenantes dans cette sélection, car les contextes évaluatifs ont chacun leurs particularités. Néanmoins, cela

met en évidence le fait que les acteurs doivent peser les enjeux que pose cette sélection et y procéder avec justesse.

Les participants affirment qu'ils souhaitent collaborer à la planification de l'évaluation pour assurer l'adéquation des choix stratégiques et méthodologiques. Il s'agit d'une position également soutenue par Chen (2015) : de par leur proximité avec le programme, non seulement les parties prenantes peuvent identifier encore mieux que l'évaluateur les aspects qui fonctionnent et qui ne fonctionnent pas, mais elles savent souvent comment parvenir à bien les mesurer. La contribution des parties prenantes au moment où est planifiée l'évaluation est apparue comme étant essentielle. En effet, la crédibilité de l'évaluation est tributaire de la qualité des interactions entre l'évaluateur et les parties prenantes à ce moment charnière de l'évaluation. Les bases de la relation de confiance s'y installent. Tout ce qui en découle est teinté des décisions prises à ce stade, assurant du coup la faisabilité de l'évaluation, mais également, et surtout, son utilité aux yeux des parties prenantes. Les interactions entre l'évaluateur et les parties prenantes à ce moment apparaissent comme étant essentielles à la qualité de la démarche, puisqu'elles permettent, entre autres, un partage de connaissances entre les acteurs et de bien camper la pertinence de procéder à une évaluation. Par ces interactions lors de la phase préévaluative, l'évaluateur peut entamer sa familiarisation avec le contexte, mieux comprendre les enjeux présents et être à l'écoute des besoins des parties prenantes, alors que les parties prenantes, de leur côté, expriment leurs attentes et s'imprègnent progressivement des notions évaluatives. L'importance de la phase préévaluative est aussi soulevée par plusieurs théoriciens dans le domaine de l'évaluation (Chouinard et Milley, 2016; Cousins *et al.*, 2013; Cousins et Chouinard, 2012; Daigneault et Jacob, 2012; Fitzpatrick, 2012; Fitzpatrick *et al.*, 2011; Morra Imas et Rist, 2009;

Patton, 1997; Ridde et Dagenais, 2012; Rodriguez-Campos, 2012; Spaulding, 2008; Stake, 2004; Wholey, 2004).

L'étude met en évidence le fait que les principales craintes manifestées par les parties prenantes concernent la complexité de l'exercice et les efforts supplémentaires à déployer pour la réaliser. Ces inquiétudes sont exprimées davantage en début de processus évaluatif et semblent liées aux antécédents évaluatifs des parties prenantes, parfois à une expérience passée qui s'est mal déroulée ou parfois à un manque de connaissances en matière d'évaluation. L'analyse des résultats permet de constater que cette perception initiale face à l'évaluation est amenée à être modulée au courant de la démarche. Ce serait grâce aux interactions réalisées entre l'évaluateur et les parties prenantes, mais également entre les parties prenantes elles-mêmes, que seraient amoindries et dissipées graduellement ces appréhensions. Cette observation tend à démontrer la pertinence d'une approche dialogique ainsi que son importance au stade préévaluatif pour assurer le bon déroulement de l'évaluation crédible; tant et aussi longtemps que les parties prenantes se situent en zone réfractaire, l'évaluation ne peut progresser. Cela implique du coup un certain exercice de persuasion afin de balayer les réticences et ainsi convaincre les parties prenantes du bien-fondé de la démarche afin qu'elles y adhèrent et s'y engagent. Aux dires des participants, les résistances proviennent surtout des parties prenantes qui agissent sur le terrain et qui sont peut-être un peu plus éloignées des concepts inhérents à l'évaluation. Lorsque temps et efforts sont consacrés à bien situer la pertinence de l'évaluation en début de processus, la perception des parties prenantes face à celle-ci s'en trouve améliorée, ce qui obtient un impact considérable sur la crédibilité qui lui est accordée. Le cumul d'expériences évaluatives positives favorise aussi une perception favorable à l'endroit de l'évaluation. Cela ne signifie toutefois pas qu'un évaluateur doit négliger de bien camper la pertinence de l'évaluation et de sous-estimer les craintes possibles lorsqu'il

se retrouve en présence de parties prenantes avec lesquelles il a déjà collaboré, car des appréhensions cachées pourraient potentiellement resurgir plus tard. Ainsi, l'évaluateur et les parties prenantes doivent ériger les assises de l'évaluation en début de processus. En situant l'importance de procéder à une évaluation, ils parviennent à lui conférer des fondations solides pour qu'elle prenne plus facilement son envol. Pour s'orienter à travers ce parcours, ils peuvent également avoir recours à la référence du Secrétariat du Conseil du Trésor du Québec (2002, p. 18-19) (APPENDICE H) qui identifie certaines pistes de solution face aux craintes parfois manifestées par les parties prenantes.

Se percevant comme des experts du contenu à évaluer, les participants mentionnent qu'ils apprécient également collaborer à la mise en place des modalités de collecte de données, notamment pour ce qui est de l'élaboration des outils. Alors que le recours à une instrumentation adaptée est une nécessité aux yeux de l'évaluateur (Hurteau *et al.*, 2012b), elle semble être encore plus centrale dans toute cette question de la crédibilité aux yeux des participants interrogés. Des participants ont relaté lors des entretiens des situations évaluatives contraintes par des difficultés à rejoindre certains types de parties prenantes (bénéficiaires du programme ou professionnels dispensant des services liés au programme, par exemple). Évoluant au quotidien avec ces parties prenantes, les participants mentionnent être à même de constater la nécessité de proposer une formule modernisée, ludique, pour parvenir à les joindre. Les efforts afin d'arriver à un outil de collecte de données adapté à son destinataire et dont l'administration est aisée, dans le cas où il relève de la responsabilité d'une partie prenante, résultent en des conséquences positives pour la qualité et la crédibilité de l'évaluation, suscitant davantage d'intérêt, d'adhésion, et pouvant potentiellement maximiser les taux de réponse. Si les participants ont autant à cœur cet aspect dans leur discours, serait-ce puisqu'ils ont pu constater des lacunes en ce sens

antérieurement? Serait-ce pour préserver leurs relations avec les différents groupes de parties prenantes avec lesquels ils cheminent jour après jour, de façon à ne pas trop les solliciter? Quoi qu'il en soit, de par leurs connaissances du milieu et des différents groupes auprès desquels sont administrés les outils de collecte, les participants considèrent qu'ils sont les mieux positionnés pour juger de l'adéquation et de l'applicabilité pratique de l'instrumentation, qui incarnent des qualités essentielles de l'évaluation crédible à leurs yeux.

Une part importante de la contribution des parties prenantes se situe au niveau post évaluatif, en lien avec l'utilisation des résultats qui représente une composante importante de l'évaluation crédible. Les participants à l'étude reconnaissent de façon unanime qu'il est de leur responsabilité de réaliser une appropriation des résultats de l'évaluation et d'identifier des pistes concrètes pour mettre en œuvre les recommandations. Pour y parvenir, ils mentionnent devoir prévoir des mécanismes additionnels de diffusion des résultats et poursuivre le dialogue afin de mettre en application les conclusions évaluatives et de mieux arrimer leurs actions. Un aspect d'importance mis en évidence au travers le discours des participants, mais qui ne fait toutefois pas consensus, est celui de l'accompagnement de l'évaluateur relativement à ces actions. Certains participants mentionnent qu'ils auraient apprécié bénéficier d'un accompagnement à cet effet, que ce soit pour produire différents supports appropriés de diffusion des résultats aux groupes de parties prenantes ou bâtir un plan d'intégration des recommandations. Les auteurs dans le domaine s'entendent généralement à l'effet qu'il est du devoir de l'évaluateur de fournir un rapport d'évaluation accessible pour les parties prenantes (Fitzpatrick, 2012; Morra Imas et Rist, 2009), mais ce qui demeure moins apparent dans les écrits, mis à part ceux concernant les approches axées sur l'utilisation, c'est la nature du rôle joué par l'évaluateur quant à cette utilisation par les parties prenantes. Dans la pratique, les

mandats des évaluateurs ne comprennent pas toujours cet accompagnement, tout comme le financement de bailleurs de fonds octroyé pour réaliser des démarches d'évaluation. Le rôle de l'évaluateur à cet égard réside dans une zone plus nébuleuse, justifiant à nouveau le recours à une approche dialogique avec les parties prenantes et où peuvent être précisées en concertation ses responsabilités en matière d'utilisation de l'évaluation.

En somme, les participants interrogés considèrent que leur contribution est essentielle à la crédibilité d'une évaluation, ce qui vient expliquer la popularité actuelle et toujours grandissante des approches inclusives en évaluation. Les parties prenantes souhaitent-elles y participer ou y collaborer (Cousins *et al.*, 2013; Cousins et Chouinard, 2012; Daigneault et Jacob, 2012; King, 2005)? Le débat terminologique pourrait ici être lancé à nouveau (Fetterman *et al.*, 2012), mais chose certaine, il demeure que les participants déclarent souhaiter y contribuer et espèrent en ressortir mieux outillés en matière d'évaluation. Ils désirent que l'évaluation leur soit accessible, qu'elle soit davantage démocratisée. Cela laisse présager que le modèle de l'évaluation axée sur le renforcement des capacités (*empowerment*) trouverait une pertinence assurée auprès de plusieurs parties prenantes (Cousins et Chouinard, 2012; Fetterman *et al.*, 2013; O'Sullivan, 2012). Certes, aucune approche évaluative inclusive ne peut incarner la solution gagnante, car tous les contextes évaluatifs sont uniques et comprennent leurs propres particularités, d'autant plus que certains d'entre eux n'affichent pas de potentialités de collaboration. Pour les participants à l'étude, l'approche à favoriser demeure celle qui permet un dialogue afin de décider des orientations à donner à l'évaluation pour ce qui est de son utilité, qu'elles soient pratiques ou transformatives (Cousins et Whitmore, 1998). De la sorte, l'étendue de l'implication des parties prenantes au sein des tâches techniques et opérationnelles, leur diversité ainsi que le contrôle qu'elles exercent sur le processus évaluatif

(Cousins et Whitmore, 1998; Daigneault et Jacob, 2012) peuvent être déterminés entre les acteurs.

5.3 Qualités et prédispositions de l'évaluateur

Les participants interrogés ont rapporté rechercher certaines qualités et habiletés chez l'évaluateur. Les résultats de Hurteau *et al.* (2012b) font aussi état de compétences particulières dont doit faire preuve l'évaluateur. Parmi celles-ci, les habiletés relationnelles ainsi que la flexibilité et l'adaptabilité, qui s'annoncent essentielles au fur et à mesure que progresse la démarche et que grandit sa compréhension du programme et du contexte. Les participants à l'étude ont également relevé ces qualités, mais ils ont surtout fait référence à la capacité de vulgarisation et aux aptitudes relationnelles de l'évaluateur, notamment en termes de négociation, d'accompagnement et d'animation, qualités aussi soulignées par d'autres théoriciens et praticiens dans le domaine (Dubeau *et al.*, 2018a, 2018b; Fierro, 2016; Patton, 2018; Stevahn et King, 2016).

