

L'évaluation évolutive, de la théorie à la pratique : perspectives de praticiens québécois

Pier-Luc Turcotte

Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec, Canada

Lynda Rey

École nationale d'administration publique, Montréal, Québec, Canada

Astrid Brousselle

University of Victoria, Victoria, Colombie-Britannique, Canada

Résumé : *Les innovations sociales suscitent un engouement auprès d'organisations, de communautés et de professionnels québécois et canadiens œuvrant collectivement pour répondre aux enjeux sociaux complexes dans des contextes dynamiques. Évaluer ces innovations en s'appuyant sur des approches formatives et sommatives a révélé certaines limites. L'évaluation évolutive (ÉÉ) se positionne donc comme solution possible. Cet article met en relation les écrits scientifiques avec l'expérience de praticiens expérimentés au Québec. L'équilibre entre gestion de projet et évaluation, production de connaissances et transformation de pratiques, itération continue et établissement d'un échéancier est au cœur d'une démarche efficace d'ÉÉ.*

Mots clés : *communauté de pratique, évaluation développementale, examen de la portée, innovation sociale, Patton*

Abstract: *Quebec and Canadian organizations, communities, and professionals working collectively to address complex social issues in dynamic contexts are enthusiastically embracing social innovation. Some limitations in evaluating this innovation have been revealed by formative and summative evaluation approaches. Developmental evaluation (DE) could be a potential solution. This article combines scientific literature with the experience of experienced DE practitioners in Quebec. Balancing project management and evaluation, knowledge production and transformation of practices, continuous iterations and setting deadlines is at the very core of an effective DE approach.*

Keywords: *community of practice, developmental evaluation, scoping review, social innovation, Patton*

Correspondance à l'auteur : Lynda Rey, École nationale d'administration publique à Montréal, 4750, avenue Henri-Julien, 5e étage, bureau 5091, Montréal, Québec H2T 3E5, Canada; 514-849-3989, poste 3937; Lynda.Rey@enap.ca

INTRODUCTION

Face à des enjeux sociaux de plus en plus complexes et en constante évolution (Gamble, 2008), les acteurs (organisations, communautés, individus) agissent collectivement pour améliorer les conditions de vie des communautés (Mulgan, 2006) et créer un impact social durable (Fortin et coll., 2018). Ces acteurs investissent stratégiquement leurs ressources et expertises dans des projets d'innovation sociale (IS) qui visent à générer, tester et adapter des solutions nouvelles (Preskill et Beer, 2012). L'IS intervient lorsque se produit un changement dans les idées, les pratiques, les politiques, les programmes et les ressources allouées pour améliorer une situation ou régler un problème social, et lorsque ce changement est adopté par des institutions, des organisations, des communautés voire la société dans son ensemble (Bouchard, 2006; Dawson et Daniel, 2010). Les organisations, communautés et professionnels peuvent appliquer l'IS dans divers secteurs, dont la santé, l'éducation et l'entrepreneuriat (Vincent, Rolin et Harrisson, 2007). Ceci implique la conception et la mise en œuvre d'interventions innovantes capables de s'adapter à la coévolution et la non-linéarité des changements sociaux, à l'interdépendance des causes et des conséquences, à l'émergence des interactions entre acteurs, processus et effets incertains de leurs projets (Cabaj, 2014; Patton, 2011; Svensson, Szijarto, Milley et Cousins, 2018; Westley et Antadze, 2010). Les projets d'IS doivent aussi avoir un impact mesurable sur le contexte socio-économique et politique qui les a engendrés. En posant un jugement de valeur sur une intervention s'appuyant sur des informations scientifiquement valides et socialement légitimes de façon à guider la prise de décision (Brousselle, Champagne, Contandriopoulos et Hartz, 2011), l'évaluation joue donc un rôle important dans le développement des IS (Milley, Szijarto, Svensson et Cousins, 2018).

Deux approches ont longtemps dominé le paysage de l'évaluation (Brousselle, Champagne, Contandriopoulos et Hartz, 2011). D'une part, l'évaluation sommative juge le mérite, l'utilité et la valeur d'une intervention. D'autre part, l'évaluation formative aide à transformer une intervention pour la rendre plus efficace et plus fiable. Cependant, ces approches ont démontré une difficulté à rendre compte des impacts des interventions complexes et à s'adapter à l'échelle locale (Patton, 1996). De plus, les résultats de ces formes d'évaluation étaient rarement utilisés par les détenteurs d'enjeux (Weiss, 1998). Pour répondre à ces lacunes, l'évaluation évolutive (ÉE) ou « *developmental evaluation* » a émergé au cours des 30 dernières années de façon complémentaire aux évaluations sommatives et formatives (Patton, 1994, 2011). Au Québec et au Canada, cette approche a suscité un engouement important qui s'est traduit par la mise en place de financements dédiés aux projets utilisant l'ÉE, la création de communautés de pratique en ÉE et l'écriture de guides et de documents de référence (Dozois, Langlois et Blanchet-Cohen, 2010). Développée par Michael Quinn Patton, l'ÉE repose sur huit grands principes : 1) visée évolutive, 2) rigueur de l'évaluation, 3) centrée sur l'utilisation, 4) nichée dans l'innovation, 5) perspective de la complexité, 6) perspective systémique, 7) cocréation et 8) rétroaction rapide, et se déroule généralement dans cinq contextes d'utilisation (tableau 1). Son émergence a permis de repenser le rôle des évaluateurs, en

