



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



« Chaire UNESCO en prévention de
la radicalisation et de l'extrémisme violents »
Université de Sherbrooke, Université Concordia
et Université du Québec à Montréal

Guide de l'évaluation de programmes

DANS LE DOMAINE DE LA PRÉVENTION DE L'EXTRÉMISME VIOLENT

MAI 2023



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



« Chaire UNESCO en prévention de
la radicalisation et de l'extrémisme violents »
Université de Sherbrooke, Université Concordia
et Université du Québec à Montréal

POUR CITER LE RAPPORT :

Anastasopoulos, V., L. Décoret, P. Madriaza, D. Morin et M. Johnson (2023). *Guide pour l'évaluation de programmes dans le domaine de la prévention de l'extrémisme violent*. Chaire UNESCO en prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violents (Chaire UNESCOPREV), Université de Sherbrooke.

Financé par le
gouvernement du
Canada

Canada

Les auteurs sont responsables du choix et de la présentation des informations contenues dans ce document ainsi que des opinions qui y sont exprimées, lesquelles ne sont pas nécessairement celles de l'UNESCO et n'engagent pas l'Organisation.

LES AUTEURS



Vanessa Anastasopoulos

La docteure Vanessa Anastasopoulos, Évaluatrice qualifiée (ÉQ) depuis 2012 et propriétaire du cabinet Vanastas, a accumulé plus de 25 années d'expérience en évaluation et a mené plus de 100 projets. Ses évaluations ont porté sur une grande variété de domaines, comme la santé et les services sociaux, l'emploi et la criminologie, ainsi que sur des initiatives destinées à des groupes divers comme les personnes immigrantes, les communautés défavorisées, les détenus et les victimes d'actes criminels. En plus de son expérience considérable dans la direction de projets d'évaluation, Vanessa a réalisé plusieurs projets axés sur la promotion de la pensée évaluative et le développement des capacités en matière d'évaluation.



Ludovic Décoret

Ludovic Décoret œuvre depuis plus de 10 ans en évaluation de projet en développement social et en partenariats intersectoriels. Il a eu l'occasion d'évaluer des dizaines de projets visant l'égalité des chances et l'amélioration du parcours de vie des jeunes et des familles vulnérables. Dans plusieurs de ses projets, il a pu former des ressources de concertations aux bases de l'évaluation et mettre en place des conditions facilitantes pour développer une culture évaluative. Il est titulaire d'une maîtrise en étude des pratiques psychosociales et évaluateur qualifié de la Société canadienne d'évaluation depuis 2021.



Pablo Madriaza

Professeur associé à l'Université du Québec en Outaouais. Il a été coordonnateur scientifique de la Chaire UNESCO en prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violents (UNESCO-PREV) et coordonnateur général du Réseau des praticiens canadiens en prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violents (RPC-PREV).



David Morin

Professeur titulaire à l'École de politique appliquée de l'Université de Sherbrooke et co-titulaire de la Chaire UNESCO en prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violents (UNESCO-PREV).



Marc L. Johnson

Marc L. Johnson est sociologue-conseil chez PGF consultants et fondateur du cabinet Socius recherche et conseils. Depuis plusieurs décennies, il réalise des études évaluatives et divers mandats de recherche appliquée au Canada et à l'international. Il a enseigné l'évaluation dans plusieurs universités et a été membre et évaluateur qualifié de la Société canadienne d'évaluation. Son engagement professionnel est mu par la quête de justice sociale et d'innovation.

Table des matières

À propos de ce guide	5
Introduction	9
Organisation du guide	10
01 Évaluation en contexte de PEV	11
1.1 Qu'est-ce que l'évaluation de programmes ?	13
1.2 Quelles sont les différences entre l'évaluation, la reddition de compte et la recherche ?	16
1.3 Qu'implique l'évaluation en contexte de PEV ?	19
1.4 Qu'en est-il de l'éthique de l'évaluation de programmes de PEV ?	23
02 Planification de l'évaluation	29
2.1 Quels aspects évaluer et pourquoi évaluer ?	31
2.2 Quelles approches choisir ?	37
2.3 Pour qui et avec qui évaluer ?	38
2.4 Quand évaluer ?	43
2.5 Comment se préparer à l'évaluation ?	44
2.6 Quoi évaluer ?	46
2.7 Comment établir la théorie du changement du programme ?	49
2.8 Comment planifier la réalisation ?	58
2.9 Comment rédiger un plan d'évaluation ?	75
03 Conduite de l'évaluation	76
3.1 Quelles méthodes de collecte de données choisir ?	78
3.2 Comment collecter les données ?	90
3.3 Comment analyser les résultats ?	95
3.4 Comment établir les conclusions et formuler des recommandations ?	98
04 Présentation et utilisation des résultats	103
4.1 Comment présenter les résultats ?	105
4.2 Comment favoriser l'utilisation des résultats ?	111
Bibliographie	115
Glossaire	119
Liste des abréviations	124
Liste des tableaux	125
Liste des figures	125
Liste des exemples	126

À propos de ce guide

Ce guide s'inscrit au sein du projet PREV-IMPACT Canada, qui vise le développement et l'implantation de modèles canadiens d'évaluation quant aux pratiques en matière de prévention de l'extrémisme violent. Ultimement, ce projet a pour but de renforcer les capacités des personnes intervenantes clés en matière de prévention de l'extrémisme violent au Canada.

À travers le projet PREV-IMPACT, la Chaire UNESCO-PREV a réalisé une série d'études, dont une revue systématique méthodologique des études évaluatives de programmes de prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violents, une étude portant sur l'évaluation du point de vue des personnes intervenantes et une étude internationale dans laquelle 54 personnes des milieux de la pratique, de la recherche et de l'évaluation ont été interrogées (Clement *et al.*, 2021; Madriaza *et al.*, 2021, 2022).

Plusieurs lacunes en matière d'évaluation ont été constatées dans le cadre de cette analyse.

VOICI QUELQUES-UNES DES LACUNES IDENTIFIÉES

- › La plupart des études évaluatives consultées sont descriptives et portent davantage sur les activités mises en œuvre que sur l'efficacité des mesures mises en place au regard de la prévention de l'extrémisme violent (PEV) ou sur les enjeux du processus d'implantation.
- › Dans les programmes en PEV, on constate un manque de connaissances pour concevoir et réaliser des évaluations.
- › L'absence de théories du changement et d'un plan d'évaluation dès le début du programme rend difficile l'évaluation.
- › Des déficiences sur le plan de la qualité des indicateurs et des méthodes utilisées ont été constatées.
- › Les collectes de données démontrent des faiblesses, notamment en ce qui concerne la représentativité des groupes ciblés par les interventions.
- › Il existe une difficulté à établir des liens de causalité entre les activités et les résultats observés.
- › On constate peu de transparence sur la source des données et sur leur fiabilité.
- › L'évaluation est souvent abordée selon une logique sommative (à la fin d'un cycle pour porter un jugement) et non formative (au début et en cours de réalisation pour permettre des apprentissages et favoriser l'amélioration continue).
- › L'évaluation est perçue par les personnes praticiennes comme une contrainte institutionnelle exercée par les commanditaires, bien qu'elles reconnaissent également qu'elle est utile pour l'amélioration des pratiques.
- › Les évaluations qui ont suscité moins de collaboration entre les parties-prenantes n'ont pas été aussi réussies.

L'identification de ces lacunes explique pourquoi la Chaire UNESCO-PREV a développé un guide d'évaluation qui contribuera à améliorer la qualité et l'efficacité des programmes de PEV au Canada.

Ce guide s'adresse principalement aux gestionnaires, aux personnes intervenantes et aux personnes qui sont impliquées dans la réalisation de programmes de PEV au Canada. Les termes « intervenante » et « intervenant » englobe toutes les professions (intervenantes et intervenants sociaux, psychologues, médiatrices et médiateurs culturels, etc.) qui œuvrent au quotidien dans ces programmes.

Les lectrices et lecteurs trouveront dans ce guide une opportunité de mieux intégrer l'évaluation à leurs responsabilités au sein du programme, pour des bénéfices individuels et collectifs. Ainsi, les personnes intervenantes pourront améliorer la qualité de leur pratique, les gestionnaires augmenteront leurs capacités de gestion et d'amélioration

continue et les bailleurs de fonds pourront démontrer l'efficacité de leur investissement.

Compte tenu de l'ampleur des domaines de la PEV et de l'évaluation de programmes, l'équipe de rédaction a circonscrit l'envergure de ce guide afin qu'elle puisse servir d'outil pédagogique pour sensibiliser et former les professionnelles et professionnels œuvrant en PEV au Canada. Son contenu sera utilisé en partie ou en totalité pour développer les compétences en évaluation dans les différentes organisations. Chacune de ses parties est utilisable de manière autonome afin de répondre aux besoins spécifiques.

Tout au long de ce guide, des références vers des sources complémentaires seront fournies afin de permettre au lectorat d'approfondir sa compréhension des sujets traités. Tous les efforts ont été faits pour identifier des sources en anglais et en français. Dans certains cas, il n'a pas été possible d'en identifier dans les deux langues.

Tableau 1 : Ce qu'est le guide et ce qu'il n'est pas



CE GUIDE EST :

- › Un guide pratique qui vulgarise de manière claire et succincte les éléments de base et incontournables d'une évaluation de programmes dans le contexte de la PEV y compris ce qui concerne les enjeux éthiques
- › Un guide qui accompagne les personnes intervenantes de la PEV dans la planification, la conduite et l'utilisation des données d'une évaluation de programmes en PEV
- › Une base de formation et d'ateliers de travail entourant l'évaluation de programmes en PEV
- › Un espace de discussion et de cocréation des pratiques en matière d'évaluation de programmes en PEV
- › Une base de réflexion sur les enjeux éthiques possiblement rencontrés lors de l'évaluation des programmes en PEV



CE GUIDE N'EST PAS :

- › Un guide de design de recherche scientifique
- › Un guide méthodologique exhaustif de collecte et d'analyse de données
- › Une formation spécialisée en évaluation
- › Une bibliothèque d'outils d'évaluation universels
- › Une banque d'indicateurs
- › Un guide qui évalue à la place des personnes intervenantes en PEV
- › Un guide des bonnes pratiques de PEV

Parmi les différents types de programmes de PEV mis en place au Canada, ce document ne portera pas sur les campagnes en ligne parce qu'il existe déjà des guides pertinents à cet effet et que la méthodologie préconisée est différente de celle que l'on utiliserait pour d'autres types d'interventions. Si une évaluation vise un programme qui inclut des interventions en matière de PEV combinées à des activités de prévention en ligne, les conseils fournis dans ce guide peuvent être jumelés à ceux des guides qui portent sur l'évaluation des campagnes en ligne.



POUR ALLER PLUS LOIN

- › Pour plus d'information, l'*Institute for Strategic Dialogue* a développé deux guides sur les campagnes en ligne :
 - › [The Counter-Narrative Handbook](#), traite spécifiquement de la création et de l'évaluation de ce type de programme.
 - › [The Counter-Narrative Monitoring & Evaluation Handbook](#) traite spécifiquement du suivi et de l'évaluation des campagnes en ligne en contexte de PEV.

Ce guide est appelé à évoluer selon les avancées de la connaissance concernant la PEV, les travaux de la chaire UNESCO-PREV et l'évaluation de programmes de PEV.

Introduction

QUEL QUE SOIT LE DOMAINE D'INTERVENTION, CERTAINES QUESTIONS RÉCURRENTES ACCOMPAGNENT LES ACTIONS QUOTIDIENNES DES PRATICIENS.

- › Comment s'assurer que nous ayons atteint les objectifs visés ?
- › Si nous les avons atteints, pour qui l'avons-nous fait et dans quelles circonstances ?
- › Nos actions sont-elles les bonnes ?
- › Est-ce que nous répondons aux besoins de nos diverses parties prenantes ?

Ces questions sont aussi importantes que l'action elle-même, car elles permettent de témoigner des résultats, d'apprendre de l'intelligence déployée au quotidien par les personnes intervenantes, de réajuster ce qui doit l'être et de s'assurer de maximiser les moyens (souvent limités) mis en œuvre pour les projets. Connaître ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas, et pourquoi, est essentiel au bon développement d'un programme.

Bien que les personnes intervenantes réalisent des observations quotidiennes pour analyser leurs actions et se réajuster, il y a un risque de biais, un manque de vue d'ensemble et une occultation de l'expérience des autres personnes directement concernées par les actions. L'évaluation de programmes, par une démarche méthodique et rigoureuse, reposant sur des critères explicites, devrait permettre aux parties prenantes de répondre le plus adéquatement possibles aux questions mentionnées ci-dessus en se basant sur des données probantes.

Cette nécessité d'évaluer la pertinence et l'efficacité des actions est particulièrement appropriée pour les domaines d'interventions d'existence récente qui ne peuvent s'appuyer sur des années de recherche scientifique pour garantir les bonnes pratiques et la qualité de l'intervention. C'est le cas de la prévention de l'extrémisme violent (PEV) qui est une nouvelle approche conceptuelle et pratique très différente, mais à la fois complémentaire, à la réponse sécuritaire traditionnelle pour lutter contre les actes violents en lien avec l'extrémisme.

Ces dernières années, de nombreuses organisations au Canada se sont engagées dans cette voie, comme en témoigne le Réseau des Praticiens Canadiens pour la Prévention de la Radicalisation et de l'Extrémisme Violents (RPC-PREV) qui a recensé 26 programmes de PEV au Canada, en 2020 (Hassan *et al.*, 2020). Les différents travaux de cartographie et de recension du RPC-PREV et de la Chaire UNESCO-PREV ont démontré que les organisations ont consacré une grande partie de leurs efforts à développer des programmes et pratiques d'intervention en contexte de PEV. Par conséquent, cela leur a laissé peu de temps à consacrer à l'évaluation de ces programmes.

Ce document se veut un guide pratique pour les organisations qui œuvrent en PEV au Canada. Il entend les accompagner dans l'évaluation de la pertinence, de la mise en œuvre et de l'efficacité de leurs interventions afin d'apprendre de ces interventions et de continuer de développer le champ de la PEV. Par des apports théoriques, des conseils et quelques outils pratiques, le lectorat prendra connaissance des éléments incontournables de l'évaluation de programmes.

Organisation du guide

L'évaluation se déroule généralement en quatre grandes phases : la planification, la conduite, la présentation et l'utilisation des résultats. Ces phases sont abordées dans les quatre sections de ce guide, précédées d'une section qui situe l'évaluation de programmes dans le contexte de PEV.

Cliquez sur les titres de section pour accéder au contenu.

Figure 1 : Organisation du guide

01 ÉVALUATION EN CONTEXTE DE PEV	02 PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION
1.1 Qu'est-ce que l'évaluation de programmes ?	2.1 Quels aspects évaluer et pourquoi évaluer ?
1.2 Quelles sont les différences entre l'évaluation, la reddition de compte et la recherche ?	2.2 Quelles approches choisir ?
1.3 Qu'implique l'évaluation en contexte de PEV ?	2.3 Pour qui et avec qui évaluer ?
1.4 Qu'en est-il de l'éthique en évaluation de programmes de PEV ?	2.4 Quand évaluer ?
	2.5 Comment se préparer à l'évaluation ?
	2.6 Quoi évaluer ?
	2.7 Comment établir la théorie du changement du programme ?
	2.8 Comment planifier la réalisation ?
	2.9 Comment rédiger un plan d'évaluation ?
03 CONDUITE DE L'ÉVALUATION	04 PRÉSENTATION ET UTILISATION DES RÉSULTATS
3.1 Quelles méthodes de collecte de données choisir ?	4.1 Comment présenter les résultats ?
3.2 Comment collecter des données ?	
3.3 Comment analyser les résultats ?	4.2 Comment utiliser les résultats ?
3.4 Comment établir les conclusions et formuler des recommandations ?	



01

Évaluation en
contexte de PEV

Cette première section vise à sensibiliser les personnes œuvrant en PEV à l'évaluation de programmes, à ses spécificités vis-à-vis d'autres pratiques de gestion de programme et de recherche, à préciser certaines implications de l'évaluation appliquées aux programmes de PEV et à éveiller à l'importance de la réflexion éthique dans ce contexte.

CLIQUEZ SUR LE TITRE DE LA SECTION POUR ACCÉDER AU CONTENU

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

1.2 Quelles sont les différences entre l'évaluation, la reddition de compte et la recherche ?

1.3 Qu'implique l'évaluation en contexte de PEV ?

1.4 Qu'en est-il de l'éthique en évaluation de programmes de PEV ?

1.1 QU'EST-CE QUE L'ÉVALUATION DE PROGRAMMES?



- › Définir l'évaluation de programmes.
- › Introduire la notion de pensée évaluative propice à l'amélioration continue du projet.



- › Qu'est-ce que la pensée évaluative ?
- › Quels sont les avantages pour les gestionnaires, les personnes intervenantes, les bénéficiaires, les partenaires et les bailleurs de fonds de faire de l'évaluation ?

La Société canadienne d'évaluation définit l'évaluation de programmes comme l'appréciation systématique de la conception, de la mise en œuvre ou des résultats d'une initiative pour des fins d'apprentissage ou de prise de décision¹.

Le terme « programme » est utilisé ici comme forme générique pouvant recouper tous les projets, initiatives, politiques ou stratégies mis en œuvre.

De son côté, le système de l'Organisation des Nations unies énonce l'utilité de l'évaluation comme suit : « Une évaluation doit fournir, à partir d'éléments démontrables, des renseignements crédibles et utiles, qui permettent d'intégrer en temps voulu les conclusions, recommandations et enseignements dans le processus décisionnel des organisations et des parties prenantes »².

La pensée évaluative

L'évaluation peut être une pratique professionnelle réservée à des expertes et experts, mais il s'agit aussi d'une façon de porter un regard critique et systématique sur un programme. Chaque personne impliquée dans une initiative peut adopter une « pensée évaluative » qui consiste à dépasser les jugements rapides pour privilégier une pensée critique face à la pertinence d'un programme, à l'adéquation des activités qu'elle entreprend et aux résultats qu'elle obtient. Elle peut se définir comme suit :

La pensée évaluative est « motivée par une attitude de curiosité et une croyance en la valeur de la preuve, qui consiste à identifier des hypothèses, à se poser des questions réfléchies, à rechercher une meilleure compréhension par la réflexion et la prise en compte de multiples perspectives et à éclairer les décisions en vue de l'action » (Buckley *et al.*, 2015) [traduction libre].

Le développement d'une pensée évaluative chez les personnes impliquées dans le programme et d'une culture évaluative au sein de l'organisation est le premier pas à franchir pour que l'évaluation soit utile, sinon elle risque de devenir une routine de conformité répondant à des objectifs externes au programme lui-même, voire une contrainte institutionnelle exercée par les commanditaires.

Les avantages de l'évaluation

Une démarche évaluative bien intégrée au déroulement du programme et qui mobilise adéquatement les parties prenantes sera bénéfique tout au long de son déroulement et non seulement lors de la présentation des résultats, comme le démontre le [Tableau 2](#).

¹ « Qu'est-ce que l'évaluation? », Société canadienne d'évaluation, consulté le 14 février 2021, <https://evaluationcanada.ca/fr/quest-ce-que-levaluation>.

² « Norms and Standards for Evaluation » United Nations Evaluation Group, consulté le 15 février 2021, <http://www.uneval.org/document/detail/1914>.

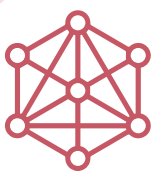
Tableau 2 : Utilité de la démarche et des résultats d'évaluation



UTILITÉ DE PARTICIPER À LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION (Patton, 2008)

La participation à la démarche de l'évaluation permet des apprentissages, indépendamment des résultats du programme, tels que :

- › améliorer sa compréhension du programme;
- › renforcer sa capacité d'intervention;
- › renforcer l'organisation d'un programme;
- › favoriser l'analyse de pratiques et le développement des connaissances;
- › améliorer la mobilisation des parties prenantes;
- › développer la culture évaluative au sein de l'organisation.



UTILITÉ DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION

Les types d'utilisation des résultats dépendront des questions posées, mais pourraient inclure :

- › aider à la prise de décision;
- › favoriser l'imputabilité / la reddition de comptes;
- › améliorer le programme / l'organisation;
- › améliorer les connaissances;
- › améliorer les conditions sociales;
- › renforcer la capacité / l'autonomie / l'emprise des parties prenantes.

L'évaluation est souvent réalisée de manière cyclique, de sorte que les modifications apportées à un programme en réponse aux résultats de l'évaluation alimentent l'amélioration du programme et, par la suite, la conception de l'évaluation suivante. Comme l'illustre la [Figure 2](#), les questions de savoir pourquoi et pour qui l'évaluation est réalisée, ainsi que comment les résultats seront utilisés, sont essentielles et influencent les décisions concernant toutes les facettes du processus d'évaluation.

Figure 2 : L'utilisation au cœur du cycle de l'évaluation



En fonction de l'utilisation de la démarche et des résultats d'évaluation, nous constatons que les avantages peuvent être multiples pour les parties prenantes impliquées dans le programme (voir [Figure 3](#)).

Figure 3 : Avantages possibles pour les personnes impliquées dans un programme



INTERVENANTES ET INTERVENANTS

L'évaluation leur donne l'occasion d'analyser et d'améliorer la qualité de leur propre pratique, de mieux situer leur rôle et leur pratique dans l'ensemble du programme et d'avoir un regard externe sur les effets de leurs interventions.



BAILLEURS DE FONDS

L'évaluation leur démontre l'efficacité de leur investissement.



BÉNÉFICIAIRES

L'évaluation leur donne l'occasion de mettre de l'avant leurs besoins et de proposer comment améliorer le programme.



GESTIONNAIRES DE PROGRAMME

L'évaluation leur permet d'améliorer la cohérence entre les objectifs, les activités et les retombées de leur programme et de mieux gérer globalement le programme.



ORGANISATIONS PARTENAIRES

L'évaluation leur permet de mieux comprendre la portée d'un programme et l'utilité de leur soutien.



POUR ALLER PLUS LOIN

- › La [Société canadienne d'évaluation](#) travaille depuis plus de 40 ans à « faire progresser l'excellence en évaluation au Canada et à l'étranger »³. Son site Internet propose de nombreuses ressources pertinentes pour en savoir plus sur cette pratique. La [Revue canadienne d'évaluation de programme](#) est gratuite pour tous et propose des ressources intéressantes pour en apprendre plus dans ce domaine.
- › Deux documents sont particulièrement pertinents pour saisir les particularités de l'évaluation et pour aller au-delà des idées reçues :
 - › [Le référentiel de compétence de l'évaluatrice et de l'évaluateur](#) : pratiques réflexive, technique, contextuelle, de gestion, interpersonnelle.
 - › [Les normes d'évaluation de programmes](#) : utilité, faisabilité, convenance, précision, imputabilité.
- › Le site Internet [BetterEvaluation](#) est également une référence en matière de contenu théorique et pratique sur l'évaluation de programmes, majoritairement en anglais.

1.2 QUELLES SONT LES DIFFÉRENCES ENTRE L'ÉVALUATION, LA REDDITION DE COMPTE ET LA RECHERCHE ?



- › Distinguer l'évaluation, la reddition de compte et la recherche.



- › Que va demander la reddition de compte ? L'évaluation ? La recherche ?
- › Quelles sont les finalités de la reddition de compte, de l'évaluation et de la recherche ?

L'évaluation est une pratique imbriquée dans la gestion de programme et est souvent confondue avec la reddition de compte. Le [Tableau 3](#) illustre les convergences et les divergences entre ces pratiques, bien qu'il soit parfois difficile d'établir des frontières claires entre elles. L'un des principaux facteurs de cette confusion vient du fait que ces activités amènent à porter un regard sur le programme, impliquant des indicateurs et des collectes de données. Chacune de ces activités a cependant sa logique propre et, bien qu'elles puissent être complémentaires, répondent à des objectifs spécifiques.

³ « Mission et vision » Société canadienne d'évaluation, consulté le 15 mars 2021, <https://evaluationcanada.ca/fr/mission-et-vision>.

Tableau 3 : Reddition de compte et évaluation de programmes

REDDITION DE COMPTE

Définition

Faire rapport avec précision des ressources utilisées (humaines, financières, matérielles) et des activités réalisées en vue de l'atteinte des résultats.

Objectifs

La reddition de comptes examine surtout un programme pour avoir l'assurance qu'il se déroule selon les paramètres établis, qu'il est conforme.

ÉVALUATION DE PROGRAMME

Définition

Démarche rigoureuse et systématique de collecte et d'analyse de données probantes sur l'intervention afin de l'améliorer ou de poser un jugement sur leur valeur et, ainsi, d'éclairer la prise de décision.

Objectifs

L'évaluation examine en plus la pertinence des objectifs, l'adéquation, l'efficacité et l'efficience des moyens déployés, en plus de générer des apprentissages et de renforcer les capacités des parties prenantes (intervenantes et intervenants, partenaires et personnes participantes).

Il est aussi utile de faire la distinction entre l'évaluation et la recherche. La revue systématique du projet PREV-IMPACT a démontré que plus de 90 % des évaluations de programme avaient été menées par des chercheuses et chercheurs. L'évaluation et la recherche ont en commun de formuler des questions et d'enquêter de façon systématique afin de produire des données qualitatives et quantitatives qui y apportent des réponses. Ce qui les distingue est que les questions et les conclusions de l'évaluation sont avant tout utiles pour l'amélioration d'un programme.

Le [Tableau 4](#) illustre dans l'ensemble les similitudes et les différences entre l'évaluation de programmes et la recherche.

Tableau 4 : Distinction entre l'évaluation de programmes et la recherche⁴

 RECHERCHE	VS	 ÉVALUATION DE PROGRAMMES
<p>L'objectif est d'acquérir de nouvelles connaissances sur la réalité sociale et matérielle.</p> <p>Les questions proviennent de chercheuses et chercheurs dans une discipline donnée.</p> <p>Les chercheuses et chercheurs sont souvent impliqués dans le développement du programme qu'elles et ils étudient ensuite.</p>		<p>L'objectif est de déterminer la pertinence, l'efficacité ou l'efficience d'un programme.</p> <p>Les questions proviennent des principales parties prenantes et des principaux utilisateurs prévus des résultats de l'évaluation.</p> <p>Les évaluateurs ne participent pas à l'élaboration du programme afin de préserver leur indépendance et leur neutralité.</p>
<p>Une procédure systématique est menée pour apporter des réponses.</p>		
<p>Des méthodes de recherche quantitatives et qualitatives sont utilisées.</p>		
<p>La qualité des études est jugée par l'examen par les pairs dans une discipline.</p> <p>Le test ultime de la valeur de l'étude est la contribution aux connaissances.</p> <p>Le principal destinataire est la communauté scientifique.</p>		<p>La qualité et l'importance sont jugées par celles et ceux qui utiliseront les résultats pour prendre des mesures et des décisions.</p> <p>Le test ultime de la valeur est l'utilité pour l'amélioration du programme et pour la prise de décision.</p> <p>Les principaux destinataires sont l'organisation, les parties prenantes et les bailleurs de fonds.</p>

⁴ La recherche peut prendre de nombreuses formes ne correspondant pas à cette synthèse (comme la recherche-action, la recherche transdisciplinaire ou la recherche collaborative), tout comme l'évaluation peut servir d'autres objectifs.

1.3 QU'IMPLIQUE L'ÉVALUATION EN CONTEXTE DE PEV ?



- › Rappeler certains éléments essentiels de la PEV qui influencent l'évaluation.
- › Illustrer les grands types d'interventions en PEV au Canada.



- › Quelles sont les particularités d'un programme en PEV ?
- › Quels résultats attendus d'un programme PEV pourraient être raisonnablement attribués à ce programme et, par conséquent, pourraient faire l'objet d'une évaluation ?
- › Quels résultats sont en dehors de la sphère d'influence du programme ?

Comme ce document s'intéresse à l'évaluation de programmes de PEV en contexte canadien, il est essentiel de poser certaines définitions de la prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violents et d'illustrer diverses implications pour l'évaluation de ces programmes. Il n'est pas question ici de faire une synthèse de toutes les connaissances dans ce domaine ou encore d'unifier les différentes recherches à ce sujet, d'autant plus qu'il n'existe pas, à l'heure actuelle,

de consensus sur ce sujet. Plutôt, certains concepts clés sont décrits, en s'inspirant du travail de la Chaire UNESCO-PREV, où les implications pour l'évaluation de programmes sont illustrées.

Pour les besoins du présent guide, deux définitions sont à retenir celle de la radicalisation menant à l'extrémisme violent et celle de la prévention de cette radicalisation (voir [Figure 4](#)).

Figure 4 : Définitions de la prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violents (Madriaza et al., 2022)

RADICALISATION MENANT À L'EXTRÉMISME VIOLENT

La radicalisation est un **processus dynamique qui découle de la polarisation progressive des idéaux politiques, économiques, sociaux ou religieux qui visent à rejeter ou à miner le statu quo**. Elle peut conduire à des résultats positifs et négatifs pour les individus et la société, y compris des possibilités de changement social ou l'exacerbation d'un climat de confrontation entre acteurs ou groupes. Lorsque les moyens préconisés pour parvenir à la solution radicale impliquent de légitimer le recours à la violence ou d'envisager le passage à l'acte violent, il s'agit d'une radicalisation menant à la violence.

Tous les efforts visant à renforcer les facteurs de protection des individus et des groupes à risques et **à réduire ou à supprimer les conditions de risque** qui peuvent rendre l'individu ou le groupe plus vulnérable à la radicalisation violente ou le pousser vers la récidive, quand il s'agit d'une personne qui a déjà recouru à la violence ou qui appartient à un groupe extrémiste.