Il n'est pas surprenant de percevoir dans le discours des participants l'importance que revêt pour eux de travailler avec un évaluateur possédant de bonnes capacités interpersonnelles. En effet, ceux-ci souhaitent être écoutés et contribuer à l'évaluation. Pour combler ces attentes, l'approche de l'évaluateur doit favoriser un climat sain, propice au dialogue et à la discussion, d'autant plus en début de démarche lorsqu'il s'efforce de mieux comprendre le contexte et le programme à évaluer. Pour certains participants, la présence physique de l'évaluateur, du moins à ce stade préévaluatif, peut être nécessaire. La responsabilité de l'évaluateur à bien se familiariser avec le contexte entourant le programme et le milieu est revenue à

maintes reprises dans les propos des participants interrogés quant à leur perception de l'évaluation crédible. Lorsque la situation semble favorable à la collaboration, comprendre le contexte est considéré comme le point de départ pour emprunter la voie de l'approche participative (Cousins *et al.*, 2013). C'est d'ailleurs ce que prônent les orientations en matière de compétences professionnelles (Société canadienne d'évaluation, 2019) et ce que soutiennent plusieurs théoriciens (Chouinard et Milley, 2016; Cousins *et al.*, 2013; Cousins et Chouinard, 2012; Fitzpatrick *et al.*, 2011; Morra Imas et Rist, 2009; Patton, 1997, 2018; Ridde et Dagenais, 2012; Rodriguez-Campos, 2012; Stake, 2004; Wholey, 2004).

L'analyse qui ressort du discours des participants converge dans le même sens que Hurteau *et al.* (2012b), à savoir que certaines caractéristiques personnelles propres à l'évaluateur jouent pour beaucoup dans la bonne mise en route d'un processus évaluatif crédible. Plusieurs auteurs entérinent aussi cette position, signalant l'importance du volet relationnel et de la qualité des interactions entre l'évaluateur et les parties prenantes (Hawkins, 2012; Jabot et Bauchet, 2010; Lee, 2012; Patton, 2008, 2018; Perrin, 2012; Stevahn et King, 2016). Néanmoins, il semble qu'il y aurait aussi une question de personnalité, de contact, de confiance, d'approche, de compatibilité avec les parties prenantes; bref, un savoir-être. Ce sont là des aspects qui transcendent la pratique de l'évaluateur, mais qui demeurent difficilement cernables et intégrables à un référentiel de compétences professionnelles.

5.4 Implications d'une approche coconstruite

Les participants questionnés affirment qu'une évaluation crédible est une démarche à laquelle ils souhaitent contribuer par l'entremise d'un processus de coconstruction;

les implications de cette approche sont à considérer pour la pratique de l'évaluateur et pour la pratique de l'évaluation. Divers questionnements peuvent être soulevés quant à l'indépendance de l'évaluateur, cette indépendance pouvant directement affecter la confiance envers les résultats d'une évaluation (Jacobson et Azzam, 2016). Son engagement et son implication dans le milieu comprennent plusieurs avantages pour la démarche, notamment pour sa compréhension du contexte et pour la qualité des interactions avec les parties prenantes. Il s'agit là de qualités caractéristiques aux approches participatives, au même titre qu'en recherche. Néanmoins, en évaluation, un jugement doit être formulé quant à la valeur d'un programme. L'engagement de l'évaluateur peut-il comprendre des conséquences sur sa neutralité et son indépendance? Que se passe-t-il lorsque des désaccords surgissent entre les résultats avancés et ce que les parties prenantes souhaiteraient voir dans l'évaluation? La coconstruction de l'évaluation impose-t-elle des compromis dans les cas où une dissension est observée au niveau des résultats? Lorsque les parties prenantes participent à la formulation du jugement évaluatif, la nature de ce dernier est-elle influencée par leurs positionnements et intérêts? Comment procède l'évaluateur pour s'assurer de la qualité de ce jugement, malgré la présence de possibles pressions en provenance de parties prenantes qui affichent leur désaccord? Qui plus est, serait-ce plausible de croire que la crédibilité de l'évaluation ne serait présente que dans les cas où les parties prenantes sont en accord avec les résultats évaluatifs?

Les participants interrogés ont mentionné avoir à jongler au quotidien avec des enveloppes budgétaires restreintes. La nature de leurs actions dépend hautement du financement qu'elles parviennent à recevoir et, en parallèle, les bailleurs de fonds expriment des attentes spécifiques en matière d'évaluation lorsqu'ils octroient un financement. La situation crée un cercle vicieux, où les parties prenantes sont constamment amenées à prendre des décisions en fonction des ressources financières

qu'elles ont à leur disposition. Comment le processus peut-il être mené à bien dans un contexte caractérisé par d'importantes restrictions au niveau des ressources, considérant le fait qu'il exige beaucoup de temps de la part des acteurs qui y participent afin d'atteindre la zone consensuelle recherchée pour la composition de l'évaluation crédible? Qui plus est, les résultats de l'étude indiquent que les parties prenantes questionnées utilisent principalement les résultats de l'évaluation pour faire la promotion de leurs programmes auprès des bailleurs de fonds, ce qui permet de supposer qu'elles s'attendent possiblement à des résultats qui mettent en valeur leurs interventions. Malgré un dialogue sain entre les parties prenantes et l'évaluateur dès le commencement du processus, il serait erroné de présumer que les conclusions auxquelles aboutit l'évaluateur feront forcément consensus auprès des parties prenantes.

Il est de la responsabilité des évaluateurs d'établir le processus évaluatif de pair avec les parties prenantes, de façon à réaliser une démarche qui s'inscrit en cohérence avec les besoins qu'elles expriment, et qui respecte les normes éthiques et professionnelles propres à la pratique évaluative. Ces normes font état de lignes directrices pour l'évaluateur, le guidant vers les avenues à prendre afin d'éviter de tomber dans le piège d'une pseudoévaluation, ce qui peut comporter d'énormes risques pour la pratique évaluative. À titre d'illustration, bien qu'il soit conscient de la problématique d'utilisation de l'évaluation et des contraintes budgétaires auxquelles font face certains milieux, cela ne doit pas le conduire à modifier ses conclusions évaluatives afin de plaire aux parties prenantes. Néanmoins, la réalité étant ce qu'elle est, cela constitue un défi de taille pour l'évaluateur, qui peut consentir à nuancer l'interprétation de certaines données, mais qui ne veut déroger à la probité et la rigueur de la démarche. N'y a-t-il pas là un sujet de discussion essentiel à traiter avec les parties prenantes en début de processus évaluatif?

Ces pistes de réflexion ramènent la discussion aux travaux de Jacobson et Azzam (2018) relativement aux effets de l'implication des parties prenantes au sein du processus évaluatif sur la crédibilité d'une évaluation aux yeux du grand public. Les résultats que ces auteurs ont publiés suggèrent que le contrôle exercé par les parties prenantes dans le cadre d'un processus évaluatif peut affecter la crédibilité perçue par les membres de la société civile, les conclusions obtenues par un évaluateur étant jugées comme étant plus crédibles. Ainsi, pour mieux arrimer cette volonté qu'affichent les parties prenantes interrogées à collaborer au processus et les chances d'obtenir une crédibilité auprès du grand public, les évaluateurs gagneront à inclure dans leurs rapports évaluatifs une description des responsabilités assumées par les parties prenantes ainsi que les stratégies employées pour garantir leur habilitation face à ces responsabilités évaluatives (Jacobson et Azzam, 2018). La légitimité et la crédibilité de celles-ci devraient également y être dépeintes afin de diminuer les réserves que pourraient présenter les membres du public (Jacobson et Azzam, 2018).

5.5 Apports de l'étude aux connaissances actuelles

Le cadre théorique et conceptuel présenté à titre de second chapitre à cette thèse a permis d'élaborer une liste de déterminants potentiels de la crédibilité. Plus spécifiquement ancrés dans les travaux de Taut et Alkin (2003) s'intéressant à la perception des parties prenantes quant aux barrières à l'implantation d'une évaluation, ces déterminants trouvent une grande résonance avec les présents résultats de recherche. L'ensemble d'entre eux a été évoqué par les participants à l'étude, à un moment ou à un autre, directement ou indirectement, tel que discuté dans ce qui précède du chapitre actuel. Ces barrières identifiées et explorées auprès des parties prenantes par Taut et Alkin (2003) étaient elles-mêmes inspirées de la

littérature en lien avec l'utilisation de l'évaluation. Cela permet ainsi de conclure en l'existence de grandes similarités entre la question de l'utilisation de l'évaluation et le phénomène de la crédibilité en évaluation. Ce constat n'est certes pas étonnant, dans la mesure où la perception des parties prenantes questionnées à l'égard de l'évaluation crédible est grandement alimentée par les finalités évaluatives en termes d'utilité des résultats et d'appropriation du processus, qui constituent les deux grandes formes d'utilisation de l'évaluation reconnues dans le domaine. Des parallèles peuvent également être créés avec les travaux réalisés dans le domaine du transfert des connaissances issues de la recherche. Domaine d'études maintenant à part entière, mais encore au statut embryonnaire (Barwick *et al.*, 2008; Ramdé, 2012), les présents résultats apparaissent venir confirmer l'état des connaissances quant à la théorie et aux modèles existants en matière de transfert et d'utilisation des connaissances issues de la recherche. À titre d'exemple, Ramdé (2012) évoque différents facteurs pouvant favoriser ou entraver cette utilisation, tels que les facteurs liés à l'opinion des utilisateurs potentiels relativement aux connaissances, les facteurs liés à l'expertise de ces utilisateurs, les facteurs liés à la stratégie de soutien déployée pour disséminer les connaissances et les facteurs liés au contexte organisationnel. Plus spécifiquement, il semble que l'utilisation des connaissances dépend notamment de la perception des utilisateurs à l'égard de l'utilité, la simplicité et la clarté de ces connaissances (Lovett, 2003). Alors que l'étude de la crédibilité se voulait être une voie d'exploration inédite à la problématique d'utilisation de l'évaluation, une étroite convergence entre les résultats de la recherche actuelle et ces éléments issus du domaine d'études en lien avec le transfert des connaissances issues de la recherche s'impose de façon plutôt évidente ici. Les présents résultats viennent ainsi solidifier davantage ces facteurs d'utilisation des connaissances identifiés par différents auteurs dans ce domaine. Il demeure toutefois que l'évaluation présente une spécificité qui lui est propre : la production d'un jugement quant à la valeur d'un programme. Cette

dimension comporte indéniablement une part de subjectivité, ce qui représente une distinction importante à considérer lorsqu'il est question de comparer les pratiques en évaluation et les pratiques en recherche.

Néanmoins, les présents résultats apportent un regard nouveau aux connaissances actuelles quant à la crédibilité en évaluation; issus de l'expérience de parties prenantes, ils se positionnent en complémentarité avec les travaux qui mettent en évidence le point de vue de l'évaluateur. Si plusieurs composantes identifiées par les résultats de la recherche réfèrent à des éléments déjà identifiés dans les principes de Hurteau *et al.* (2012b) qui constituent le point de départ à cette recherche, il demeure qu'une mise en priorité sensiblement distincte de ces composantes apparaît dans le discours des parties prenantes rencontrées. Pour elles, une grande part de la crédibilisation semble survenir en amont, bien avant l'élaboration de l'argumentation qui préoccupe l'évaluateur. En effet, les résultats mettent en évidence le rôle déterminant des étapes réalisées en début de processus évaluatif au moyen de l'approche dialogique. C'est à ce moment charnière que peut s'installer un climat de confiance entre les acteurs. C'est aussi à ce moment où sont planifiées les orientations stratégiques, méthodologiques et opérationnelles, permettant d'inscrire l'évaluation au cœur des attentes des parties prenantes sur le plan de son utilité et de sa capacité à faire preuve de sensibilité contextuelle. En ce sens, la nature du dialogue engrangé et du travail réalisé en tout début de processus joue pour beaucoup sur la crédibilité qu'accordent les parties prenantes à une évaluation.