Tableau 1. Buts et contextes d'utilisation de l'évaluation évolutive [adapté de [Patton \(2011\)](#)]

But	Contexte d'utilisation
1) Soutien à une intervention en cours de développement	Adapter une initiative innovante à de nouvelles conditions dans un système adaptatif complexe
2) Adaptation de principes généraux efficaces	Utiliser des idées ou des innovations issues d'autres contextes pour les appliquer à un nouveau contexte.
3) Développement d'une réponse rapide	Explorer les solutions et les innovations en temps réel à la suite d'une crise ou d'un changement majeur
4) Développement performatif d'une innovation potentiellement déployée à grande échelle	Utiliser l'évaluation pour mener les programmes innovants à l'étape d'évaluation formative ou sommative
5) Changement systémique majeur et dissémination élargie	Fournir une rétroaction quant à l'évolution d'un changement majeur et comment celui-ci affecte la diffusion d'un projet (mise à l'échelle horizontale ou verticale)

leur donnant une position d'influence dans le milieu évalué ([Skolits, Morrow et Burr, 2009](#)). L'ÉE place ainsi l'évaluateur dans une posture « d'ami critique » en partenariat avec les personnes responsables de la mise en œuvre de l'intervention.

En mettant à profit l'expérience des personnes concernées dans une démarche participative et en leur fournissant une rétroaction continue, les tenants de l'ÉE suggèrent que le potentiel d'utilisation des résultats de l'évaluation sera accru, notamment puisque ceux-ci auront un sens pour les parties prenantes ([Patton, 1994, 2011](#)). Malgré les avantages de l'ÉE, ses détracteurs ont toutefois émis des réserves, considérant que cette approche d'évaluation pourrait engendrer des espoirs de changement irréalistes ([Weiss, 1998](#)). De plus, différents défis lors de la réalisation d'une ÉE ont été rapportés ([Rey, Brousselle, Dedobbeleer et Tremblay, 2013](#); [Rey, Tremblay et Brousselle, 2014](#)). Malgré l'émergence d'une littérature sur l'ÉE, il n'existe pas à ce jour de portrait systématique de l'approche. Aussi, les praticiens de l'ÉE semblent s'approprier la démarche et l'adapter selon leur contexte et les enjeux rencontrés, mais leurs perspectives expérientielles ne sont pas toujours publiées. L'objectif de cette étude était donc de faire dialoguer les écrits sur l'ÉE avec l'expérience de praticiens au Québec afin de dégager des recommandations pour une pratique efficace de l'ÉE.

MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à cet objectif, nous avons réalisé une recension élargie des écrits de l'ÉE suivie d'une analyse des documents fournis par une communauté de pratique (CdP) en ÉE au Québec, d'un panel d'experts et d'une observation participante.

Recension élargie des écrits

En s'inspirant de l'approche d'examen de la portée (*scoping review*), une recension élargie des écrits a été effectuée pour synthétiser les écrits sur l'ÉE. Selon [Arksey et O'Malley \(2005\)](#), l'examen de la portée comprend sept étapes : 1) identifier la question de recherche; 2) identifier les études pertinentes et 3) les sélectionner; 4) cartographier les données et 5) les colliger; 6) consulter les parties prenantes; et 7) disséminer les résultats. Le premier auteur a réalisé l'ensemble des étapes qui ont été ensuite validées et enrichies par les deux co-auteurs. Pour cette étude, les questions de recherche étaient : « Quels sont les défis et les conditions essentielles associés à la réalisation d'une ÉE? » et « Comment ces défis et conditions sont-ils vécus par les praticiens de l'ÉE? ». Une recherche préliminaire dans les banques de données (Medline, CINAHL, SCOPUS, Academic Search Complete, Healthstar et Business Search Complete) à l'aide de mots-clés (*development* evaluat* OR program* evaluat**) a permis d'identifier un grand nombre d'écrits (> 35 000 documents). Toutefois, les écrits portant spécifiquement sur l'ÉE étaient confondus avec d'autres écrits traitant de l'évaluation du développement, par exemple le développement moteur chez les enfants. Devant l'étendue des documents, une stratégie de recherche boule de neige systématique à double sens a plutôt été employée et s'est déroulée en deux étapes, l'une prospective et l'autre rétrospective ([Greenhalgh et coll., 2005](#)). Bien que cette stratégie comporte des limites, ces deux étapes ont permis de compenser les écrits n'ayant pas été identifiés préalablement. Cette stratégie était inspirée d'une recension des écrits réalisée par [Contandriopoulos, Lemire, Denis et Tremblay \(2010\)](#). Lors de cette recension, le choix d'employer une stratégie non fondée sur les mots-clés avait été justifié par l'aspect interdisciplinaire de la question de recherche. Ainsi, il était anticipé que la diversité des vocabulaires utilisés dans les disciplines de l'évaluation allait générer beaucoup de bruit au terme d'une recherche par mots-clés.