PRÉVENTION DE LA RADICALISATION ET DE L'EXTRÉMISME VIOLENTS

La prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violent cible quatre niveaux d'intervention (voir [Tableau 5](#)).

Tableau 5 : Niveaux de prévention (Madriaza et al., 2022)

PRÉVENTION PRIMAIRE

Tous les efforts visant à réduire ou à supprimer les facteurs de risque ou à encourager les facteurs de protection et qui **ciblent la population générale** non identifiée comme étant à risque. C'est un type de prévention universelle (par exemple, les campagnes de sensibilisation).

PRÉVENTION PRIMAIRE CIBLÉE

Tous les efforts visant à réduire ou à supprimer les facteurs de risque ou à encourager les facteurs de protection et qui **ciblent une communauté spécifique** et non identifiée comme étant à risque (par exemple, les programmes de prévention universelle qui ciblent tous les jeunes).

PRÉVENTION SECONDAIRE

Tous les efforts visant à réduire ou à supprimer les facteurs de risque ou à encourager les facteurs de protection et qui **ciblent les individus ou les groupes considérés à risque** ou qui se retrouvent dans les étapes initiales de ce processus.

PRÉVENTION TERTIAIRE

Tous les efforts visant à réduire les facteurs qui **encouragent la récurrence dans le cas des individus ou des groupes qui se retrouvent dans les phases finales de ce processus, qui appartiennent à un groupe extrémiste** ou qui ont **commis des actes de radicalisme violent ou de terrorisme**. Ce type de prévention vise également la réinsertion en société de ces individus ou de ces groupes.

Une des caractéristiques de toute démarche de prévention est qu'elle travaille en amont pour empêcher qu'une situation non désirée se développe et se réalise dans le futur, alors que le contre-terrorisme vise directement l'empêchement ou la dissuasion d'actes extrémistes violents, comme les attentats. Ainsi, le contre-terrorisme et la PEV, bien que partageant des objectifs complémentaires, utilisent des approches distinctes. La PEV vise des facteurs à la source du phénomène ou qui ont des liens indirects avec le phénomène lui-même, mais qui expliquent socialement ou individuellement le développement de la radicalisation, comme la marginalisation, l'isolement, la discrimination ou la précarisation.

La PEV s'intéresse, entre autres, au renforcement des facteurs de protection et à la diminution des facteurs de risque (Wolfowicz *et al.*, 2019), comme l'intégration des communautés, la cohésion sociale, la lutte contre la discrimination et la liberté de pensée. Pour les individus « plus à risque », la PEV peut également favoriser leur bien-être, leur épanouissement et leur ouverture d'esprit afin d'éviter qu'ils ne se radicalisent de façon violente.

Au Canada, l'approche de « déradicalisation » visant à changer les idées des personnes visées n'est pas mise de l'avant. Les organisations privilégient l'acceptation de la diversité des opinions, l'écoute de l'autre, la prise de responsabilité et l'intégration (Hassan *et al.*, 2020). En conséquence, chacun de ces objectifs pourrait être pris en compte lors d'une évaluation. L'évaluation pourrait également se concentrer sur la réduction de la radicalisation et de l'extrémisme violents si des données crédibles étaient disponibles dans le temps ou avec l'accès à un groupe de comparaison équivalent, pour autant que cette réduction demeure raisonnablement dans la sphère d'influence du programme.

La contribution versus l'attribution

Quel que soit le niveau d'intervention, l'évaluation doit se concentrer sur ce qui est visé directement par le programme afin de capter les résultats réalistes et atteignables grâce aux activités.

Il est cependant très difficile de démontrer qu'un résultat est attribuable uniquement à une intervention (c'est-à-dire qu'il a été causé par une intervention), sans autre influence de facteurs externes (Dawson *et al.*, 2014). Prouver l'attribution demande des conditions difficiles à trouver lors d'une intervention « réelle », particulièrement en contexte de PEV où le phénomène à observer est très rare, difficilement reproductible et implique de grands enjeux éthiques.

Voici pourquoi, en évaluation de programmes, il est préférable d'utiliser la notion de « contribution » qui cherche à expliquer en quoi l'intervention a participé à l'atteinte de ce résultat, en plus d'autres facteurs externes. Cette approche est plus réaliste et respectueuse des conditions dans lesquelles sont réalisées les activités et des moyens disponibles pour mener l'évaluation.

La contribution implique également de bien circonscrire la sphère de contrôle et la sphère d'influence du programme : où l'intervention agit-elle directement et de quelles manières peut-on raisonnablement s'attendre à ce qu'elle contribue aux résultats souhaités, même si d'autres facteurs viennent s'ajouter à l'atteinte de ces résultats ? Les résultats qui se trouvent dans la sphère d'intérêt du programme, mais qui ne peuvent pas lui être raisonnablement attribués, sont hors de la portée de l'évaluation.



POUR ALLER PLUS LOIN

- Le site Internet de la Chaire UNESCO-PREV propose de nombreuses ressources pour mieux comprendre la prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violents. On y retrouve, par exemple :
 - [Une cartographie des pôles d'expertise en matière de prévention de l'extrémisme violent.](#)
 - [Des publications scientifiques.](#)
 - [Des guides.](#)
- Le site internet du RPC-PREV a également une [cartographie des organisations œuvrant en PEV](#) au Canada.
- De précédents travaux faisant le lien entre l'évaluation de programmes et la PEV ont mené à des contenus qui permettent de mieux circonscrire les différents paramètres de ce type d'intervention. Voici trois ressources en anglais qui aident à mieux réfléchir à ce sujet :
 - [International Alert.](#)
 - [IMPACT Europe.](#)
 - [RAND Program evaluation toolkit for countering violent extremism, chapitre 2.](#)

EXEMPLE A



PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT DE L'ESPRIT CRITIQUE À TRAVERS LA COMPLEXITÉ DES VALEURS CHEZ LES JEUNES⁵

EXEMPLE CONCRET

- ➔ Programme de prévention secondaire auprès de jeunes se sentant interpellés par des discours radicaux, qui propose des ateliers visant à développer leurs capacités à comprendre les points de vue des autres de façon plus complexe (concept cognitif de la complexité intégrative) pour favoriser la négociation et la recherche de solutions pacifiques à un conflit.

FACTEURS DE PROTECTION VISÉS

Accroître les compétences personnelles des individus :

- Apprendre à faire face à différentes opinions tout en respectant l'autre.
- Développer la capacité à gérer des conflits de manière pacifique.

CONSIDÉRATIONS POUR L'ÉVALUATION

L'évaluation de la mise en œuvre (nombre d'ateliers, nombre de jeunes à risque rejoints) ne permet pas de savoir si ces personnes ont développé leur capacité de compréhension du point de vue de l'autre. Pour cela, il faut mettre en place une évaluation de l'efficacité qui va capter les effets auprès des personnes qui participent à court, moyen et long terme.

L'évaluation de ce programme devrait se concentrer principalement sur la sphère de contrôle et la sphère d'influence du programme et non sur des éléments au-delà de cette sphère d'influence, même si elles sont dans sa sphère d'intérêt.

SPHÈRE D'INTÉRÊT

Autres facteurs liés à la radicalisation

- Participation des jeunes à la société civile
- Confiance en soi

SPHÈRE D'INFLUENCE

Facteurs de protection visés

- Sensibilisation et compréhension accrues de divers points de vue
- Acquisition de capacités de négociation et de résolution de conflits
- Probabilité réduite de recourir aux discours radicalisants

SPHÈRE DE CONTRÔLE

Services livrés aux jeunes à risque

- Nombre de jeunes à risque rejoints
- Nombre d'ateliers livrés

⁵ Inspiré des travaux de Liht et Savage, 2013 et Savage *et al.*, 2014

1.4 QU'EN EST-IL DE L'ÉTHIQUE DE L'ÉVALUATION DE PROGRAMMES DE PEV ?



- › Sensibiliser à l'importance d'adopter une pratique de réflexion éthique pour faire face aux enjeux qui peuvent apparaître tout au long de l'évaluation.
- › Considérer certains des enjeux éthiques les plus répandus dans l'évaluation des programmes de PEV.
- › Présenter les valeurs fondamentales à prendre en compte lors de l'évaluation.



- › Quels enjeux éthiques sont susceptibles d'apparaître lors d'une évaluation d'un programme de PEV ?
- › Comment aborder ces enjeux éthiques ?

Certaines dimensions éthiques doivent être prises en compte lorsqu'on entreprend une évaluation. Le [Tableau 6](#) présente certaines de ces considérations communes dans le contexte de l'évaluation des programmes de PEV (liste non exhaustive) et certains moyens pour les aborder (Madriaza, *et al.*, 2021; 2022).

Tableau 6 : Exemple d'enjeux éthiques en évaluation de programmes de PEV



PROTECTION DE LA VIE PRIVÉE DES PERSONNES PARTICIPANTES

Considérations éthiques

La protection de la vie privée des personnes participantes est plus importante dans le contexte de l'évaluation des programmes de PEV que de rapporter toutes les informations recueillies, car le contenu du rapport d'évaluation peut potentiellement porter préjudice et stigmatiser les personnes, allant même jusqu'à les mettre en danger.

Pour toutes les personnes participantes qui fournissent des données lors de l'évaluation, les aspects suivants devraient être assurés :

- › Le consentement libre et éclairé de participer exige que, d'une part, les personnes soient informées du contexte dans lequel se déroule l'évaluation et ses objectifs et, d'autre part, qu'elles donnent leur accord explicite d'y participer volontairement.
- › L'énoncé de confidentialité renseigne sur quel type d'information est accessible par qui (p. ex., informations brutes accessibles à l'évaluateur ou à l'évaluatrice uniquement; compilation des résultats dépourvus d'informations d'identification

et présentés sous forme abrégée accessible au comité de pilotage; rapport complet accessible aux bailleurs de fonds et aux autres parties prenantes du programme).

- › Pour toutes les formes de rapports et de présentations d'évaluation, l'anonymat assure qu'il est impossible d'identifier précisément les personnes participantes ou de lier les données d'évaluation à des personnes spécifiques.

L'utilisation d'un formulaire de consentement est une solution possible pour bien informer les personnes participantes, mais elle pourrait poser des défis aux personnes ayant de faibles capacités de lecture. Le fait de donner un ton trop académique à la collecte de données via un formulaire de consentement peut également être un frein à la participation à l'évaluation et, pire encore, mener à un retrait du programme. Selon les situations, le consentement peut être implicite (pour les formulaires en ligne, par exemple) ou verbal.



ACCÈS AUX INFORMATIONS

Considérations éthiques

La protection de la vie privée des personnes participantes amène une autre contrainte pour l'évaluation puisqu'il peut devenir difficile d'avoir accès à certaines données personnelles pouvant être utiles, selon ce qui est évalué (dossiers médicaux, notes d'intervention, dossiers criminels, données Internet, etc.), sans le consentement libre et éclairé des personnes qui participent. Parfois, ce sont les organisations elles-mêmes qui refusent l'accès à ces informations. À l'inverse, ce sont parfois les organisations qui exercent une pression sur les personnes évaluatrices pour avoir accès de façon nominative aux informations divulguées lors de la collecte de données, comme des entrevues.

Cet enjeu demande une attention encore plus grande lors de la planification de l'évaluation sur les données nécessaires pour répondre aux questions d'évaluation et les gestes à réaliser pour y avoir accès.

Il exige également une communication claire avec les parties prenantes au début de l'évaluation concernant la nature des informations qui seront divulguées et la manière dont elles le seront (par exemple, seules les informations dépourvues d'éléments d'identification et présentées sous forme abrégée seront partagées dans le rapport d'évaluation et tout autre type de présentations d'évaluation), conformément à l'obligation de protéger la vie privée des participantes et participants.



UTILISATION D'UN VOCABULAIRE APPROPRIÉ ET NON STIGMATISANT

Considérations éthiques

Certains termes associés à la radicalisation et l'extrémisme violents peuvent contribuer à stigmatiser les personnes participantes. Cela peut freiner la participation à l'évaluation et, dans des cas extrêmes, nuire à une intervention continue avec les personnes.

Certains d'entre eux devraient être remplacés par des termes moins menaçants, tout en permettant le consentement libre et éclairé à la participation. Les équipes responsables de l'évaluation doivent trouver un équilibre entre la transparence de la démarche et l'emploi d'un langage non stigmatisant.

Par exemple, lors de questionnaires ou d'entrevues, identifier les personnes ciblées comme des « personnes radicalisées » ou « extrémistes » ou

faisant partie d'un programme qui vise à « diminuer le radicalisme et l'extrémisme violent » peut contribuer à les stigmatiser davantage, d'autant plus que dans les perceptions de l'opinion publique, « radicalisme » et « extrémismes violents » peuvent être facilement associés à un certain type de radicalisme. Ils devraient être utilisés le moins possible.

Les termes utilisés dans les outils de collecte et la communication entourant l'évaluation devraient utiliser des mots non menaçants pour les personnes visées. Par exemple, on pourrait mettre en relief le renforcement des facteurs de protection (ouverture d'esprit, meilleure intégration dans la communauté, etc.) au lieu d'utiliser des termes en lien avec les facteurs de risque.



RISQUES PHYSIQUES, ÉMOTIONNELS ET SOCIAUX POUR TOUTES LES PARTIES PRENANTES

Considérations éthiques

La participation à l'évaluation de programmes de PEV comporte des risques physiques, émotionnels et sociaux pour toutes les parties prenantes. Par exemple :

- Les bénéficiaires d'un programme peuvent divulguer des informations sensibles qui les mettent potentiellement en danger vis-à-vis de certains groupes extrémistes. Le simple fait de participer et que cela se sache peut les exposer à des représailles de la part de groupes extrémistes qui souhaitaient les recruter, par exemple.
- Les personnes qui évaluent peuvent également être mises en danger, par exemple, en ayant accès à ces informations ou en étant associés à des programmes visant à empêcher le recrutement.

- Le fait de demander aux bénéficiaires de partager leur vécu peut les amener à revivre des situations traumatisantes (discrimination, pression de groupes extrémistes, perte d'un membre de leur famille, etc.). Inversement, les personnes évaluatrices peuvent entendre des récits sensibles qu'elles n'étaient pas prêtes à entendre et qui peuvent les affecter psychologiquement.

Il est donc nécessaire d'identifier à l'avance ces risques avec des personnes expertes dans ce domaine et les minimiser lors de la collecte, même si cela implique de renoncer à certaines informations. De plus, il est fortement recommandé d'identifier des solutions au cas où ces difficultés se présentent, comme la possibilité d'offrir des suivis aux personnes participantes et à celles qui évaluent, ou encore des plans pour les personnes qui se sentent en danger en raison des informations transmises.



INFLUENCE DES BIAIS IDÉOLOGIQUES DES ÉQUIPES DE PRÉVENTION ET DES ÉVALUATRICES ET ÉVALUATEURS

Considérations éthiques

Les personnes responsables de l'évaluation devraient considérer et déclarer les conflits d'intérêts réels, potentiels ou perçus comme potentiels dans le cadre de leur travail d'évaluation⁶.

Puisqu'il n'est pas possible pour les équipes responsables de l'intervention et de l'évaluation de s'affranchir totalement de leurs propres biais, l'exercice de les identifier et d'établir l'influence qu'elles auront sur la démarche d'évaluation serait un point de départ pour atténuer une influence éventuelle.

⁶ Guide de la Société canadienne d'évaluation pour une éthique de l'évaluation (Renfrew, ON : Société canadienne d'évaluation, 2021, <https://evaluationcanada.ca/fr/ethique>, Angl : <https://evaluationcanada.ca/ethics>).



L'EXPÉRIMENTATION EN PEV

Considérations éthiques

Une démarche expérimentale implique l'utilisation d'un groupe expérimental (qui recevra l'intervention) et d'un groupe de contrôle (qui ne recevra pas l'intervention et servira de point de comparaison pour établir l'efficacité de l'intervention), souvent avec des tests effectués avant et après une intervention. Dans les démarches expérimentales, les membres du groupe expérimental et du groupe de contrôle sont assignés au hasard avant le pré-test.

Si l'utilisation de groupes de contrôle est envisagée, le risque de ne pas offrir un réel accompagnement à des personnes radicalisées et de les placer sur une « liste d'attente » pour leur offrir un accompagnement en différé est élevé. Par exemple, le fait de ne pas proposer d'intervention pourrait accroître la menace d'extrémisme violent. Ce traitement inégal des groupes est difficile à justifier d'un point de vue éthique sur un sujet aussi sensible que la PEV. L'affectation de personnes au groupe expérimental ou au groupe de contrôle n'est possible que dans certaines circonstances spécifiques, par exemple, lorsqu'il s'agit de sélectionner des personnes professionnelles pour participer à une formation sur la PEV et lorsque cette formation est proposée pendant une période

suffisamment longue pour que les personnes du groupe de contrôle puissent y participer plus tard et en bénéficier.

De plus, les modèles d'évaluation expérimentaux sont créés pour démontrer si l'intervention fonctionne, mais pas comment et pourquoi elle fonctionne (ce qui a contribué à ces résultats, ce qui n'a pas fonctionné, ce qui est à améliorer, etc.). C'est l'effet « boîte noire⁷ ». Or les moyens (humains, financiers, temporels, savoir-faire) sont importants pour mettre en place les modèles d'évaluation expérimentaux et il est possible que les moyens manquent pour expliquer les résultats.

Le guide International Alert traite des avantages et inconvénients des méthodes évaluatives contre-factuelles (voir Tableau 14 sur le site web [en anglais](#))⁸.

Les Territoires innovants en économie sociale et solidaire (TIESS) proposent une fiche synthèse sur les essais randomisés contrôlés (Salathé-Beaulieu et Gruet, 2020) – [en français](#) / [en anglais](#)

Les dilemmes éthiques surgissent dans les situations où les valeurs et les principes entrent en opposition et rendent les décisions difficiles.

Toute démarche d'évaluation est confrontée à des enjeux éthiques plus ou moins faciles à résoudre pour les personnes responsables de l'évaluation, en collaboration avec les parties prenantes. Il n'existe pas de réponse toute faite ni de solution idéale face aux dilemmes éthiques. La prise en compte des considérations éthiques requiert une réflexion au moment de la planification de l'évaluation, suivie d'une attention soutenue tout au long de l'étude évaluative.

7 « Approches d'évaluation axées sur la théorie : concepts et pratiques » Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, consulté le 31 mars 2021, <https://www.canada.ca/fr/secretariat-conseil-tresor/services/verifications-evaluations/evaluation-gouvernement-canada/approches-evaluation-axe-theorie-concepts-pratiques.html#toc2>.

8 « Module 6: Data collection Methods » International alert, consulté le 14 avril, 2021, <http://www.pvetoolkit.org/laying-the-foundations?ModuleId=1127>.

EXEMPLE B



RÉFLEXIONS ÉTHIQUES CONCERNANT LA PRESSION SUR LES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION

À titre d'exemple de réflexions éthiques guidant la pratique évaluative, considérons l'un des dilemmes éthiques les plus courants rencontrés dans le domaine de l'évaluation des programmes de PEV⁹ ainsi que dans tous les autres domaines d'évaluation au Canada et à l'étranger (Buchanan *et al.*, 2011; Madriaza *et al.*, 2021; Morris, 2011; 2015; Morris et Cohn, 1993; Perrin, 2019).

Les programmes de PEV sont soumis à de nombreuses pressions de résultats, d'abord parce que, ultimement, des vies humaines sont en jeu, mais aussi parce qu'il s'agit d'un thème hautement médiatisé et que son traitement peut influencer l'opinion publique. Il pourrait donc y avoir une pression sur l'évaluation (par exemple, de la part des bailleurs de fonds ou de la haute direction de l'organisme qui propose le programme de PEV) pour que seuls les résultats positifs soient rapportés et, ainsi, maintenir une opinion publique favorable.

Le dilemme éthique se pose lorsqu'il s'agit de décider de la meilleure façon de répondre à ces pressions face à des valeurs concurrentes.

Par exemple, dans le respect des valeurs d'honnêteté, de transparence et d'indépendance d'esprit, une option pourrait être de résister à la pression de modifier l'évaluation et plutôt de présenter tous les résultats de l'évaluation, y compris les plus et les moins favorables. Cependant, selon la situation et le contexte, il pourrait y avoir un risque que le bailleur de fonds décide de ne plus financer le programme si les résultats négatifs sont médiatisés. Dans certains cas, l'annulation ou la réduction du financement d'un programme de PEV largement efficace pourrait entraîner des conséquences délétères pour celles et ceux que le programme est censé aider, notamment les personnes dont le bien-être est menacé par le risque élevé d'extrémisme violent.

Par conséquent, conformément à la valeur accordée à la protection du bien-être des personnes, des options alternatives pourraient inclure la suppression des résultats négatifs du rapport d'évaluation, comme demandé, ou la modification du rapport en ajoutant des informations contextuelles, sans supprimer les résultats. Toutefois, conformément à la valeur de la responsabilisation et de la protection du bien-être des personnes, si ces alternatives sont choisies, il pourrait être prudent de rencontrer également les parties prenantes pour s'assurer qu'elles sont informées des résultats de l'évaluation et qu'elles ont mis en place des plans pour améliorer le programme en abordant ses lacunes.

⁹ Madriaza *et al.*, 2022.

Les questions suivantes¹⁰ peuvent servir de guide pour la pratique réflexive et la prise de décision éthique.

- 1** Quels valeurs et principes sont en jeu dans ce dilemme éthique? Par exemple, les droits et bien-être des personnes, l'honnêteté et la transparence, l'indépendance d'esprit, le professionnalisme, la responsabilisation, la bonne gestion des ressources, etc.
- 2** Quelles sont les décisions possibles qui pourraient être prises dans ce contexte particulier pour résoudre le dilemme éthique?
- 3** Quelles sont les conséquences potentielles de chacune de ces décisions alternatives? Par exemple, sur les personnes, les bénéficiaires, les clientes et clients, les partenaires, les communautés, la politique, le domaine de l'évaluation et l'acquisition de connaissances?
- 4** Qui serait affecté par chacune de ces décisions et de quelle manière? Quels seraient les risques et avantages?
- 5** Parmi les décisions possibles, quelles sont les plus éthiques à prendre dans cette situation et ce contexte?

Pour répondre à ces questions, il pourrait également être utile de demander conseil à d'autres parties prenantes de l'évaluation ou à des collègues spécialisés dans la PEV ou dans l'évaluation.



POUR ALLER PLUS LOIN

- Le [Guide de la Société canadienne d'évaluation pour une éthique de l'évaluation](#) vise à faciliter la pratique réflexive chez les évaluatrices et évaluateurs afin de générer les décisions les plus justifiables du point de vue éthique, compte tenu de la situation et du contexte. Il donne également un exemple de dilemme éthique qui traite spécifiquement de l'enjeu de dénaturer les résultats de l'évaluation, dans un contexte hors de la PEV.
- D'autres ressources ont également abordé spécifiquement les enjeux éthiques de l'évaluation de programmes de PEV :
 - [RAND, Evaluating interventions that prevent or counter violent extremism, a practical guide, Chapter 3](#), (en anglais).
 - [IMPACT Europe](#), (en anglais).
 - [Améliorer l'évaluation en prévention de l'extrémisme violent, c'est l'affaire de tous! Une étude exploratoire internationale.](#)

¹⁰ *Guide de la Société canadienne d'évaluation pour une éthique de l'évaluation* (Renfrew, ON : Société canadienne d'évaluation, 2021 <https://evaluationcanada.ca/ethics>).



02

Planification de l'évaluation

L'évaluation d'un programme ne s'improvise pas et doit faire l'objet d'une planification rigoureuse, permettant de s'assurer d'une cohérence entre les objectifs de l'évaluation, les questions auxquelles elle devra répondre, les méthodes choisies et l'analyse. Une bonne planification est une des clés d'une évaluation réussie. De plus, l'exercice de planification d'une évaluation apporte de nombreux avantages aux parties prenantes, car elle demande de revisiter certains fondements du programme et de prendre des décisions impliquant à la fois l'évaluation et les suites du programme.

CLIQUEZ SUR LE TITRE DE LA SECTION POUR ACCÉDER AU CONTENU

2.1 Quels aspects évaluer et pourquoi évaluer ?

2.2 Quelles approches choisir ?

2.3 Pour qui et avec qui évaluer ?

2.4 Quand évaluer ?

2.5 Comment se préparer à l'évaluation ?

2.6 Quoi évaluer ?

2.7 Comment établir la théorie du changement du programme ?

2.8 Comment planifier la réalisation ?

2.9 Comment rédiger un plan d'évaluation ?

2.1 QUELS ASPECTS ÉVALUER ET POURQUOI ÉVALUER ?



- › Présenter l'évaluation de la pertinence, de la mise en œuvre et de l'efficacité.
- › Appuyer l'importance de l'évaluation de l'efficacité pour démontrer les résultats.



- › Quels aspects du programme seront à évaluer ?
- › Souhaitez-vous évaluer la pertinence, la mise en œuvre ou l'efficacité du programme ?
- › Ultiment, à quoi va servir l'évaluation ?
- › Que signifie intégrer la diversité, l'égalité et l'inclusion à l'évaluation ?

Dès le début de l'évaluation, il faut définir les aspects du programme à évaluer et pourquoi il est pertinent de les évaluer.

➔ Quels aspects évaluer ?

Comme les programmes évalués peuvent recouper tous les projets, initiatives, politiques ou stratégies de PEV, il est important de circonscrire sur quels aspects du programme va porter l'évaluation. Elle pourrait concerner le programme entier, un ou des projets ou sections d'un programme (par exemple, la portion formation ou la portion d'intervention, ou un aspect spécifique comme la collaboration entre l'organisme et ses partenaires clés) ou l'organisme lui-même (par exemple, s'il s'agit d'un petit organisme qui vise uniquement la PEV). L'évaluation pourrait également se concentrer sur une démarche collaborative qui implique plusieurs acteurs.

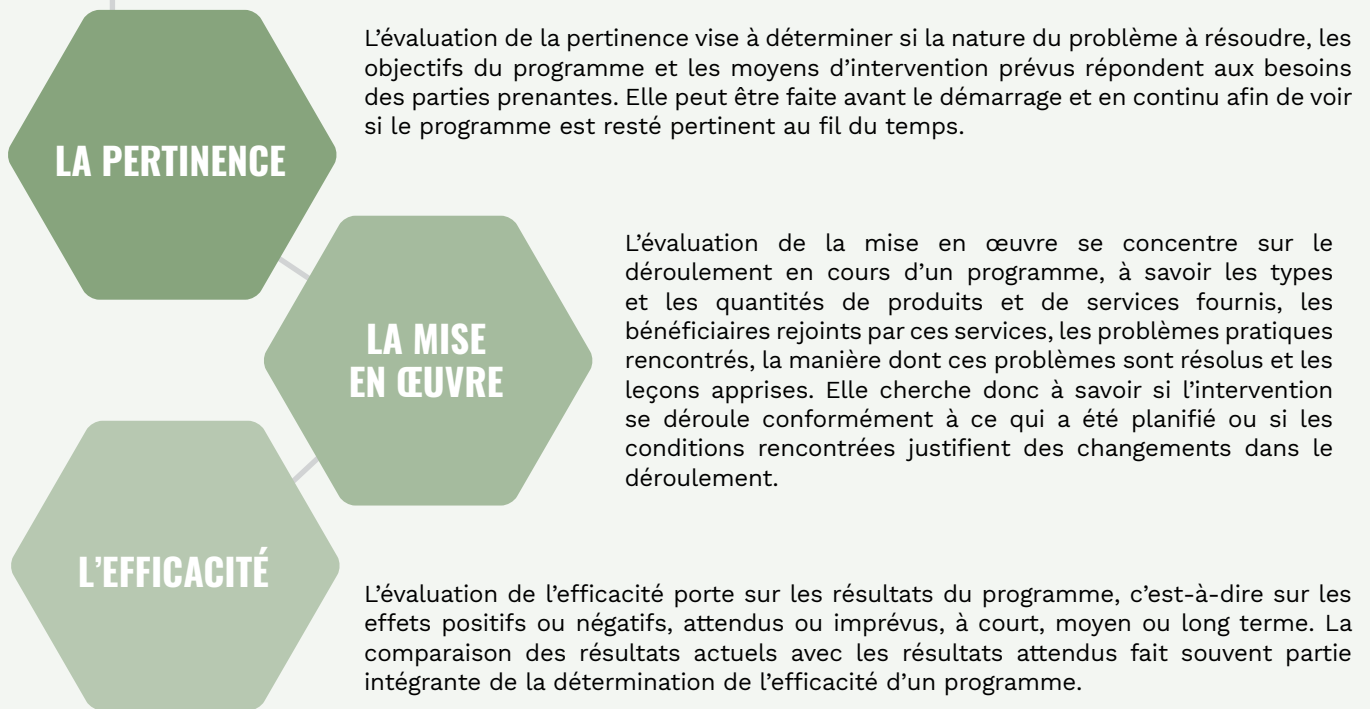
➔ Pourquoi évaluer ?

Il convient également de se poser la question « pourquoi évaluer » afin de s'assurer de l'utilité de la démarche et des résultats. Cela permet de prévoir d'avance comment intégrer l'évaluation à la gestion globale du projet. Bien que chaque évaluation soit unique dans la mesure où elle adapte ses objectifs aux particularités des programmes afin d'être la plus pertinente possible, certains types d'évaluation sont mentionnés plus fréquemment que d'autres.