Les résultats pointent plus spécifiquement vers l'importance des aptitudes techniques de l'évaluateur, notamment en ce qui concerne les considérations méthodologiques d'importance aux yeux des parties prenantes questionnées. En effet, pour celles-ci, l'instrumentation utilisée dans le cadre d'une évaluation crédible doit impérativement être adaptée aux publics destinataires et cette adaptabilité peut se refléter notamment

par le recours à des outils conviviaux et ludiques. Il s'agit là d'une nécessité aux yeux des participants, alors qu'il n'est pas rare de voir des évaluateurs qui négligent cet aspect, parfois pour des raisons de temps, mais aussi par manque d'habiletés. La situation pourrait interpeler les associations professionnelles ainsi que les responsables de programmes de formation en évaluation, pour qui ces qualités recherchées chez l'évaluateur ne figurent pas clairement au sein des référentiels de compétences qu'ils préconisent.

Un autre apport de la recherche concerne l'aspect de la valorisation des données de type qualitatif par les parties prenantes interrogées. Il semble que les bailleurs de fonds soient plutôt fervents des données quantitatives, contrairement aux parties prenantes qui apprécient davantage les données qualitatives, car celles-ci demeurent plus signifiantes et révélatrices quant à la nature de leurs fonctions professionnelles. Néanmoins, les participants ont avoué comprendre les attentes des bailleurs de fonds relativement à cette situation et reconnaître la complémentarité entre les deux grands types d'informations que peut leur apporter une évaluation. Ce constat donne ainsi raison à Mertens et Hesse-Biber (2013) qui suggèrent que le recours à des méthodologies mixtes permet d'augmenter la crédibilité d'une évaluation. Cela amène certainement une application pour la pratique des évaluateurs, qui devront chercher à atteindre cet équilibre entre les attentes des bailleurs de fonds et les attentes des parties prenantes dans la méthodologie de l'évaluation.

En somme, les perspectives respectives de l'évaluateur et des parties prenantes questionnées quant à la crédibilité en évaluation incarnent deux réalités qui se rejoignent sur plusieurs plans, malgré certaines particularités qui les distinguent. Ces postures demeurent complémentaires et non opposées. Une meilleure compréhension de la vision des parties prenantes permet d'identifier des aspects auxquels l'évaluateur gagnera à porter une attention particulière afin d'aller à leur rencontre

dans le cadre de sa pratique pour aspirer à la crédibilité. À la lumière des résultats de la recherche et de tout ce qui a été discuté dans ce chapitre, une liste de pistes d'actions et de réflexion à considérer, adressée à l'évaluateur, est proposée au sein du Tableau 5.1.

Tableau 5.1 : Pistes d'actions et de réflexion pour la pratique de l'évaluateur afin d'assurer la crédibilité de l'évaluation

Prévoir un nombre suffisant de rencontres avec les parties prenantes en début d'exercice évaluatif.

Les actions initiées et les décisions prises au stade préévaluatif sont déterminantes pour la crédibilité de l'évaluation. Un nombre suffisant de rencontres, voire même une présence physique sur place de l'évaluateur, est souhaitable. Pendant ces rencontres, par le biais d'un dialogue avec les parties prenantes, l'évaluateur devrait s'assurer de :

- Réaliser une familiarisation adéquate avec le programme et le milieu et s'imprégner de la réalité des parties prenantes;
- Évaluer le potentiel de collaboration entre les acteurs;
- Être à l'écoute des besoins et préoccupations des parties prenantes afin de cibler une évaluation qui s'inscrit en zone consensuelle, qui répond à leurs critères en termes d'utilité et de faisabilité, et qui prend en considération les ressources disponibles;
- Vérifier les attentes des parties prenantes quant à l'habilitation souhaitée en matière d'évaluation. Le cas échéant, prévoir des mécanismes adaptés pour faciliter leur appropriation du processus évaluatif et évaluer la possibilité de recourir à un modèle de renforcement des capacités organisationnelles;
- Bien situer la pertinence de l'évaluation auprès de tous les groupes de parties prenantes en présence;
- Participer à la réflexion avec les parties prenantes quant à la sélection des acteurs contributifs à la démarche;
- Considérer la possibilité de créer un comité d'évaluation et identifier des porteurs de dossiers;
- Clarifier de façon explicite les responsabilités de l'ensemble des acteurs, notamment quant au rôle joué par l'évaluateur pour ce qui est de l'accompagnement souhaité par les parties prenantes dans leur utilisation des

résultats évaluatifs en fin de démarche.

Entretenir un dialogue constant avec les parties prenantes tout au long de la démarche.

- Mettre en place une formule convenue avec les parties prenantes afin de faciliter la communication (création d'une plate-forme d'échanges, utilisation d'un blogue, recours à la messagerie par courriel, rencontres virtuelles, etc.);
- Parfaire le développement de ses habiletés relationnelles, notamment en matière d'animation et de négociation.

Fournir une description des responsabilités assumées par les parties prenantes dans le cadre du processus évaluatif au sein du rapport d'évaluation, le cas échéant.

- Définir la légitimité et la crédibilité des parties prenantes contributives à l'évaluation au sein du rapport d'évaluation;
- Détailler les tâches évaluatives exécutées par les parties prenantes et les stratégies mises en place afin de garantir leur habilitation à l'égard de ces tâches.

Mettre à jour de façon continue ses connaissances en matière d'outils de collecte de données.

- Faire preuve de créativité dans la création des outils de collecte de données et s'assurer de leur convenance auprès de leur public destinataire;
 - Considérer la valeur accordée par les parties prenantes aux données qualitatives dans la détermination des outils de collecte de données;
 - Vérifier régulièrement l'adéquation de l'administration des outils de collecte de données auprès des parties prenantes qui en assument la responsabilité.
-

CONCLUSION

La crédibilité demeure une préoccupation importante chez plusieurs évaluateurs. Les récents développements dans le domaine de l'évaluation ont démontré la pertinence de s'intéresser à la perception des parties prenantes afin de mieux documenter leurs intérêts et ainsi comprendre plus amplement leurs attentes relativement au rôle de l'évaluateur et au rôle de l'évaluation (Hurteau *et al.*, 2012b). Le présent projet de recherche s'inscrit dans cette perspective et met en évidence une contextualisation de l'évaluation crédible basée sur les témoignages de certaines parties prenantes.

Si les résultats qui émergent de la recherche entrent en congruité avec les connaissances actuelles en lien avec la crédibilité issues du positionnement de l'évaluateur, ils pointent néanmoins vers une importance plus marquée de certains aspects aux yeux des parties prenantes interrogées. Il apparaît qu'elles entretiennent des attentes très claires quant aux finalités de l'évaluation et quant à son utilité. D'une part, non seulement l'utilisation des résultats fait-elle partie intégrante de leur façon de définir l'évaluation crédible, mais elle incarne également un défi de taille pour différents milieux qui s'efforcent à initier des actions pour mieux s'approprier les conclusions de l'évaluation et mettre en place les recommandations qu'elle suggère. D'une autre part, il semble que pour les parties prenantes interrogées, une évaluation crédible permet une utilisation du processus, c'est-à-dire qu'elles espèrent tirer profit de leurs expériences en réalisant des apprentissages à réinvestir dans leur pratique, qui se voit de plus en plus orientée vers des exigences évaluatives. Ces constatations amènent à poursuivre la réflexion quant à la responsabilité de l'évaluateur dans l'accompagnement des parties prenantes pour leur utilisation des résultats évaluatifs et confirment l'intérêt à accorder aux modèles de renforcement des capacités organisationnelles en matière d'évaluation.

La contribution des parties prenantes s'affiche comme étant essentielle à la crédibilité d'une évaluation aux yeux des participants à l'étude. Celles-ci s'attendent à prendre part à l'évaluation, notamment dans le but de partager leur savoir et leur expertise avec l'évaluateur et de s'assurer de la faisabilité et de l'utilité de l'évaluation. Pour les parties prenantes interrogées, c'est par un dialogue et l'atteinte d'un consensus que peut se développer un processus crédible. Cette façon d'approcher l'évaluation comporte inévitablement des implications pour la pratique de l'évaluateur et suscite d'importants questionnements quant au rôle qu'il joue et quant à son indépendance. Comme il est difficile d'aspirer à accorder parfaitement les intérêts de l'ensemble des parties prenantes, l'évaluateur doit souvent entreprendre des concessions. Par exemple, dans le cas où les conclusions évaluatives font dissension auprès de certains groupes de parties prenantes, quels compromis est-il prêt à faire? Quoi qu'il en soit, cette collaboration nécessite d'importantes habiletés interpersonnelles chez l'évaluateur, qui gagne à adopter une posture éthiquement responsable, empreinte d'une certaine sagesse professionnelle et qui entre en cohérence avec les normes que lui dicte sa pratique.

Il importe de reconnaître que les présents résultats ne peuvent trouver écho qu'au sein de certains contextes particuliers. D'une part, ils sont issus du discours de gestionnaires affichant pour la plupart certaines prédispositions favorables à la conduite d'une évaluation. D'une autre part, ils émergent d'expériences évaluatives plutôt positives, où le dialogue et la collaboration étaient envisageables entre les acteurs en présence. Ces affirmations permettent d'abord de conclure qu'il serait pertinent de documenter les perceptions des autres groupes de parties prenantes quant à l'évaluation crédible, tel que les responsables de mise en œuvre, les bénéficiaires de programme ou les bailleurs de fonds, par exemple, qui sont susceptibles d'entretenir des intérêts distincts et de percevoir l'évaluation différemment des gestionnaires.

Elles pointent aussi vers l'importance de se tourner vers l'étude de la crédibilité à partir de cas évaluatifs plus négatifs. Les résultats peuvent-ils trouver écho dans tous les contextes évaluatifs, même au sein des contextes politisés ou plus hostiles à l'évaluation, où les acteurs apparaissent plus réfractaires, voire opposés à l'évaluation? D'ailleurs, dans ce type de contextes, la quête de crédibilité auprès de certains groupes de parties prenantes est-elle tout simplement utopique, malgré la bonne volonté et les efforts de l'évaluateur? La crédibilité de l'évaluation aux yeux des parties prenantes serait-elle possible uniquement dans certains contextes plus favorables à l'évaluation? Voilà d'importants questionnements que soulèvent les résultats de recherche et la réflexion est à poursuivre en ce sens.

Il est fort probable que les prochaines années seront marquées de changements organisationnels dans plusieurs milieux afin de renforcer les capacités et de développer une culture évaluative. Comment les parties prenantes percevront l'évaluation à ce moment où celle-ci sera davantage institutionnalisée et où elles seront mieux outillées et familières avec le processus évaluatif? Leurs préoccupations et besoins seront-ils les mêmes? La crédibilité d'une évaluation sera-t-elle encore déterminée en fonction des facteurs d'influence ayant émergé de cette démarche de recherche? La crédibilité demeure un phénomène dynamique et tributaire des perceptions des parties prenantes, qui sont elles-mêmes amenées à évoluer et à être modulées à travers le temps et au fil des expériences évaluatives vécues. L'étude des perceptions des parties prenantes à l'égard de l'évaluation, notamment en termes d'utilité et de crédibilité, pourrait ainsi s'avérer à nouveau pertinente dans quelques années.

En somme, Grinnell (2009) avait assurément visé juste : la crédibilité est un phénomène social complexe et hautement teinté de subjectivité.

APPENDICE A

TYPES D'ÉVALUATION

Champagne *et al.* (2011f) distingue deux grands types d'évaluation : 1) l'évaluation normative et; 2) la recherche évaluative. L'évaluation normative permet d'établir dans quelle mesure un programme donné correspond aux normes préétablies; elle vérifie donc la conformité entre les différentes composantes d'un programme et les données de référence pertinentes. Ce type d'évaluation s'emploie particulièrement au sein des organisations comme outil de contrôle et de gestion (Champagne *et al.*, 2011e). La recherche évaluative s'appuie sur une démarche scientifique et s'intéresse à l'adéquation des relations causales entre les composantes d'un programme dans le but d'analyser et de comprendre le comment et le pourquoi des résultats obtenus (Champagne *et al.*, 2011f).