La présente recension s'est plutôt appuyée sur un groupe de documents fondateurs ($n = 5$) sur l'ÉE, identifiés après consultation avec des expertes de contenu ($n = 3$). Lors de l'étape prospective, tous les écrits ayant cité les documents fondateurs ($n = 2\,438$) ont été repérés à l'aide de Scopus et Google Scholar Citation Index. À partir du titre, des mots-clés et du résumé (lorsque disponible), un premier triage a été réalisé en s'appuyant sur la définition de l'ÉE de [Patton \(2011\)](#). Lorsque disponibles, les textes complets ont été évalués, puis triés en fonction des mêmes critères de sélection. Les journaux spécialisés dans le champ de l'évaluation de programme ont également été parcourus afin d'identifier d'autres écrits avec la mention d'ÉE. Au terme de cette étape prospective, 116 documents ont été identifiés. Les références bibliographiques des documents ainsi identifiés ont ensuite été explorées de façon rétrospective afin d'identifier les écrits ayant été omis durant l'étape prospective. Au terme de cette phase rétrospective, un nombre final de 126 documents ont été sélectionnés pour l'analyse. La redondance et le peu de nouveaux documents ajoutés entre la phase prospective et rétrospective (< 10 documents) ont indiqué le moment d'arrêter la recherche d'articles.

En cohérence avec l'examen de portée (Arksey et O'Malley, 2005; Levac, Colquhoun et O'Brien, 2010), tous types d'écrits (théoriques et empiriques, quantitatifs, qualitatifs ou mixtes) portant spécifiquement sur les conditions essentielles et les défis de l'ÉE ont été conservés pour l'analyse. En ce sens, une évaluation de la qualité des écrits n'était pas requise. Afin de cartographier et de colliger les résultats d'une grande diversité d'écrits, deux techniques d'extraction des données ont été utilisées. La première consistait à effectuer un triage rigoureux et strict du narratif des documents afin d'extraire l'essentiel du contenu sous forme de grille de codage. Étant donné le nombre important d'écrits recensés, cette stratégie visait à extraire uniquement le contenu qui répondait à la question de recherche. En plus du nom de l'auteur, de l'année et du lieu de publication, du type de document et de la méthodologie employée, le tableau comprenait : 1) les défis rencontrés selon les auteurs, 2) les conditions essentielles, et, s'il y a lieu, 3) les répliques possibles aux critiques des détracteurs. Les documents ont été revus en ordre chronologique afin de broser un portrait évolutif de l'approche. La seconde technique d'extraction visait ensuite à analyser les écrits recensés comme s'il s'agissait d'un seul et même document de façon à cartographier les défis et les conditions essentielles de l'ÉE. Au terme de cette seconde phase, plusieurs thèmes ont émergé de façon inductive des documents analysés. Le logiciel d'analyse NVivo (version 12) a été utilisé pour organiser les données et identifier les termes les plus récurrents.

Analyse documentaire, panel d'experts et observation participante

Pour les étapes de consultation et de dissémination, les membres d'une CdP québécoise en ÉE ont été approchés par les deux premiers auteurs (PLT et LR). La CdP réunit une diversité de praticiens de l'ÉE au Québec (évaluateurs, chercheurs, chargés de projets et étudiants). Ceux-ci occupent des fonctions d'évaluation, de coordination, d'enseignement et de recherche dans des organismes publics, parapublics ou philanthropiques auprès de différentes populations, autant en milieu urbain que rural à l'échelle locale et internationale. En ce sens, les membres de la CdP ont été ciblés pour cette étude puisqu'ils partagent des expériences diversifiées d'accompagnement de projets d'IS soutenus par une approche d'ÉE. Afin de recueillir leurs expériences pratiques respectives en lien avec les résultats de la recension, une invitation par courriel leur expliquant les visées de l'étude a été transmise à chaque membre en vue de constituer un panel d'experts. Un consentement écrit a été obtenu de la part de chaque participant et chacun était libre de refuser de participer. Un ensemble de documents anonymisés (comptes-rendus, procès-verbaux, présentations, documents de travail, etc.) produits par la CdP de mai 2017 à décembre 2019 ont ensuite été recueillis. En plus des résultats de la recension, une synthèse rapide des documents fournis a également été remise aux membres de la CdP, en prévision d'un panel d'experts. Le panel animé par les deux premiers auteurs a réuni sept membres de la CdP en janvier 2020. Une discussion virtuelle d'environ 90 minutes a été enregistrée, puis transcrite. Un guide