Comme il n'est pas possible de les aborder tous, trois types d'évaluation ont été priorisés : l'évaluation de la pertinence, l'évaluation de la mise en œuvre (ou du processus) et l'évaluation de l'efficacité du programme. Il en existe d'autres, comme l'évaluation de l'efficacité, de la durabilité et de l'impact sociétal.

Les définitions présentées au [Tableau 7](#) permettent de mieux comprendre les objectifs pour chaque type d'évaluation. Dans les faits, une évaluation en combine souvent plusieurs types pour répondre aux besoins des parties prenantes

Tableau 7 : Trois types d'évaluation de programmes



L'exemple suivant illustre rapidement la complémentarité entre ces différents types d'évaluation et comment les questions de l'évaluation peuvent s'inscrire tout au long du projet, concernant des informations qui sont essentielles à son bon déroulement et pertinentes pour toutes les ressources impliquées.

EXEMPLE C



DIFFÉRENTS TYPES D'ÉVALUATION APPLIQUÉS À UNE FORMATION

EXEMPLE DE PROGRAMME

➔ Une formation en PEV adressée aux actrices et acteurs en services sociaux au Québec (travailleuses et travailleurs sociaux et de rues, police communautaire, etc.) afin de les sensibiliser aux enjeux de la radicalisation et à poser les premiers gestes de prévention.

ÉVALUATION DE SA PERTINENCE

Une évaluation de pertinence s'intéresserait par exemple :

- › Dans quelle mesure les objectifs de la formation ont-ils reflété les besoins d'apprentissage des personnes participantes ?
 - › La formation a-t-elle répondu de façon équitable aux besoins des différentes professions des personnes qui ont participé (travailleuses et travailleurs sociaux et de rue, police communautaire, etc.) ?
 - › A-t-elle abordé les divers besoins relatifs aux types de services ou de programmes de prévention qu'ils dispensent (prévention primaire, secondaire ou tertiaire) ?
 - › A-t-elle omis des besoins qui sont jugés importants par les personnes participantes ?

ÉVALUATION DE SA MISE EN ŒUVRE

L'évaluation de la mise en œuvre s'intéresse à la fois au déroulement des formations et aux conditions qui ont favorisé ou ont été un obstacle à leur bon déroulement :

- › Les partenaires clés ont-ils pleinement participé à l'élaboration et à la mise en place de la formation ?
- › La formation a-t-elle été dispensée comme prévu en termes de logistique et de contenu ?
- › Les besoins relatifs à l'apprentissage aux divers sous-groupes des personnes apprenantes cibles ont-ils été pris en compte dans la conception de la formation (par exemple, aménagements pour les personnes participantes géographiquement dispersées, pour les personnes handicapées, pour celles qui ont des responsabilités familiales en dehors des heures de travail, etc.) ?
- › Combien de formations ont eu lieu ? Si les chiffres sont inférieurs aux attentes, quels facteurs y ont contribué ?
- › Combien de personnes de la population cible ont été atteintes (c'est-à-dire combien ont été informées du programme ou invitées à y participer) ? Les divers sous-groupes de la population cible ont-ils été atteints dans la mesure attendue ?
- › Quelles sont les leçons apprises de la mise en œuvre de la formation en termes de gestion de projet ainsi qu'en termes de partenariats impliqués dans la livraison de la formation ?

ÉVALUATION DE SON EFFICACITÉ

Chez les personnes qui ont participé, l'évaluation de l'efficacité vient capter les apprentissages réalisés à court terme, les intentions de réinvestissement dans le quotidien et, après la formation, le transfert réel dans la pratique :

- › Combien de personnes ont participé à la formation et comment cela se compare-t-il au taux de participation attendu? Dans quelle mesure la formation a-t-elle favorisé la participation de divers groupes d'intervenantes et d'intervenants ciblés (travailleuses et travailleurs sociaux et de rues, police communautaire, etc.)? Dans quelle mesure les personnes participantes reflétaient-elles la population des intervenantes et intervenants ciblés en termes de sexe, ethnicité, âge, ancienneté dans leur lieu de travail, etc.?
- › La formation a-t-elle augmenté leurs connaissances concernant les enjeux de la radicalisation?
- › Comment les personnes participantes ont-elles apprécié la formation et en quoi cela diffère-t-il selon les différents groupes d'intervenantes et d'intervenants? Qu'est-ce qui a facilité ou empêché l'appropriation du contenu par les personnes participantes?
- › Après la formation, les personnes participantes ont-elles pu utiliser des pratiques proposées lors de la formation? Si oui, sont-elles devenues plus compétentes à aborder la radicalisation grâce à leur participation à la formation?
- › Certains groupes de personnes intervenantes participantes (professions, genres, ethnicités, niveaux d'ancienneté dans leur lieu de travail, etc.) ont-ils bénéficié davantage de la formation que d'autres? Si oui, de quelle manière et pourquoi?

DISCUSSION SUR L'EXEMPLE

Cet exemple montre que l'évaluation est bien plus qu'une simple description du suivi du nombre de formations proposées. Rapporter dans une reddition de compte que « 250 intervenants dans 10 régions du Québec ont participé à la formation de sensibilisation en PEV » ne renseigne pas sur les retombées de cette formation.

Était-ce vraiment la formation dont avaient besoin les personnes intervenantes? L'évaluation de pertinence oblige à se questionner sur ce que l'on fait. Peut-être déployons-nous une bonne solution, mais pour un faux problème.

Qu'ont fait les personnes apprenantes par la suite et est-ce que cela a varié selon les différents groupes de personnes intervenantes participantes? Il faut s'intéresser à ce que les personnes participantes réinvestissent dans leur pratique quotidienne à la suite de ces formations ainsi qu'aux résultats de leurs actions sur la prévention de la radicalisation pour toucher aux résultats du programme. Le caractère rigoureux et systématique de l'évaluation implique qu'il est nécessaire de capter ses effets auprès d'un nombre significatif de participantes et participants. Faire une entrevue auprès d'une personne participante, ou uniquement auprès du personne formatrice, ne suffirait pas à témoigner des résultats de la formation.

L'évaluation d'efficacité demande de sortir d'une « logique de production », visant à former le plus de monde possible, pour s'intéresser davantage aux changements de pratique visés par la formation : permettre aux personnes formées de mieux repérer les signes de radicalisation et de savoir comment y répondre minimalement.



POUR ALLER PLUS LOIN

- D'autres types d'évaluation peuvent être pertinents selon les besoins du programme :
- Le site Internet International Alert présente, en plus de tous les types d'évaluation mentionnés dans cette sous-section, [l'évaluation de l'efficacité](#).
- Le site IMPACT Europe présente [l'analyse coût-bénéfice](#) et [l'efficacité](#).

DIVERSITÉ, ÉQUITÉ ET INCLUSION INTÉGRÉES À L'ÉVALUATION

Un objectif d'évaluation qui transcende les autres est celui d'évaluer comment divers groupes de personnes vivent le programme évalué. Comme l'illustrent certaines des questions d'évaluation évoquées précédemment, l'évaluation devrait respecter et répondre aux besoins et aux contextes des divers sous-groupes des populations cibles du programme en adoptant une optique d'équité, de diversité et d'inclusion.



DIVERSITÉ

La reconnaissance des différences entre les personnes en ce qui concerne les facteurs d'identification tels que le sexe, l'âge, la race, l'ethnicité, l'indigénité, l'identité sexuelle, les capacités, le statut de personne immigrante et de nouvelle arrivante et nouvel arrivant, etc.

ÉQUITÉ

Le traitement juste de toutes les personnes afin que chacune ait accès aux mêmes opportunités et en bénéficie.

INCLUSION

La création d'un environnement accueillant dans lequel toutes les personnes sont valorisées et respectées.

Le radicalisme et l'extrémisme violent touchent les genres de manière différente.

Il peut y avoir des différences dans les processus par lesquels les hommes et les femmes se radicalisent ainsi que dans les types de programmes de prévention de la radicalisation les plus efficaces pour les hommes et pour les femmes. De plus, étant donné la grande diversité qui existe parmi les femmes, ainsi que parmi les hommes, les considérations relatives à la diversité doivent aller au-delà du genre pour inclure l'intersection avec d'autres facteurs d'identité (la race, l'ethnicité, l'âge, la religion, la

capacité physique, la région géographique, etc.). Il est donc important de prendre en compte l'intersectionnalité entre les multiples facteurs d'identité.

Pour évaluer de manière adéquate la façon dont les différents sous-groupes vivent le programme, la diversité, l'équité et l'inclusion devraient être pris en compte tout au long du processus d'évaluation, par exemple, lors de l'élaboration des questions d'évaluation, lors de la collecte, de l'analyse et de l'interprétation des résultats ainsi que lors de la présentation des résultats.



POUR ALLER PLUS LOIN

- › Le gouvernement du Canada offre du matériel utile et une formation en ligne gratuite sur la façon de mener une [analyse comparative entre les sexes plus \(ACS+\)](#), où le « plus (+) » reconnaît que l'ACS+ va au-delà des différences biologiques (sexe) et socioculturelles (genre) pour inclure de multiples facteurs d'identité. Cette formation est applicable à l'évaluation ainsi qu'aux autres phases du cycle d'un programme.
- › Le gouvernement du Canada propose également un [guide qui contient des renseignements plus détaillés](#) sur la façon d'intégrer l'ACS+ à l'évaluation.
- › International Alert propose également des [réflexions sur l'analyse comparative entre les sexes](#) dans une perspective d'intersectionnalité adaptée au contexte des programmes de PVE, (en anglais).

2.2 QUELLES APPROCHES CHOISIR ?



- Présenter des approches d'évaluation pertinentes pour les programmes de PEV.



- Quelles approches choisir pour favoriser la participation et l'utilisation des résultats ?
- En quoi l'évaluation peut déterminer de quelle façon l'intervention a contribué aux résultats observés ?

En évaluation de programmes, il existe une grande variété d'approches qui peuvent être utilisées telles quelles ou de façon combinée. Une approche est choisie selon le type d'interventions, les populations visées, le thème abordé ou encore les valeurs de l'équipe responsable de l'évaluation. Voici quelques approches particulièrement pertinentes pour l'évaluation des programmes de PEV (voir [Tableau 8](#)).

Tableau 8 : Approches en évaluation

PARTICIPATIVE

L'approche d'évaluation participative engage directement et activement les différentes parties prenantes internes et externes au programme dans la planification et la réalisation d'une évaluation. Cette implication leur permet d'acquérir des habiletés et des connaissances sur l'évaluation, de s'assurer que l'évaluation reflète leurs réalités et réponde aux besoins de tous et d'assurer que les résultats seront utiles, utilisables et utilisés. L'approche participative peut être implantée à différents degrés et implique souvent l'intégration dans le comité d'évaluation des personnes représentantes des diverses parties prenantes du programme.

AXÉE SUR L'UTILISATION

L'approche d'évaluation axée sur l'utilisation part du principe que la valeur d'une évaluation doit être jugée en fonction de son utilité pour les utilisatrices et utilisateurs prévus. Elle vise à minimiser les risques que l'évaluation soit inutilisée. Chacune des étapes de la démarche devrait inclure une réflexion sur la manière dont elle affectera l'utilisation prévue des résultats et de la démarche d'évaluation elle-même. Les personnes utilisatrices prévues devraient participer à chaque décision importante d'évaluation. Cette approche met l'accent sur l'importance de soutenir l'utilisation des résultats quand ils sont disponibles, notamment par de la facilitation et de l'animation.

BASÉE SUR LA THÉORIE¹¹

L'approche d'évaluation basée sur la théorie cherche à déterminer dans quelle mesure une intervention a produit les résultats observés. Elle utilise une théorie du changement explicite pour décrire les liens entre les activités et les résultats attendus à court, moyen et long terme, ainsi que pour décrire les mécanismes de changement, ainsi que leurs conditions de fonctionnement. L'évaluation cherche à tester la théorie du changement à partir de données probantes afin de déterminer de quelle façon l'intervention a contribué aux résultats observés.

11 « Approches d'évaluation axées sur la théorie : concepts et pratiques », Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, consulté le 31 mars 2021, <https://www.canada.ca/fr/secretariat-conseil-tresor/services/verifications-evaluations/evaluation-gouvernement-canada/approches-evaluation-axees-theorie-concepts-pratiques.html#toc2>.



POUR ALLER PLUS LOIN

- › Le site Internet BetterEvaluation décrit [25 approches d'évaluation](#) sans que cela soit une liste exhaustive.
- › IMPACT Europe a également dressé une [liste d'approches et de méthodes en évaluation](#).

2.3 POUR QUI ET AVEC QUI ÉVALUER ?



- › Définir la notion de parties prenantes d'un programme.
- › Réfléchir à leur implication dans l'évaluation du programme.



- › À quelles parties prenantes cette évaluation va-t-elle être utile ?
- › Comment vont-elles participer à la planification et à la conduite de l'évaluation ?
- › Comment vont-elles utiliser l'information qu'elle va produire ?

Dans l'esprit de l'approche axée sur l'utilisation, l'évaluation doit être utilisée par les parties prenantes impliquées dans le programme.

Il faut donc que les préoccupations de ces parties prenantes soient prises en compte, qu'elles s'attendent à recevoir des résultats et qu'elles soient prêtes à y donner suite. Le terme « parties prenantes » désigne tous les groupes, organisations et individus qui influencent la réalisation des objectifs d'un programme (voir le [Tableau 9](#)).

Tableau 9 : Liste des parties prenantes



Il n'est pas possible de dresser une liste exhaustive de toutes les parties prenantes des programmes de PEV, car cela dépend du contexte, de la nature du programme, des objectifs, s'ils s'inscrivent dans une subvention ministérielle, etc. Puisqu'il est souhaité que l'évaluation soit utile, utilisable et utilisée par les parties prenantes, il est important de répondre à certaines questions les concernant :

- ▶ À quelles parties prenantes cette évaluation va-t-elle être utile ?
- ▶ Comment vont-elles participer à la planification et à la conduite de l'évaluation ?
- ▶ Comment vont-elles utiliser l'information qu'elle va produire ?

Chaque évaluation aura ses propres réponses. Une bonne pratique pour favoriser l'implication des parties prenantes du programme à son évaluation consiste à établir un comité consultatif d'évaluation et à en définir clairement les rôles et responsabilités. La composition exacte du comité sera déterminée en consultation avec les gestionnaires du programme afin d'assurer une représentativité des parties prenantes internes et externes. Dans une optique participative, les rôles

de ce comité (voir [Figure 5](#)) pourront être, par exemple de : contribuer à déterminer les objectifs de l'évaluation en tenant compte des intérêts de toutes les parties; fournir une rétroaction sur la théorie du changement, le plan d'évaluation et les outils de collecte; être consulté pour résoudre certaines difficultés rencontrées lors de la conduite; et valider les résultats et fournir une rétroaction sur l'ébauche du rapport d'évaluation.

Figure 5 : Rôles possibles du comité consultatif d'évaluation



Contribuer à déterminer les objectifs de l'évaluation en tenant compte des intérêts de toutes les parties.



Être consulté pour résoudre certaines difficultés rencontrées lors de la conduite.



Fournir une rétroaction sur la théorie du changement, le plan d'évaluation et les outils de collecte.



Valider les résultats et fournir une rétroaction sur l'ébauche du rapport d'évaluation.

L'évaluation gagnera à être dirigée par une personne ou une équipe ayant la responsabilité formelle d'assurer la coordination et la cohérence de la démarche d'évaluation du début à la fin. Sans cela, il sera facile de passer outre certaines étapes et, ainsi, perdre en rigueur, en crédibilité et en utilité.

Au sein de l'équipe d'évaluation devraient figurer des personnes ayant une expérience préalable en matière d'évaluation afin de faciliter le processus des points de vue méthodologique et logistique. L'expertise en matière de PEV au sein de l'équipe d'évaluation est également un atout.

La diversité au sein de l'équipe d'évaluation en termes de genre, d'origines ethniques, de croyances religieuses ou d'autres éléments est également un atout compte tenu de la nature de l'intervention en PEV.

Le fait que les membres de l'équipe d'évaluation reflètent cette diversité contribue à faciliter la création d'un lien de confiance auprès des bénéficiaires des programmes.

Les évaluatrices et évaluateurs seront également plus au fait et plus sensibles à certaines réalités et pourront ainsi adapter la démarche d'évaluation et éviter certains écueils potentiellement nuisibles à l'intervention¹². La question de la présence d'une personne experte en évaluation externe, mandatée pour soutenir l'évaluation, se pose.

¹² Madriaza *et al.*, 2022.

Doit-on absolument avoir recours à une évaluatrice ou un évaluateur externe pour réaliser une démarche d'évaluation ?

Dans chaque situation, il y a des avantages et des inconvénients à considérer cette option (voir [Tableau 10](#)). De plus, une personne à l'intérieur de l'organisation peut très bien avoir une expertise en évaluation et mener la démarche tout en s'assurant de trouver des réponses adéquates aux enjeux éthiques que cela soulève par rapport à la neutralité et l'indépendance. Il faut garder en tête que, quelle que soit la composition de l'équipe responsable de l'évaluation, il y aura des biais (idéologiques, méthodologiques, etc.), des enjeux éthiques, de possibles pressions sur les résultats attendus, etc.

Tableau 10 : Avantages et inconvénients du recours à une personne évaluatrice interne ou externe (Meunier et Michaud, 2018)

Avantages

- Coûts déjà prévus dans le budget ou plus faibles qu'une personne évaluatrice externe.
- Expertise dans le milieu.
- Meilleure connaissance de la culture de l'organisation, du contexte du programme, des enjeux et dynamiques.
- Plus grande proximité avec l'objet d'évaluation et donc facilité d'adapter l'évaluation au contexte du programme.
- Possiblement plus de facilité d'entrer en contact avec les populations visées.
- Recommandations potentiellement mieux adaptées au contexte.

PERSONNEL INTERNE

Inconvénients

- Potentiellement trop près du projet pour prendre un réel recul. Implication personnelle au programme, ce qui peut créer des biais.
- Neutralité et sérieux des résultats qui peuvent être remis en question. Perception de biais dans l'interprétation des résultats. Crédibilité qui peut être remise en question par les parties externes.
- Possible résistance ou méfiance lors des collectes de données et effets de biais qui affectent la validité des informations fournies.
- Possible manque de temps pour coordonner l'évaluation.
- Possible manque d'expérience dans une démarche d'évaluation, ce qui augmente le temps nécessaire et pourrait nuire à la qualité de l'évaluation.

PERSONNE ÉVALUATRICE EXTERNE

Avantages

- › Expertise ponctuelle sans engagement financier soutenu dans le temps.
- › Facilité à guider une démarche d'évaluation du début à la fin.
- › Plus grande distance face à l'objet et aux enjeux de l'évaluation.
- › Indépendance par rapport à certaines parties prenantes, avec davantage de recul.
- › Plus grande crédibilité des résultats.
- › Clarification des coûts, des attentes et des livrables, dès le départ.
- › Apport d'idées et regards nouveaux.
- › Tiers neutre pouvant faciliter la gestion des relations entre les partenaires.
- › Permet d'amener plus facilement des constats, notamment négatifs, et d'en discuter librement.

Inconvénients

- › Coût supplémentaire.
- › Nécessité d'investir du temps pour permettre à la personne évaluatrice de comprendre le contexte et les enjeux.
- › Moins grand contrôle sur la démarche évaluative.
- › Difficile de savoir qui sont les personnes évaluatrices pouvant répondre aux besoins et comment les recruter.
- › Manque d'expérience dans le domaine évalué.
- › Si mandaté par le bailleur de fonds, sa crédibilité peut être remise en question par les parties internes (méfiance, soupçon d'agenda caché, peur du jugement, etc.).



POUR ALLER PLUS LOIN

- › Un [outil canadien d'auto-évaluation des capacités en évaluation](#) a été développé à l'intention des organismes communautaires et peut s'appliquer à d'autres organisations (Buetti *et al.*, 2019). Cet outil permet de structurer une discussion au sein des organismes sur les caractéristiques qui influencent généralement leurs capacités en évaluation (Buetti *et al.*, 2019).

2.4 QUAND ÉVALUER ?



- › Illustrer l'intégration de l'évaluation dans le cycle d'un programme.
- › Réfléchir aux conséquences du moment de l'intégration de l'évaluation.



- › Quel est le meilleur moment pour commencer une évaluation du programme ?
- › Est-ce possible d'évaluer même si cela n'a pas été prévu dès le début de la conception du programme ?

Plus la démarche d'évaluation est intégrée tôt au programme, plus elle sera considérée comme faisant pleinement partie des activités quotidiennes, ce qui facilitera les ajustements en continu (voir la [Figure 6](#)). Pour toutes sortes de raisons, il n'est pas toujours possible d'implanter l'évaluation dès le départ et elle peut ainsi démarrer en cours d'implantation. Il ne sera alors pas possible d'utiliser certaines méthodes, comme une comparaison pré-post intervention. Il est toutefois possible de démontrer un certain niveau d'efficacité.

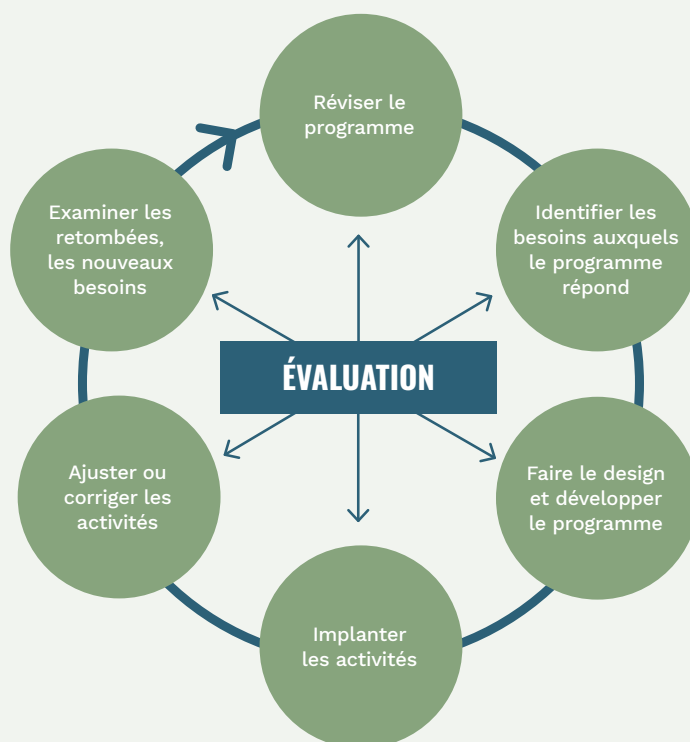


Figure 6 : Intégration de l'évaluation au cycle du programme¹³

¹³ Beverly, s. d.

Selon la maturité du programme, l'évaluation peut prendre deux axes différents : formatif et sommatif (voir la [Figure 7](#)).

Figure 7 : Évaluation formative et sommative

FORMATIVE	SOMMATIVE
Démarche qui vise principalement à déterminer au début ou au milieu de la mise en oeuvre d'un programme si celui-ci est en bonne voie d'atteindre ses objectifs et d'en tirer des leçons aux fins de son amélioration continue.	Démarche réalisée à la fin d'un cycle de programme pour déterminer dans quelle mesure les objectifs ont été atteints , de juger de la valeur du programme et d'éclairer la prise de décision pour la suite.

Plus l'évaluation arrive tardivement dans le déroulement du programme, plus elle va se focaliser sur des éléments sommatifs et comporter moins d'éléments formatifs.

2.5 COMMENT SE PRÉPARER À L'ÉVALUATION ?



- › Illustrer les différentes dimensions logistiques à prendre en compte pour l'évaluation.



- › Quelles ressources humaines, temporelles, techniques et financières va demander l'évaluation ?

Réaliser une démarche d'évaluation de programmes requiert une préparation logistique.

Certaines questions sont déterminantes quant à savoir si oui ou non il est possible de réaliser l'évaluation. La [Figure 8](#) donne un aperçu des principales ressources à mobiliser et des conditions à réunir.

Figure 8 : Dimensions logistiques à prendre en compte pour l'évaluation

HUMAINES	TEMPORELLES
<ul style="list-style-type: none"> › Disponibilité des différentes ressources humaines › Capacité à l'interne concernant la collecte et l'analyse de données › Personne spécialisée dans l'évaluation de programmes › Adhésion des ressources internes à l'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> › Temps disponible pour réaliser l'évaluation › Moment où l'évaluation est intégrée au programme › Échéancier final pour obtenir les résultats
TECHNIQUES	FINANCIÈRES
<ul style="list-style-type: none"> › Accessibilités des données › Gestion de bases de données › Outils de collectes, d'analyse, de graphisme 	<ul style="list-style-type: none"> › Budget disponible pour l'évaluation › Si possible, réserver environ 10 % du budget pour l'évaluation › Équilibre entre l'évaluation et la réalisation

2.6 QUOI ÉVALUER ?



- › Guider le choix des questions d'évaluation.
- › Sensibiliser aux considérations relatives à la diversité à prendre en compte.



- › Quelles sont les grandes questions auxquelles l'évaluation va répondre ?

Un des pièges d'une démarche d'évaluation est de choisir précipitamment les outils de collecte de données alors que l'on ne sait pas encore quels sont nos besoins en matière d'information. La phase d'identification des questions d'évaluation est cruciale, car elle servira de guide pour tout le reste et, ultimement, l'évaluation devrait donner des réponses à chacune des questions identifiées.

Les questions d'évaluation doivent être alignées sur les types de l'évaluation (par exemple, pertinence, mise en œuvre, efficacité, voir [Tableau 7](#)) et refléter les besoins d'information des parties prenantes. Une manière simple d'identifier les questions d'évaluation est d'avoir une discussion avec les parties prenantes pour leur demander :

« Vous souhaitez que l'évaluation réponde à quelles questions ? »

S'il y a trop de questions d'évaluation, une priorisation sera nécessaire, selon les moyens disponibles pour l'évaluation. Les questions d'évaluation retenues devraient être une combinaison des préoccupations de toutes les parties prenantes et non uniquement des personnes qui « commandent » l'évaluation. Elles devraient également rester dans les sphères d'influence du programme (voir [Section 1.3](#)).

Il est également important de déterminer les questions d'évaluation selon les composantes essentielles du programme. L'identification des composantes essentielles est abordée plus en détail dans la [Section 2.7](#).

Il n'est pas possible de dresser une liste de questions d'évaluation valables pour tous les programmes de PEV. Toutefois, voici un éventail de questions qui pourraient s'appliquer à une évaluation qui porte sur la pertinence, la mise en œuvre et l'efficacité du programme (voir [Tableau 11](#)). Il convient de noter que les questions d'évaluation offrent également la possibilité d'explorer la diversité en termes de différences entre les besoins, l'accès et les impacts des programmes entre les sous-groupes d'une population cible.

Tableau 11 : Exemples de questions concernant la pertinence, la mise en œuvre et l'efficacité

ÉVALUATION DE LA PERTINENCE

- › En quoi les objectifs, activités et résultats attendus répondent-ils aux besoins des populations cibles ?
- › Les activités sont-elles cohérentes avec la mission de l'organisation? Avec les objectifs recherchés par l'intervention? Avec les résultats souhaités ?
- › Est-ce que les activités répondent aux besoins des organisations partenaires, des bailleurs de fonds et des personnes actrices politiques impliquées dans la préparation et la réalisation de ces activités ?
- › Existe-t-il des doublons ou des chevauchements avec d'autres programmes qui poursuivent le même objectif ?
- › Le programme est-il conçu pour répondre aux besoins de divers groupes d'individus ?
 - › Les résultats attendus du programme incluent-ils des changements qui profitent à divers sous-groupes des populations cibles ?
 - › Quelles activités sont menées pour répondre aux besoins des différents sous-groupes de la population cible ?
 - › Quels types de changements sont attendus pour les divers sous-groupes de la population cible ?

ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE

- › Les activités ont-elles été implantées tel que prévu ? Le cas échéant, qu'est-ce qui explique les écarts ?
- › Qu'est-ce qui a influencé le déroulement des activités ? Qu'est-ce qui a été un élément favorable ou un obstacle à leur réalisation ?
- › Que souhaite-t-on conserver, cesser et améliorer de ces activités ?
- › Dans quelle mesure l'accès de divers sous-groupes de la population cible au programme a-t-il été pris en compte dans la conception du programme ? Des outils ou des supports ont-ils été développés pour améliorer l'accès au programme ?
- › Combien de personnes de la population cible ont été atteintes (c'est-à-dire combien ont été informées du programme ou invitées à y participer) ? Les divers sous-groupes de la population cible ont-ils été atteints dans la mesure attendue ?

EFFICACITÉ ET MESURE DES RÉSULTATS SELON LES GRANDS TYPES D'ACTIVITÉS EN PEV (Hassan *et al.*, 2020)

FORMATION

- › Combien de personnes ont participé ?
 - › Reflètent-elles la diversité du groupe cible d'intervenantes et d'intervenants (en termes de profession, de niveau d'ancienneté, de genre, d'âge, d'ethnicité, etc.) ?
 - › Si ce n'est pas le cas, quels étaient les obstacles à la participation de sous-groupes spécifiques du groupe cible de participantes et participants pour cette formation ?
- › Quels sont les apprentissages immédiats et les intentions de transfert dans la pratique des personnes participantes ?
- › Plusieurs semaines après la formation, quelles ont été les applications concrètes du contenu de la formation dans la pratique ?