La recherche évaluative se scinde en six types distincts : 1) l'analyse stratégique; 2) l'analyse logique; 3) l'évaluation de la production; 4) l'analyse des effets; 5) l'évaluation économique ainsi que; 6) l'évaluation de l'implantation (Champagne *et al.*, 2011f). En s'intéressant notamment à la dimension contextuelle, l'analyse stratégique permet d'étudier la pertinence d'un programme en posant un regard sur la cohérence entre les objectifs qu'il poursuit et le problème auquel il s'attaque (Champagne *et al.*, 2011c). L'analyse logique examine le bien-fondé des assises théoriques sous-jacentes à un programme (Champagne *et al.*, 2011b). L'évaluation de la production, qui comprend l'analyse de la productivité et l'analyse de la qualité, se concentre quant à elle sur l'étude des relations entre les biens et services produits et les ressources utilisées afin de les générer (Farand, 2009). Il est également possible de réaliser une évaluation de l'efficacité d'un programme (ou analyse des effets) en

cherchant à établir la causalité entre un programme et les effets et résultats escomptés (Champagne *et al.*, 2011a). L'évaluation économique se présente comme un outil afin de déterminer l'efficacité d'un programme (Brousselle *et al.*, 2011; Witter et Cunden, 2012). Finalement, l'évaluation de l'implantation d'un programme analyse les relations entre ce dernier et le contexte qui caractérise sa mise en œuvre, de façon à extraire les facteurs et conditions qui facilitent ou nuisent à son implantation (Champagne *et al.*, 2011e). Le A.1 met en parallèle les divers types d'évaluation et les questions évaluatives qu'ils adressent typiquement.

Tableau A.1 : Types d'évaluations et questions évaluatives associées (Champagne *et al.*, 2011f)

| Types d'évaluation | Questions évaluatives |
|---|---|
| <p>Analyse stratégique : vise à déterminer la pertinence de l'intervention ou sa raison d'être, c'est-à-dire la justesse du lien (adéquation stratégique) entre les objectifs explicites de l'intervention et la nature du problème qu'elle est censée résoudre ou prendre en charge</p> | <p>Est-il pertinent d'intervenir sur ce problème en particulier en regard de l'importance des autres problèmes et de l'impact potentiel de l'intervention (faisabilité technique et sociale)? Est-il pertinent d'intervenir de cette façon? Plus précisément, a-t-on choisi d'agir sur les facteurs les plus pertinents, compte tenu de l'importance de leur incidence sur le problème et en fonction de critères de faisabilité? Est-il pertinent de cibler cette population? Les objectifs sont-ils adéquats pour résoudre la situation problématique et répondre aux besoins? Est-il pertinent que les responsables de l'intervention agissent comme ils le font, compte tenu de leur place et de leur rôle?</p> |
| <p>Analyse logique : consiste à évaluer le bien-fondé de l'intervention, à déterminer l'adéquation entre, d'une part, les différents objectifs de l'intervention et, d'autre part, les objectifs et moyens (ressources, services ou activités) mis en œuvre pour les atteindre</p> | <p>L'intervention repose-t-elle sur une théorie adéquate? La qualité et la quantité des ressources et des activités sont-elles suffisantes? Ces ressources et activités sont-elles bien organisées?</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Analyse de la production : étudie les relations entre les ressources utilisées (moyens) et le volume et la qualité des services produits (activités) (analyse de la productivité et analyse de la qualité)</p> | <p>Les ressources sont-elles employées de façon à optimiser la quantité et la qualité des services produits? Est-il possible, avec les mêmes ressources, de produire plus de services ou des services de qualité supérieure? Est-il possible de produire, avec moins de ressources, une même quantité de services de qualité identique?</p> |
| <p>Analyse des effets : cherche à mesurer l'efficacité de l'intervention, c'est-à-dire l'influence des services (ou des activités) sur les états de santé [ou de bien-être]</p> | <p>Quels sont les effets observables? Les effets observés sont-ils imputables à l'intervention ou à d'autres facteurs?</p> |
| <p>Analyse de l'efficience : porte sur les relations entre les ressources et les effets observés (analyse coûts-bénéfices (ou coût-avantage), analyse coûts-efficacité et analyse coûts-utilité)</p> | <p>Est-il possible d'obtenir de meilleurs effets à un coût équivalent ou inférieur, ou encore d'obtenir les mêmes effets à moindre coût?</p> |
| <p>Analyse de l'implantation : porte sur les relations entre l'intervention, ses composantes et le contexte, en regard de la production des effets</p> | <p>Comment expliquer la transformation de l'intervention dans le temps? Quelle est l'influence du milieu d'implantation sur le degré de mise en œuvre d'une intervention? De quelle manière les variations dans la mise en œuvre de l'intervention influencent-elles les effets observés? Quelle est la contribution de chacune des composantes du programme dans la production des effets? Quelle est l'influence de l'interaction entre le milieu d'implantation et l'intervention sur les effets observés?</p> |

APPENDICE B

APPROCHES ÉVALUATIVES IMPLIQUANT LES PARTIES PRENANTES

Cousins et Whitmore (1998) différencient deux orientations principales aux évaluations impliquant les parties prenantes : l'évaluation pratique (*practical participatory evaluation*) et l'évaluation transformative (*transformative participatory evaluation*). L'évaluation pratique se veut plus pragmatique et se concentre sur l'utilisation éventuelle des résultats par les personnes concernées, soutenant la prémisse que les résultats évaluatifs ont davantage la probabilité d'être utilisés si ces personnes concernées sont impliquées dans le processus qui a mené à leur production (Cousins et Chouinard, 2012; Cousins et Whitmore, 1998). Parmi les approches relevant de ce type d'évaluation pratique figurent l'évaluation développementale, l'évaluation axée sur les parties prenantes (*stakeholder-based evaluation*) et l'évaluation axée sur l'utilisation (*utilization-focused evaluation*) (Cousins et Chouinard, 2012). L'évaluation transformative arbore quant à elle une fonction émancipatrice, où l'implication des parties prenantes est favorisée afin d'engendrer un changement social, notamment en encourageant le pouvoir d'agir de celles-ci (Cousins et Chouinard, 2012; Cousins et Whitmore, 1998). L'évaluation démocratique, l'évaluation de quatrième génération, l'évaluation délibérative et l'évaluation axée sur le renforcement des capacités (*empowerment*) sont des approches qui s'inscrivent dans cette lignée (Cousins et Chouinard, 2012).

Fetterman *et al.* (2013) distinguent quant à eux trois grands types d'évaluation qui soutiennent l'implication des parties prenantes : 1) l'évaluation collaborative, qui prévoit que l'évaluateur est en charge de l'évaluation tout en collaborant avec les parties prenantes lors des différentes étapes de l'évaluation; 2) l'évaluation

participative, dans laquelle l'évaluateur et les parties prenantes partagent conjointement le contrôle de l'évaluation et; 3) l'évaluation axée sur le renforcement des capacités, où les parties prenantes contrôlent par elles-mêmes le processus évaluatif. O'Sullivan (2012), pour sa part, identifie quatre types d'évaluation impliquant les parties prenantes : 1) l'évaluation collaborative; 2) l'évaluation participative; 3) l'évaluation axée sur le renforcement des capacités et; 4) l'évaluation axée sur l'utilisation.

APPENDICE C

MESSAGE D'INVITATION À PARTICIPER À L'ÉTUDE



Projet de recherche sur les perceptions des parties prenantes quant à la
crédibilité en évaluation de programmes

**Vous avez dernièrement pris part à une démarche d'évaluation
concernant un programme, un projet ou des actions pour lesquels
vous êtes concernés?**

Comment avez-vous accueilli cette démarche?

Perceviez-vous la pertinence et l'utilité de procéder à un tel exercice?

Quel a été votre rôle au sein de l'évaluation?

L'évaluation réalisée était-elle crédible et de qualité à vos yeux?

Comment avez-vous reçu les résultats de l'évaluation?

**Seriez-vous intéressés à partager votre expérience à cet égard dans le cadre
d'une entrevue téléphonique, d'une durée approximative de trente minutes, que
j'animerai personnellement?**

Si oui, je vous invite à me contacter directement (marchand.marie-pier@uqam.ca, 514-758-0359). Nous pourrions alors discuter plus amplement de votre participation à ce projet de recherche.

Dans le cadre de mon doctorat en éducation, je mène présentement une étude qui aspire à donner une voix aux différents groupes de parties prenantes, c'est-à-dire aux principaux acteurs concernés par un programme/projet et par son évaluation, afin de savoir comment ils perçoivent le déroulement d'une démarche évaluative, de documenter comment ils envisagent leur contribution à cet exercice ainsi que d'identifier les éléments auxquels ils accordent une crédibilité.

**Nul besoin d'être experts ou spécialisés en évaluation, car je cherche à
comprendre comment vous avez vécu votre expérience évaluative, que vous**

soyez intervenants, gestionnaires, coordonnateurs, professionnels, bénévoles ou bénéficiaires au sein du programme/projet évalué!

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet!

Les résultats de cette étude favoriseront l'amélioration de la pratique en évaluation de programmes, en permettant d'identifier des dimensions à considérer pour assurer le bon déroulement de l'ensemble des démarches évaluatives futures, et ce, en considérant le point de vue de l'ensemble des acteurs concernés.

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, n'hésitez pas à me contacter. Il me fera plaisir de répondre à vos questions!

Marie-Pier Marchand, étudiante au doctorat en éducation
marchand.marie-pier@uqam.ca
514-758-0359

APPENDICE D

GUIDE D'ENTRETIEN

Mot d'introduction

Remercier le participant pour sa participation à l'étude.

Rappeler au participant le respect des principes de confidentialité et d'anonymat. Vérifier le consentement libre et éclairé du participant. Rappeler au participant son droit de mettre fin à l'entrevue en tout temps.

Vérifier à nouveau son approbation pour l'enregistrement audio. Si oui, débiter l'enregistrement. Sinon, lui mentionner qu'une prise de notes sera réalisée pendant l'entretien.

Rappeler les objectifs de l'étude :

1. Cerner les perceptions des parties prenantes quant aux facteurs qui influencent la crédibilité d'une évaluation (une démarche crédible étant une démarche en lesquels ils croient, ils accordent une valeur, ce qu'ils associent à une évaluation de qualité, de confiance);
2. Cerner les perceptions des parties prenantes quant à la nature et l'importance de leur contribution au processus évaluatif pour assurer la crédibilité d'une évaluation.

Rappeler au participant qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses; l'étude s'intéresse à ses perceptions, à ses points de vue.

**Les sous-questions, en caractère italique, sont à titre indicatif et sont des pistes à explorer pour alimenter la discussion.*

Questions et sous-questions directrices

1. Vous avez récemment pris part à une démarche d'évaluation, raison principale pour laquelle je vous ai sollicité pour un entretien. Pouvez-vous me décrire ou me définir ce en quoi consiste une démarche d'évaluation à vos yeux?
 - *Objectifs?*

- *Pertinence?*
- *Procédures?*
- *Utilité?*
- *Aspects qui influencent la crédibilité de la démarche?*

2. Quel est votre historique en lien avec l'évaluation?

- *Participation à des démarches d'évaluation antérieurement?*
- *Connaissances en évaluation?*

Pour la suite de l'entrevue, j'aimerais que vous référeriez à une démarche d'évaluation en particulier à laquelle vous avez participé. Cette démarche peut constituer un exemple d'une démarche crédible à vos yeux, ou un exemple d'une démarche non crédible à vos yeux. Les réponses que vous fournirez pour la suite de l'entrevue concerneront cette démarche. Vous demeurez toutefois libre de faire référence à d'autres démarches évaluatives auxquelles vous avez participé pour alimenter vos réponses.