d'entretien semi-structuré a été développé afin d'explorer les conditions préalables à l'ÉE, les tensions associées et les recommandations pour la pratique. Bien que les opinions et perceptions du groupe d'experts ne constituent pas des positions unanimes, notamment parce que chaque expert réalise la démarche dans des contextes différents, l'analyse des données a plutôt cherché à faire ressortir les principaux thèmes émergeant du dialogue entre la théorie et la pratique de l'ÉE. Afin de suivre l'évolution des recommandations pour la pratique, une observation participante a été réalisée par le premier auteur lors d'une rencontre subséquente de la CdP. Cette rencontre de 90 minutes avait pour but de développer le cheminement type d'une démarche d'ÉE. Les notes d'observation ont été intégrées au reste de la synthèse. Cet article vise non pas à présenter l'intégralité des résultats de la recension des écrits (ceux-ci feront l'objet d'une publication subséquente), mais plutôt à exposer le fruit de la consultation avec les membres de la CdP. Les résultats sont ainsi présentés globalement de façon à illustrer le dialogue entre la théorie et la pratique de l'ÉE.

RÉSULTATS

La recension des écrits a permis d'identifier 126 documents traitant de l'ÉE, la moitié ayant été publiés après 2015 ($n = 63$; 50 %) et comprenant des articles scientifiques (90; 71 %), des livres, des chapitres ou des documents génériques (12; 10 %), des rapports ou des thèses (23; 18 %) et un épisode de podcast (1; 1 %). Les membres de la CdP ont fourni sept documents additionnels, dont quatre comptes-rendus, un bilan annuel, un schéma d'accompagnement et une présentation. Leur expérience de l'ÉE s'est déployée autant en tant qu'évaluateur interne ou externe qu'avec un rôle hybride au sein d'une organisation. Bien que [Patton \(2011\)](#) soutienne, en théorie, que l'ÉE ne propose pas un cheminement type et que sa réalisation est possible, quel que soit le contexte, les points de vue des praticiens et les documents recensés nuancent cette affirmation en formulant des étapes clés et en identifiant des conditions préalables à considérer.

L'ÉE en action : les étapes clés d'une démarche itérative et évolutive

Cheminer ensemble

Selon des membres de la CdP, le **cheminement type d'une ÉE** varie, en pratique, en fonction du niveau de connaissances en évaluation des parties prenantes. Dans les contextes où les partenaires sont moins familiers avec l'évaluation, il convient d'aller plus en profondeur dans toutes les étapes de la démarche d'évaluation. Ainsi, les praticiens sondés ont formulé cinq étapes d'un cheminement type : 1) faire connaissance, 2) définir l'ÉE, 3) se fixer une voie à suivre, 4) définir les rôles et les modes de collaboration et 5) mettre en œuvre les boucles de rétroaction et d'apprentissage. Insistant davantage sur l'importance d'établir des relations et de définir les rôles, ces étapes sont complémentaires à celles formulées par [Gamble \(2008\)](#), [Dozois et coll. \(2010\)](#) et [Leonard, Fitzgerald et Riordan \(2016\)](#), qui proposaient chacun un cheminement en trois étapes.

1) *Faire connaissance*

À cette étape, les membres du panel d'experts encouragent l'évaluateur à créer de la proximité avec les parties prenantes afin de développer des liens de confiance, d'identifier des possibilités, d'influencer les décisions, de fournir des idées et de poser des questions évaluatives. Il doit constamment être à la recherche d'un équilibre, comme l'exprime un membre du panel d'expert : « C'est intéressant d'avoir la liberté de motiver les gens à participer à l'évaluation. Lorsque dans l'organisation il y a un focus qui est mis sur les apprentissages plutôt que sur la performance, ça donne une liberté aux acteurs de participer sans sentir une pression. » Selon les membres de la CdP, l'évaluateur doit ensuite amener les parties prenantes à se demander si elles possèdent les compétences requises pour mener l'évaluation et à identifier les expertises à solliciter. En ce sens, les participants suggèrent que certains des éléments sensibles peuvent être nommés en privé plutôt qu'en groupe pour ne pas nuire à la cohésion. Pour que les partenaires se sentent en confiance, les membres suggèrent de mettre en place des activités de consolidation d'équipe (*team building*) afin de définir une vision commune et de soutenir l'acquisition de nouvelles compétences en évaluation. Dans la même veine, [Langlois, Blanchet-Cohen et Beer \(2013\)](#) proposent de créer des espaces communs pour échanger entre membres de l'équipe hors des contraintes de performance.