PRÉVENTION PRIMAIRE

- › Combien de personnes le programme de prévention a-t-il touchées et quelle proportion de la population cible cela représente-t-il ? Y a-t-il eu des différences dans l'accès au programme entre les divers sous-groupes de la population cible ? Quels sont les obstacles à l'accès au programme ?
- › Dans quelle mesure les personnes visées ont-elles changé leurs perceptions à la suite d'activités de sensibilisation ? Y a-t-il des différences de sensibilisation entre les divers sous-groupes de la population cible et, si oui, de quelle manière et pourquoi ?

INTERVENTION EN CONTEXTE DE RADICALISATION

- › Il est très difficile de formuler ici des questions génériques tellement les objectifs de l'intervention peuvent être variés. Les questions sur les résultats cherchent à vérifier chez les personnes visées ce que cela a changé pour elles. Par exemple :
 - › Dans quelle mesure l'intervention a-t-elle accru les opportunités de réintégration d'un individu qui a entamé le processus de radicalisation ?
 - › Dans quelle mesure l'intervention a-t-elle diminué les facteurs de risque d'un individu qui a entamé le processus de radicalisation ?
 - › Dans quelles proportions les personnes ciblées se sont-elles éloignées des groupes de radicalisation ?
 - › Les résultats du programme ont-ils varié selon les différentes populations et, si oui, de quelle manière ?

COLLABORATION

- › Dans quelle mesure les liens de confiance et de collaboration entre les personnes intervenantes ont-ils été renforcés ?
- › En quoi les collaborations ont-elles permis d'améliorer le partage d'information, le référencement, l'intervention conjointe, le travail de PEV ?

RECHERCHE

- › En quoi la recherche menée a-t-elle été utile ?
- › Quels changements de connaissances, d'attitude ou de pratique a-t-elle facilités ?

Quel que soit le type de programme évalué, il est également intéressant de se demander si le programme a donné lieu à des résultats inattendus, qu'ils soient favorables ou défavorables. Si des résultats inattendus sont observés, il faut chercher à comprendre dans l'intervention ce qui a contribué à obtenir ces résultats ainsi que les sous-groupes auprès desquels ils ont été observés.



POUR ALLER PLUS LOIN

- › Le site Internet International Alert propose également des [questions d'évaluation selon les objectifs visés en contexte de PEV](#), (en anglais).

2.7 COMMENT ÉTABLIR LA THÉORIE DU CHANGEMENT DU PROGRAMME ?



- › Guider l'identification des questions d'évaluation.
- › Établir la marche à suivre pour créer une théorie du changement.



- › Quels sont les liens logiques entre les activités et les résultats ?
- › Qu'est-ce que le programme va donner comme résultats immédiats, intermédiaires et ultimes ?

Une théorie du changement est un outil très utile pour guider le processus d'évaluation, tant en ce qui concerne l'identification des questions d'évaluation que l'interprétation des résultats de l'évaluation.

Une théorie du changement explique comment et pourquoi un programme est censé obtenir les résultats attendus.

Elle comporte souvent un modèle logique, c'est-à-dire une représentation schématique des liens entre les activités et les résultats attendus, et une description narrative expliquant de quelle manière ces activités devraient produire ces résultats. Elle peut également inclure d'autres éléments, tels que l'identification des mécanismes de causalité ainsi que des facteurs externes et des risques qui peuvent influencer les résultats. Voici une liste non exhaustive des objectifs de la théorie du changement (voir [Tableau 12](#)).

Tableau 12 : Objectifs de la théorie du changement pour le programme et l'évaluation

OBJECTIFS POUR LA GESTION DU PROGRAMME	<ul style="list-style-type: none">› Générer une entente entre les parties prenantes sur ce que le programme vise à faire et comment cela sera fait.› Vérifier que la théorie du changement est solide et réaliste. Est-ce que les hypothèses sont plausibles?› Fournir des informations sur le programme à ses parties prenantes de manière visuelle et conviviale.
OBJECTIFS POUR L'ÉVALUATION	<ul style="list-style-type: none">› Sélectionner des questions d'évaluation et des indicateurs qui génèrent des informations réellement utiles pour évaluer et prendre des décisions concernant le programme.› Interpréter les données d'évaluation ainsi que leurs implications pour l'orientation future du programme.

Un modèle logique est un schéma d'une page qui explique d'une manière visuelle comment nous prévoyons que les ressources investies dans un programme mènent aux résultats visés, en clarifiant les liens entre les activités, les extrants et les résultats attendus.

Le modèle logique est créé à partir de documents décrivant le programme et les activités et de discussions avec les parties prenantes. Idéalement, sa version finale devrait être établie à partir d'un consensus entre les personnes représentantes de tous les groupes et de toutes les parties prenantes. La Figure 9 présente les éléments constituant un modèle logique et le [Tableau 13](#) en fournit leur description.

Figure 9 : Illustration simple d'un modèle logique

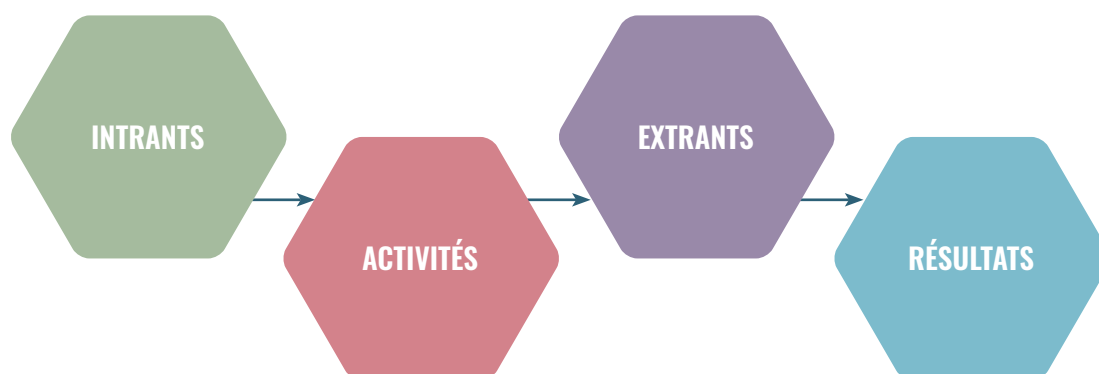


Tableau 13 : Description des éléments d'un modèle logique¹⁴

	Description	Application à l'exemple D : Formation destinée aux intervenantes et intervenants sociaux sur la PEV
INTRANTS	Ressources humaines, matérielles, financières et informationnelles dont disposera le programme pour réaliser les activités.	Budget prévu pour engager deux personnes formatrices.
ACTIVITÉS	Activités du programme prévues grâce aux intrants.	Élaboration du contenu de la formation. Développement des formations (lieu, calendrier, processus de recrutement des personnes apprenantes, etc.).
EXTRANTS	Biens, services et actions qui découleront des activités du programme dans le temps prévu de réalisation.	Matériel pédagogique produit, incluant un historique, une définition des termes, les différences avec le contre-terrorisme, les différents niveaux de prévention et quelques modèles d'interventions Formations livrées à trois groupes de personnes apprenantes cibles (psychologues, travailleuses et travailleurs sociaux, éducatrices et éducateurs).
RÉSULTATS	<p>Changements anticipés que le programme devrait entraîner pour la population ou l'environnement ciblé grâce aux activités et aux extrants. Ils peuvent être circonscrits dans le temps (court, moyen, long terme) ou dans leur proximité avec les activités (immédiats, intermédiaires, ultimes).</p> <p>Ces changements anticipés doivent être logiquement et raisonnablement attribuables aux extrants du programme. Sur le plan ultime ou à long terme, le changement anticipé n'est pas nécessairement contrôlé uniquement par le programme, mais il doit quand même se situer dans sa sphère d'influence. Le programme y contribue, même si le changement ultime n'est pas entièrement attribuable au programme.</p>	Apprentissage des personnes participantes, sentiment de confiance par rapport à la PEV, souhait de s'impliquer dans des programmes déjà existants, transfert des connaissances dans leur pratique quotidienne, amélioration de l'efficacité des interventions en PEV menées par celles et ceux qui ont participé à la formation, etc.

Un modèle logique va plus loin que simplement lister ces éléments. Les hypothèses sur la façon dont une composante du modèle logique influence une ou plusieurs composantes du niveau supérieur sont représentées par des flèches. Ce modèle cherche à mettre en évidence les liens entre chacun, comme le démontre la [Figure 10](#) qui est un exemple de modèle logique. Celui-ci peut prendre bien des formes, selon la créativité de l'équipe d'évaluation et des parties prenantes impliquées. Cependant, peu importe la forme, les liens logiques allant des intrants aux résultats ultimes doivent rester faciles à comprendre.

¹⁴ « Approches d'évaluation axées sur la théorie : concepts et pratiques », Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, consulté le 31 mars 2021, <https://www.canada.ca/fr/secretariat-conseil-tresor/services/verifications-evaluations/evaluation-gouvernement-canada/approches-évaluation-axées-théorie-concepts-pratiques.html#toc2>.

EXEMPLE D



VERSION SIMPLIFIÉE D'UN MODÈLE LOGIQUE

L'élaboration d'une théorie du changement et d'un modèle logique aide grandement à clarifier et à consolider la vision commune des différentes parties prenantes. La théorie du changement devrait être évolutive – elle se modifie au fur et à mesure des avancées du programme pour refléter ses modifications.

EXEMPLE CONCRET

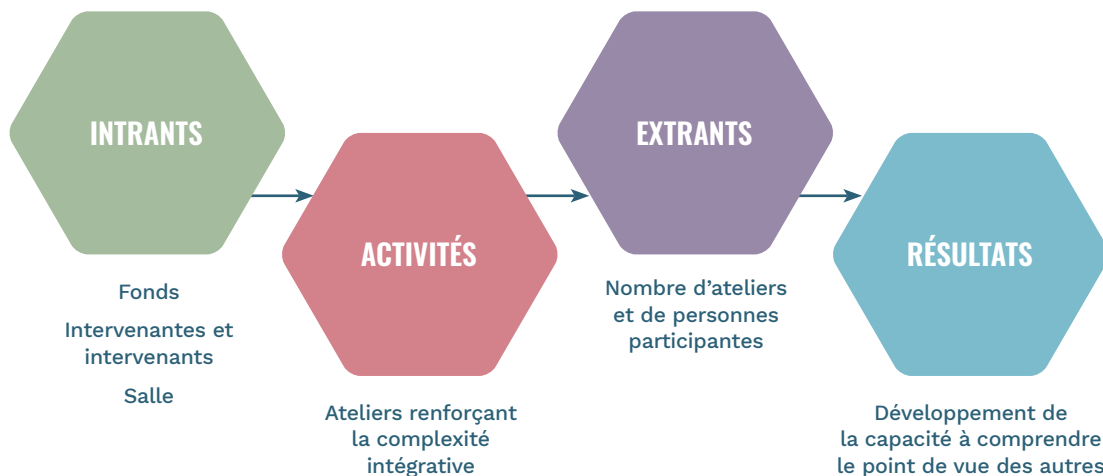
➔ Ateliers de développement des capacités à comprendre les points de vue

Programme de prévention secondaire auprès de jeunes se sentant interpellés par des discours radicaux, qui propose des ateliers visant à développer leurs capacités à comprendre les points de vue des autres de façon plus complexe (concept cognitif de la complexité intégrative) pour favoriser la négociation et la recherche de solutions pacifiques à un conflit.

THÉORIE DU CHANGEMENT

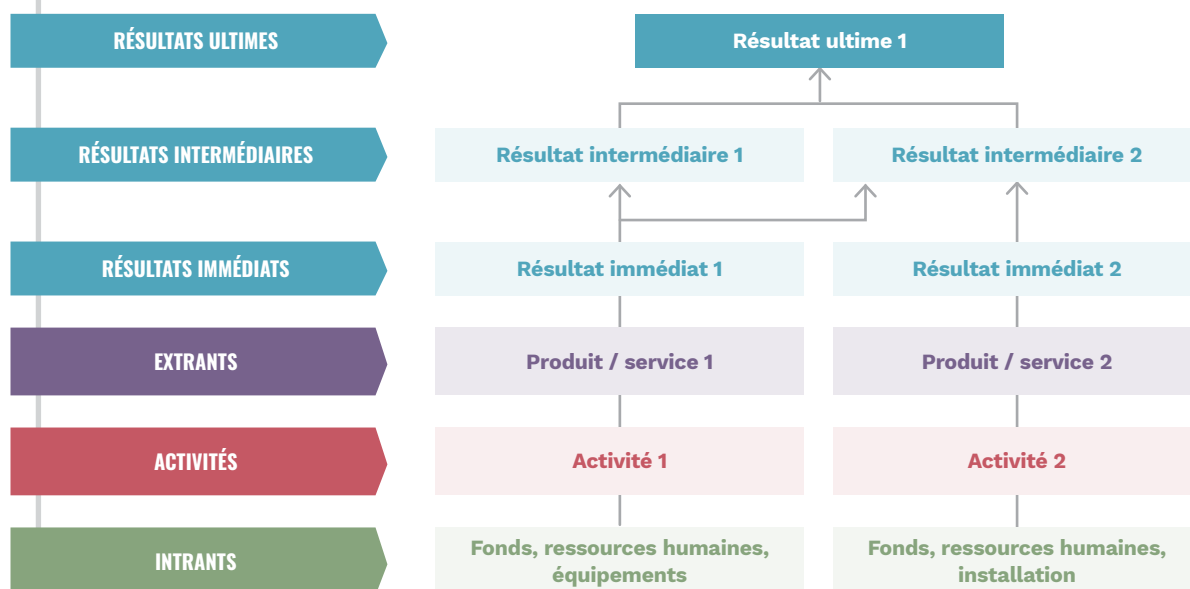
En se basant sur les quelques renseignements disponibles dans la description du programme, il est possible de dégager une première suite logique entre les activités et les résultats : les ateliers devraient aider les jeunes à comprendre les points de vue des autres pour favoriser la négociation et la recherche de solutions pacifiques.

Cette suite logique est schématisée comme ceci dans une théorie du changement :



La [Figure 10](#) présente un exemple de gabarit de modèle logique qui illustre de manière plus complète les liens entre les intrants, les activités, les extrants et les résultats.

Figure 10 : Gabarit d'un modèle logique



POUR ALLER PLUS LOIN

- › Plusieurs guides en évaluation de programmes de PEV proposent également leurs versions de la création d'une théorie du changement. Voici quelques références en anglais qui guident sa création pas à pas :
 - › International Alert – [module 2 : développement de la théorie du changement](#).
 - › [RAND Program Evaluation Toolkit for countering violent extremism, chapitre 2](#).
 - › IMPACT Europe – [modèle logique / théorie du changement](#).

EXEMPLE E



MODÈLE LOGIQUE D'UN PROGRAMME VISANT LE DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS À COMPRENDRE LES DIFFÉRENTS POINTS DE VUE

EXEMPLE CONCRET

➔ Ateliers de développement des capacités à comprendre les points de vue

Programme de prévention secondaire auprès de jeunes se sentant interpellés par des discours radicaux, qui propose des ateliers visant à développer leurs capacités à comprendre les points de vue des autres de façon plus complexe (concept cognitif de la complexité intégrative) pour favoriser la négociation et la recherche de solutions pacifiques à un conflit.

DISCUSSION

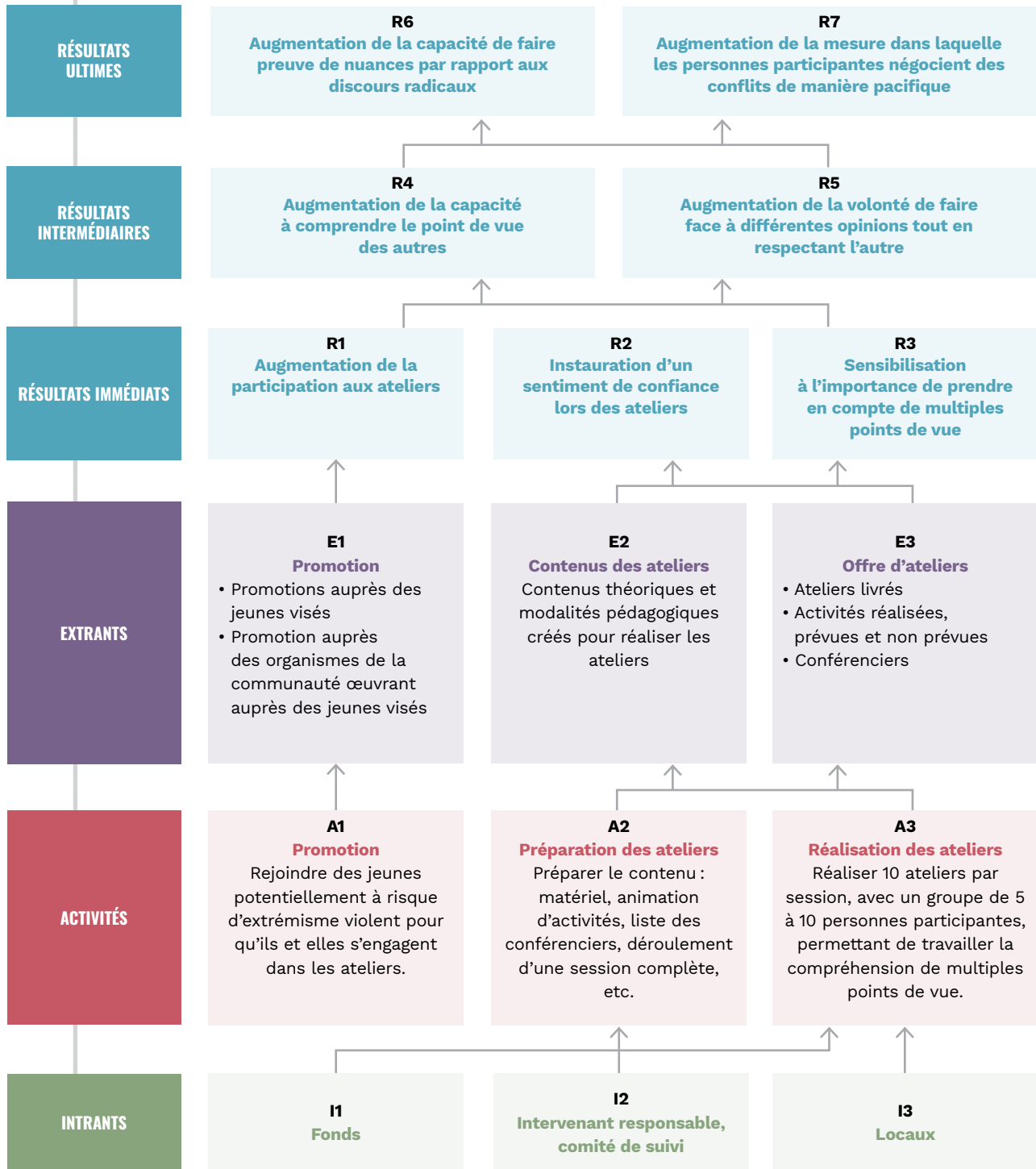
Grâce au modèle logique illustré à la page suivante, il devient plus facile de dégager des questions d'évaluation en lien avec chacun des extraits et résultats attendus.

Par exemple, l'extrait « E1 promotion » peut générer la question sur la mise en œuvre suivante : « Quelles activités de promotions ont été réalisées ? » et le résultat attendu « R2 Instaurer un sentiment de confiance lors des ateliers » amène la question d'évaluation sur l'efficacité « Quel est le degré de confiance à l'égard des ateliers ? ».

Dans une optique participative et basée sur l'utilisation, ces questions sont idéalement construites avec le comité consultatif d'évaluation en répondant à la consigne suivante : « Vous aimeriez que l'évaluation réponde à quelle question concernant cet extrait ou ce résultat ? »

Les questions d'évaluation deviennent ainsi ancrées dans la sphère d'influence du programme et s'assurent de donner des réponses utiles qui sont adaptées à la réalité de l'intervention.

Figure 11 : Modèle logique de l'exemple E



EXEMPLE F



MODÈLE LOGIQUE D'UNE TABLE D'INTERVENTION MULTI-ORGANISATIONS EN PEV

EXEMPLE CONCRET

➔ Table d'intervention multi-organisations en PEV

Le but d'une table d'intervention multi-organisations (*situation tables ou hubs*) est de promouvoir la sécurité en développant une intervention multi-sectorielle pour atténuer les risques de crimes, de violence et de victimisation. Des équipes multidisciplinaires s'occupent de prévenir des situations à risques élevés dans un territoire géographique bien délimité (comme un quartier de grande ville). Ces équipes sont composées de représentantes et représentants provenant des services de police locaux, des services correctionnels, des services de santé et sociaux et tous autres services municipaux, gouvernementaux ou organismes pertinents.

Les tables se rencontrent sur une base régulière pour identifier les situations à risques élevés, développer et mettre en œuvre dans un délai de 72 h

DISCUSSION

Grâce au modèle logique illustré à la page précédente, il devient plus facile de dégager des questions d'évaluation en lien avec chacun des extraits et résultats attendus.

Par exemple, l'extrait « E1 table d'intervention » peut générer la question sur la mise en œuvre suivante : « La table d'intervention a-t-elle été mise en œuvre tel que prévu ? » et le résultat attendu « R1 Amélioration de la collaboration » amène la question d'évaluation sur l'efficacité « Dans quelle mesure la collaboration entre les partenaires de la table d'intervention a-t-elle été améliorée ? ».

des interventions ciblées auprès d'individus et leurs familles.

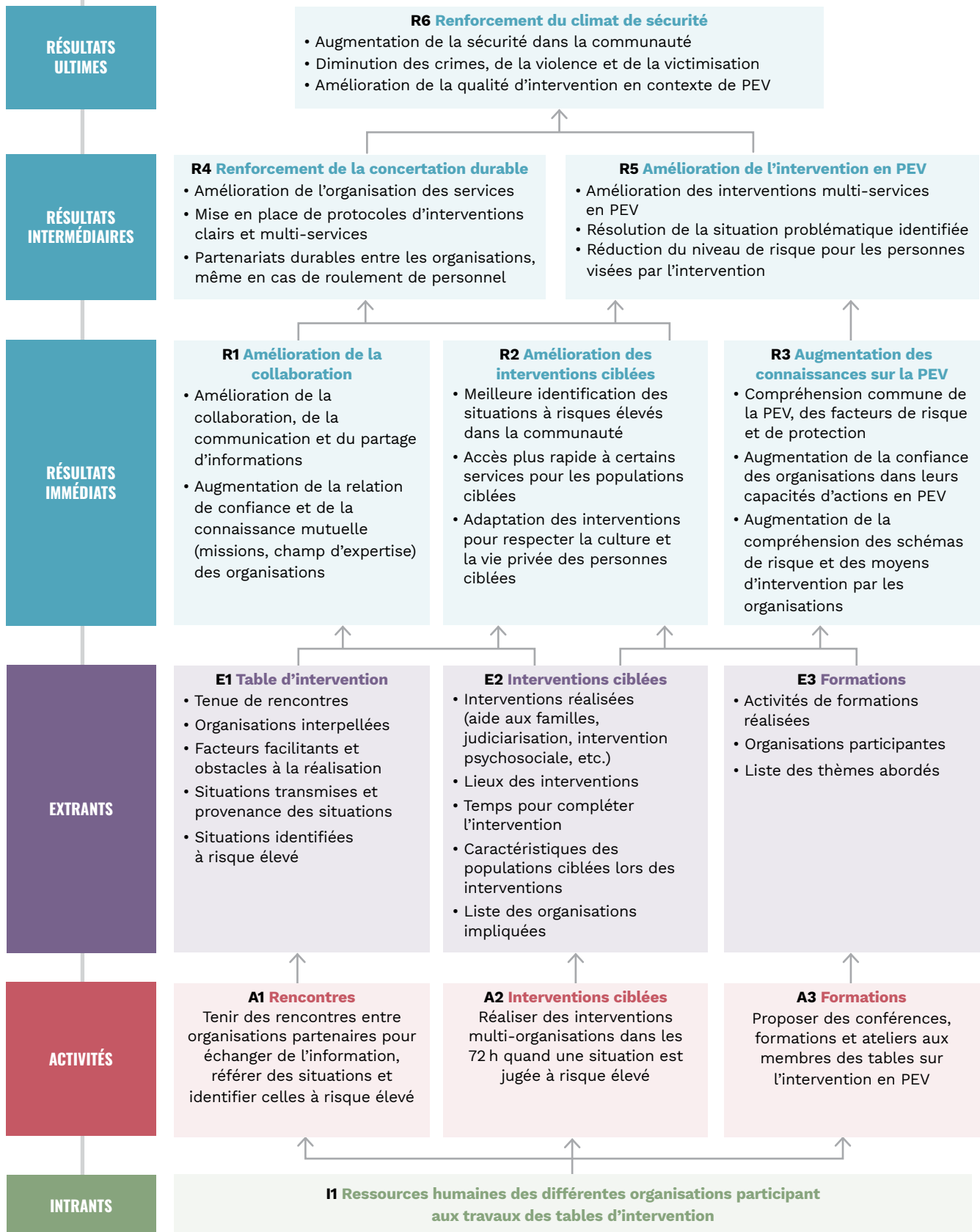
La PEV est une des problématiques traitées par la table. La portée de l'évaluation est spécifique à cette problématique, y compris les activités, les extraits et les résultats attendus pour la PEV.

Les risques visés par les équipes peuvent être multiples (support aux victimes d'acte criminel, comportements antisociaux, risque de criminalité, etc.). Depuis quelques années, le thème de l'extrémisme violent a été ajouté à la liste des risques, appuyé par des formations sur ce thème auprès de chacune et chacun des partenaires des équipes.

Dans une optique participative et basée sur l'utilisation, ces questions sont idéalement construites avec le comité consultatif d'évaluation, en répondant à la consigne suivante : « vous aimeriez que l'évaluation réponde à quelle question concernant cet extrait ou ce résultat ? »

Les questions d'évaluation deviennent ainsi ancrées dans la sphère d'influence du programme et s'assurent de donner des réponses utiles qui sont adaptées à la réalité de l'intervention.

Figure 12 : Modèle logique de l'exemple F



2.8 COMMENT PLANIFIER LA RÉALISATION ?



- › Planifier l'exercice en utilisant une matrice d'évaluation.
- › Préciser ce qu'est un indicateur.



- › Quelles informations sont essentielles à collecter pour répondre aux questions d'évaluation ?
- › Comment organiser la collecte de données tout au long du programme ?
- › Qui est responsable de la collecte de données ?
- › Quels sont les moments clés pour réaliser la collecte de données ?

Une fois que l'on a identifié les questions d'évaluation, le design du reste de la démarche d'évaluation peut commencer.

Afin de baliser plus précisément ce que l'on cherche, il reste à préciser les indicateurs issus des questions d'évaluation et les méthodes que l'on souhaite utiliser pour y répondre.

Toutes ces informations se retrouvent dans un tableau-synthèse que l'on nomme une « matrice d'évaluation ». Au [Tableau 14](#) est présenté un gabarit générique de matrice d'évaluation. Il peut être utilisé pour planifier les indicateurs et les sources de données qui seront utilisés pour répondre à chaque question d'évaluation concernant la pertinence d'un programme, sa mise en œuvre et son efficacité.

Tableau 14 : Gabarit générique d'une matrice d'évaluation

Questions d'évaluation	Indicateurs	Données de départ	Cible visée	Échéancier	Méthodes / sources de données	Responsable de la collecte
PERTINENCE						
Question relative à la pertinence	Indicateur 1					
Question relative à la pertinence	Indicateur 1					
	Indicateur 2					
	Indicateur 3					
MISE EN ŒUVRE						
Extrants						
Question relative à l'extrant 1 du modèle logique	Indicateur 1					
Question relative à l'extrant 2 du modèle logique	Indicateur 1					
	Indicateur 2					
EFFICACITÉ						
Résultats immédiats						
Question relative au résultat immédiat 1 du modèle logique	Indicateur 1					
Question relative au résultat immédiat 2 du modèle logique	Indicateur 1					
	Indicateur 2					
Résultats intermédiaires						
Question relative au résultat intermédiaire 1 du modèle logique	Indicateur 1					
	Indicateur 2					
	Indicateur 3					
Question relative au résultat intermédiaire 2 du modèle logique	Indicateur 1					
Résultats ultimes						
Question relative au résultat ultime 1 du modèle logique	Indicateur 1					
Question relative au résultat ultime 2 du modèle logique	Indicateur 1					
	Indicateur 2					

Le gabarit d'une matrice d'évaluation introduit la notion d'indicateur qui se définit comme suit :

Un indicateur permet d'apprécier un phénomène qualitativement ou quantitativement en se basant sur des observations concrètes. Il peut utiliser des informations comme point de repère pour témoigner d'un changement ou d'une évolution.

Un indicateur doit :

- › préciser ce qui sera mesuré concernant la pertinence, la mise en œuvre ou l'efficacité du programme ;
- › permettre un jugement évaluatif, c'est-à-dire une façon de savoir si c'est adéquat ou non ;
- › être lié directement aux activités du programme ;
- › répondre aux critères SMART (voir [Tableau 15](#)).

**Tableau 15 : Critères des indicateurs SMART
(Little et Carnegie, s. d.)**

S	SPÉCIFIQUE	L'indicateur doit être ciblé et décrire avec précision ce qui doit être évalué.
M	MESURABLE	Quel que soit l'utilisateur de l'indicateur, il sera mesuré de la même manière.
A	ATTEIGNABLE	La collecte de données doit être simple et possible selon les moyens de collecte et les sources de données accessibles et disponibles.
R	RÉALISTE	L'indicateur doit être étroitement lié au résultat du programme.
T	TEMPORELLEMENT DÉFINI	L'indicateur doit être limité dans le temps.