3. Quel est ou quel a été votre rôle au sein du programme évalué?

- *Groupes de parties prenantes : décideurs, gestionnaires, intervenants, bénéficiaires, etc. ?*
- *Rôles et fonctions?*

4. Quel a été votre rôle lors de l'évaluation du programme?

- *Fonctions et rôles lors des phases de l'évaluation? Rôle actif? Rôle passif?*
- *Autres parties prenantes impliquées? Rôles actifs? Rôles passifs?*
- *Représentativité et légitimité des parties prenantes impliquées?*
- *Importance de l'implication des parties prenantes?*
- *Influence sur la crédibilité de la démarche?*

5. Comment avez-vous accueilli la démarche d'évaluation lorsqu'on vous a fait part de sa tenue éventuelle?

- *Craintes?*
- *Évolution de cette perception au courant de la démarche?*
- *Perception de pertinence de la démarche?*
- *Perception d'utilité de la démarche?*

- *Influence sur la crédibilité de la démarche?*
6. De façon générale, est-ce que la démarche d'évaluation était crédible à vos yeux?
 7. La démarche d'évaluation mise de l'avant était-elle de qualité à vos yeux?
 - *Accessibilité à des données de qualité?*
 - *Sensibilité contextuelle?*
 - *Méthodes adéquates?*
 - *Influence sur la crédibilité de la démarche?*
 8. Comment pourriez-vous décrire la compétence de l'évaluateur?
 - *Compétence globale?*
 - *Compétence technique?*
 - *Connaissance du programme et du contexte?*
 - *Compétence relationnelle?*
 - *Influence sur la crédibilité de la démarche?*
 9. Comment pourriez-vous décrire les interactions avec l'évaluateur?
 - *Fréquence?*
 - *Confiance?*
 - *Influence sur la crédibilité de la démarche?*
 10. Les résultats de l'évaluation vous ont-ils été présentés? Comment avez-vous accueilli ces résultats?
 - *Conclusions et jugements fondés et justifiables?*
 - *Diffusion des résultats?*
 - *Mise en œuvre des recommandations?*
 - *Développement d'une culture de l'évaluation?*
 - *Réactions des autres parties prenantes?*
 - *Influence sur la crédibilité?*
 11. Pour conclure, comme je vous ai dit précédemment, mon projet de recherche s'intéresse à la crédibilité en évaluation de programmes.
 - Dans l'optique de synthétiser notre discussion, à la lumière des propos que nous venons d'avoir, avez-vous en tête un aspect ou des aspects au(x)quel(s) vous pensez immédiatement et que vous associez à la crédibilité d'une évaluation?

APPENDICE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



Projet de recherche sur les perceptions des parties prenantes quant à la
crédibilité en évaluation de programmes

Identification :
Marie-Pier Marchand
Étudiante au doctorat en éducation
marchand.marie-pier@uqam.ca
514-758-0359

Monsieur,
Madame,

Je sollicite votre participation à un projet de recherche réalisé dans le cadre de mes études doctorales en éducation. Ce projet aspire à donner une voix aux différents groupes de parties prenantes, c'est-à-dire aux principaux acteurs concernés par un programme/projet et par son évaluation, afin de savoir comment ils perçoivent le déroulement d'une démarche évaluative, de documenter comment ils envisagent leur contribution à cet égard ainsi que d'identifier les éléments auxquels ils accordent une crédibilité.

Si vous acceptez de participer au projet, vous serez invité, au cours d'un entretien téléphonique que j'animerai, à parler de votre expérience passée au sein d'une démarche d'évaluation. Les résultats de cette étude favoriseront l'amélioration de la pratique en évaluation de programmes, en permettant d'identifier des dimensions à considérer pour assurer le bon déroulement de l'ensemble des démarches évaluatives futures, et ce, en considérant le point de vue de l'ensemble des acteurs concernés.

Avec votre consentement, nous pourrions convenir d'un moment pour effectuer l'entretien téléphonique, selon votre convenance, lequel devrait durer environ 30 minutes.

Veillez noter que l'entretien pourra faire l'objet d'un enregistrement audio, avec votre accord. Il ne servira qu'aux fins de transcription de l'entretien et sera détruit dès que la transcription sera achevée. Seules les responsables de ce projet (moi-même ainsi que mes directrices de recherche, Mme Marthe Hurteau, professeure à l'Université du Québec à Montréal, et Mme Astrid Brousselle, professeure à l'Université de Victoria) auront accès à cette transcription. Les renseignements recueillis lors de l'entretien demeurent confidentiels et l'ensemble des documents produits sera conservé sous clé par les responsables du projet pour la durée totale de la recherche. Ceux-ci seront détruits cinq ans après la publication de ma thèse. Il est entendu que la diffusion des résultats sera réalisée dans un souci constant de respect de votre anonymat et qu'ainsi, aucune donnée nominative ne sera utilisée à des fins de diffusion. Les propos que nous échangerons ne seront utilisés que dans le cadre de ce projet de recherche.

Aucune compensation financière ne vous sera offerte si vous acceptez de participer à cette étude. Votre participation demeure volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui, vous demeurez entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à votre participation en tout temps, sans justification ni pénalité.

Mise à part une possible reconnaissance des faits ou événements à la lecture des résultats de l'étude par les acteurs directement impliqués au sein de la démarche d'évaluation à laquelle vous avez pris part et à laquelle vous réfèrerez lors de l'entretien, votre participation à cette étude comprend des inconvénients qui demeurent moindres. Les conditions et les mesures prises afin de préserver votre anonymat et votre confidentialité minimiseront ces risques d'inconvénients. Il demeure toutefois que certains participants pourraient éprouver un certain stress avant la tenue de l'entretien ou revivre quelques frustrations antérieures lorsqu'ils seront amenés à relater leur expérience passée.

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, n'hésitez pas à me contacter (marchand.marie-pier@uqam.ca, 514-758-0359) ou à contacter ma directrice de recherche qui supervise mes travaux, Mme Marthe Hurteau (hurteau.marthe@uqam.ca, 514-987-3000, poste 4702). Il nous fera plaisir de répondre à vos questions. Veillez noter aussi que ce projet a reçu l'approbation des comités éthiques de l'Université du Québec à Montréal en charge des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ, CERPE 3).

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et je tiens à vous en remercier.

Signature du participant

Je reconnais avoir lu le présent formulaire et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Nom (lettres moulées) : _____

Coordonnées :

Téléphone : (_____) _____ - _____

Courriel : _____

Date de l'entretien : _____

J'accepte que l'entretien fasse l'objet d'un enregistrement audio :

- oui
 non

Signature du participant : _____

Date : _____

Signature de la responsable du projet de recherche

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la responsable du projet : _____

Date : _____

Le présent formulaire est signé en deux exemplaires (un exemplaire pour le participant et un exemplaire pour la responsable du projet de recherche).

APPENDICE F

CERTIFICAT D'ACCOMPLISSEMENT DU COURS *ÉNONCÉ DE POLITIQUE
DES TROIS CONSEILS : ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES
HUMAINS : FORMATION EN ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE* (EPTC 2 : FER)



Figure F.1 : Certificat d'accomplissement du cours *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains : Formation en éthique de la recherche* (EPTC 2 : FER)

APPENDICE G

CERTIFICATS ÉTHIQUES

UQÀM | Faculté des sciences de l'éducation
UQÀM | Faculté des sciences

CÉRPÉ-3

DE CERTIFICAT : 2015-0181A

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ-3) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : *Évaluation de programme et crédibilité : perceptions des parties prenantes*

Responsable du projet : Marie-Pier Marchand
Programme: Doctorat en éducation
Superviseur : Marthe Hurteau

Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQÀM». Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains. Notez que toutes modifications apportées au projet doivent être approuvées par le comité en complétant les formulaires à cet effet, disponible sur le site web de la Faculté.

| NOM | Membres du Comité | |
|-------------------------------|--|--|
| | TITRE | DÉPARTEMENT |
| Jacinthe Giroux | Présidente du Comité, professeure | Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation |
| Grenier, Johanne | Professeur | Kinanthropologie, Faculté des sciences |
| Bigas, Nathalie | Professeur | Didactique, Faculté des sciences de l'éducation |
| Fortier, Marie-Pierre | Professeur | Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation |
| Fayomi, Christian Jesus | Professeur | Informatique, Faculté des sciences |
| Venant, Fabienne | Professeur | Mathématiques, Faculté des sciences |
| Proulx, Sylvia Benik, Marc | membre de la collectivité externe Professeur versé en éthique | Management et technologie, École des sciences de la gestion |
| 10-08-2015 | |  |
| _____ | _____ | _____ |
| Date | | Jacinthe Giroux Présidente du Comité |

Figure G.1 : Certificat éthique du Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ-3) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3: sciences et sciences de l'éducation) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

| | |
|-------------------------|--|
| Titre du projet: | Évaluation de programme et crédibilité : perceptions des parties prenantes |
| Nom de l'étudiant: | Marie-Pier MARCHAND |
| Programme d'études: | Doctorat en éducation |
| Direction de recherche: | Marthe HURTEAU |
| Codirection: | Astrid BROUSSELLE |

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Marie Nadeau

Marie Nadeau
Marie Nadeau
Présidente du CERPE 3 : Faculté des sciences, faculté des sciences de l'éducation
Professeure, Département didactique des langues

Figure G.2 : Certificat du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3 : sciences et sciences de l'éducation), renouvellement

APPENDICE H

RÉSISTANCES PARFOIS MANIFESTÉES DEVANT UNE DÉMARCHE D'ÉVALUATION ET PISTES DE SOLUTION

Tableau H.1 : Résistances parfois manifestées devant une démarche d'évaluation et pistes de solution (Secrétariat du Conseil du Trésor du Québec, 2002, p. 18-19)

| Résistances | Pistes de solution |
|--|--|
| Crainte que l'évaluation conduise à l'élimination du programme. | Se rappeler qu'une évaluation négative conduit rarement à l'abolition d'un programme. Une évaluation, même défavorable, conduit plus souvent à l'amélioration ou au raffinement du programme existant. La participation du personnel à l'élaboration du processus, dès le début et tout au long de la démarche, contribue généralement à atténuer ces craintes. |
| Crainte que l'information obtenue grâce à l'évaluation soit utilisée à d'autres fins. | Expliquer clairement, à l'étape de planification, les méthodes de collecte de données qui seront utilisées. Suivre le plan prévu et, dans le cas contraire, bien informer les partenaires des raisons des modifications apportées au plan initial. Il est important de préciser, dès le départ, que l'évaluation de programme ne vise pas à évaluer le rendement individuel, c'est-à-dire la qualité du travail des personnes. |
| Crainte que l'évaluation repose sur des outils de mesure inadéquats et difficiles à utiliser. | Mettre au point des outils d'évaluation simples. S'assurer que les outils ou instruments de mesure utilisés ou développés conviennent à l'évaluation en cours. |
| Crainte de perdre le contrôle de l'information fournie par l'évaluation et des décisions qui en découleront. | Procéder à l'évaluation au fur et à mesure du déroulement du programme ou de l'activité permet aux acteurs en présence de suivre davantage la démarche. L'information fournie par l'évaluation peut, au contraire, permettre aux partenaires d'exercer un suivi sur le programme ou l'activité évaluée. |
| Crainte que l'évaluation ait | Garder en tête que l'évaluation ne se déroule pas |