2) *Définir l'ÉE*

L'ÉE est une approche pouvant être méconnue des milieux qui l'accueillent. Si tel est le cas, les praticiens sondés croient qu'il est important de **définir l'ÉE, ses objectifs et principes en début de projet**, notamment à l'aide d'un schéma illustrant les étapes clés et les processus menant à l'impact. Devant l'étendue des rôles pouvant être joués par l'évaluateur, [Rey et coll. \(2013\)](#) insistent également sur l'importance de définir le rôle de l'évaluateur et de délimiter son champ d'action à l'aide d'une négociation avec les partenaires. Parmi les tensions inhérentes à l'ÉE, les membres de la CdP rapportent être particulièrement sensibles à celles entre les exigences de rigueur scientifique de l'évaluation et l'accent mis sur l'action et le changement. Comme le confie l'une des membres du panel d'experts : « J'ai tendance à penser que je suis beaucoup plus au service de l'action [...] que de la scientificité. » Plusieurs membres ont rapporté vivre ces tensions en pratique, particulièrement dans des contextes où il existe un choc de paradigmes ou des visions divergentes du changement ([Guba et Lincoln, 1998](#)). Ces tensions ont notamment été rapportées par d'autres auteurs, dont [Poth, Pinto et Howery \(2012\)](#) ainsi que [Rey et coll. \(2014\)](#). Pour certains membres de la CdP, il est important de préciser la posture (chercheur ou acteur) avec laquelle l'évaluateur évolutif anime la démarche.

3) *Se fixer une voie à suivre*

Les acteurs du terrain n'ont pas toujours le recul nécessaire pour documenter la théorie du changement au sein de leurs organisations, c'est-à-dire la façon de décrire comment ce groupe espère atteindre un but donné à long terme ([Anderson, 2005](#)). Les membres du panel croient que le rôle de l'évaluateur évolutif est donc

de les aider à clarifier leur vision de l'impact souhaité. Pour ce faire, il doit garder une certaine distance et un regard externe qui lui permettront de suivre le processus qui mène à l'impact et de fournir une rétroaction aux acteurs terrain sur la théorie de changement. L'évaluateur va donc déterminer des moments clés durant lesquels les rétroactions seront faites. Ces moments sont essentiels et représentent également des occasions de créer un sens collectif en lien avec le changement tel qu'il s'opère en temps réel. Selon l'une des membres de la CdP : « L'outil de base, c'est la théorie du changement. Ce n'est pas qui fait quoi ou quelles sont les stratégies, mais plutôt quels sont collectivement les résultats visés. Ça nous sort de notre préoccupation organisationnelle, ça nous amène vers une vision plus globale. »

Pour ce faire, Hayes, Witkowski et Smith (2016) encouragent les parties prenantes à documenter la théorie de changement avec un schéma rappelant les objectifs du projet, résumant les actions entreprises et les étapes essentielles à réaliser pour atteindre les objectifs. Comme le décrivait l'une des membres du panel d'experts : « ... on veut essayer d'arriver à quelque chose, mais on ne sait pas tout à fait quel chemin prendre. On fait souvent des schémas de transformation. Pour essayer de dire : mon expérience me dit que c'est comme ça qu'on arrive quelque part. »

Dans ce contexte, l'évaluateur évolutif peut, par exemple, utiliser les documents fournis pour structurer les échanges autour desquels les partenaires peuvent avoir une vision commune. Les experts sondés conseillent également de consulter d'autres informations tirées de la littérature scientifique ou grise sur des interventions similaires afin de prendre du recul sur le contexte d'évaluation. Les documents fournis par l'évaluateur doivent inclure les points de vue des différentes parties prenantes pour représenter des informations crédibles et légitimes pour eux. Cette forme d'animation est essentielle pour que les informations fournies soient utiles à l'apprentissage et que les partenaires se les approprient en vue d'un changement. Ces défis ont également été rapportés dans les écrits théoriques recensés, notamment par Langlois, Blanchet-Cohen et Beer (2013) qui ont évoqué la nécessité de fournir une rétroaction de façon assez subtile pour amener des changements en temps réel dans les pratiques. L'un des experts sondés appuie cette idée : « Les documents doivent être courts pour que tout le monde puisse travailler dessus. Je trouve que les documents, ça les force à regarder la même chose, à s'entendre sur la même chose. »

4) Définir les rôles et les modes de collaboration

Comme l'ÉE arrive a priori en début de projet, cela permet de faire avancer les apprentissages sans attendre d'avoir collecté des données empiriques. À partir des documents de la CdP, trois scénarios ont été identifiés : 1) accompagnement avec la responsabilité d'un comité d'évaluation, 2) transfert de connaissances vers une ressource de coordination ciblée ou 3) accompagnement d'un évaluateur ayant un rôle interne à l'organisation. Les membres précisent que leur rôle en ÉE est différent de celui d'un chargé de projet. Il ne s'agit pas de suivre uniquement les activités, mais plutôt de suivre le changement, aussi incrémental soit-il. Selon une experte du panel : « En gestion de projet, on suit des étapes, des projets, des