Une identification aussi précise des questions et des indicateurs facilitera le choix des méthodes de collecte de données et la création des outils de collecte.

En accord avec les questions d'évaluation, il est important d'identifier des indicateurs relatifs au genre et à d'autres facteurs d'identité (c'est-à-dire des indicateurs qui décrivent la pertinence, la mise en œuvre et l'efficacité du programme en ce qui concerne divers sous-groupes de la population cible et qui permettent des comparaisons entre ces sous-groupes) afin de s'assurer que l'évaluation mesurera les besoins, la participation et les barrières à la participation ainsi que les impacts sur les divers sous-groupes des populations cibles du programme.

Si des données de départ et des cibles sont disponibles pour les indicateurs identifiés, il est utile de les préciser dans la matrice d'évaluation ainsi que la date à laquelle la cible devrait être atteinte. Cela est généralement plus pertinent pour les indicateurs quantitatifs (c'est-à-dire

les mesures numériques telles que les chiffres, les ratios, les pourcentages ou les taux de changement) que pour les indicateurs qualitatifs qui sont rapportés sous forme de mots et reflètent souvent les jugements et les perceptions des personnes sur la réalisation d'un produit ou d'un résultat.

Le gabarit de la matrice d'évaluation prévoit également un espace pour identifier les méthodes et les sources de collecte de données ainsi que les personnes qui seront chargées de collecter les données sur chaque indicateur. Les informations sur la sélection des méthodes de collecte de données sont présentées dans la section du guide consacrée à la conduite de l'évaluation.

EXEMPLE G



MATRICE D'ÉVALUATION D'UN PROGRAMME VISANT LE DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS À COMPRENDRE LES DIFFÉRENTS POINTS DE VUE

EXEMPLE CONCRET

➔ Ateliers de développement des capacités à comprendre les points de vue des autres

Basé sur l'exemple du modèle logique développé dans la [Section 2.7](#), il est possible de dégager des questions d'évaluation, des indicateurs, un échéancier, des méthodes et sources de données et d'identifier des responsables de la collecte, comme l'illustre la matrice d'évaluation suivante.

# modèle	Questions d'évaluation	Indicateurs	Données de départ	Cible visée	Échéancier	Méthodes / sources de données	Responsable de la collecte
PERTINENCE							
--	En quoi les ateliers répondent-ils à un besoin de la communauté ?	Importance accordée à la nécessité d'améliorer la capacité des jeunes potentiellement à risque d'extrémisme violent de gérer des conflits	S/O	S/O	S/O	Groupes de discussion avec des organismes communautaires œuvrant auprès des jeunes	Équipe d'évaluation
--	Existe-t-il des dédoublements ou des chevauchements avec d'autres programmes poursuivant le même objectif?	Identification et description d'autres programmes poursuivant le même objectif	S/O	S/O	S/O		
--	Les ateliers sont-ils conçus pour répondre aux besoins des divers groupes de jeunes les plus à risque d'extrémisme violent ?	Identification des divers groupes de jeunes les plus à risque d'extrémisme violent	S/O	S/O	S/O		
		Alignement entre les réalités des divers groupes de jeunes les plus à risque d'extrémisme violent et les composantes des ateliers conçus pour répondre à leurs besoins	S/O	S/O	S/O	Revue de documents : contenu des ateliers	Intervenants et intervenantes responsables

# modèle	Questions d'évaluation	Indicateurs	Données de départ	Cible visée	Échéancier	Méthodes / sources de données	Responsable de la collecte
MISE EN ŒUVRE							
Extrants							
E1	Quelles activités de promotion ont été réalisées ?	Nombre et type d'activités de promotion ciblant les jeunes visés	S/O	S/O	S/O	Revue de documents : suivi du plan de communication	Personnes intervenantes responsables
		Nombre et type d'activités de promotion ciblant les organismes de la communauté œuvrant auprès des jeunes visés	S/O	S/O	S/O		
	Quels organismes de la communauté œuvrant auprès des jeunes ont été ciblés par les activités promotionnelles ?	Liste des organismes de la communauté interpellés	S/O	S/O	S/O	Revue de documents : suivi du plan de communication	Personnes intervenantes responsables
		% d'organismes interpellés parmi tous les organismes œuvrant auprès des jeunes dans la communauté	30 %	60 %	Avant le début de la 2 ^e session		
	Dans quelle mesure les divers groupes de jeunes ciblés ont-ils été pris en compte dans la conception des activités promotionnelles ?	Liste des divers groupes de jeunes visés par la promotion	S/O	S/O	S/O	Revue de documents : suivi du plan de communication	Personnes intervenantes responsables
		% d'organismes œuvrant auprès des divers groupes de jeunes visés par la promotion	50 %	75 %	Avant le début de la 2 ^e session		
Probabilité que les activités promotionnelles atteignent et intéressent chacun des divers groupes de jeunes visés.		S/O	S/O	S/O	Révision des activités promotionnelles par des experts dans le domaine de la PEV	Équipe d'évaluation	

# modèle	Questions d'évaluation	Indicateurs	Données de départ	Cible visée	Échéancier	Méthodes / sources de données	Responsable de la collecte
E2	Quelle est la qualité du contenu créé ?	Clarté du contenu des ateliers	Moyennement clairs	Très clair	Avant le début de la 2 ^e session	Révision du contenu par des experts dans le domaine de la PEV	Équipe d'évaluation
		Utilisation de références théoriques	1 référence	5 références	Avant le début de la 2 ^e session		
	Quelle est la pertinence du contenu des ateliers selon les objectifs poursuivis ?	Ratio de contenu pertinent pour les ateliers	75 %	100 %	Avant le début de la 2 ^e session		
	Est-ce que le contenu est facile à comprendre pour les personnes participantes, y compris pour les sous-groupes de participantes et participants ?	Facilité de comprendre le contenu selon les divers sous-groupes	S/O	S/O	Fin de la 2 ^e session	Entrevues téléphoniques de fin de session avec les personnes participantes	Équipe d'évaluation
E3	Les ateliers ont-ils eu lieu comme prévu ?	Nombre, fréquence et durée des ateliers pour chaque session	10 ateliers 1/semaine 2 h/atelier	10 ateliers 1/semaine 2 h/atelier	S/O	Journal de bord	Personnes intervenantes responsables
	Quelles activités ont pu être réalisées ?	Liste des activités prévues et non prévues	S/O	S/O	S/O		
	Quelles personnes conférencières ont pu participer ?	Nombre de conférenciers	1	3	Fin de la 2 ^e session		
		Thèmes couverts par les conférencières et conférenciers	1	3	Fin de la 2 ^e session		
	Qu'est-ce qui a été un élément favorable ou un obstacle à la réalisation des ateliers ?	Facteurs facilitants et obstacles identifiés par les personnes intervenantes responsables pour la livraison des ateliers	S/O	S/O	S/O		

# modèle	Questions d'évaluation	Indicateurs	Données de départ	Cible visée	Échéancier	Méthodes / sources de données	Responsable de la collecte
EFFICACITÉ							
Résultats immédiats							
R1	Dans quelle mesure la participation a-t-elle augmenté ?	Nombre de participantes et participants par session	5	8	Fin de la 2 ^e session	Revue de documents : liste d'inscription	Personnes intervenantes responsables
		% de participantes et participants qui ont assisté à tous les ateliers	75 %	95 %	Fin de la 2 ^e session	Revue de document : liste de présence	Personnes intervenantes responsables
	Les participantes et participants reflètent-ils la diversité des groupes cibles de jeunes ?	Caractéristiques des jeunes personnes participantes	Correspondance moyenne	Grande correspondance	Fin de la 2 ^e session	Revue de document : liste d'inscription	Personnes intervenantes responsables
	Qu'est-ce qui a été un facteur facilitant et un obstacle à la participation ?	Facteurs facilitants et obstacles à la participation aux ateliers identifiés par les personnes participantes	S/O	S/O	Fin de la 2 ^e session	Entrevues téléphoniques de fin de session avec les personnes participantes et intervenantes responsables	Équipe d'évaluation
Facteurs facilitants et obstacles à la participation spécifiques aux différents sous-groupes de participantes et participants		S/O	S/O	Fin de la 2 ^e session			

# modèle	Questions d'évaluation	Indicateurs	Données de départ	Cible visée	Échéancier	Méthodes / sources de données	Responsable de la collecte
R2	Quel est le degré de confiance à l'égard des ateliers ?	Degrés de confiance des personnes participantes	Moyennement en confiance	Grandement en confiance	Fin de la 2 ^e session	Sondage de fin de session destiné aux personnes participantes	Équipe d'évaluation
	En quoi la confiance diffère selon les profils des personnes participantes ?	Similitude et divergence de confiance selon les divers sous-groupes de participantes et participants	S/O	S/O	S/O		
	Quels aspects des ateliers ont permis de créer un environnement de confiance ?	Classement des activités selon leur apport au climat de confiance	S/O	S/O	S/O		
	Quelles seraient les améliorations à apporter concernant le déroulement des ateliers ?	Suggestions d'amélioration	S/O	S/O	S/O	Entrevues téléphoniques de fin de session avec les personnes participantes et intervenantes responsables	Équipe d'évaluation
R3	Dans quelle mesure les participantes et participants sont sensibilisés à l'importance de prendre en compte les multiples points de vue ?	Degré d'importance de tenir compte des points de vue selon les personnes participantes	Faible importance	Grande importance	Fin de chaque session et 6 mois plus tard	Sondages pré session, fin de session et 6 mois plus tard destinés aux personnes participantes	Équipe d'évaluation
	En quoi la sensibilisation diffère selon le profil des personnes participantes ?	Similitude et divergence de sensibilisation selon les divers sous-groupes de personnes participantes	S/O	S/O	S/O	Entrevues téléphoniques de fin de session avec les personnes intervenantes responsables	Équipe d'évaluation

# modèle	Questions d'évaluation	Indicateurs	Données de départ	Cible visée	Échéancier	Méthodes / sources de données	Responsable de la collecte
Résultats intermédiaires							
R4	Dans quelle mesure la capacité à comprendre le point de vue des autres s'est développée chez les personnes participantes ?	Changement dans la capacité à comprendre le point de vue des autres	S/O	Augmentation	Fin de chaque session	Test standardisé pré-post formation mesurant la complexité intégrative	Équipe d'évaluation
	Les participantes et participants se sentent-ils outillés pour solliciter des points de vue différents ?	Perception des personnes participantes d'être outillées	S/O	Fortement outillés	Fin de chaque session	Sondage de fin de session destiné aux personnes participantes	Équipe d'évaluation
	En quoi la perception d'être outillés diffère selon le profil des participants et participantes ?	Similitude et divergence de perception d'être outillés selon les divers sous-groupes de personnes participantes	S/O	S/O	S/O		
	Plus spécifiquement, quelles sont les capacités que les jeunes personnes participantes rapportent avoir développées ?	Perception des capacités développées par les personnes participantes	S/O	S/O	S/O	Entrevues téléphoniques de fin de session avec les personnes participantes et intervenantes responsables	Équipe d'évaluation

# modèle	Questions d'évaluation	Indicateurs	Données de départ	Cible visée	Échéancier	Méthodes / sources de données	Responsable de la collecte
R5	Dans quelle mesure les personnes participantes sont-elles prêtes à faire face à différentes opinions tout en respectant l'autre ?	Degrés de volonté à faire face à différentes opinions	Faible	Fort	Fin de chaque session et 6 mois plus tard	Sondages pré session, fin de session et 6 mois plus tard destinés aux personnes participantes	Équipe d'évaluation
			S/O	S/O	S/O	Entrevues téléphoniques de fin de session avec les personnes intervenantes responsables	Équipe d'évaluation
	Quels sont les moyens concrets des personnes participantes pour respecter les opinions différentes ?	Moyens nommés par les personnes participantes	S/O	Plusieurs moyens nommés	Fin de chaque session	Entrevues téléphoniques de fin de session avec les personnes participantes	Équipe d'évaluation
	Quelle est la confiance des personnes participantes dans leurs capacités à faire face à des opinions différentes ?	Degrés de confiance à faire face à des opinions différentes	Faible ou moyen	Fort	Fin de chaque session	Entrevues téléphoniques de fin de session avec les personnes participantes et intervenantes responsables	Équipe d'évaluation

# modèle	Questions d'évaluation	Indicateurs	Données de départ	Cible visée	Échéancier	Méthodes / sources de données	Responsable de la collecte
Résultats ultimes							
R6	Dans quelle mesure les personnes participantes font-elles preuve de nuance par rapport aux discours radicaux?	Perceptions de la capacité à faire preuve de nuance par rapport à des discours radicaux	Moyenne	Forte	Fin de chaque session	Entrevues téléphoniques de fin de session avec les personnes intervenantes responsables	Équipe d'évaluation
R7	Dans quelle mesure les personnes participantes négocient-elles des conflits de manière pacifique?	Fréquence à laquelle les jeunes personnes perçoivent qu'elles négocient les conflits de manière plus pacifique à la suite de leur participation aux ateliers.	S/O	Souvent ou toujours	Fin de chaque session et 6 mois plus tard	Sondages de fin de session et 6 mois plus tard destinés aux personnes participantes	Équipe d'évaluation
		Perception que les personnes participantes ont acquis la capacité de négocier les conflits de manière plus pacifique	S/O	S/O	S/O	Entrevues téléphoniques de fin de session avec les personnes intervenantes responsables	Équipe d'évaluation
	Dans quelle mesure les personnes participantes sont-elles satisfaites de la manière dont les conflits qu'elles vivent sont résolus ?	Degré de satisfaction des jeunes personnes participantes quant à la manière dont les conflits qu'elles vivent sont résolus	Faible ou moyen	Fort	Fin de chaque session et 6 mois plus tard	Sondages pré session, fin de session et 6 mois plus tard destinés aux personnes participantes	Équipe d'évaluation

EXEMPLE H



DÉBUT D'UNE MATRICE D'ÉVALUATION POUR UNE TABLE D'INTERVENTION MULTI-ORGANISATIONS EN PEV

EXEMPLE CONCRET

➔ Suite de l'exemple de la Table d'intervention multi-organisations en PEV

(Se référer ici à la [Figure 11](#))

Chaque extrant et résultat pourraient faire l'objet de questions d'évaluation. Pour les besoins de l'exemple, seuls l'extrant « E1 table d'intervention » et le résultat « R1 amélioration de la collaboration » seront considérés. Il pourrait s'agir d'un choix du comité consultatif d'évaluation qui souhaiterait, selon les moyens disponibles, se concentrer sur cet aspect pour une première phase de l'évaluation.

Dans le contexte d'une intervention multi-organisations, il est important que l'évaluation comporte des questions relatives à la diversité au sein des partenaires de la table. Voici quelques exemples de questions possibles pour la matrice d'évaluation.

La matrice d'évaluation concerne uniquement les organisations membres de la table d'intervention multi-organisations. Pour alléger le texte, elles seront désignées comme les membres.

# du modèle	Questions d'évaluation	Indicateurs	Données de départ	Cible visée	Échéancier	Méthodes / sources de données	Responsable de la collecte
PERTINENCE							
--	En quoi la table d'intervention est-elle conçue pour répondre aux besoins de ses organisations membres en matière de PEV ? Par exemple, les besoins relatifs aux différentes professions qui travaillent sur la PEV, aux types de radicalisation, aux sous-groupes des personnes ciblées par les organisations membres.	Liste des préoccupations des membres	S/O	S/O	S/O	Entrevues auprès des membres	Équipe d'évaluation
		Perceptions relatives aux besoins qui sont et ne sont pas abordés par la table d'intervention	S/O	S/O	S/O	Entrevues auprès des membres	Équipe d'évaluation
		Similitudes entre les types de besoins abordés par la table d'intervention	S/O	S/O	S/O	Entrevues auprès des membres	Équipe d'évaluation
		Similitudes entre les types de besoins non abordés par la table d'intervention	S/O	S/O	S/O	Entrevues auprès des membres	Équipe d'évaluation
MISE EN ŒUVRE							
Extrants							
E1	La table d'intervention a-t-elle été mise en œuvre tel que prévu ?	Nombre, fréquence et durée des rencontres	Au besoin	2 h toutes les 2 semaines	2020	Revue de documents : compte-rendu des rencontres	Coordonnateur

# du modèle	Questions d'évaluation	Indicateurs	Données de départ	Cible visée	Échéancier	Méthodes / sources de données	Responsable de la collecte
R2	Quels ont été les éléments favorables et les obstacles à la réalisation de la table d'intervention ?	Perceptions des éléments favorables et des obstacles nommés par les membres	S/O	S/O	S/O	Entrevues auprès des membres	Équipe d'évaluation
	Quelles organisations ont été invitées à devenir membres de la table d'intervention ?	Nombre et liste des organisations invitées	S/O	S/O	S/O	Revue de documents : liste d'envoi des invitations	Coordonnateur
	Est-ce que les mandats des membres reflètent la diversité des situations de PEV transmises à la table d'intervention ?	Correspondance entre les mandats des membres et les types de situations transmises à la table d'intervention	50 % de correspondance	80 % de correspondance	2020	Revue de documents : gabarit de transmission d'une situation	Coordonnateur
	Quelles situations de PEV ont été transmises pour analyse à la table d'intervention ?	Liste des situations transmises	S/O	S/O	S/O	Revue de documents : gabarit de transmission d'une situation	Coordonnateur
		Similitudes entre les situations transmises à la table d'intervention	S/O	S/O	S/O	Revue de documents : gabarit de transmission d'une situation	Coordonnateur
		Similitudes entre les situations non transmises à la table d'intervention	S/O	S/O	S/O	Revue de documents : gabarit de transmission d'une situation	Coordonnateur
	De quels membres proviennent les situations transmises ?	Liste des membres qui ont fait les références	100 % proviennent du service de police	80 % proviennent du service de police	2021	Revue de documents : gabarit de transmission d'une situation	Coordonnateur
	Parmi les situations transmises de PEV pour analyse à la table d'intervention, combien de situations ont été identifiées à risques élevés ?	Nombre et pourcentage des situations identifiées à risques élevés	S/O	S/O	S/O	Revue de documents : gabarit d'analyse d'une situation	Coordonnateur
		Similitudes entre les situations identifiées à risques élevés	S/O	S/O	S/O	Revue de documents : gabarit d'analyse d'une situation	Coordonnateur
		Similitudes entre les situations identifiées à risques élevés par la table d'intervention	S/O	S/O	S/O	Revue de documents : gabarit d'analyse d'une situation	Coordonnateur

# du modèle	Questions d'évaluation	Indicateurs	Données de départ	Cible visée	Échéancier	Méthodes / sources de données	Responsable de la collecte
EFFICACITÉ							
Résultats immédiats							
R1	Dans quelle mesure la collaboration entre les membres s'est-elle améliorée ?	Perception des membres concernant la collaboration, la communication et le partage d'informations	Faible à moyenne	Forte à très forte	2021	Entrevues auprès des membres	Équipe d'évaluation
	Combien de membres ont participé réellement aux rencontres de la table d'intervention ?	Nombre et pourcentage des organisations invitées qui ont participé à au moins les 3/4 des rencontres	40 %	80 %	2021	Revue de documents : compte-rendu des rencontres Entrevues auprès des membres	Coordonnateur Équipe d'évaluation
	Quels facteurs facilitent ou empêchent la participation des membres ?	Perceptions des facteurs facilitants et des obstacles à la participation, y compris celles des membres qui participent plus ou moins fréquemment	S/O	S/O	S/O	Entrevues auprès des membres	Équipe d'évaluation
	Dans quelle mesure les membres connaissent-ils mieux les services disponibles dans la communauté liés à la PEV ?	Connaissance de la mission et des champs d'expertise des organisations de la communauté	La moitié des missions connues	La plupart des missions connues	2020	Entrevues auprès des membres	Équipe d'évaluation
	Dans quelle mesure les membres ont-ils davantage confiance les uns envers les autres ?	Perception des membres concernant la relation de confiance qu'ils entretiennent avec les autres personnes participantes	Confiance moyenne envers les autres membres	Confiance forte envers les autres membres	2021	Entrevues auprès des membres	Équipe d'évaluation
R2	Question relative à R2 dans le modèle logique Etc.	Indicateur 1					

2.9 COMMENT RÉDIGER UN PLAN D'ÉVALUATION

Un plan d'évaluation est un document qui regroupe les éléments clés du processus d'évaluation. Il est élaboré au début d'un projet d'évaluation, pour guider le processus. Il servira de document de référence pour favoriser la prise de décision concernant l'évaluation, mener les travaux selon ce qui a été convenu et, éventuellement, communiquer sur la démarche d'évaluation. Voici le contenu d'un plan d'évaluation (voir [Tableau 16](#)).

Tableau 16 : Contenu d'un plan d'évaluation

1	Description succincte du programme
2	Théorie du changement
3	Aspects du programme à évaluer et objectifs
4	Approches évaluatives
5	Utilisation prévue de l'évaluation
6	Questions d'évaluation
7	Matrices d'évaluation
8	Méthodes
9	Analyses
10	Rapports

03

Conduite
de l'évaluation

Une fois la planification de l'évaluation bien établie, il faut la réaliser, ce qui implique de choisir les méthodes de collecte de données, de coordonner les collectes de données et d'analyser les résultats. Cette section présente une introduction de tous ces aspects pour permettre de porter attention à certains détails essentiels.

Comme le guide n'est pas un cahier méthodologique ni un guide de design de recherche scientifique, la création d'outils de collecte et d'analyse n'est pas abordée en profondeur. Des références vers des ressources externes sont faites pour le lectorat qui souhaite approfondir certains aspects.

CLIQUEZ SUR LE TITRE DE LA SECTION POUR ACCÉDER AU CONTENU

[3.1 Quelles méthodes de collecte de données choisir?](#)

[3.2 Comment collecter les données?](#)

[3.3 Comment analyser les résultats?](#)

[3.4 Comment établir les conclusions et formuler les recommandations?](#)

3.1 QUELLES MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES CHOISIR ?



- › Proposer des éléments clés pour choisir les méthodes de collecte de données.
- › Présenter des méthodes couramment utilisées en évaluation de programmes.



- › Comment bien choisir les méthodes de collecte de données ?
- › Quels sont les avantages et les inconvénients des méthodes classiques de collecte de données ?

L'évaluation de programmes dispose de nombreuses méthodes pour collecter des données. Pour faciliter l'identification des méthodes les plus appropriées selon les informations recherchées, voici quelques questions clés (voir le [Tableau 17](#)).

Tableau 17 : Questions clés pour le choix des méthodes de collecte



Quels moyens sont déjà en place dans le programme ?

- › Notes d'intervention, notes évolutives, bilan d'intervention, rapport d'activité, etc.
- › Liste d'inscription
- › Registre statistique interne
- › Réunion de suivi
- › Questionnaire d'appréciation des activités

Quels sont les défis et les risques probables lors de la collecte ?

- › Disponibilité des données
- › Considérations éthiques (confidentialité, anonymat, risque pour les participantes et participants, vocabulaire non stigmatisant, etc.)
- › Coût ou délai de la collecte de données
- › Expertise requise

Est-ce que les informations seront valides, en qualité et en quantité suffisante pour effectuer une analyse rigoureuse ?

- › Taux de réponse
- › Crédibilité de la source

Disposons-nous de plus d'une source de données pour confirmer (triangler) nos constatations ?

- › Une constatation est tirée d'éléments de preuve provenant de plusieurs sources de données (par exemple : entrevues individuelles avec les intervenantes et intervenants, journaux de bord et sondage avec les bénéficiaires).

Quelles que soient les méthodes de collecte choisies, ce choix doit être fait de manière réfléchie et doit être justifiable. Les méthodes doivent être indiquées explicitement dans le plan d'évaluation et dans les différents documents de présentation des résultats, dans un souci de transparence et pour démontrer la solidité méthodologique de la démarche. Chaque méthode présente des limites qui peuvent influencer les résultats. L'équipe d'évaluation devrait en être consciente et les indiquer.

Quelles que soient les méthodes choisies, l'équipe d'évaluation doit être bien au fait de ses capacités de compréhension, de création, de compilation et d'analyse.

De plus, les considérations éthiques doivent être considérées à tout moment, de la conception d'outils à l'analyse et la présentation des résultats. Les méthodes les plus couramment utilisées en évaluation de programme sont présentées du Tableau 18 au Tableau 23.

Tableau 18

L'EXAMEN DES DOCUMENTS ET DES ÉCRITS

L'examen des documents et des écrits consiste à recueillir et à analyser tous les documents pouvant contenir des informations pertinentes au regard des questions d'évaluation. Ces documents sont considérés comme des données secondaires, car la personne effectuant l'évaluation n'a pas collecté elle-même les informations décrites dans les documents.

Les documents incluent, entre autres :

- › Ceux liés au programme (comptes rendus, bilans et redditions de compte, publications dans les médias, cadres de référence, documents de présentation du programme, notes internes, etc.)
- › Les écrits issus de la recherche scientifique
- › La littérature grise (documents non régis par les réseaux d'édition)
- › Les informations dans les médias et les réseaux sociaux

Cette méthode, bien que pouvant fournir des informations pertinentes, devrait être combinée avec d'autres qui permettent d'avoir accès à l'expérience des différentes parties prenantes. C'est d'ailleurs une des lacunes identifiées par une revue systématique des évaluations des programmes axées sur la PEV (Madriaza, *et al*, 2022) : certaines évaluations se basent uniquement sur l'examen des données secondaires en lien avec le programme.

Lors des présentations et rapports d'évaluation, il est important de fournir des références complètes pour tous les documents et écrits examinés.

AVANTAGES

- › Permet de prendre connaissance d'informations déjà disponibles et d'éviter des doublons.
- › Donne de nombreuses informations relatives à l'historique, au contexte et aux intentions stratégiques du programme.
- › Est peu coûteux.
- › Peut-être facilité par des outils de recherche en ligne.

INCONVÉNIENTS

- › Peut prendre beaucoup de temps s'il y a un grand nombre de documents.
- › Il peut être difficile de trouver de l'information vraiment pertinente pour répondre aux questions d'évaluation.
- › Risque que l'information ne soit pas à jour.
- › Ne renseigne pas sur le vécu et les impressions des parties prenantes.

Tableau 19

LE SONDAGE

Le sondage est un questionnaire administré auprès d'une population ou d'un échantillon de cette population en vue de connaître, par exemple, leur opinion, leurs expériences, leur comportement, leurs apprentissages ou leur situation par rapport au programme évalué. Le sondage peut être administré en personne, par la poste, en ligne, par téléphone, par texto, etc.

Un sondage peut être un outil assez simple à mettre en place, sans un grand investissement en temps ou en argent. Créer le questionnaire demande cependant plusieurs étapes et, idéalement, un test pilote avant d'être envoyé à grande échelle.

AVANTAGES

- › Rend possible la collecte de données de manière uniforme auprès d'un grand groupe.
- › Peut être facilement créé ou adapté aux particularités du programme.
- › Peut être réalisé sans demander de grands investissements financiers.
- › Facilite la compilation des données, en particulier pour les questions fermées (échelle de mesure, choix de réponse, etc.)
- › Permet de classer rapidement les répondantes et répondants grâce à des questions démographiques (par exemple, profession, région géographique, âge, genre, ethnicité, indigénéité).
- › Permet de réaliser des statistiques descriptives (par exemple, nombre, pourcentage) et des analyses comparatives entre les divers sous-groupes de la population sondée.
- › Permet de recueillir des informations sensibles grâce à l'anonymat et à la confidentialité, ce qui peut être intéressant en contexte de PEV.
- › Permet de poser différents types de questions (ouvertes, à choix multiples, avec des échelles de mesure, etc.).

INCONVÉNIENTS

- › Demande une grande minutie dans la formulation des questions pour s'assurer que la personne répondante a tous les éléments pour comprendre ce qui est demandé et qu'une seule information lui est demandée à chaque question.
- › Ne permet pas d'avoir accès aux vécus des personnes répondantes en détail.
- › Peut influencer la personne répondante selon la formulation de la question.
- › Est inefficace si la personne répondante ne parle pas la langue ou présente des difficultés de lecture.
- › Nécessite un fort taux de participation pour généraliser à l'ensemble de la population visée.
- › Peut demander beaucoup de temps de compilation et d'analyse, en particulier pour les questions ouvertes.

Tableau 20

L'ENTREVUE INDIVIDUELLE

L'entrevue individuelle consiste en une rencontre où une série de questions sur un sujet donné est posée par la personne qui mène la rencontre à une autre personne. Parfois, plus d'une personne peut assister à une entrevue de groupe. Les entrevues peuvent avoir lieu en face à face, par téléphone ou en visioconférence.

Les entrevues à des fins d'évaluation suivent un guide d'entrevue conçu pour répondre à des questions d'évaluation spécifiques. Le guide d'entrevue peut contenir un mélange de questions ouvertes et fermées. Les entrevues sont généralement :

- › **structurées** : le guide d'entrevue est structuré avec des questions et des approfondissements et la personne qui mène l'entrevue ne peut pas changer l'ordre ou reformuler les questions.

- › **semi-structurées** : le guide d'entrevue possède des questions et la personne qui mène l'entrevue peut varier la formulation et l'ordre des questions pour guider l'entrevue.

- › **non structurées** : il n'y a pas de guide d'entrevue. Les questions précises sont formulées au fur et à mesure de l'entrevue.

Certaines techniques utilisées lors des rencontres individuelles d'intervention en PEV avec des personnes potentiellement à risque d'extrémisme violent, ou avec leurs proches, peuvent être utiles ici, comme poser des questions ouvertes, des questions fermées, faire des relances, des reflètes, etc.