| | |
|--|---|
| <p>peu d'effet sur la prise de décision à venir.</p> | <p>dans un contexte neutre et qu'elle est un outil parmi d'autres à la prise de décision. Tenir compte du point de vue des différents acteurs en place permet de maximiser l'utilité de la démarche et sa légitimité aux yeux des personnes qui seront appelées à mettre les recommandations en application.</p> |
| <p> Crainte que la remise en question de certains aspects d'un programme mette en cause la réputation professionnelle du ou de la gestionnaire.</p> | <p>Vouloir évaluer un programme ou une activité montre, au contraire, une préoccupation et le désir d'offrir les meilleurs services possibles.</p> |
| <p> Crainte que l'évaluation se substitue au jugement et aux observations du personnel visé par le programme ou l'activité.</p> | <p>Tenir compte du fait que le personnel participant peut fournir une information pertinente sur différents aspects du programme évalué. Cependant, faire appel à diverses sources de données augmente la possibilité de poser un jugement valable sur le programme. En donnant au personnel participant l'occasion de se prononcer sur le plan d'évaluation et sur les résultats obtenus, on atténue ses craintes de voir son jugement supplanté par des questionnaires ou des instruments de mesure.</p> |
| <p> Crainte que l'évaluation accapare des ressources qui pourraient être utilisées dans l'exécution du programme.</p> | <p>Prise au premier degré, cette crainte peut paraître fondée. Il faut toutefois avoir en tête que la finalité de l'évaluation est l'amélioration des programmes existants. Affecter des ressources à des programmes dont la valeur n'a pas été établie ne constitue pas un choix judicieux pour un ou une gestionnaire. Une évaluation bien conduite peut contribuer à faire connaître la qualité du travail accompli et la pertinence du programme, et même favoriser un meilleur financement du programme par la suite. Il est important de savoir qu'il est possible de réaliser une évaluation valable avec des ressources financières limitées.</p> |
| <p> Crainte que des attentes irréalistes soient exprimées quant aux effets d'un programme bonifié à la suite d'une évaluation.</p> | <p>Aider le personnel à établir des critères de succès réalistes. Il faut être conscient qu'une légère amélioration expérimentée par plusieurs personnes peut avoir un effet global important.</p> |
| <p> Crainte que des pressions</p> | <p>Maitriser ces influences en mettant en place un</p> |

indues s'exercent de la part de certains groupes visant à orienter la conduite d'une évaluation.

comité consultatif pour l'évaluation qui sera en mesure de gérer la pression externe.

RÉFÉRENCES

- Akrich, M. (2013). Co-construction. Dans I. Casillon, R. Barbier, L. Blondiaux, F. Chateauraynaud, J.-M. Fourniau, R. Lefebvre, C. Neveu et D. Salles (Dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*. Paris : GIS Démocratie et Participation. Récupéré le 12 juillet 2019 de <http://www.participation-et-democratie.fr/es/dico/co-construction>.
- Albert, M.-N. et Avenier, M.-J. (2011). Légitimation de savoirs élaborés dans une épistémologie constructiviste à partir de l'expérience de praticiens. *Recherches qualitatives*, 30(2), 22-47.
- Alkin, M. C. (2012). *Evaluation roots* (2e éd.). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Alkin, M. C. et Taut, S. M. (2003). Unbundling evaluation use. *Studies in Educational Evaluation*, 29, 1-12.
- Alpert, B. et Bechar, S. (2007). Collaborative evaluation research : a case study of teachers' and academic researchers' teamwork in a secondary school. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 229-257.
- American Evaluation Association (2004). *Guiding principles for evaluators*. Récupéré le 20 décembre 2012 de <http://www.eval.org/publications/GuidingPrinciplesPrintable.asp>.
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction, l'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Arens, S. A. (2006). L'étude du raisonnement dans les pratiques évaluatives. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 45-56.
- Association internationale pour la participation publique (2015). *Spectrum : degré d'engagement du public*. Récupéré le 25 mars 2019 de <https://iap2canada.ca/resources/FR/Documents/AIP2Canada-Brochure-FINAL-2016.pdf>.
- Ayers, T. (1987). Stakeholders as partners in evaluation : a stakeholder-collaborative approach. *Evaluation and Program Planning*, 10, 263-271.

- Barwick, M. A., Boydell, K. M., Stasiulis, E., Ferguson, H. B., Blase K. et Fixsen D. (2008). Research utilization among children's mental health providers. *Implementation science* 3(19): 3-19.
- Baxter, P. et Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology : study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13, 544-559.
- Bélanger, J. (2006). Évaluation de la mise en œuvre d'interventions à déploiement variable : exemple d'utilisation pratique de la théorie. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 75-96.
- Beumier, P. et Duquesne, F. (1988). Une approche méthodologique pour l'évaluation de la gestion des innovations pédagogiques : allers et retours entre la trame conceptuelle et le recueil des données. *Mesure et évaluation en éducation*, 11(2), 27-42.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Bossiroy, A. (2009). *Mieux comprendre la pratique évaluative : les éléments qui contribuent à la production d'un jugement fondé et argumenté*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Boudreault, P. et Cadieux, A. (2018). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.) (p. 153-190). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Bourgeois, I. et Cousins, J. B. (2013). Understanding dimensions of organizational evaluation capacity. *American Journal of Evaluation*, 34(3), 299-319.
- Bourgeois, I. et Hurteau, M. (2018). L'implication des parties prenantes dans la démarche évaluative : facteurs de succès et leçons à retenir. *La revue canadienne en évaluation de programme*, 33(1). Récupéré le 15 septembre 2018 de <https://evaluationcanada.ca/fr/system/files/cjpe-entries/33-2-pre002.pdf>.
- Bourgeois, I. et Valiquette L'Heureux, A. (2018). Le renforcement des capacités organisationnelles en évaluation : une démarche axée sur les parties prenantes.

- Dans M. Hurteau, I. Bourgeois et S. Houle (Dir.), *L'évaluation de programme axée sur la rencontre des acteurs* (p. 133-150). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeois, I. et Whynot, J. (2018). Strategic evaluation-utilization in the Canadian federal government. *La revue canadienne en évaluation de programme*, 33(3), 327-346.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brandon, P. R. (1998). Stakeholder participation for the purpose of helping ensure evaluation validity : bridging the gap between collaborative and non-collaborative evaluations. *American Journal of Evaluation*, 19, 325-337.
- Brandon, P. R. (1999). Involving program stakeholders in reviews of evaluators' recommendations for program revisions. *Evaluation and Program Planning*, 22(3), 363-372.
- Brandon, P. R. et Fukunaga, L. L. (2014). The state of empirical research literature on stakeholder involvement in program evaluation. *American Journal of Evaluation*, 35(1), 26-44.
- Brousselle, A., Lachaine, J. et Contandriopoulos, A.-P. (2011). L'évaluation économique. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A.-P. Contandriopoulos et Z. Hartz (Dir.), *L'évaluation : concepts et méthodes* (2^e éd.) (p. 199-235). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Bryk, A. S. (1983). Editor's notes. Stakeholders-based evaluation. *New Directions for Evaluation*, 17, 1-2.
- Bryson, J. M. et Crosby, B. (1992). *Leadership for the common good : tackling public problems in a shared power world*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Champagne, F., Brousselle, A., Contandriopoulos, A.-P. et Hartz, Z. (2011a). L'analyse des effets. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A.-P. Contandriopoulos et Z. Hartz (Dir.), *L'évaluation : concepts et méthodes* (2^e éd.) (p. 173-198). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Champagne, F., Brousselle, A., Contandriopoulos, A.-P. et Hartz, Z. (2011b). L'analyse logique. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A.-P. Contandriopoulos et

- Z. Hartz (Dir.), *L'évaluation : concepts et méthodes* (2^e éd.) (p. 117-126). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Champagne, F., Brousselle, A., Contandriopoulos, A.-P. et Hartz, Z. (2011c). L'analyse stratégique. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A.-P. Contandriopoulos et Z. Hartz (Dir.), *L'évaluation : concepts et méthodes* (2^e éd.) (p. 105-115). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Champagne, F., Brousselle, A., Hartz, Z. et Contandriopoulos, A.-P. (2011d). Modéliser les interventions. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A.-P. Contandriopoulos et Z. Hartz (Dir.), *L'évaluation : concepts et méthodes* (2^e éd.) (p. 71-84). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Champagne, F., Brousselle, Hartz, Z., A., Contandriopoulos, A.-P. et Denis, J.-L. (2011e). L'analyse de l'implantation. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A.-P. Contandriopoulos et Z. Hartz (Dir.), *L'évaluation : concepts et méthodes* (2^e éd.) (p. 236-273). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Champagne, F., Contandriopoulos, A.-P., Brousselle, A., Hartz, Z. et Denis, J.-L. (2011f). L'évaluation dans le domaine de la santé : concepts et méthodes. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A.-P. Contandriopoulos et Z. Hartz (Dir.), *L'évaluation : concepts et méthodes* (2^e éd.) (p. 49-70). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory : a practical guide through qualitative analysis*. Londres : Sage Publications.
- Chelimsky, E. (2006). The purposes of evaluation in a democratic society. Dans I. F. Shaw, J. C. Grenne et M. M. Mark (Dir.), *The sage handbook of evaluation* (p. 33-55). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Chen, H. T. (2004). The roots of theory-driven evaluation. Dans M. C. Alkin (Dir.), *Evaluation roots : tracing theorists' views and influences* (p.132-152). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Chen, H. T. (2005). *Practical program evaluation : assessing and improving planning, implementation and effectiveness*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Chen, H. T. (2015). *Practical program evaluation : theory-driven evaluation and the integrated evaluation perspective*. Thousand Oaks : Sage Publications.

- Chouinard, J. A. et Cousins, J. B. (2018). Le croisement des approches évaluatives axées sur la participation et la culture. Dans M. Hurteau, I. Bourgeois et S. Houle (Dir.), *L'évaluation de programme axée sur la rencontre des acteurs* (p. 115-132). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chouinard, J. A. et Milley, P. (2016). Mapping the spatial dimensions of participatory practice : a discussion of context in evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 54, 1-10.
- Conner, R. (2012). Reflections over 25 years : evaluation then, now, and into the future. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 25(3), 125-136.
- Coryn, C. L., Wilson, L. N., Westine, C. D., Hobson, K. A., Ozeki, S., Fiekowsky, E. L., Greenman, G. D. et Schröter, D. C. (2017). A decade of research on evaluation : a systematic review on evaluation published between 2005 and 2014. *American Journal of Evaluation*, 38(3), 329-347.
- Cousins, J. B. (2004). Crossing the bridge : toward understanding use through empirical inquiry. Dans M. C. Alkin (Dir.), *Evaluation roots : tracing theorists' views and influences* (p. 319-330). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Cousins, J. B. et Chouinard, J. A. (dir.). (2012). *Participatory evaluation up close, an integration of research-based knowledge*. Caroline du Nord : Information Age Publishing Inc.
- Cousins, J. B., Donohue, J. J. et Bloom, G. A. (1996). Collaborative evaluation in North America : evaluators' self-reported opinions, practices and consequences. *Evaluation Practice*, 17, 207-226.
- Cousins, J. B. et Leithwood, K. A. (1986). Current empirical research on evaluation utilization. *Review of Educational Research*, 56(3), 331-364.
- Cousins, J. B. et Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation in understanding and practicing participatory evaluation. Dans E. Whitmore (Dir.), *New Directions for Evaluation* (p. 5-23). San Francisco : Jossey-Bass.
- Cousins, J. B., Whitmore, E. et Shulha, L. (2013). Arguments for a common sets of principles for collaborative inquiry in evaluation. *American Journal of Evaluation*, 34(1), 7-22.