activités, des ressources, tandis qu'en ÉÉ, on suit le changement. Ce n'est pas la même affaire du tout. Ça ne veut pas dire que je ne fais pas de gestion de projet en ÉÉ. J'ai l'impression que là, je me demande : est-ce qu'on avance vers le changement? Qu'est-ce qui nous indique cela? » Pour les membres de la CdP, la distinction entre évaluateur évolutif et chargé de projet est importante, puisqu'elle peut mener à une confusion des rôles dans le déroulement d'une ÉÉ. Ainsi, bien qu'il soit possible pour un chargé de projet de collecter et d'analyser des données, son rôle principal est de faire le suivi des étapes du projet, des activités et des ressources requises par l'intervention. Même si certaines de ces fonctions peuvent ressembler aux tâches de l'évaluateur évolutif, son rôle est plutôt celui de faire le suivi du changement, de façon à ce que la collecte et l'analyse de données servent à documenter la théorie de changement. En pratique, les experts sondés croient néanmoins que l'ÉÉ requiert une habile négociation des rôles pour éviter la confusion. Cette tension a également été rapportée dans les écrits théoriques, dont ceux de [Cartland, Ruch-Ross, Mason et Donohue \(2008\)](#).

5) Mettre en œuvre les boucles de rétroaction

Les schémas de transformation développés dans le cadre d'une ÉÉ permettent d'illustrer les étapes clés du processus, incluant les boucles d'apprentissage qui évoluent de façon itérative. Pour les membres de la CdP, ces itérations consistent en un va-et-vient constant entre la collecte, l'analyse et la rétroaction aux partenaires. L'apprentissage s'opère à travers ces boucles de rétroaction. Les membres de la CdP définissent l'apprentissage comme un processus d'appropriation des informations fournies, jugées crédibles et impartiales, qui mène à un changement dans l'intervention. Cela se produit lorsqu'une information est admise comme crédible par l'ensemble des partenaires, qu'on lui donne un sens collectif et qu'on décide de l'utiliser pour guider la prise de décision subséquente vers le changement. L'un des participants au panel d'experts a suggéré que : « Quand je faisais des évaluations qui n'étaient pas évolutives, je pouvais aller collecter des données, faire mon analyse puis la présenter et espérer que les milieux soient réceptifs, mais ça s'arrêtait à peu près là. Alors qu'en ÉÉ, les boucles d'apprentissage sont aussi importantes que la collecte de données. »

Pour y parvenir, l'évaluateur doit mobiliser ses habiletés de communication pour rendre les données intéressantes et faciliter le transfert de connaissances. Cela implique notamment la capacité de susciter la curiosité, d'encourager la réflexivité des parties prenantes, notamment en posant les bonnes questions, de créer le lien de confiance pour avoir de la crédibilité, de gérer des conflits et finalement, d'outiller les parties prenantes. Malgré leur importance, ces habiletés de communication ne sont pas toujours présentes chez les évaluateurs, comme le soulignent [Langlois et coll. \(2013\)](#).

Quand c'est fini, ça recommence

Même si l'échéancier d'une ÉÉ varie selon l'intervention et le contexte d'évaluation, les experts sondés reconnaissent une certaine constante dans la façon dont elle

se déroule. Au début, les essais et erreurs sont plus fréquents, mais à un certain moment, les contours du projet se définissent jusqu'à l'atteinte d'une certaine stabilité. Selon les membres de la CdP, plus les aspects du projet se concrétisent, plus la théorie de changement se précise et moins l'ÉÉ devient pertinente. Pour certains, cela est révélateur du moment de se retirer. À la fin d'un projet d'ÉÉ, les membres du panel d'experts suggèrent de transmettre les dossiers progressivement aux personnes en place pour mettre davantage de l'avant un rôle de soutien (pour une période de 4–6 mois) avant la clôture complète du projet. Pour mettre fin au processus, le flambeau du rôle de questionnement et de soutien doit être transmis à une personne clé de l'organisation. Certains membres de la CdP avouent avoir de la difficulté à couper complètement les liens avec les partenaires et ont tendance à poursuivre des échanges sporadiques après la fin des projets. Cette réalité est cohérente avec [Patton \(2016\)](#) pour qui l'ÉÉ implique un engagement mutuel et à long terme.

Conditions préalables requises pour entreprendre une démarche d'ÉÉ

Bien que l'approche d'ÉÉ soit suffisamment flexible pour s'adapter à différents contextes, les participants ont réfléchi aux conditions gagnantes pour la mise en œuvre efficace d'une ÉÉ en considérant les caractéristiques de l'évaluateur, du contexte et de l'intervention.