AVANTAGES

- › Permet de préciser, d'avoir des exemples concrets et d'approfondir le point de vue et l'expérience des personnes dans leurs propres mots (reflètes, questions d'approfondissement, etc.).
- › Permet une analyse en profondeur des propos.
- › Permet de créer des liens entre plusieurs éléments par la personne répondante, donnant un sens difficile à capter autrement que par la narration.
- › Permet de réajuster la discussion si les personnes répondantes n'ont pas bien compris la question.

INCONVÉNIENTS

- › Demande du temps pour réaliser chaque entrevue et pour l'analyse des résultats qualitatifs.
- › Peut être difficile de planifier l'entrevue à un moment qui convient à la personne qui mène l'entrevue et à la personne répondante.
- › Peut créer des réticences chez certaines personnes qui associeraient l'entrevue à une procédure similaire, d'enquête policière ou de vérification administrative.
- › Peut conduire à des biais éventuels dans les réponses, si la personne répondante veut faire bonne impression.

Tableau 21

LE GROUPE DE DISCUSSION

Le groupe de discussion est une rencontre où une série de questions sur un sujet donné est abordée par une personne qui mène avec un groupe généralement composé de 5 à 12 personnes. Ces dernières sont soigneusement choisies afin de représenter une variété de points de vue et de créer une dynamique de réflexion en groupe. La rencontre peut avoir lieu en face à face, en visioconférence ou dans le cadre d'un forum de discussion en ligne.

Les groupes de discussion à des fins d'évaluation suivent un guide de discussion conçu pour répondre à des questions d'évaluation spécifiques. Ce guide

peut contenir un mélange de questions ouvertes et fermées ainsi que des exercices visant à solliciter des informations évaluatives de la part des participantes et participants.

Le rôle de la personne qui mène la discussion est important, car il va faciliter la discussion et doit s'assurer de permettre à tous les participants et participantes d'exprimer le plus librement possible leur point de vue dans le temps imparti, tout en assurant un environnement respectueux et sécuritaire.

AVANTAGES

- › Favorise l'inventaire d'idées et la multiplication des points de vue par effet d'entraînement, une réponse en inspirant une autre et peut créer des compréhensions communes.
- › Permet d'échanger des points de vue et de discuter des désaccords.
- › Permet de gagner du temps en sollicitant des informations auprès d'un groupe de personnes simultanément.
- › Permet de faire préciser, d'avoir des exemples concrets, d'approfondir le point de vue et l'expérience des personnes à partir de leurs mots.
- › Permet de réajuster la discussion si les personnes répondantes n'ont pas bien compris la question.

INCONVÉNIENTS

- › Peut être difficile de planifier le groupe de discussion à un moment qui convient à tous les participants et participantes invités.
- › Peut conduire à des biais éventuels dans les réponses des participantes et participants, par exemple, causés par :
 - › Le malaise de certains de donner leurs points de vue ou de raconter des histoires personnelles.
 - › La volonté de donner une bonne impression au reste du groupe.
 - › Le ralliement à certaines opinions par effet de groupe, plutôt que de parler des opinions individuelles.
 - › Un participant ou une participante qui impose son point de vue.
- › Requiert des compétences en animation de groupe, pour aller chercher le point de vue singulier, s'assurer que chacun a une chance équitable de s'exprimer, etc.

Tableau 22

LE JOURNAL DE BORD

Le journal de bord est un document complété régulièrement par une personne et qui permet de consigner des informations et des perceptions sur un sujet donné au fur et à mesure des avancées du projet. Il peut être écrit, en version informatique ou sur le Web, enregistré verbalement ou en vidéo.

Un canevas précisant les informations à recueillir est fourni aux personnes concernées pour les guider dans la collecte des informations. La fréquence de collecte est déterminée selon les besoins de l'évaluation et les capacités des répondantes et répondants.

AVANTAGES

- › Permet d'avoir accès à des informations quotidiennes que les répondantes et répondants oublieraient, comme des gestes réalisés dans le cadre d'une intervention ou des sujets abordés sur le vif. Ces détails ne pourraient être fournis de manière aussi complète à travers d'autres moyens.
- › Ne prend pas beaucoup de temps à remplir. Des modalités peuvent être mises en place pour faciliter les réponses, comme un formulaire en ligne accessible depuis un téléphone intelligent.
- › Permet de documenter régulièrement une pratique et d'y introduire une dimension réflexive.
- › Permet d'avoir des exemples concrets pour appuyer les réponses.
- › Permet de réajuster directement l'activité si une difficulté est nommée.

INCONVÉNIENTS

- › Peut être difficile à tenir régulièrement si la personne n'a pas l'habitude ou est réfractaire à ce genre de méthode.
- › Peut être difficile à appliquer avec des personnes répondantes qui ont de la difficulté à écrire.
- › Demande du temps d'analyse pour couvrir l'ensemble des journaux de bord.
- › Peut mettre en péril la collecte de données si les personnes répondantes n'ont pas tenu leurs journaux de bord.

Tableau 23

LE TEST STANDARDISÉ

Les tests standardisés sont généralement disponibles sur le marché et ont fait l'objet d'une validation indépendante quant à leur capacité à mesurer un concept ou un thème particulier, tels que les attitudes, les risques de radicalisation, l'estime de soi, etc. Une série de questions est posée aux répondantes et répondants via un canevas uniformisé et l'analyse requiert habituellement une intervention spécialisée.

AVANTAGES

- › Possède une grande validité scientifique.
- › Mesure avec précision le concept étudié, renforçant ainsi la validité des résultats de l'évaluation.
- › Permet de gagner du temps, car il n'est pas nécessaire de développer le test à partir de zéro.

INCONVÉNIENTS

- › N'est généralement pas adapté au contexte du programme.
- › Exige habituellement une expertise particulière pour administrer et interpréter les résultats.
- › Doit respecter certains standards et protocoles pour pouvoir être valide (administration, compilation, analyse, etc.).
- › Peut contenir des biais qui désavantagent les personnes ayant des antécédents culturels variés, des barrières linguistiques ou des dispositions psychologiques différentes. Étant donné l'importance de la diversité, de la non-discrimination et des pratiques d'évaluation éthiques, il convient d'examiner attentivement comment l'utilisation de tests standardisés pourrait biaiser les résultats pour différents groupes de répondantes et répondants.
- › Nécessite parfois une accréditation pour avoir l'autorisation d'utiliser un test standardisé.



POUR ALLER PLUS LOIN

- › D'autres guides d'évaluation de programmes en contexte de PEV présentent des méthodes de collecte de données adaptées à ce type d'intervention, avec des guides pour créer certains outils :
 - › International Alert – [module 6 : méthodes de collecte de données](#).
 - › IMPACT Europe – [section sur les méthodes](#).
- › *BetterEvaluation* propose des guides très détaillés pour [choisir les méthodes appropriées au contexte de l'évaluation](#) (en anglais), ainsi qu'une longue liste de [méthodes de collecte de données](#) (en anglais).
- › Voici quelques guides de créations d'outils pour les méthodes de collecte présentées (en anglais) :
 - › Les sondages : [BetterEvaluation](#) / [IMPACT Europe](#)
 - › Les entrevues individuelles : [BetterEvaluation](#) / [IMPACT Europe](#)
 - › Les groupes de discussion : [BetterEvaluation](#) / [IMPACT Europe](#)
 - › Les journaux de bord : [BetterEvaluation](#)
- › Concernant les tests standardisés, il n'existe pas de liste exhaustive de tous les outils standardisés pertinents dans le cadre de la PEV. Voici quelques références intéressantes :
 - › [Une revue systématique analysant la qualité des outils](#) qui permettent de détecter des facteurs de risques. Elle présente 16 tests standardisés, dans le tableau 3, (en anglais).
 - › [Une liste d'outils utilisés dans le cadre du dispositif d'intervention sur la radicalisation violente en milieu ouvert en France](#), par le Centre international pour la prévention de la criminalité, en annexe au rapport.
 - › [Un test standardisé pour mesurer l'activisme et la radicalisation](#), (en anglais).

EXEMPLE I



CHOIX DES MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES POUR UN PROGRAMME VISANT LE DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS À COMPRENDRE LES DIFFÉRENTS POINTS DE VUE

E1 PROMOTION

Question d'évaluation

Quelles activités de promotion ont été réalisées ?

Indicateurs

- › Nombre et type d'activités de promotion destinées aux jeunes cibles
- › Nombre et type d'activités de promotion destinées aux organismes de la communauté œuvrant auprès des jeunes visés

Méthodes / sources de données

Revue de documents :
suivi du plan de communication

Explication du choix de méthode

Un plan de communication implique une planification rigoureuse et un suivi de sa réalisation. Créer un document à cet effet aiderait à la fois sa réalisation, le réajustement de la communication en cours de route et son évaluation finale. De plus, une campagne de promotion nécessite souvent la production de matériels (affiches, publication sur les réseaux sociaux, documents de présentation, etc.). L'analyse de ces documents sera également utile ici pour répondre à la question d'évaluation.

Inspiré des travaux de Liht et Savage, 2013 et Savage et al., 2014. Cet exemple est la continuation de l'Exemple A.

R3 SENSIBILISATION À L'IMPORTANCE DE PRENDRE EN COMPTE DE MULTIPLES POINTS DE VUE

Question d'évaluation

Dans quelle mesure les participantes et participants sont-ils sensibilisés à l'importance de prendre en compte les multiples points de vue ?

Indicateurs

Degrés d'importance de tenir compte des points de vue selon les participantes et participants

Méthodes / sources de données

Sondages pré-session, fin de session et 6 mois plus tard destinés aux participantes et participants

Entrevues téléphoniques de fin de session avec les intervenantes et intervenants responsables

Explication du choix de méthode

Le sondage est utilisé ici, car les informations demandées impliquent une opinion personnelle. Les répondantes et répondants doivent pouvoir se sentir libres et protégés de répondre honnêtement aux questions. Une entrevue pourrait créer une peur du jugement chez ces personnes, alors qu'un sondage favorise l'anonymat et la confidentialité. Les questions posées pourront aborder plus facilement des sujets sensibles, tout en respectant certaines considérations éthiques.

En utilisant une entrevue individuelle par téléphone avec les intervenantes et intervenants, il leur serait possible de partager leurs observations auprès des jeunes, tout en respectant leur anonymat et la confidentialité. De plus, les précisions et les exemples pourraient être développés en profondeur grâce à des récits de pratique.

PERTINENCE

Question d'évaluation

En quoi les ateliers répondent-ils à un besoin de la communauté ?

Existe-t-il des dédoublements ou des chevauchements avec d'autres programmes poursuivant le même objectif ?

Indicateurs

Importance accordée à la nécessité d'améliorer la mesure dans laquelle les jeunes à risques de violence extrémiste gèrent des conflits

Identification et description d'autres programmes poursuivant le même objectif

Méthodes / sources de données

Groupes de discussion avec des organismes communautaires œuvrant auprès des jeunes

Explication du choix de méthode

Un groupe de discussion permettrait aux organismes de dresser un inventaire rapide des besoins observés dans la communauté, appuyés par des exemples concrets. Les organismes pourraient également aborder les services offerts ou manquants. Un portrait global de la situation pourrait ainsi être créé lors du groupe de discussion, favorisant une compréhension commune entre tous les organismes, l'adhésion au projet et un partenariat plus fort pour les prochaines étapes.

E3 OFFRE D'ATELIERS

Question d'évaluation

Les ateliers ont-ils eu lieu comme prévu ?

Quelles activités ont pu être réalisées ?

Indicateurs

Nombre, fréquence et durée des ateliers pour chaque session

Liste des activités prévues et non prévues

Méthodes / sources de données

Journal de bord par les intervenantes et intervenants responsables

Explication du choix de méthode

Il est important ici de collecter des informations tout au long de la réalisation des ateliers. De plus, une entrevue à la fin de tous les ateliers ne permettrait pas d'avoir accès au niveau de détails souhaités, les intervenantes et intervenants ne pouvant pas se souvenir ou rapporter toutes les activités qui ont été réalisées tout au long de l'intervention. Le journal de bord constitue donc une bonne méthode pour consigner ses informations de manière régulière et d'y introduire des questions de réflexion.

R4 AUGMENTATION DE LA CAPACITÉ À COMPRENDRE LE POINT DE VUE DES AUTRES

Question d'évaluation

Dans quelle mesure la capacité à comprendre le point de vue des autres s'est-elle développée chez les personnes participantes ?

Indicateurs

Changement dans la capacité à comprendre le point de vue des autres

Méthodes / sources de données

Test standardisé pré-post formation auprès des participantes et participants mesurant la complexité intégrative

Explication du choix de méthode

Quand un concept théorique précis est évalué (ici la complexité intégrative), il peut être pertinent d'utiliser des tests standardisés créés spécifiquement à cet effet. Cela permettrait de mesurer précisément le développement de la complexité intégrative chez les participantes et participants de façon valide, en plus de gagner du temps sur la création de l'outil de mesure.

3.2 COMMENT COLLECTER LES DONNÉES ?



- › Nommer quelques points à considérer lors de leur création.
- › Sensibiliser aux aspects logistiques de la collecte de données.



- › À quoi faut-il faire attention lors de la collecte de données ?
- › Quels sont les pièges à éviter lors de la collecte de données ?

Chaque méthode a ses propres outils de collecte de données qui doivent être créés en cohérence avec les objectifs de l'évaluation, les questions et les indicateurs identifiés dans la matrice d'évaluation. Un seul outil peut permettre d'aller chercher de l'information concernant plusieurs questions.

Voici quelques principes à prendre en considération lors de la création ou de l'adaptation d'un nouvel outil (voir le [Tableau 24](#)).

Tableau 24 : Principes lors de la création ou l'adaptation d'outils d'évaluation

Distinguer les questions d'évaluation des questions plus précises qui comprennent les outils de collecte de données.

Les questions d'évaluation sont des questions globales qui orientent l'ensemble de la démarche et aident l'analyse finale. Il n'est pas conseillé d'utiliser telles quelles les questions d'évaluation dans les outils de collecte de données.

Les questions formulées dans les outils de collecte de données sont plus précises et doivent aider la personne répondante à témoigner de son expérience ou à guider l'analyse des documents. Ces questions doivent être formulées à partir de l'ensemble des éléments de la matrice d'évaluation (indicateurs, cibles, source de données, etc.).

Identifier ce que l'on cherche à documenter

Choisir à partir des questions d'évaluation ce que l'on cherche à documenter à l'aide de chaque outil d'évaluation en se référant aux indicateurs et aux méthodes contenues dans la matrice d'évaluation.

Formuler les questions à utiliser dans les outils de collecte.

Formuler des questions ou des catégories d'information pour chacun des outils de collecte de données qui couvrent tous les indicateurs retenus dans la matrice d'évaluation.

Classer les questions et informations.

Assurer la cohérence des questions et des informations recherchées entre tous les outils d'évaluation. Classer avec des numéros ou des mots clés chaque question/information recherchée en lien avec les indicateurs de la matrice d'évaluation, de telle sorte que les données recueillies puissent facilement être compilées pour l'analyse.

Valider les outils

Tester chaque outil auprès d'un petit échantillon de la population cible et ajuster au besoin.

Les questions d'évaluation abordées lors de la collecte de données doivent rester dans le cadre déterminé par la matrice d'évaluation sous peine de collecter des informations non utiles.

Pour des raisons éthiques, il n'est pas approprié de demander aux participantes et participants à l'évaluation de consacrer du temps à fournir des informations qui ne seront pas utilisées ou de fournir des informations personnelles qui ne sont pas pertinentes pour répondre aux questions de l'évaluation. Il faut toutefois rester ouvert aux informations importantes ne cadrant pas nécessairement dans les questions, mais pouvant être utiles à l'analyse. Des questions spécifiques peuvent être prévues pour permettre, par exemple, de capter des résultats inattendus.

Il est essentiel de valider les outils de collecte de données, tels que les questionnaires et les guides d'entretien, avec des personnes représentant

divers sous-groupes de la population cible afin de s'assurer que l'outil sera pertinent, accessible et compréhensible pour tous.

Afin d'intégrer la diversité, l'équité et l'inclusion à l'évaluation, il faut veiller à ce que toutes les informations nécessaires pour organiser les informations, selon certaines caractéristiques des participantes et participants, soient demandées explicitement (profession, genre, âge et autres facteurs d'identité pertinents) (voir le [Tableau 25](#)).

Chaque outil de collecte de données demande une gestion qui lui est propre et demande de s'articuler adéquatement avec l'échéancier du projet.

Tableau 25 : Considérations logistiques de la collecte de données

CONSIDÉRATIONS TRANSVERSALES

- › Indiquer aux personnes concernées que leur participation est volontaire et comment les informations qu'elles partagent seront utilisées.
- › Identifier clairement comment l'anonymat et la confidentialité seront respectés.
- › Prévoir du temps dans la démarche pour gérer la collecte de données.
- › Anticiper les difficultés possibles lors de la collecte (par exemple : difficultés techniques, faibles taux de réponse, personne répondante absente à l'entrevue, etc.) et prévoir des plans alternatifs.
- › Mettre en place des mesures de protection pour répondre aux préoccupations qui pourraient rendre les personnes participantes vulnérables à la divulgation de données sensibles.
- › Prévoir un système de classement adapté au volume de documents. Des logiciels comme Excel, NVivo, Accès ou EndNote peuvent aider pour les grandes quantités d'information.

CONSIDÉRATIONS SPÉCIFIQUES À CERTAINES MÉTHODES

Examen des documents et des écrits

- › Garder des traces des références des documents.

Sondages

- › Indiquer explicitement la date finale pour répondre.
- › Prévoir un rappel et des solutions supplémentaires si le taux de réponse est faible (appels téléphoniques ciblés, nouvelle relance, etc.).
- › Indiquer clairement comment faire pour envoyer sa réponse.
- › Minimiser tout obstacle pouvant décourager les personnes répondantes (par exemple : difficulté à envoyer ses réponses, trop de sections au questionnaire, perception au départ que ce sera trop long, etc.).
- › Envoyer les questionnaires à un moment approprié pour les personnes répondantes.

Entrevue individuelle et groupe de discussion

- › Programmer les rencontres à des moments facilitant la participation (par exemple, l'heure du souper est à éviter pour les familles).
- › Prévoir si une compensation financière ou le remboursement des coûts liés à la participation des personnes répondantes est souhaitable.
- › Prévoir un rappel aux personnes participantes.
- › Prendre en compte certaines normes culturelles, comme le respect de l'horaire ou des restrictions alimentaires si l'on sert des collations aux participantes et participants.
- › Prévoir comment le consentement sera donné par les personnes participantes (par exemple, verbalement ou dans un formulaire de consentement signé).
- › Prévoir une manière de consigner les propos des personnes participantes, par exemple en prenant des notes à partir d'une grille préétablie ou en enregistrant (avec l'accord explicite).

Journal de bord

- › Faire des suivis réguliers avec les personnes concernant la rédaction de leur journal.
- › Adapter la manière de le compléter si nécessaire (document papier, questionnaire à compléter en ligne, etc.).

Tests standardisés

- › S'assurer que toutes les conditions d'administration sont respectées, conformément aux instructions stipulées par le test standardisé.
- › Prévoir que les personnes qui vont administrer les outils, compiler et analyser les données ont la formation nécessaire pour le faire.

Un autre aspect important à considérer est la diversité et la représentativité des personnes visées pour la collecte, principalement pour les questionnaires, les entrevues et les groupes de discussion.

Lors du choix des personnes qui vont répondre, voici les groupes à considérer :

- › Les **populations cibles**, y compris les divers sous-groupes de chaque population cible.
- › Toutes les **parties prenantes internes et externes**.
- › Les **expertes et experts en PEV** (afin de les consulter sur le bien-fondé de la théorie du changement ainsi que pour répondre à des questions d'évaluation spécifiques comme la probabilité que le programme atteigne les résultats attendus et l'ampleur probable de l'impact du programme).
- › Parfois, des **observatrices et observateurs avertis**, par exemple, des journalistes ou chroniqueuses et chroniqueurs, peuvent apporter un éclairage intéressant.

Pour les méthodes d'évaluation impliquant des participantes et participants (par exemple, pour les personnes participant aux entrevues, aux groupes de discussion, aux sondages) il est également important que les échantillons soient de taille suffisante et représentative des sous-groupes des populations cibles.

Si un groupe est écarté de la collecte de données, les retombées que cela entraîne sur l'évaluation et sur les relations avec ce groupe doivent être mûrement réfléchies. Les raisons pourraient être indiquées dans les limites de l'évaluation pour éviter une mauvaise interprétation de la part du groupe en question.



POUR ALLER PLUS LOIN

- › Le site *BetterEvaluation* propose des [contenus pertinents pour faciliter la gestion de la collecte et de l'organisation des données](#).

3.3 COMMENT ANALYSER LES RÉSULTATS ?



- › Informer de l'importance de réaliser cette étape de manière rigoureuse.
- › Indiquer quelques éléments clés à prendre en compte lors de l'analyse.



- › Quels types d'analyses de données seront effectués ?
- › Comment s'assurer de la rigueur de l'analyse ?
- › Comment impliquer les parties prenantes dans l'analyse ?

L'objectif de cette étape de l'évaluation est de dégager des résultats pertinents, crédibles, basés sur des données probantes et répondant aux besoins de l'évaluation.

L'analyse va permettre de révéler le sens de toutes les informations recueillies. Cette étape essentielle doit être réalisée de manière organisée et rigoureuse afin que les résultats et les conclusions se basent sur des données probantes. De plus, l'analyste devrait se laisser surprendre au lieu de chercher à confirmer ce qui est déjà connu.

Une bonne planification de la démarche d'évaluation devrait bien anticiper cette étape pour s'assurer de la disponibilité du temps et du savoir-faire nécessaire aux analyses qualitatives et quantitatives.

Les données d'évaluation recueillies peuvent être de nature qualitative ou quantitative et appellent donc des analyses adaptées à chaque type. Le plus souvent, les données d'évaluation sont recueillies par le biais de diverses méthodes d'évaluation (un type de données pouvant appuyer l'autre), ce qui rend nécessaire la réalisation d'analyses tant qualitatives que quantitatives (voir le [Tableau 26](#)).

Tableau 26 : Données d'évaluation qualitatives et quantitatives

DONNÉES QUALITATIVES¹⁵

Les résultats sont exprimés en mots.

Analyse thématique permettant de voir les tendances qui se dégagent à partir du classement des informations qualitatives.

DONNÉES QUANTITATIVES¹⁶

Les résultats sont exprimés en chiffres.

Nombre
Proportion ou pourcentage
Fréquence
Moyenne / Médiane
Corrélations

AUTRES CONSIDÉRATIONS

Il faut cependant faire attention à ne pas appliquer des méthodes d'analyses de données quantitatives à des données qualitatives (par exemple, l'utilisation d'un pourcentage pour décrire l'émergence d'un thème parmi les réponses ouvertes des personnes participant à l'entrevue).

Concernant les données qualitatives, un commentaire peut être très pertinent pour l'évaluation du programme, même si une seule personne l'a fait. Il se peut que ce soit la seule personne qui ait eu le courage de l'exprimer ou qui y ait pensé.

Si les outils de collecte ont été créés en cohérence avec la matrice d'évaluation, les réponses aux questions d'évaluation fourniront des informations sur la manière dont le programme contribue aux changements souhaités, mais pas nécessairement dans quelle mesure les changements observés sont attribuables au programme (pour plus d'information sur [La contribution versus l'attribution](#)). En effet, dans la plupart des cas, de nombreux facteurs hors du contrôle du programme influencent également les résultats. Les méthodes reconnues comme étant le plus haut standard pour démontrer la causalité ([L'expérimentation en PEV](#)) ne sont généralement pas réalisables ou éthiquement souhaitables dans le domaine de la PEV.

Dans une optique de prise en compte de la diversité, il est important d'analyser les différences entre les sous-groupes de chaque population cible et de considérer l'intersectionnalité entre les sous-groupes (par exemple, les différences entre les hommes qui sont analphabètes et ceux qui ne le sont pas) en plus de l'analyse des résultats du programme dans son ensemble. De plus, les analyses qualitatives et quantitatives prennent en compte le contexte unique de chaque groupe de participantes et participants ainsi que les relations entre les groupes de parties prenantes du programme (internes et externes) et la dynamique de pouvoir qui existe entre ces groupes.

En analyse de données, deux pratiques sont utiles pour minimiser les biais et renforcer la qualité de l'analyse : la triangulation et l'analyse participative (voir le [Tableau 27](#)).

¹⁵ « How to analyse qualitative data for evaluation », NCVO Knowhow, consulté le 28 avril 2021, <https://knowhow.ncvo.org.uk/how-to/how-to-analyse-qualitative-data-for-evaluation>.

¹⁶ « How to analyse quantitative data for evaluation », NCVO Knowhow, consulté le 28 avril 2021, <https://knowhow.ncvo.org.uk/how-to/how-to-analyse-quantitative-data-for-evaluation>.

Tableau 27 : Deux pratiques pour renforcer l'analyse

VALIDATION PAR TRIANGULATION

- › La triangulation vise à renforcer la validité des constatations en combinant plusieurs perspectives lors de l'analyse.
- › Elle peut consister à avoir plusieurs analystes qui regardent les données et construisent les constatations ensemble.
- › Elle peut consister à multiplier les sources d'information pour recueillir les données. Par exemple, des questionnaires auprès des intervenantes et intervenants et des populations cibles peuvent poser les mêmes questions.

ANALYSE PARTICIPATIVE

- › L'analyse participative consiste à impliquer les parties prenantes (incluant idéalement des personnes représentantes de divers sous-groupes de la population cible) dans l'étape d'analyse et, plus précisément, dans l'interprétation des résultats.
- › Pour cela, il faut que les personnes impliquées puissent avoir accès aux résultats préliminaires (avec toutes les informations d'identification personnelle supprimées) et contribuent à leur donner un sens.
- › En participant à l'analyse, les parties prenantes peuvent mieux s'appropriier les données, prendre conscience de certaines réalités du programme et donner plus de poids à l'analyse, aux recommandations et aux décisions qui en découlent.
- › Cela demande beaucoup de préparation, de temps et de vigilance éthique.



POUR ALLER PLUS LOIN

- › Les références suivantes présentent des méthodes d'analyse des données (en anglais) :
 - › IMPACT Europe – [l'analyse de données qualitatives et quantitatives](#).
 - › BetterEvaluation – [analyse quantitative et qualitative](#).
 - › International Alert – [module 6 : astuces pour faire face aux biais d'analyse](#).
- › Le site *BetterEvaluation* propose des contenus pertinents sur les thèmes suivants (en anglais) :
 - › [La triangulation](#).
 - › [L'évaluation participative](#) et les rencontres [d'analyse participative](#).

3.4 COMMENT ÉTABLIR LES CONCLUSIONS ET FORMULER DES RECOMMANDATIONS ?



- › Faire la différence entre les conclusions et les recommandations.
- › Indiquer certains aspects à prendre en compte lors de leur formulation.



- › Quelles sont les différences entre les conclusions et les recommandations ?
- › Qu'est-ce qui rend les conclusions et les recommandations crédibles et utiles ?

L'analyse permet de s'appuyer sur des informations obtenues lors de la collecte de données pour obtenir des résultats d'évaluation en réponse aux questions d'évaluation.

Il reste maintenant à interpréter ces résultats pour établir des conclusions et des recommandations, chacune liée aux objectifs et aux questions de départ de l'évaluation. Il devrait être facile de comprendre sur quels résultats se base une conclusion ou une recommandation et l'évaluatrice ou l'évaluateur devrait être capable d'illustrer le processus lui ayant permis d'en arriver là (voir le [Tableau 28](#)).

Tableau 28 : Conclusions et recommandations

LES CONCLUSIONS

La formulation des conclusions permet d'apporter des réponses aux questions d'évaluation, en posant des jugements de valeur sur les résultats tout en s'assurant de s'appuyer sur des faits. Revenir aux questions d'évaluation de départ est essentiel pour rester cohérent avec les objectifs de l'évaluation. Il est également important de rester réaliste sur les conclusions possibles selon les données recueillies.

Établir des conclusions demande d'établir des thématiques (par exemple, des similitudes ou des redondances) et des liens entre les résultats de l'évaluation et d'identifier des divergences entre les résultats, des cas particuliers ou des anomalies.

En plus d'apporter des réponses aux questions d'évaluation, les conclusions présentent également des discussions qui permettent d'expliquer pourquoi ces résultats sont observés. La comparaison des résultats de l'évaluation avec la théorie du changement et le modèle logique du programme facilite la formulation de conclusions sur ce qu'un programme a réalisé et comment il l'a fait. Par exemple, elle permet de :

- › Renforcer les inférences de contribution en identifiant les résultats qui sont soit cohérents avec la théorie du changement, soit qui la contestent.

- › Expliquer si l'incapacité à atteindre les résultats souhaités est due à un échec de la mise en œuvre ou à un échec de la théorie – en liant les informations sur les processus aux informations sur les résultats.

Les conclusions peuvent également présenter des apprentissages réalisés dans le cadre du programme, qui pourraient être bénéfiques pour la continuité du programme ou pour d'autres situations.

Intégrer l'équité et la diversité à l'évaluation implique que les conclusions de l'évaluation soient présentées de manière équilibrée, avec une représentation juste des diverses perspectives des parties prenantes du programme. En outre, les conclusions de l'évaluation devraient aborder les besoins de divers sous-groupes de populations cibles en ce qui concerne leur accès et les obstacles à leur participation au programme et mettre en évidence les écarts entre les résultats d'un groupe de bénéficiaires à l'autre.