- Dagenais, C., Lysenko, L., Abrami, P. C., Bernard, R. M., Ramde, J. ET Janosz, M. (2012). Use of research-based information by school practioners and determinants of use : a review of empirical research. *Evidence and Policy*, 8(3), 285-309.
- Dahler-Larsen, P. et Schwandt, T. A. (2012). Political culture as context for evaluation. Dans D. J. Rog, J. L. Fitzpatrick et R. F. Conner (Dir.), *Context : A framework for its influence on evaluation practice. New directions for evaluation*, 135, (p. 75-87), San Francisco : Jossey-Bass
- Daigneault, P.-M. et Jacob, S. (2012). Conceptualiser et mesurer la participation à l'évaluation. Dans V. Ridde et C. Dagenais (Dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programmes* (p. 234-254). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Daigneault, P.-M., Jacob, S. (2014). Unexpected but most welcome : mixed methods for the validation and revision of the participatory evaluation measurement instrument. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(1), 6-24.
- Daigneault, P.-M., Jacob, S. et Tremblay, J. (2012). Measuring stakeholder participation in evaluation : an empirical validation of the participatory evaluation measurement instrument (PEMI). *American Journal of Evaluation*, 36(4), 243-271.
- Datta, L. E. (2006). The practice of evaluation challenges and new directions. Dans I. F. Shaw, J. C. Greene et M. M. Mark (Dir.), *The Sage Handbook of Evaluation* (p. 419-438). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Dionne, É. (2013). L'évaluation de programme : un équilibre théorie-pratique à (ré)établir. *Mesure et évaluation en éducation*, 36(3), 1-4.
- Donaldson, S. I., Christie, C. A et Mark, M. M. (2009). *What counts as credible evidence in applied research and evaluation practice ?* Los Angeles : Sage Publications.
- Dubeau, D., Bérubé, A., Lafantaisie, V. et Coutu, S. (2018a). La recherche-action et l'évaluation de programmes : un espace créatif et participatif pour les parties prenantes. Dans M. Hurteau, I. Bourgeois et S. Houle (Dir.), *L'évaluation de programme axée sur la rencontre des acteurs* (p. 171-185). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dubeau, D., Bérubé, A., Lafantaisie, V., Coutu, S. et Turcotte, G. (2018b). Les

conditions gagnantes et les défis pour une participation active des parties prenantes dans un contexte d'évaluation de programmes d'intervention. *La revue canadienne en évaluation de programme*, 33(1). Récupéré le 15 septembre 2018 de <https://evaluationcanada.ca/system/files/cjpe-entries/33-2-pre003.pdf>.

- Dubois, C.-A., Champagne, F. et Bilodeau, H. (2011). Historique de l'évaluation. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A.-P. Contandriopoulos et Z. Hartz (Dir.), *L'évaluation : concepts et méthodes* (2^e éd.) (p. 27-48). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Dubois, N. et Marceau, R. (2005). Un état des lieux théoriques de l'évaluation : une discipline à la remorque d'une révolution qui n'en finit pas. *La revue canadienne en évaluation de programme*, 20(1), 1-36.
- 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.
- Farand, L. (2009). L'analyse de la production. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A.-P. Contandriopoulos et Z. Hartz (Dir.), *L'évaluation : concepts et méthodes* (p. 113-1159). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Fetterman, D., Rodriguez-Campos, L., Wandersman, A. et O'Sullivan R. G. (2013). Collaborative, participative, and empowerment evaluation : building a strong conceptual foundation for stakeholder involvement approaches to evaluation. *American Journal of Evaluation*, 35(1), 144-148.
- Fierro, R. S. (2016). Evaluation and facilitation. Enhancing facilitation skills : dancing with dynamic tensions. *New Directions for Evaluation*, 149, 31-42.
- Figari, G. (2013). L'évaluation entre « technicité » et « théorisation »? *Mesure et évaluation en éducation*, 36(3), 5-24.
- Fitzpatrick, J. L. (2012). L'évaluation de programme, quelques considérations de premier plan. Dans M. Hurteau, S. Houle et F. Guillemette (Dir.), *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible* (p. 15-38). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. et Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation. alternative approaches and practical guidelines* (4e éd.). Boston : Pearson.

- Fleischer, D. N. et Christie, C. A. (2009). Evaluation use: results from a survey of U.S. American Evaluation Association members. *American Journal of Evaluation*, 30, 158-175.
- Fleming, M. A. (2011). Applying social psychology to increase evaluation use. Dans M. M. Mark, S. I. Donaldson et B. Campbell (Dir.), *Social psychology and evaluation* (p. 212-243). New York : The Guilford Press.
- Fournier, D. M. (2005). Evaluation. Dans S. Mathison (Dir.), *Encyclopedia of Evaluation*, Thousand Oaks : Sage Publications.
- Fournier, D. M. et Smith, N. L. (1993). Clarifying the merits of argument in evaluation practice. *Evaluation and Program Planning*, 16(4), 315-323.
- Grenne, J. C. (2000). Challenges in practicing deliberative democratic evaluation. Dans K. E. Ryan et L. DeStefano (Dir.), *Evaluation as a democratic process : promoting inclusion, dialogue and deliberation* (p. 13-26). San Francisco : Jossey-Bass.
- Greene, J. C. (2005). Stakeholder. Dans S. Mathison (Dir.), *Encyclopedia of evaluation* (p. 397). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Greene, J. C. (2006). Evaluation, democracy, and social change. Dans I. F. Shaw, J. C. Greene et M. M. Mark (Dir.), *The sage handbook of evaluation* (p. 118-160). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Grinnell, F. (2009). *Everyday practice of science*. Oxford : University Press.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park : Sage Publications.
- Hansen, M. B., Alkin, M. C. et Wallace, T. L. (2013). Depicting the logic of three evaluation theories. *Evaluation and Program Planning*, 38, 34-43.
- Harnar, M. A. (2014). Developing criteria to identify transformative participatory evaluators. *Journal of Multi Disciplinary Evaluation*, 10(22), 14-31.

- Hawkins, P. (2012). Successful evaluation management : engaging mind and spirit. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 25(3), 27-36.
- Hofstetter, C. et Alkin, M. C. (2003). Evaluation use revisited. Dans T. Kellaghan et D. L. Stufflebeam (Dir.), *International handbook of educational evaluation* (p. 197-222). Grande-Bretagne : Kluwer Academic Publishers.
- Houle, S. (2006). La relation entre la théorie et la pratique en évaluation de programme : dialogue et monologue. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 1-3.
- Houle, S. (2018). Introduction. S'inscrire dans la continuité. Dans M. Hurteau, I. Bourgeois et S. Houle (Dir.), *L'évaluation de programme axée sur la rencontre des acteurs* (p. 1-7). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Houle, S., Hurteau, M. et Marchand, M.-P. (2018). L'évaluateur et la sagesse pratique : vecteurs essentiels pour assurer la crédibilité de l'évaluation. *La revue canadienne en évaluation de programme*, 33(1). Récupéré le 15 septembre 2018 de <https://evaluationcanada.ca/system/files/cjpe-entries/33-2-pre004.pdf>.
- House, E. R. (1993). *Professional evaluation : social impact and political consequences*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- House, E. R. et Howe, K. R. (2000). Deliberative democratic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 85, 3-12.
- Hurteau, M. (2009). Évaluation des programmes : ses visées? qui la pilote? et qui y participe? Dans L. Mottier Lopez et M. Crahay (Dir.), *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 77-86), Neuville La Louve : De Boeck.
- Hurteau, M., Houle, S. et Marchand, M.-P. (2012a). La sélection des parties prenantes, un enjeu important parce que toujours problématique. Dans M. Hurteau, S. Houle et F. Guillemette (Dir.), *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible* (p. 115-136). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hurteau, M., Houle, S., Marchand, M.-P., Ndinga, P., Guillemette, F. et Schleifer, M. (2012 b). Les processus de production et de crédibilisation du jugement en évaluation. Dans M. Hurteau, S. Houle et F. Guillemette (Dir.), *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible* (p. 77-99). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Hurteau., M. Houle, S. et Lachapelle, G. (2006). Comprendre les pratiques évaluatives afin de les améliorer : la modélisation du processus scientifique à l'évaluation de programme. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 27-44.
- Jabot, F. et Bauchet, M. (2010). La figure de l'évaluateur, mi-ingénieur mi-bricoleur. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 25(3), 59-74.
- Jacob, J., Lamari, M., Ouimet, M. et Turgeon, J. (2010, octobre). *Consultées ou « tablettées »? Les évaluations de programmes et le changement des politiques publiques*. Congrès annuel de la Société québécoise d'évaluation de programme, Montréal.
- Jacob, S. (2006). Trente ans d'évaluation de programme au Canada : l'institutionnalisation interne en quête de qualité. *La revue canadienne en évaluation de programme*, 119(3), 515-532.
- Jacob, S. (2012). Préface. Dans M. Hurteau, S. Houle et F. Guillemette (Dir.), *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible* (p. VII-VIII). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jacobson, M. R. et Azzam, T. (2016). Methodological credibility : an empirical investigation of the public's perception of evaluation findings and methods. *Evaluation Review*, 40(1), 29-60.
- Jacobson, M. R. et Azzam, T. (2018). The effects of stakeholder involvement on perceptions of an evaluation's credibility. *Evaluation and Program Planning*, 68, 64-73.
- Johnson, K., Greenesid, L. O., Toal, S. A., King, J. A., Lawrenz, F. et Volkov, B. (2009). Research on evaluation use. *American Journal of Evaluation*, 30(3), 377-410.
- King, J. A. (2005). Participatory evaluation. Dans S. Mathison (Dir.), *Encyclopedia of Evaluation* (p. 291-294). Thousand Oaks : Sage Publications.
- 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.
- Lee, L. E. (2012). Navigating expectations, values and context : a Canadian evaluator

- abroad. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 25(3), 75-93.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative, fondements et pratiques* (2^e éd.). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Levin-Rozalis, M. (2003). Evaluation and research : differences and similarities. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 18(2), 1-31.
- Leviton, L. C. et Hughes, E. F. X. (1981). Research on the utilization of evaluations : a review and synthesis. *Evaluation Review*, 5, 525-549.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. C. (1985). *Naturalistic inquiry*. Berverly Hills : Sages Publications.
- Lovett, K. M. (2003). *Texas public school superintendents' attitudes and perceptions of the utilization of research in decision making*. Thèse de doctorat. Baylor University.
- Luskin, R. J. C. et Ho, T. (2013). Comparing the intended consequences of three theories of evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 38, 61-66.
- Mabry, L. (2009). Case study methods in educational evaluation. Dans K. E. Ryan et J. B. Cousins (Dir.), *The sage international handbook of educational evaluation* (p. 341-356). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Madaus, G., Stufflebeam, D. et Scriven, M. (Dir.) (1989). Program evaluation : a historical overview. Dans *Evaluation Models* (p. 3-22). Boston : Kluwer-Nijhoff.
- Marceau, R. (2007). L'expérience québécoise des trente dernières années en évaluation. Dans S. Jacob, F. Varone et J. Genard (dir.), *L'évaluation des politiques au niveau régional*. Bruxelles : Peter Lang.
- Mark, M. M. (2008). Building a better evidence base for evaluation theory : beyond general calls to a framework of types if research on evaluation. Dans N. Smith et P. R. Brandon (Dir.), *Fundamental issues in evaluation* (p. 111-134). New York : Guilford.
- Mark, M. M. (2015). Credible and actionable evidence : a framework, overview, and suggestions for future practice and research. Dans S. I. Donaldson, C. A. Christie et M. M. Mark (Dir.), *Credible and actionable evidence : the foundation for rigorous influential evaluation* (p. 275-302). Thousand Oaks : Sage Publications.