Caractéristiques de l'évaluateur évolutif : distinguer la posture des rôles

Flexibilité mentale : selon les membres de la CdP, l'une des conditions les plus importantes pour décider de réaliser une ÉÉ est la flexibilité mentale de l'évaluateur. La flexibilité mentale implique d'accepter de ne pas tout contrôler, de ne pas devoir suivre un plan ou un cadre rigide, ni de tout savoir à l'avance. [Hayes et coll. \(2016\)](#) prônent également que l'évaluateur évolutif doit être capable de jongler avec la complexité, l'incertitude et l'inconfort. Les membres de la CdP considèrent que les évaluateurs doivent généralement adopter une posture d'adaptation au changement, ce qui se caractérise par une agilité face aux besoins changeants du contexte. Bien qu'une personne non formée en évaluation puisse développer ces compétences, tous les évaluateurs ne seraient pas nécessairement en mesure de réaliser une ÉÉ. En effet, l'une des expertes sondées suggère que : « Pour faire des évaluations évolutives, il faut être "hyperlax". Si tu es quelqu'un qui a besoin d'un cadre rigide, qui a besoin de tout savoir, de tout contrôler, ne t'embarque pas dans une évaluation évolutive. »

Capacité d'idéation : en théorie, [Patton \(2011\)](#) encourage l'évaluateur évolutif à participer à l'idéation du projet et à influencer les décisions de conception et de développement du projet. Selon les praticiens de la CdP, l'ÉÉ permet effectivement de laisser place à une intégration de l'évaluateur au sein de l'équipe où il alterne les « rôles d'observateur, d'animateur et d'interrogateur et est engagé dans la réussite de l'initiative » ([Meunier, 2013](#)). Toutefois, cet engagement de l'évaluateur doit concilier rigueur et souplesse, ce qui peut entraîner un conflit de rôles, comme le

soulèvent [Rey et coll. \(2013\)](#). En ce sens, certains membres de la CdP suggèrent que la capacité d'idéation de l'évaluateur est une condition essentielle au succès d'une ÉÉ et rappellent qu'il est judicieux de vérifier si l'organisation permet à l'évaluateur d'avoir une certaine marge de manœuvre. Un membre du panel d'experts a insisté : « Il faut que la gouvernance ou la structure laisse une place à l'évaluateur pour qu'il puisse participer à l'idéation ou à la réflexion sur le projet. »

Capacité à être un ami critique : les participants du panel d'experts s'accordent à dire que l'ÉÉ implique l'adoption par l'évaluateur d'une posture d'ami critique ([Lam, 2015](#)). Ce rôle a d'abord été décrit par [Costa et Kallick \(1993\)](#) avant d'être repris par d'autres auteurs dont [Fetterman \(2001\)](#), [Cousins \(2005\)](#), puis [Patton \(2011\)](#). Cette posture est différente de celle de l'évaluateur classique qui se veut externe, objective et neutre. Contrastant avec la position de [Patton \(1994\)](#) qui préconise une plus grande ouverture à la subjectivité, les membres de la CdP considèrent quant à eux que l'évaluateur évolutif adopte une posture « théoriquement externe et politiquement neutre » par rapport au projet et à l'organisme accompagné. Parmi les praticiens sondés, cette posture est particulièrement importante lors des échanges préliminaires avec les partenaires qui teinteront la suite de l'ÉÉ.

Capacité de coaching (accompagnement) et de communication : les praticiens du panel d'experts ont rapporté une variation entre les rôles de coaching en évaluation et les rôles d'évaluateur. Dans le coaching, l'évaluateur ne devrait pas être responsable des collectes et analyses de données, mais plutôt agir comme mentor, en soutien aux activités, contrairement au rôle d'évaluateur qui implique la responsabilité de la collecte et de l'analyse de données. La posture de l'évaluateur évolutif s'incarne aussi dans les façons d'accompagner le groupe par l'animation et la facilitation. Dans ce cas, l'évaluateur peut s'associer avec un professionnel de l'animation pour le soutenir dans sa démarche. Comme le propose l'une des membres du panel d'experts : « Pour favoriser les boucles d'apprentissages puis la mise en action, il faut parfois s'associer à quelqu'un de chevronné en animation pour animer la collecte de données et les interactions entre les personnes pour qu'ils arrivent à prendre des décisions. » Pour les praticiens sondés, l'un des éléments qui caractérisent l'animation dans le cadre d'une ÉÉ est que l'évaluateur est gardien de la réflexivité critique. Cela est également rapporté par [Langlois et coll. \(2013\)](#) qui soutiennent que l'animation est critique pour communiquer les informations parfois sensibles aux parties prenantes, et dénouer les impasses qui peuvent émerger en cours de projet. Pour les praticiens sondés, ce rôle est notamment favorisé dans un contexte où l'évaluateur a un rôle hybride externe-interne au sein de l'organisation. Lorsque l'évaluateur a un rôle interne, l'ÉÉ vise à soutenir le processus de mise en œuvre de l'intervention sans toutefois la mettre en œuvre directement. En tant que membre externe, l'évaluateur accompagne plutôt les membres dans l'élaboration de la théorie de changement. Grâce à cette position externe, le groupe peut prendre le recul réflexif nécessaire par rapport aux données fournies pour leur donner un sens collectif. Que l'évaluateur soit externe ou interne, pour assurer le succès de l'approche, un membre de la CdP suggère ceci : « Il faut que les gens avec qui on travaille apprécient l'action d'évaluer,

soient déjà décomplexés par rapport à une posture d'évaluation qui soit peut-être moins externe, neutre. » En somme, avant de s'embarquer dans une ÉÉ, il semble primordial que l'évaluateur vérifie si sa posture est compatible avec la démarche évolutive. Cette posture devra s'incarner dans des rôles précis tels que l'animation et la facilitation pour encourager la réflexivité tout au long de la démarche, la collecte et l'analyse des données et l'accompagnement des parties prenantes dans la prise de décisions à chaque étape du processus. Tel que l'avancent [Baldwin et Lander \(2019\)](#), cette combinaison est nécessaire pour garantir sa crédibilité et sa légitimité auprès des acteurs.