LES RECOMMANDATIONS

Les recommandations prodiguent des conseils et des pistes d'action pour la suite de la réalisation du programme, selon les besoins de changement identifiés à travers les conclusions. Elles doivent être spécifiques, réalistes et aider les parties prenantes à prioriser leurs actions pour la suite.

Dans une optique pleinement participative, les parties prenantes devraient être mises à contribution pour

formuler ces recommandations, facilitant ainsi leur appropriation et possiblement leur mise en application dans les suites.

Par ailleurs, les recommandations qui en découlent devraient identifier les moyens de réduire les inégalités constatées entre les divers sous-groupes de bénéficiaires.

EXEMPLE J



CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS POUR UN PROGRAMME VISANT LE DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS À COMPRENDRE LES DIFFÉRENTS POINTS DE VUE

E1 PROMOTION

Question d'évaluation	Indicateurs	Résultats fictifs
Existe-t-il des chevauchements ou des chevauchements avec d'autres programmes qui poursuivent le même objectif ?	Identification et description d'autres programmes poursuivant le même objectif.	Les organisations n'ont pas pu répondre à cette question parce qu'elles ne comprenaient pas assez le programme et parce qu'elles auraient eu besoin de plus de temps entre le moment où elles ont vu la promotion et le début de la session pour poser des questions à ce sujet.
Quelles activités de promotions ont été réalisées ?	Nombre et type d'activités de promotion destinées aux organismes de la communauté œuvrant auprès des jeunes visés.	Deux activités de promotion visaient les organismes : un courriel d'information envoyé à toutes les organisations et une présentation lors d'une table de concertation. La présentation utilisait tout le temps disponible pour présenter les informations sur le projet et ne proposait pas de périodes de questions ou de réactions.
	Nombre et type d'activités de promotion destinées aux jeunes ciblés.	Trois activités de promotion visaient les jeunes : des affiches dans les écoles, une campagne sur les réseaux sociaux et une présence lors de l'activité d'accueil de la rentrée dans les grandes écoles secondaires du quartier.

CONCLUSIONS

Les activités de promotion étaient diversifiées, aussi bien pour les jeunes que pour les organismes. De plus, celles visant les jeunes directement indiquaient clairement les informations pour participer volontairement aux ateliers.

Cependant, les activités de promotion visant les organismes les informaient bien, mais ne donnaient pas assez de temps pour que les organismes posent des questions et réagissent.

RECOMMANDATIONS

Garder les stratégies de promotion actuelles tout en favorisant des contacts directs auprès des intervenantes et intervenants qui travaillent proche des jeunes dans les organismes communautaires pour leur permettre de poser des questions pour mieux comprendre le programme.

E3 OFFRE D'ATELIERS

Question d'évaluation	Indicateurs	Résultats fictifs
Les ateliers ont-ils eu lieu comme prévu ?	Nombre, fréquence et durée des ateliers pour chaque session.	10 ateliers de 2 h ont eu lieu, 1 fois par semaine, selon l'échéancier prévu.
Quelles activités ont pu être réalisées ?	Liste des activités prévues et non prévues.	50 % des activités prévues ont pu être réalisées, les moments de discussion ayant pris plus de temps.
Quels conférenciers et conférencières ont pu participer ?	<ul style="list-style-type: none">Nombre de conférenciers.Thèmes couverts par les personnes conférencières.	<ul style="list-style-type: none">2 personnes conférencières sur les trois ont pu participer, la dernière ayant eu un empêchement de dernière minute.Les deux personnes conférencières ont abordé brièvement les thèmes prévus pour ensuite entrer en dialogue avec les participantes et participants sur des sujets conformes aux thèmes.

CONCLUSIONS

Bien que les ateliers aient respecté l'échéancier prévu, le déroulement des ateliers a été modifié à de nombreuses reprises pour s'adapter au besoin de discuter des personnes participantes.

Cela a eu un impact sur la possibilité de réaliser les activités prévues ainsi que sur les échanges avec les personnes conférencières. Ces échanges n'ont pas eu l'effet escompté par les sujets personnels abordés.

RECOMMANDATIONS

Prévoir une planification plus souple des ateliers, qui pourrait évoluer tout au long de la session et qui inclurait d'emblée plus de temps de discussion avec les participantes et participants. Par exemple, les personnes intervenantes pourraient prioriser les activités les plus importantes pour le cheminement des personnes participantes et les utiliser selon le cheminement du groupe.

R3 SENSIBILISATION À L'IMPORTANCE DE PRENDRE EN COMPTE DE MULTIPLES POINTS DE VUE

Question d'évaluation	Indicateurs	Résultats fictifs
Dans quelle mesure les participantes et participants sont sensibilisés à l'importance de prendre en compte les multiples points de vue ?	Degrés d'importance de tenir compte des points de vue selon les participantes et participants.	À la fin des ateliers, 75 % des personnes participantes témoignent d'une grande importance de prendre en compte de multiples points de vue, tandis que 25 % y accordent une importance moyenne. Les intervenantes et intervenants ont rapporté une évolution chez certains jeunes, témoignant de leur prise de conscience face à l'importance de prendre en compte de multiples points de vue. Cependant, d'autres jeunes se montraient désintéressés, préférant ne pas participer à certaines activités de jeu de rôle et autres activités visant la prise en compte de multiples points de vue.
En quoi la sensibilisation diffère selon le profil des personnes participantes ?	Similitude et divergence de sensibilisation selon les divers sous-groupes de participantes et participants.	Les analyses statistiques ont révélé que les jeunes qui ne fréquentent pas quotidiennement d'autres communautés ethnoculturelles sont moins susceptibles de valoriser la compréhension d'autres perspectives.

E2 CONTENU DES ATELIERS

Question d'évaluation	Indicateurs	Résultats fictifs
Est-ce que le contenu est facile à comprendre pour les personnes participantes, y compris pour les sous-groupes de participantes et participants ?	Facilité de comprendre le contenu selon les divers sous-groupes.	Selon les experts, les exemples utilisés se référaient principalement à un contexte international, ce qui ne facilitait pas la compréhension du contenu par les jeunes. Les entretiens avec les participants confirment ces informations. Les exemples faisaient référence à un contexte culturel autre que canadien, que les participants ne comprenaient pas bien.

CONCLUSIONS

L'intervention a réussi à sensibiliser la plupart des jeunes participantes et participants à l'importance de prendre en compte les multiples points de vue. Cependant, ce n'était pas le cas pour une minorité notable de personnes participantes (25 %).

L'accent mis sur le contenu international dans le matériel de l'atelier a rendu le contenu moins accessible aux jeunes.

RECOMMANDATIONS

Réviser le contenu de l'atelier pour remplacer les exemples basés sur le contexte international par des exemples locaux lorsque cela est possible, afin de refléter la plus grande diversité culturelle des participants à l'atelier.

04

Présentation et utilisation des résultats

Une démarche d'évaluation devient réellement utile quand ses résultats sont présentés adéquatement et utilisés par les parties prenantes du programme évalué. Pour cela, il est important de penser en amont de la démarche au but et à l'utilisation prévue des résultats. Il faut donc déterminer très tôt qui sont les utilisatrices et utilisateurs des résultats d'évaluation, par quels moyens ces personnes resteront engagées et quelle est la meilleure façon de leur communiquer les résultats de l'évaluation.

Une présentation adéquate des résultats est la responsabilité de l'équipe d'évaluation qui doit s'assurer de faire au mieux de ses capacités pour présenter des conclusions et des recommandations claires, utilisables et adaptées aux besoins de chaque groupe de parties prenantes. Quant à l'utilisation des résultats et aux ajustements à apporter au programme, il va de soi que ceci incombe aux parties prenantes impliquées dans la gestion du programme.

CLIQUEZ SUR LE TITRE DE LA SECTION POUR ACCÉDER AU CONTENU

4.1 Comment présenter les résultats ?

4.2 Comment favoriser l'utilisation des résultats ?

4.1 COMMENT PRÉSENTER LES RÉSULTATS ?



- › Illustrer différents formats de documents de présentation des résultats.
- › Planifier la présentation des résultats.



- › À qui partager les résultats ?
- › Quels sont les moyens les plus adaptés pour partager les résultats selon le public cible ?
- › Quels sont les points à surveiller pour la rédaction des documents ?

Une bonne présentation des résultats favorise leur utilisation pour la suite du développement du programme.

La présentation doit être discutée dans la démarche avec les parties prenantes ayant commandé l'évaluation et répondre aux questions : qui va profiter de ces résultats et comment vont-ils être utilisés ?

Plus cette discussion a lieu tôt dans la démarche, plus il sera possible de coordonner le partage des résultats avec des moments pertinents pour le programme (rassemblement important, fin d'année financière, colloque, etc.). Cela implique deux réflexions parallèles :

- › Comment organiser le partage des résultats ?
- › Quels documents doivent être produits pour présenter les résultats ?

Le partage des résultats

La planification du partage des résultats influence grandement la création des documents de présentation des résultats. Elle implique de se mettre à la place des groupes de personnes qui vont recevoir les résultats de l'évaluation (normalement, les parties prenantes du programme) pour déterminer quelles informations sont pertinentes pour elles, dans quel format, à quel moment et pour quelle utilisation. Chaque public cible aura ses propres objectifs et intérêts et il est important d'en tenir compte lors de la planification du partage (voir le [Tableau 29](#)).

Tableau 29 : Exemple de publics cibles pour le partage des résultats (Emery, 2021)



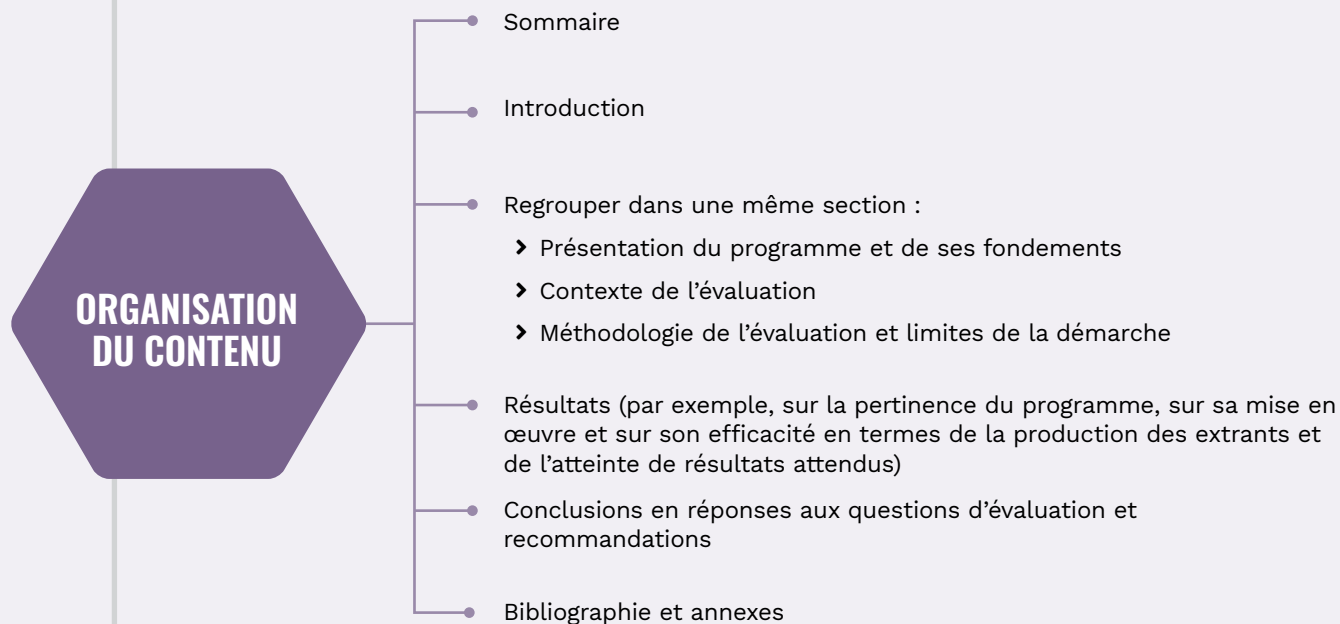
Le partage des résultats a d'abord pour but d'améliorer le programme et d'aider à la prise de décision des parties prenantes. Cela peut aussi servir d'autres intérêts, par exemple, le partage de certains apprentissages, la valorisation de certains accomplissements ou la mise en lumière de grandes difficultés dans le domaine évalué.

Plusieurs défis peuvent ressortir lors du partage, comme la diffusion de résultats négatifs. L'inverse est également vrai, certaines parties prenantes souhaitant faire de la diffusion des résultats une campagne marketing pour valoriser le programme. Si l'évaluation et la valorisation peuvent être complémentaires, l'évaluation doit garder un caractère neutre et ne pas chercher à se tourner uniquement vers ce qui peut être valorisé, sous peine de biaiser, dès le départ, l'ensemble de la démarche.

Les documents de présentation des résultats

Le rapport d'évaluation est un document complet qui permet de présenter le contexte, la méthodologie et les limites de la démarche d'évaluation, les résultats, les conclusions et les recommandations. Grâce au rapport, il existe une trace écrite des résultats qui pourront perdurer dans le temps et être consultés au besoin, même après la fin de la démarche d'évaluation. Un rapport d'évaluation complet contient habituellement les sections présentées dans le [Tableau 30](#).

Tableau 30 : Contenu général d'un rapport d'évaluation complet



Les rapports d'évaluation volumineux sont de plus difficiles à lire pour les parties prenantes qui disposent d'un temps limité pour l'appropriation des résultats.

Il est conseillé d'accompagner le rapport ou de privilégier des documents basés sur ce qui serait le plus approprié pour chaque groupe cible.

La [Figure 13](#) présente des exemples de type de présentations des résultats dans des formats écrits, oraux ou visuels.

Figure 13 : Exemple de types de présentation des résultats



Rapport classique
(en format PDF ou PowerPoint)



Sommaire visuel



Sommaire exécutif



Vidéo de l'évaluation



Présentation orale



Œuvre artistique
(tableau, livre, etc.)

UN FORMAT DE RAPPORT INTÉRESSANT EST LE «1-3-25»¹⁷

1

- › Une page pour présenter les **principaux messages** issus de l'évaluation.

3

- › Trois pages pour présenter plus en détail **les conclusions, les recommandations et les résultats clés**.

25

- › Vingt-cinq pages pour présenter **les méthodes et les résultats**, dans un langage clair et accessible à la personne non spécialiste du programme.

ANNEXES

- › Des **annexes** peuvent être ajoutées pour compléter les informations du rapport.

Que les documents soient prévus pour être « autoportants » ou un support à une présentation orale, certains points sont à prendre en compte lors de leur rédaction (voir le [Tableau 31](#)).

¹⁷ « One-Three-Twenty-Five », BetterEvaluation, consulté le 24 avril 2021, https://www.betterevaluation.org/evaluation-options/report_friendly_writing.

Tableau 31 : Éléments à prendre en compte pour l'élaboration des documents de présentation de l'évaluation

ÉLABORATION PARTICIPATIVE

- › Les documents devraient faire l'objet d'une validation et d'une bonification interne par des parties prenantes ciblées (par exemple, des membres du comité consultatif) pour s'assurer de la clarté et de la qualité des documents.
- › Les personnes qui ont participé à l'analyse participative peuvent aider à la rédaction des conclusions et des recommandations.

VALIDITÉ DU CONTENU

- › Les constatations et recommandations doivent démontrer sur quels résultats (données probantes) de l'évaluation elles s'appuient.
- › Les limites de la démarche d'évaluation devraient être clairement indiquées pour que les lecteurs puissent comprendre certains choix.

ÉTHIQUE ET DIVERSITÉ, ÉQUITÉ ET INCLUSION

- › Toutes les informations présentées dans les documents doivent tenir compte des enjeux éthiques éventuels, en particulier l'anonymat.
- › Si des résultats concernent des sous-groupes en particulier (par exemple, un sous-groupe de bénéficiaires du programme), le lectorat doit avoir suffisamment d'information pour comprendre qu'il s'agit de ce sous-groupe, tout en respectant l'anonymat.

FACILITATION À LA LECTURE

- › Les documents doivent faciliter l'identification et l'appropriation rapide des informations clés de l'évaluation du programme.
- › Le vocabulaire doit être adapté et accessible pour le public visé. L'utilisation de termes techniques doit être limitée et les termes doivent être définis dans le document.
- › Les textes devraient être accompagnés de graphiques, tableaux, figures et tout autre élément visuel qui aide à la compréhension des informations, sans surcharger le texte.
- › Pour tenir compte du daltonisme, évitez d'utiliser le rouge et le vert ensemble dans vos graphiques et figures. Utilisez plutôt une palette adaptée aux daltoniens, comme le bleu et l'orange ou le bleu et le rouge.



POUR ALLER PLUS LOIN

- › Le site *BetterEvaluation* propose de nombreuses [idées de formats écrits, oraux ou visuels](#) ainsi que des éléments clés à prendre en compte dans cette étape.

4.2 COMMENT FAVORISER L'UTILISATION DES RÉSULTATS ?



- › Illustrer différentes possibilités pour favoriser l'utilisation des résultats et l'appropriation des connaissances.



- › Comment faire pour que les résultats ne finissent pas sur une tablette ?

Une bonne stratégie de partage des résultats favorise grandement leur utilisation, sans en garantir le succès complet. L'utilisation des résultats de l'évaluation ne découle pas uniquement du rapport et des documents complémentaires d'évaluation. L'utilisation est également déterminée par l'adhésion à l'évaluation, c'est-à-dire par la pertinence et la crédibilité de l'évaluation aux yeux des parties prenantes du programme. L'adhésion est établie tout au long du processus d'évaluation et est renforcée par une approche d'évaluation participative.

Par exemple, plus les parties prenantes ont participé à la conception de l'évaluation, à l'interprétation des résultats et à l'élaboration des rapports d'évaluation, plus elles sont susceptibles d'avoir confiance dans l'évaluation et de s'appuyer sur ses résultats pour mettre en œuvre des actions visant à améliorer le programme.

L'utilisation des résultats implique que les parties prenantes actives dans les décisions sur les suites du projet tiennent compte de ces résultats et y donnent suite.

Cela va au-delà du processus d'évaluation et fait partie du cycle de gestion du projet, de la culture d'apprentissage au sein de l'organisation ou de facteurs externes tels que les décisions des donateurs ou du gouvernement (par exemple, la réaffectation du budget du programme). Pour cela, il faut planifier les activités de partage et d'appropriation des résultats et les suites à donner aux recommandations de l'évaluation.

Activités de partage et d'appropriation des résultats

Si l'équipe en charge de l'évaluation a un pouvoir relatif sur l'utilisation des résultats, elle peut influencer les stratégies de partage des résultats pour favoriser l'appropriation, les apprentissages, l'amélioration des pratiques et les réajustements. Pour cela, il est intéressant d'utiliser des méthodes d'animation collaboratives qui favorisent des interactions plus structurées et des échanges continus, au lieu de s'attarder à une présentation statique.

Cela doit faire l'objet de discussions et de décisions avec les parties prenantes qui ont commandé l'évaluation pour s'assurer que les méthodes choisies respectent la gouvernance, les enjeux internes et les impondérables du programme. Par exemple, il serait dommage de mettre en place des

démarches participatives sur les suites à donner aux recommandations alors que les décisions ne seront prises que par un certain niveau de hiérarchie, par exemple.

À ce stade, l'équipe responsable de l'évaluation peut se retirer du partage, être présente pour exposer les résultats puis répondre à certaines questions de clarification ou encore être impliquée plus activement dans les activités de partage et d'appropriation. Cela dépend de l'entente convenue avec les mandataires.

Le Tableau 32 présente une liste non exhaustive de moyens et d'activités possibles de partage et d'appropriation des connaissances.

Tableau 32 : Moyens et activités de partage et d'appropriation des connaissances¹⁸

AUCUNE À PEU D'INTERACTIONS	<ul style="list-style-type: none">› Article, rapport› Bulletin d'information› Capsules vidéo› Communiqués de presse› Conférence-midi› Fiche-synthèse, résumé d'activité› Matériel éducatif (trousses, guides)	<ul style="list-style-type: none">› Présentation d'affiches› Présentation lors d'un événement› Représentation et sensibilisation pour influencer les décideurs (lobby, plaidoyer, etc.)› Site internet
INTERACTIONS PLUS STRUCTURÉES	<ul style="list-style-type: none">› Activité de réseautage› Coaching entre pairs› Collaboration multisectorielle› Colloque› Formation› Médias sociaux	<ul style="list-style-type: none">› Comité consultatif› Remue-méninge› Site internet interactif› Sondage, focus group› Table ronde› Webinaire
ÉCHANGES INTERACTIFS ET CONTINUS	<ul style="list-style-type: none">› Agent multiplicateur› Apprentissage en action› Communautés de pratique› Groupe de codéveloppement professionnel	<ul style="list-style-type: none">› Intégration des différents types d'acteurs concernés tout au long du projet› Mise en place de partenariats pour développer des alliances et des réseaux› Site internet collaboratif (wiki, google doc, etc.)

¹⁸ « Vers une stratégie de partage et d'appropriation des connaissances », Agirtôt.org, consulté le 24 avril 2021, https://agirtot.org/media/488428/fiche_strategie_partage_ae_2017_v2.pdf.

Planification des suites à donner à l'évaluation

Le suivi des actions prises en réponse aux recommandations est également un bon moyen de favoriser l'utilisation des résultats (voir [Tableau 33](#)). Ce document, rempli principalement par l'équipe de gestion du programme, peut bénéficier d'une approche participative avec d'autres parties prenantes. Il peut être revu périodiquement afin

de déterminer les progrès réalisés dans la mise en œuvre des recommandations de l'évaluation.

L'implication de l'équipe d'évaluation dans la création du plan de suivi et sa révision périodique est à discuter avec les mandataires, selon l'entente prévue.



POUR ALLER PLUS LOIN

- › Le site *BetterEvaluation* propose de [bonnes pratiques pour favoriser l'utilisation des résultats de l'évaluation](#).

Tableau 33 : Gabarit de plan d'action comme suite donnée aux recommandations

Recommandations	Réponse	Plan d'action	Date d'achèvement prévue	Responsabilité	Suivi
Recommandation telle qu'elle figure dans le rapport d'évaluation	En accord avec certaines recommandations ou en désaccord (et pourquoi)	Identifier la ou les mesures qui seront prises pour donner suite à la recommandation	Déterminer le calendrier de mise en œuvre de chaque mesure	Identifier qui est responsable de la mise en œuvre de chaque mesure	Statut du plan d'action : non initié, en cours, complété ou ne s'applique plus

Recommandation 1

Recommandation 2					
------------------	--	--	--	--	--

Recommandation 3

Recommandation 4					
------------------	--	--	--	--	--

Recommandation 5

Recommandation 6					
------------------	--	--	--	--	--

Bibliographie

- Agirtôt.org.** « Vers une stratégie de partage et d'appropriation des connaissances », Consulté le 24 avril 2021, https://agirtot.org/media/488428/fiche_strategie_partage_ae_2017_v2.pdf.
- BetterEvaluation.** « Analyse data », Consulté le 17 avril 2021, https://www.betterevaluation.org/en/rainbow_framework/describe/analyse_data.
- BetterEvaluation.** « Evaluation Approaches », Consulté le 14 avril 2021, <https://www.betterevaluation.org/en/approaches>.
- BetterEvaluation.** « Appuyer l'utilisation des constatations de l'évaluation », Consulté le 26 avril 2021, <https://www.betterevaluation.org/fr/frameworks-guides/managers-guide-evaluation/diffuser-les-rapports-et-appuyer-lutilisation-de-levaluation/appuyer-lutilisation-des-constatations-de-levaluation>.
- BetterEvaluation.** « Collect and/or retrieve data », Consulté le 14 avril 2021, https://www.betterevaluation.org/en/rainbow_framework/describe/collect_retrieve_data.
- BetterEvaluation.** « Data party », Consulté le 14 avril 2021, https://www.betterevaluation.org/en/evaluation-options/data_party.
- BetterEvaluation.** « Focus groups », Consulté le 12 juin 2021, <https://www.betterevaluation.org/evaluation-options/FocusGroups>.
- BetterEvaluation.** « Choose methods and processes », Consulté le 14 avril 2021, https://www.betterevaluation.org/en/start_here/which_method_or_process.
- BetterEvaluation.** « Interviews », Consulté le 12 juin 2021, <https://www.betterevaluation.org/evaluation-options/interviews>.
- BetterEvaluation.** « Logbooks and Diaries », Consulté le 14 avril 2021, <https://www.betterevaluation.org/evaluation-options/logsanddiaries>.
- BetterEvaluation.** « Manage data. », Consulté le 14 avril 2021, https://www.betterevaluation.org/en/rainbow_framework/describe/manage_data.
- BetterEvaluation.** « One-Three-Twenty Five (1:3:25) Principle », Consulté le 24 avril 2021, https://www.betterevaluation.org/evaluation-options/report_friendly_writing.
- BetterEvaluation.** « Participatory evaluation », Consulté le 14 avril, 2021, https://www.betterevaluation.org/en/plan/approach/participatory_evaluation.
- BetterEvaluation.** « Questionnaires », Consulté le 12 juin 2021, <https://www.betterevaluation.org/evaluation-options/questionnaire>.
- BetterEvaluation.** « Report and support use of findings », Consulté le 24 avril 2021, <https://www.betterevaluation.org/frameworks-guides/rainbow-framework/report-support-use-findings>.
- BetterEvaluation.** « Triangulation », Consulté le 14 avril 2021, <https://www.betterevaluation.org/en/evaluation-options/triangulation>.
- Beverly, A. (s. d.).** The program evaluation cycle: Module 3. Consulté 23 février 2021, <https://slideplayer.com/slide/8300623/>.
- Buchanan, H., Babcock, K., & MacDonald, W.** (2011). Ethical challenges in evaluation: 2010 Canadian survey, http://www.perfeval.pol.ulaval.ca/sites/perfeval.pol.ulaval.ca/files/publication_312.pdf.
- Buckley, J., Archibald, T., Hargraves, M., & Trochim, W. M.** (2015). « Defining and Teaching Evaluative Thinking : Insights From Research on Critical Thinking ». *American Journal of Evaluation*, 36(3), 375-388. <https://doi.org/10.1177/1098214015581706>.

- Buetti, D., Bourgeois, I., & Savard, S.** (2019). L'étude des capacités en évaluation des organismes communautaires du Québec : Proposition d'un cadre conceptuel et d'une grille d'analyse organisationnelle. *Revue Intervention*, 150, 25-46, <https://revueintervention.org/numeros-en-ligne/150/letude-des-capacites-en-evaluation-des-organismes-communautaires-du-quebec-proposition-dun-cadre-conceptuel-et-dune-grille-danalyse-organisationnelle/>.
- Buetti, D., Bourgeois, I., & Savard, S.** (2021). Grille d'analyse des capacités en évaluation pour les organismes communautaires. LaboÉval. <https://tiess.ca/wp-content/uploads/2021/02/Buetti-et-al-2021-Grille-analyse-capacites-OC.pdf>.
- Chaire UNESCO-PREV.** « À propos de nous », Consulté le 31 mars 2021, <https://chaireunesco-prev.ca/>.
- Chaire UNESCO-PREV.** « Guides et Manuels », Consulté le 31 mars 2021, <https://chaireunesco-prev.ca/ressources/guides-et-manuels/>.
- Chaire UNESCO-PREV.** « Projet PREV-IMPACT Canada », Consulté le 31 mars 2021, <https://chaireunesco-prev.ca/projets-chaire/prev-impact/>.
- Dawson, L., Edwards, C., & Calum, J.** (2014). Learning and adapting : The use of monitoring and evaluation in countering violent extremism. *Rusi*. <https://www.rusi.org/explore-our-research/publications/rusi-books/learning-and-adapting-use-monitoring-and-evaluation-countering-violent-extremism>.
- Emery, A.** (2021, juin 1). Why “know your audience” is terrible dataviz advice – and what to do instead. *Depict Data Studio*. <https://depictdatastudio.com/why-know-your-audience-is-terrible-dataviz-advice-what-to-do-instead/>.
- Gouvernement du Canada.** « Analyse comparative entre les sexes plus », Consulté le 14 avril 2021, Fr. : <https://femmes-egalite-genres.canada.ca/fr/analyse-comparative-entre-sexes-plus.html>.
- Hassan, G., Ousman, S., Madriaza, P., Fetiu, A., Boily, L.-A., Levesque, F., Squalli, Z., Ajrouche, K., El-Tahry, N., Lampron-De Souza, S., Desmarais, L., Duong, E., & Moyano, R.** (2020). D'un océan à l'autre : Cartographie des initiatives de prévention secondaire et tertiaire oeuvrant dans un contexte de radicalisation et d'extrémisme violent au Canada. Réseau des Praticiens Canadiens pour la Prévention de la Radicalisation et de l'Extrémisme Violent (RPC-PREV). <https://cpnprev.ca/wp-content/uploads/2020/12/FR-Rapport-mapping-final-1.pdf>.
- Helmus, T., Matthews, M., Ramchand, R., Beaghley, S., Stebbins, D., Kadlec, A., Brown, M. A., Kofner, A., & Acosta, J.** (2017). RAND program evaluation toolkit for countering violent extremism. RAND Corporation, https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/tools/TL200/TL243/RAND_TL243.pdf.
- IMPACT Europe.** « Analyse », Consulté le 17 avril 2021, <http://www.impact.itti.com.pl/index#/guide/conduct/analyse>.
- IMPACT Europe.** « Cost-benefit analysis », Consulté le 14 avril 2021, <http://www.impact.itti.com.pl/index#/repository/27/whatisit>.
- IMPACT Europe.** « Cost-effectiveness analysis », Consulté le 14 avril 2021, <http://www.impact.itti.com.pl/index#/repository/28/whatisit>.
- IMPACT Europe.** « Descriptive statistics », Consulté le 17 avril 2021, <http://www.impact.itti.com.pl/index#/repository/40/whatisit>.
- IMPACT Europe.** « Ethical considerations », Consulté le 14 avril 2021, <http://www.impact.itti.com.pl/index#/guide/start/ethics>.
- IMPACT Europe.** « Focus groups », Consulté le 12 juin 2021, <http://www.impact.itti.com.pl/index#/repository/31/howto>.
- IMPACT Europe.** « Interviews », Consulté le 12 juin 2021, <http://www.impact.itti.com.pl/index#/repository/30/howto>.
- IMPACT Europe.** « Logic models / Theory of change », Consulté le 14 avril 2021, <http://www.impact.itti.com.pl/index#/repository/32/whatisit>.
- IMPACT Europe.** « Methods », Consulté le 14 avril 2021, <http://www.impact.itti.com.pl/index#/guide/repository>.
- IMPACT Europe.** « Qualitative data analysis », Consulté le 17 avril 2021, <http://www.impact.itti.com.pl/index#/repository/35/whatisit>.
- IMPACT Europe.** « Surveys », Consulté le 12 juin 2021, <http://www.impact.itti.com.pl/index#/repository/37/howto>.
- IMPACT Europe.** « The intervention », Consulté le 14 avril 2021, <http://www.impact.itti.com.pl/index#/guide/design/intervention>.
- IMPACT Europe.** « Write-up & present », Consulté le 14 avril 2021, <http://www.impact.itti.com.pl/index#/guide/conduct/write>.