- Mark, M. M., Greene, J. C. et Shaw, I. F. (2006). Introduction. Dans I. F. Shaw, J. C. Greene et M. M. Mark (Dir.), *Handbook of evaluation : politics, programs and practices* (p. 1-30). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Mark, M. M., Henry, G. T. et Julnes, G. (2000). *Evaluation : an integrated framework for understanding, guiding, and improving policies and programs*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Mark, M. M. et Henry, G. T. (2004). The mechanisms and outcomes of evaluation influence. *Evaluation*, 10(1), 35-57.
- Mathie, A. et Greene, J. C. (1997). Stakeholder participation in evaluation : how important is diversity ?, *Evaluation and Program Planning*, 20, 279-285.
- Mathison, S. M. (2005). *Encyclopedia of evaluation*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. et Hesse-Biber, S. (2013). Mixed methods and credibility of evidence in evaluation. Dans D. M. Mertens et S. Hesse-Biber (Dir.), *Mixed methods and credibility of evidence in evaluation. New Directions for Evaluation*, 138, 5–13.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck Université.
- Miller, R. L. (2015). How people judge the credibility of information : lessons for cognitive and information sciences. Dans S. I. Donaldson, C. A. Christie et M. M. Mark (Dir.), *Credible and actionable evidence : the foundation for rigorous influential evaluation* (p. 39-62). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Ministère des Finances et de l'Économie (2014). *Normes et pratique de l'évaluation de programme au ministère. Un manuel à l'usage des évaluateurs de programmes*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mitchell, R. K., Agle, B. R. et Wood, D. J. (1997). Toward a theory of stakeholder identification and salience : defining the principle of who and what really counts. *Academy of Management Review*, 22, 853-886.

- Monier, E., Conan, M. et Allen, B. (1992). *L'évaluation de l'action des pouvoirs publics* (2^e éd.). Paris : Economica.
- Morra Imas, L. G. et Rist, R. C. (2009). *The road to results, designing and conducting effective development evaluations*. Washington : The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
- Neal, C. et Neal, P. (2011). *The art of convening*. Oakland : Berrett-Koehler.
- Nelson, R. K. (2009). *An exploration of the factors that influence participant selection in participatory evaluation*. Thèse de doctorat, University of Minnesota.
- Nevo, D. (2006). Evaluation in education. Dans I. F. Shaw, J. C. Greene et M. M. Mark (Dir.), *The sage handbook of evaluation* (p. 441-460). London : Sage Publications.
- Nguyên-Duy, V. et Luckerhoff, J. (2006). Constructivisme/positivisme : où en sommes-nous avec cette opposition? *Recherches qualitatives*, (5), 4-17.
- Nielsen, S. B., Lemire, S. et Skov, M. (2011). Measuring evaluation capacity. Results and implications of Danis study. *American Journal of Evaluation*, 32(3), 324-344.
- O'Sullivan, R. G. (2004). *Practicing evaluation : a collaborative approach*. Newbury Park : Sage Publications.
- O'Sullivan, R. G. (2012). Collaborative evaluation within a framework of stakeholder-oriented evaluation approaches. *Evaluation and Program Planning*, 35, 518-522.
- Orr, S. K. (2010). Exploring stakeholders values and interests in evaluation. *American Journal of Evaluation*, 31(4), 557-569.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Malakoff : Armand Colin.
- Patton, M. Q. (1988). The evaluator responsibility for utilization. *Evaluation Practice*, 9(2), 5-24.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation methods*. Newbury Park : Sage Publications.

- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation : the new century text* (3e éd.). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3e éd.). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4e éd.). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4e éd.). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2018). L'intervention auprès des parties prenantes : le rôle et les responsabilités de l'évaluateur à titre d'animateur. Dans M. Hurteau, I. Bourgeois et S. Houle (Dir.), *L'évaluation de programme axée sur la rencontre des acteurs* (p. 95-113). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Perrin, B. (2012). Learning from evaluation misadventures : the importance of good communication, *Canadian Journal of Program Evaluation*, 25(3), 115-124.
- Pluye, P. (2012). Les méthodes mixtes. Dans V. Ridde et C. Dagenais (Dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programmes* (p. 125-143). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Poncet, F. (2012). *Le modèle logique : une approche pour présenter et valider un programme spécifique de réadaptation*, Congrès annuel de la Société québécoise d'évaluation de programme.
- Poth, C., Lamarche, M. K., Yapp, A., Sulla, E. et Chisamore, C. (2014). Towards a definition of evaluation within the Canadian context: who knew this would be so difficult?. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 29, 1-18.
- Preskill, H. et Boyle, S. (2008). A multidisciplinary model of evaluation capacity building. *American Journal of Evaluation*, 29(4), 443-459.
- QSR International (2013). *Présentation de NVivo, logiciel d'aide à la recherche par méthodes qualitatives et mixtes*. Récupéré le 20 février 2013 de <http://download.qsrinternational.com/Resource/NVivo10/NVivo-10-Overview-French.pdf>.

- Ramdé, J. (2012). *Utilisation des connaissances issues de la recherche en éducation. Validation d'un questionnaire et proposition d'un modèle*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Ridde, V. et Dagenais, C. (Dir.) (2012). Introduction générale à l'évaluation de programmes. Dans V. Ridde et C. Dagenais (Dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programmes* (p. 13-32). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Rodriguez-Campos, L. (2012). Stakeholder involvement in evaluation : three decades of the American journal of evaluation. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 8(17), 57-79.
- Rogers, P. J. (2001). The whole world is evaluating half-full glasses. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 431-436.
- Rossi, P. H. et Freeman, H. E. (1993). *Evaluation, a systematic approach*. Beverly Hills : Sage Publications.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. et Freeman, H. E. (2004). *Evaluation, a systematic approach* (7^e éd.). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Savoie, D. J. (2015). La fonction publique canadienne a perdu ses repères. *Administration publique du Canada*, 58(2), 205-226.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.) (p. 191-218). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.) (p. 139-152). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Schwandt, T. A. (2009). Toward a practical theory of evidence for evaluation. Dans S. I. Donaldson, C. A. Christie et M. M. Mark (Dir.), *What counts as credible evidence in applied research and evaluation practice ?* (p. 197-212), Los Angeles : Sage Publications.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park : Sage Publications.
- Scriven, M. (1994). The final synthesis. *Evaluation Practice*, 15, 367-382.

Scriven, M. (2007). *Key evaluation checklist (KEC)*. Kalamazoo, Western Michigan University, The evaluation center.

Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada (2004). *Examen de la qualité des évaluations dans les ministères et les organismes*. Récupéré le 8 décembre 2009 de http://www.tbs-sct.gc.ca/eval/pubs/rev-exam_f.asp.

Secrétariat du Conseil du Trésor du Québec (2002). *Modernisation de la gestion publique. L'évaluation de programme. Document destiné aux dirigeants et dirigeantes de ministères et d'organismes*. Récupéré le 10 décembre 2014 de http://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/publications/eval-progr_02.pdf.

Secrétariat du Conseil du Trésor du Québec (2013). *Glossaire des termes usuels en mesure de performance et en évaluation. Pour une gestion saine et performante*. Récupéré le 10 décembre 2014 de http://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/publications/glossaire_termes_usuels.pdf.

Secrétariat du Conseil du Trésor du Québec (2014a). *Cinq années de gestion axée sur les résultats au gouvernement du Québec. Rapport sur la mise en œuvre de la Loi sur l'administration publique*. Récupéré le 10 décembre 2014 de http://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/publications/rapport_lap_05.pdf.

Secrétariat du Conseil du Trésor du Québec (2014b). *Directive concernant l'évaluation de programme dans les ministères et les organismes*. Récupéré le 10 décembre 2014 de <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/dynamicSearch/telecharge.php?type=1&file=61131.pdf>.

Shaw, I., Greene, J. C. et Mark, M. M. (Dir.) (2006). *The sage handbook of evaluation*. Thousand Oaks : Sage Publications.

Sheperd, R. P. (2012). In search of a balanced Canadian federal evaluation function : Getting to relevance. *La revue canadienne en évaluation de programme*, 26(2), 1-45.

Smith, N. L. (2011, novembre). *Emergent investigative evaluation : theory, development and use in evaluation practice*. Conférence au congrès annuel de l'American Evaluation Association, Anaheim.

- Société canadienne d'évaluation (2019, janvier). *Référentiel des compétences professionnelles requises à l'exercice d'évaluation de programmes au Canada*. Récupéré le 22 février 2019 de https://evaluationcanada.ca/sites/default/files/referentiel_des_compétences_-_evaluation_au_canada_-_revisée_2018.pdf?v2.
- Société canadienne d'évaluation (2016). *Normes d'évaluation de programmes*. Récupéré le 5 janvier 2016 de <http://evaluationcanada.ca/fr/normes-devaluation-de-programmes>.
- Spaulding, D. T. (2008). *Program evaluation in practice*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Stake, R. E. (2004). *Standards-based and responsive evaluation*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research, studying how things work*. New York : Guilford Press.
- Stern, E. (2006). Contextual challenges for evaluation practice. Dans I. F. Shaw, J. C. Greene et M. M. Mark (Dir.), *The sage handbook of evaluation* (p. 292-314). London : Sage Publications.
- Stevahn, L. et King, J. A. (2016). Evaluation and facilitation. Facilitating interactive evaluation practice : Engaging stakeholders constructively. *New Directions for Evaluation*, 149, 67-80.
- Stevahn, L., King, J.A., Ghere, G. et J. Minnema, J. (2005). Establishing essential competencies for program evaluators. *American Journal of Evaluation*, 26(1), 43-59.
- Stufflebeam, D. (2001). Evaluation models. *New Directions for Evaluation*, 89, 7-98.
- Taut, S. (2008). What we have learned about stakeholder involvement in program evaluation ?. *Studies in Education Evaluation*, 34, 224-230.
- Taut, S. et Alkin, M. C. (2003). Program staff perceptions of barriers to evaluation implementation. *American Journal of Evaluation*, 24(2), 213-226.

- Théberge, F. (2011). L'évaluation démocratique délibérative. Dans P.-M. Daigneault, *Les approches théoriques en évaluation* (p. 23-30), Québec : PERFEVAL.
- Thiebaut, G.-C., Brousselle, A., Contandriopoulos, A.-P., Champagne, F. et Hartz, Z. (2011). Introduction. Positionner l'évaluateur face aux enjeux de l'évaluation. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A.-P. Contandriopoulos et Z. Hartz (Dir.), *L'évaluation : concepts et méthodes* (p. 11-23). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Toulemonde, J. (2005, mai). *Appropriation des résultats de l'évaluation : leçons de la pratique en Région Limousin*. Communication présentée au Colloque de la Société Française de l'Évaluation, Paris.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Tourneur Y. et Rochez-Nimal, P. (1987). Macro-évaluation : finalités, objets d'étude et méthodes. *Mesure et évaluation en éducation*, 10(3), 29-60.
- Van der Maren, J. M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Weiss, C. H. (1983). Toward the future of stakeholder approaches in evaluation. Dans A. S. Bryk (Dir.), *Stakeholder-based education* (p. 83-96). San Francisco : Jossey-Bass.
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation methods for studying programs and policies*. Upper Saddle River : Prentice-Hall.
- Whitmore, E. (1998). Understanding and practicing participatory evaluation. *New Directions for Evaluation*, 80, 95-99.
- Wholey, J. S. (2004). Evaluability assessment. Dans J. S. Wholey, H. P. Hatry et K. E. Newcomer (Dir.), *Handbook of practical program evaluation* (2e éd.). San Francisco : Jossey-Bass.
- Witter, S. et Cunden, N. (2012). Une introduction à l'évaluation économique des programmes. Dans V. Ridde et C. Dagenais (Dir.), *Approches et pratiques en*

évaluation de programmes (p. 199-211). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K. et Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards : a guide for evaluators and evaluation users* (3^e éd.). Thousand Oaks : Sage Publications.