- International alert.** « Gender sensitivity and PVE », Consulté le 14 avril 2021, <http://www.pvetoolkit.org/laying-the-foundations?ModuleId=1127>.
- International alert.** « Indicator bank », Consulté le 14 avril 2021, <http://www.pvetoolkit.org/indicator-bank>.
- International alert.** « Laying the foundation », Consulté le 14 avril 2021, <http://www.pvetoolkit.org/laying-the-foundations>.
- International alert.** « Module 2 : Theory of change development », Consulté le 14 avril 2021, <http://www.pvetoolkit.org/design-the-programme?SubModuleId=1136>.
- International alert.** « Module 6: Data collection Methods », Consulté le 14 avril 2021, <http://www.pvetoolkit.org/monitoring-strategy--data-collection?SubModuleId=1281#>.
- International alert.** « Module 7 : evaluation and learning », Consulté le 14 avril 2021, <http://www.pvetoolkit.org/evaluation-and-learning?ModuleId=1146>.
- Liht, J., & Savage, S. (2013).** Preventing Violent Extremism through Value Complexity : Being Muslim Being British. *Journal of Strategic Security*, 6(4), 44-66. <https://doi.org/10.5038/1944-0472.6.4.3>
- Little, M., & Carnegie, T.** (s. d.). How to create SMART indicators. Firdale Consulting. Consulté 4 octobre 2021, <https://www.firdaleconsulting.com/blog-post-2>.
- Madriaza, P., Morin, D., Hassan, G., Venkatesh, V., Plaude, M., Deli, C., Girard, M., Durocher-Corfa, L., Grijalva-Lavallée, R., & Poulin, K.** (2022). Ce que nous savons de l'évaluation de programmes de prévention de l'extrémisme violent : Une revue systématique méthodologique des évaluations des programmes de prévention dans ce domaine. Chaire UNESCO en prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violents (Chaire UNESCO-PREV), <https://chaireunesco-prev.ca/publication-de-la-revue-systematique-du-projet-prev-impact-ce-que-nous-savons-de-levaluation-de-programmes-de-prevention-de-lextremisme-violent/>.
- Madriaza, P., Morin, D., Ousman, S., Autixier, C., Hassan, G., & Venkatesh, V.** (2021). Améliorer l'évaluation en prévention de l'extrémisme violent, c'est l'affaire de tous ! Une étude exploratoire internationale. Chaire UNESCO en prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violents (Chaire UNESCO-PREV), <https://chaireunesco-prev.ca/ameliorer-levaluation-en-prevention-de-lextremisme-violent-cest-laffaire-de-tous-une-etude-exploratoire-internationale/>.
- Madriaza, P., Valendru, F., Stock-Rabbat, L., Ponsot, A.-S., & Marion, D.** (2018). Dispositif d'intervention sur la radicalisation violente en milieu ouvert (SPIP) en France (p. 146). International Centre for the Prevention of Crime, https://www.researchgate.net/publication/325904423_Rapport_final_Dispositif_d%27intervention_sur_la_radicalisation_violente_en_milieu_ouvert_SPIP_en_France.
- Meunier, A., & Michaud, S.** (2018). Une évaluation utile et mobilisatrice, est-ce possible ? Communagir. https://communagir.org/medias/2018/04/groupe_travail_reperes_Evaluation.pdf.
- Morris, M.** (2011). The Good, the Bad, and the Evaluator : 25 Years of AJE Ethics. *American Journal of Evaluation*, 32(1), 134-151. <https://doi.org/10.1177/1098214010388267>.
- Morris, M.** (2015). Research on Evaluation Ethics : Reflections and an Agenda: Research on Evaluation Ethics: Reflections and an Agenda. *New Directions for Evaluation*, 2015(148), 31-42. <https://doi.org/10.1002/ev.20155>.
- Morris, M., & Cohn, R.** (1993). Program Evaluators and Ethical Challenges : A National Survey. *Evaluation Review*, 17(6), 621-642. <https://doi.org/10.1177/0193841X9301700603>.
- Moskalenko, S., & McCauley, C.** (2009). Measuring political mobilization : The distinction between activism and radicalism. *Terrorism and Political Violence*, 21(2), 239-260. *International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)*. <https://doi.org/10.1080/09546550902765508>.
- NCVO Knowhow.** « How to analyse qualitative data for evaluation », Consulté le 28 avril 2021, <https://knowhow.ncvo.org.uk/how-to/how-to-analyse-qualitative-data-for-evaluation>.
- Patton, M. Q.** (2008). *Utilization-focused evaluation* (4th Edition). Sage Publications.
- Perrin, B.** (2019). How to Manage Pressure to Change Reports : Should Evaluators Be Above Criticism? *American Journal of Evaluation*, 40(3), 354-375. <https://doi.org/10.1177/1098214018792622>.
- RPC-PREV.** « La carte interactive », Consultée le 14 avril 2021, <https://cpnprev.ca/fr/la-carte-interactive/#>.
- Salathé-Beaulieu, G., & Gruet, É.** (2020). L'essai randomisé contrôlé. TIESS. Fr. : https://tiess.ca/wp-content/uploads/2020/06/TIESS_fiche_RCT_V2.pdf.
- Savage, S., Khan, A., & Liht, J.** (2014). Preventing violent extremism in Kenya through value complexity : Assessment of Being Kenyan Being Muslim. *Journal of Strategic Security*, 7(3), 1-26. *International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)*. <https://doi.org/10.5038/1944-0472.7.3.1>

- Scarcella, A., Page, R., & Furtado, V.** (2016). Terrorism, Radicalisation, Extremism, Authoritarianism and Fundamentalism : A Systematic Review of the Quality and Psychometric Properties of Assessments. PLOS ONE, 11(12), e0166947. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0166947>.
- Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada.** « Approches d'évaluation axées sur la théorie : concepts et pratiques », Consulté le 31 mars 2021, <https://www.canada.ca/fr/secretariat-conseil-tresor/services/verifications-evaluations/evaluation-gouvernement-canada/approches-evaluation-axees-theorie-concepts-pratiques.html>
- Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada** (2019), « Intégration de l'analyse comparative entre les sexes plus dans l'évaluation : un guide d'introduction », Consulté le 31 mars 2021, <https://www.canada.ca/fr/secretariat-conseil-tresor/services/verifications-evaluations/evaluation-gouvernement-canada/gba-guide.html>.
- Société canadienne d'évaluation,** *Guide de la Société canadienne d'évaluation pour une éthique de l'évaluation.* Renfrew, ON : Société canadienne d'évaluation, 2021, Fr. : <https://evaluationcanada.ca/fr/ethique>, Angl : <https://evaluationcanada.ca/ethics>.
- Société canadienne d'évaluation.** « Accueil », Consulté le 15 mars 2021, <https://evaluationcanada.ca/fr>.
- Société canadienne d'évaluation.** « Compétences pour les évaluateurs canadiens », Consulté le 15 mars 2021, <https://evaluationcanada.ca/fr/competences-pour-les-evaluateurs-canadiens>.
- Société canadienne d'évaluation.** « Introduction à la revue canadienne d'évaluation de programme », Consulté le 15 mars 2021, <https://evaluationcanada.ca/fr/introduction-la-rcep>.
- Société canadienne d'évaluation.** « Mission et vision », Consulté le 15 mars 2021, <https://evaluationcanada.ca/fr/mission-et-vision>.
- Société canadienne d'évaluation.** « Normes d'évaluation de programmes », Consulté le 15 mars 2021, <https://evaluationcanada.ca/fr/normes-devaluation-de-programmes>.
- Société canadienne d'évaluation.** « Qu'est-ce que l'évaluation ? », Consulté le 14 février 2021, <https://evaluationcanada.ca/fr/quest-ce-que-levaluation>.
- Tuck, H., & Reynolds, L.** (2016). The counter-narrative monitoring & evaluation handbook. Institute for Strategic Dialogue. <https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2017/06/CN-Monitoring-and-Evaluation-Handbook.pdf>.
- Tuck, H., & Silverman, T.** (2016). The counter-narrative handbook, London : Institute of Strategic Dialogue. Institute of strategic dialogue. https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2016/06/Counter-narrative-Handbook_1.pdf.
- United Nations evaluation group.** « Norms and standards for evaluation », Consulté le 15 février 2021, <http://www.uneval.org/document/detail/1914>.
- van Gorp, A.** (2018). Ethical considerations. Dans J. Hofman & A. Sutherland, Evaluating interventions that prevent or counter violent extremism : A practical guide. RAND. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2094.html.
- Wolfowicz, M., Litmanovitz, Y., Weisburd, D., & Hasisi, B.** (2019). A Field-Wide Systematic Review and Meta-analysis of Putative Risk and Protective Factors for Radicalization Outcomes. Journal of Quantitative Criminology. <https://doi.org/10.1007/s10940-019-09439-4>.

Glossaire

TERMES EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION DE PROGRAMMES

Terme	Définition
Activité	Ce terme désigne toutes les activités prévues du programme grâce aux intrants.
Analyse participative	L'analyse participative consiste à impliquer les parties prenantes (incluant idéalement des représentantes et représentants de divers sous-groupes de la population cible) dans l'étape d'analyse et, plus précisément, dans l'interprétation des résultats. Pour cela, il faut que les personnes impliquées puissent avoir accès aux résultats préliminaires (avec toutes les informations d'identification personnelle supprimées) et contribuent à leur donner un sens.
Anonymat	Pour toutes les formes de rapports et de présentations d'évaluation, l'anonymat assure qu'il est impossible d'identifier précisément les participantes et participants ou de lier les données d'évaluation à des personnes spécifiques.
Bénéficiaire du programme	Les bénéficiaires sont les personnes qui profiteront, directement ou indirectement, des résultats du programme. Parfois, les bénéficiaires directs et les populations cibles sont les mêmes personnes.
Confidentialité	La confidentialité renseigne sur quel type d'information est accessible par qui (par exemple : informations brutes par l'évaluateur ou l'évaluatrice uniquement, compilation des résultats dépourvus d'informations d'identification et présentés sous forme agrégée par le comité de pilotage, rapport complet par les bailleurs de fonds et autres parties prenantes du programme).
Consentement libre et éclairé	Le consentement libre et éclairé de participer à l'évaluation exige, d'une part, que les personnes soient au courant du contexte dans lequel se déroulent l'évaluation et ses objectifs et, d'autre part, qu'elles donnent leur accord explicite pour y participer volontairement.
Diversité	La diversité implique la reconnaissance des différences entre les personnes en ce qui concerne les facteurs d'identification tels que le sexe, l'âge, la race, l'ethnicité, l'indigénité, l'identité sexuelle, les capacités, le statut d'immigrant et de nouvel arrivant, etc.
Équité	L'équité fait référence au traitement juste de toutes les personnes afin que chacune ait accès aux mêmes opportunités et en bénéficie.

Terme	Définition
Évaluation axée sur l'utilisation	L'approche d'évaluation axée sur l'utilisation part du principe que la valeur d'une évaluation doit être jugée en fonction de son utilité pour les utilisateurs prévus. Elle vise à minimiser les chances que l'évaluation se retrouve inutilisée. Chacune des étapes de la démarche devrait inclure une réflexion sur la manière dont elle affectera l'utilisation prévue des résultats et de la démarche d'évaluation elle-même. Les utilisateurs prévus devraient participer à chaque décision importante d'évaluation. Cette approche met l'accent sur l'importance de soutenir l'utilisation des résultats quand ils sont disponibles, notamment par de la facilitation et de l'animation.
Évaluation basée sur la théorie	L'approche d'évaluation basée sur la théorie cherche à déterminer dans quelle mesure une intervention a produit les résultats observés. Elle utilise une théorie du changement explicite pour décrire les liens entre les activités et les résultats attendus à court, moyen et long terme, ainsi que pour décrire les mécanismes de changement, les hypothèses et les risques qui pourraient appuyer la théorie ou l'empêcher de se concrétiser. L'évaluation cherche à tester la théorie du changement à partir de données probantes afin de déterminer de quelle façon l'intervention a contribué aux résultats observés.
Évaluation de l'efficacité	L'évaluation de l'efficacité porte sur les résultats du programme, c'est-à-dire sur les effets positifs ou négatifs, attendus ou imprévus, à court, moyen ou long terme. La comparaison des résultats actuels avec les résultats attendus fait souvent partie intégrante de la détermination de l'efficacité d'un programme.
Évaluation de la mise en œuvre	L'évaluation de la mise en œuvre se concentre sur le déroulement en cours d'un programme, à savoir les types et les quantités de produits et de services fournis, les bénéficiaires rejoints par ces services, les problèmes pratiques rencontrés, la manière dont ces problèmes sont résolus et les leçons apprises. Elle cherche à savoir si l'intervention se déroule conformément à ce qui a été planifié ou si les conditions rencontrées justifient des changements dans le déroulement.
Évaluation de la pertinence	L'évaluation de la pertinence vise à déterminer si la nature du problème à résoudre, les objectifs du programme et les moyens d'intervention prévus répondent aux besoins des parties prenantes. Elle peut être faite avant le démarrage et en continu afin de voir si le programme est resté pertinent au fil du temps.
Évaluation formative	L'évaluation formative vise principalement à déterminer au début ou au milieu de la mise en œuvre d'un programme si celui-ci est en bonne voie d'atteindre ses objectifs et d'en tirer des leçons aux fins de son amélioration continue.
Évaluation participative	L'approche d'évaluation participative engage directement et activement les différentes parties prenantes internes et externes au programme dans la planification et la réalisation d'une évaluation. Cette implication leur permet d'acquérir des habiletés et des connaissances sur l'évaluation, de s'assurer que l'évaluation reflète leurs réalités et répond aux besoins de tous et d'assurer que les résultats seront utiles, utilisables et utilisés. L'approche participative peut être implantée à différents degrés et implique souvent l'intégration dans le comité d'évaluation des représentantes et représentants des diverses parties prenantes du programme.

Terme	Définition
Évaluation de programmes	L'évaluation de programmes est « l'appréciation systématique de la conception, de la mise en œuvre ou des résultats d'une initiative pour des fins d'apprentissage ou de prise de décision ¹⁹ . « Une évaluation doit fournir, à partir d'éléments démontrables, des renseignements crédibles et utiles, qui permettent d'intégrer en temps voulu les conclusions, recommandations et enseignements dans le processus décisionnel des organisations et des parties prenantes ²⁰ ».
Évaluation sommative	L'évaluation sommative est réalisée à la fin d'un cycle de programme pour déterminer dans quelle mesure les objectifs ont été atteints, pour juger de la valeur du programme et pour éclairer la prise de décision pour les suites.
Extrant	Les extrants désignent les biens, services et actions qui découleront des activités du programme dans le temps prévu de réalisation.
Inclusion	L'inclusion vise la création d'un environnement accueillant dans lequel toutes les personnes sont valorisées et respectées.
Indicateur	Un indicateur permet d'apprécier un phénomène qualitativement ou quantitativement en se basant sur des observations concrètes. Il peut utiliser des informations comme point de repère pour témoigner d'un changement ou d'une évolution.
Intégration de la diversité, de l'équité, et de l'inclusion dans l'évaluation	Cette approche fait référence à la nécessité d'évaluer comment divers groupes de personnes vivent le programme évalué. Les considérations relatives à la diversité, l'équité et l'inclusion doivent aller au-delà du genre pour inclure l'intersection avec d'autres facteurs d'identité (la race, l'ethnicité, l'âge, la religion, la capacité physique, la région géographique, etc.).
Intervenante et intervenant	Les termes « intervenante » et « intervenant » englobent toutes les professions (intervenantes et intervenants sociaux, psychologues, médiatrices et médiateurs culturels, etc.) qui œuvrent au quotidien dans ces programmes.
Intrant	Les intrants désignent les ressources humaines, matérielles, financières et informationnelles dont disposera le programme pour réaliser les activités
Littérature grise	La littérature grise concerne tous les documents non régis par les réseaux d'édition. Cela comprend, entre autres, des rapports, des documents de travail, des bulletins d'information, des documents gouvernementaux, des discours, des livres blancs et des rapports d'évaluation publiés par des agences gouvernementales, des organisations à but non lucratif ou des entreprises.
Matrice d'évaluation	Une matrice d'évaluation est un document qui sert de point de référence pour la planification de la démarche d'évaluation. Elle prend la forme d'un tableau-synthèse qui regroupe les principales questions d'évaluation, les indicateurs et les cibles, les méthodes de collecte de données, les personnes responsables de chacune des méthodes et l'échéancier.
Modèle logique	Un modèle logique est un schéma d'une page qui explique d'une manière visuelle comment nous prévoyons que les ressources investies dans un programme mènent aux résultats visés, en clarifiant les liens entre les activités, les extrants et les résultats attendus.

19 « Qu'est-ce que l'évaluation? », Société canadienne d'évaluation, consulté le 14 février 2021, <https://evaluationcanada.ca/fr/quest-ce-que-levaluation>.

20 Norms and standards for evaluation », United Nations Evaluation Group, consulté le 15 février 2021, <http://www.uneval.org/document/detail/1914>.

Terme	Définition
Organisme externe au programme	Les organismes externes au programme concernent les organismes impliqués indirectement dans la réalisation du programme et qui exercent suffisamment d'influence pour en modifier certains (bailleurs de fonds, chercheuses et chercheurs, organisations partenaires, personnels professionnels de ministères, groupes politiques, organisations non gouvernementales, etc.).
Partie prenante	Le terme partie prenante désigne tous les groupes, les organisations et les individus qui influencent la réalisation des objectifs d'un programme.
Pensée évaluative	La pensée évaluative est « motivée par une attitude de curiosité et une croyance en la valeur de la preuve, qui consiste à identifier des hypothèses, à se poser des questions réfléchies, à rechercher une meilleure compréhension par la réflexion et la prise en compte de multiples perspectives et à éclairer les décisions en vue de l'action ²¹ ».
Personne ou groupe interne au programme	Les personnes ou groupes internes au programme concernent les personnes ou groupes de personnes qui, au sein d'une organisation, sont impliqués dans la gestion ou la réalisation du programme (gestionnaire de programme, personnes intervenantes, personnel de soutien administratif, personnel des communications, etc.).
Population cible du programme	Les populations cibles sont les personnes touchées directement par l'intervention, qui recevront les services ou les activités.
Portée de l'évaluation	Comme les programmes évalués peuvent recouper toutes initiatives, projets, politiques ou stratégies de la PEV, il est important de circonscrire ce sur quoi va porter l'évaluation. Elle pourrait concerner le programme entier, un ou des projets ou sections d'un programme (par ex., la portion formation ou la portion d'intervention ou un aspect spécifique, comme la collaboration entre l'organisme et ses partenaires clés) ou l'organisme lui-même (par ex., s'il s'agit d'un petit organisme qui vise uniquement la PEV). L'évaluation pourrait également se concentrer sur une démarche collaborative qui implique plusieurs acteurs.
Reddition de compte	La reddition de compte vise à faire rapport avec précision des ressources utilisées (humaines, financières, matérielles) et des activités réalisées en vue de l'atteinte des résultats. Elle examine surtout un programme pour avoir l'assurance qu'il se déroule selon les paramètres établis et qu'il est conforme (conformité).
Résultat	Les résultats désignent les changements anticipés que le programme devrait entraîner pour la population ou l'environnement ciblé grâce aux activités et aux extraits. Ils peuvent être circonscrits dans le temps (court, moyen, long terme) ou dans leur proximité avec les activités (immédiats, intermédiaires, ultimes). Ces changements anticipés doivent être logiquement attribuables aux extraits du programme. Sur le plan ultime ou à long terme, le changement anticipé n'est pas nécessairement contrôlé uniquement par le programme, mais il doit quand même se situer dans sa sphère d'influence. Le programme y contribue, même si le changement ultime n'est pas entièrement attribuable au programme.

21 Jane Buckley et al. (2015), « Defining and teaching evaluative thinking: Insights from research on critical thinking », *American Journal of Evaluation*, 36(3), 375-388, <https://doi.org/10.1177/1098214015581706>.

Terme	Définition
-------	------------

Théorie du changement	Une théorie du changement explique la façon dont un programme prévoit obtenir les résultats attendus. Elle comporte un modèle logique, c'est-à-dire une représentation schématique des liens entre les activités et les résultats attendus, et un narratif expliquant de quelle manière ces activités devraient créer ces résultats. Elle peut également inclure d'autres éléments, tels que l'identification des mécanismes de causalité ainsi que des facteurs externes et des risques qui peuvent influencer les résultats.
------------------------------	--

Validation par triangulation	<p>La triangulation vise à renforcer la validité des constatations en combinant plusieurs perspectives lors de l'analyse. Elle peut consister à avoir plusieurs analystes qui regardent les données et construisent les constatations ensemble.</p> <p>Elle implique également de multiplier les sources d'information pour recueillir les données. Par exemple, des questionnaires auprès des intervenantes et intervenants et des populations cibles peuvent poser les mêmes questions.</p>
-------------------------------------	---

TERMES EN LIEN AVEC LA PRÉVENTION DE L'EXTRÉMISME VIOLENT²²

Terme	Définition
-------	------------

Prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violent	La prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violents implique tous les efforts visant à réduire ou à supprimer les conditions de risque qui peuvent rendre l'individu ou le groupe plus vulnérable à la radicalisation violente ou le pousser vers la récidive quand il s'agit d'une personne qui a déjà recouru à la violence ou qui appartient à un groupe extrémiste.
---	--

Prévention primaire	La prévention primaire implique tous les efforts visant à réduire ou à supprimer les facteurs de risque ou à encourager les facteurs de protection et qui ciblent la population générale non identifiée comme étant à risque. C'est un type de prévention universelle (par exemple : les campagnes de sensibilisation).
----------------------------	---

Prévention primaire ciblée	La prévention primaire ciblée implique tous les efforts visant à réduire ou à supprimer les facteurs de risque ou à encourager les facteurs de protection et qui ciblent une communauté spécifique et non identifiée comme étant à risque (par exemple : les programmes de prévention universelle auprès des jeunes).
-----------------------------------	---

²² Madriaza et al., 2022.

Terme	Définition
Prévention secondaire	La prévention secondaire implique tous les efforts visant à réduire ou à supprimer les facteurs de risque ou à encourager les facteurs de protection et qui ciblent les individus ou les groupes considérés à risque ou qui se retrouvent dans les étapes initiales de ce processus.
Prévention tertiaire	La prévention tertiaire implique tous les efforts visant à réduire les facteurs qui encouragent la récurrence dans le cas des individus ou des groupes qui se retrouvent dans les phases finales de ce processus, qui appartiennent à un groupe extrémiste ou qui ont commis des actes de radicalisme violent ou de terrorisme. Ce type de prévention vise également la réinsertion en société de ces individus ou de ces groupes.
Radicalisation menant à l'extrémisme violent	La radicalisation est un processus dynamique qui découle de la polarisation progressive des idéaux politiques, économiques, sociaux ou religieux, qui visent à rejeter ou à miner le statu quo. Elle peut conduire à des résultats positifs et négatifs pour les individus et la société, y compris des possibilités de changement social ou l'exacerbation d'un climat de confrontation entre acteurs ou groupes. Lorsque les moyens préconisés pour parvenir à la solution radicale impliquent de légitimer le recours à la violence ou d'envisager le passage à l'acte violent, il s'agit d'une radicalisation menant à la violence.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ACS+	Analyse comparative entre les sexes plus
PEV	Prévention de l'extrémisme violent
RPC-PREV	Réseau des praticiens canadiens pour la prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violent
SCÉ	Société canadienne d'évaluation

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Ce qu'est le guide et ce qu'il n'est pas.....	7
Tableau 2	Utilité de la démarche et des résultats d'évaluation.....	14
Tableau 3	Reddition de compte et évaluation de programmes.....	17
Tableau 4	Distinction entre l'évaluation de programmes et la recherche.....	18
Tableau 5	Niveaux de prévention.....	20
Tableau 6	Exemple d'enjeux éthiques en évaluation de programmes de PEV.....	23
Tableau 7	Trois types d'évaluation de programmes.....	32
Tableau 8	Approches en évaluation.....	37
Tableau 9	Liste des parties prenantes.....	39
Tableau 10	Avantages et inconvénients du recours à une personne évaluatrice interne ou externe.....	41
Tableau 11	Exemples de questions concernant la pertinence, la mise en œuvre et l'efficacité.....	47
Tableau 12	Objectifs de la théorie du changement pour le programme et l'évaluation.....	50
Tableau 13	Description des éléments d'un modèle logique.....	51
Tableau 14	Gabarit générique d'une matrice d'évaluation.....	59
Tableau 15	Critères des indicateurs SMART.....	60
Tableau 16	Contenu d'un plan d'évaluation.....	75
Tableau 17	Questions clés pour le choix des méthodes de collecte.....	78
Tableau 18	Examen des documents et des écrits.....	80
Tableau 19	Le sondage.....	81
Tableau 20	L'entrevue individuelle.....	82
Tableau 21	Le groupe de discussion.....	83
Tableau 22	Le journal de bord.....	84
Tableau 23	Le test standardisé.....	85
Tableau 24	Principes lors de la création ou l'adaptation d'outils d'évaluation.....	91
Tableau 26	Données d'évaluation qualitatives et quantitatives.....	96
Tableau 27	Deux pratiques pour renforcer l'analyse.....	97
Tableau 28	Conclusions et recommandations.....	99
Tableau 29	Exemple de publics cibles pour le partage des résultats.....	106
Tableau 30	Contenu général d'un rapport d'évaluation complet.....	107
Tableau 31	Éléments à prendre en compte pour l'élaboration des documents de présentation de l'évaluation.....	110
Tableau 32	Moyens et activités de partage et d'appropriation des connaissances.....	112
Tableau 33	Gabarit de plan d'action comme suite donnée aux recommandations.....	114

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Organisation du guide.....	10
Figure 2	L'utilisation au cœur du cycle de l'évaluation.....	15
Figure 3	Avantages possibles pour les personnes impliquées dans un programme.....	15
Figure 4	Définitions de la prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violents.....	19
Figure 5	Rôles possibles du comité consultatif d'évaluation.....	40
Figure 6	Intégration de l'évaluation au cycle du programme.....	43
Figure 7	Évaluation formative et sommative.....	44
Figure 8	Dimensions logistiques à prendre en compte pour l'évaluation.....	45
Figure 9	Illustration simple d'un modèle logique.....	50
Figure 10	Gabarit d'un modèle logique.....	53
Figure 11	Modèle logique de l'exemple E.....	55
Figure 12	Modèle logique de l'exemple F.....	57
Figure 13	Exemple de types de présentation des résultats.....	108

LISTE DES EXEMPLES

Exemple A	Programme de développement de l'esprit critique à travers la complexité des valeurs chez les jeunes	22
Exemple B	Réflexions éthiques concernant la pression sur les résultats de l'évaluation	27
Exemple C	Différents types d'évaluation appliqués à une formation.....	33
Exemple D	Version simplifiée d'un modèle logique	52
Exemple E	Modèle logique d'un programme visant le développement des capacités à comprendre les différents points de vue.....	54
Exemple F	Modèle logique d'une table d'intervention multi-organisations en PEV.....	56
Exemple G	Matrice d'évaluation d'un programme visant le développement des capacités à comprendre les différents points de vue.....	62
Exemple H	Début d'une matrice d'évaluation pour une Table d'intervention multi-organisations en PEV	71
Exemple I	Choix des méthodes de collecte de données pour un programme visant le développement des capacités à comprendre les différents points de vue	87
Exemple J	Conclusions et recommandations pour un programme visant le développement des capacités à comprendre les différents points de vue.....	100



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



« Chaire UNESCO en prévention de
la radicalisation et de l'extrémisme violents »
Université de Sherbrooke, Université Concordia
et Université du Québec à Montréal