Caractéristiques du contexte : adapter le cheminement à chaque organisation

Selon les membres de la CdP, l'application de l'ÉÉ varie d'un contexte à l'autre. Malgré une méconnaissance de l'évaluation au sein de certains organismes, différents types d'organisations (petits, grands organismes, réseaux, fondations, etc.), dont font partie les membres de la CdP, ont pu l'expérimenter sous diverses formes.

Un contexte évolutif et en changement continu : les membres de la CdP reconnaissent que l'ÉÉ se déroule généralement dans un contexte évolutif et en changement continu. Suivant les principes mis de l'avant par [Patton \(2006\)](#), l'évaluateur doit constamment être prêt à s'adapter aux besoins contextuels changeants. Plusieurs praticiens sondés soulignent que pour décider d'entreprendre une ÉÉ, il est primordial que le milieu d'accueil ait un intérêt et une ouverture au risque et à l'incertitude associés à la démarche. Selon [Cabaj \(2011\)](#), une analyse préalable du contexte permet de vérifier si nous sommes dans une situation complexe nécessitant le recours à l'ÉÉ. Comme le souligne un membre du panel d'experts : « L'ÉÉ va être utile dans les contextes d'innovation [...] où on veut essayer d'arriver à quelque chose, mais qu'on ne sait pas tout à fait quel chemin prendre. »

Des partenaires ouverts à l'adaptation : les membres du panel d'experts considèrent qu'il est important que tous les partenaires (bailleurs de fonds inclus) soient ouverts à s'adapter à la démarche évolutive et flexibles, en particulier en ce qui concerne le budget. Dans un contexte où le contrôle de l'évaluation est partagé avec les parties prenantes, les demandes des partenaires vont souvent influencer les actions de l'évaluateur et vice-versa. Par exemple, bien que l'échéancier et le calendrier de l'évaluation soient généralement négociés à travers une entente avec les partenaires, ceux-ci découlent souvent des exigences des bailleurs de fonds. Selon [Szijarto et Cousins \(2019\)](#), l'évaluateur a néanmoins la responsabilité d'adapter les échéanciers et le calendrier à chaque contexte. Dans son offre de services, il doit prendre en compte des éléments tels que la demande d'énergie/d'investissement, les ressources déjà disponibles, l'existence d'une culture d'apprentissage, voire le niveau d'anxiété éventuelle que l'approche pourrait générer auprès des différents partenaires. Selon [Rey et coll. \(2013\)](#), l'analyse préalable du contexte est d'autant plus importante que plusieurs éléments décrits plus haut peuvent aider à guider les choix méthodologiques liés à l'ÉÉ. Si cette analyse préalable permet à l'évaluateur de mieux se préparer à l'adaptation, elle ne le prémunit pas contre l'incertitude de la démarche : l'évaluateur devra constamment amener les parties prenantes à

accepter cet inconfort pour faire avancer le groupe. Comme le propose un membre du panel d'experts : « Les bailleurs de fonds veulent savoir le montant que je vais leur charger. [Je commence] avec une entente, du genre, partons avec un certain montant. Si on voit que ça demande plus de temps, je fais une offre de service avec un calcul d'heures et des étapes pour la collecte de données. Quand on va être rendu là, on va se reparler et on va voir si ça prend plus de sous. »

Présence d'un champion au sein de l'organisation : la présence d'un membre interne identifié comme *champion* ou *traducteur* est rapportée comme une condition favorable par les praticiens sondés. En fonction du contexte commençant la démarche d'évaluation, la présence d'un coordonnateur interne constitue un atout qui facilite le déroulement de l'ÉE. Tel que le souligne l'une des membres de la CdP : « Les évaluations évolutives ont bien été quand il y avait un coordonnateur ou un chargé de projet qui est fort dans l'organisation. » Ce constat est similaire à celui de [Langeveld, Stronks et Harting \(2016\)](#) qui suggèrent que la présence d'un coordonnateur permet à l'évaluateur de conserver une position hybride et, ainsi, d'avoir plus facilement accès aux parties prenantes pour créer le lien de confiance et récolter les données pertinentes, tout en ayant le recul nécessaire pour fournir des informations crédibles et rigoureuses.

Culture évaluative et organisation apprenante : pour les évaluateurs de la CdP, l'existence d'une culture évaluative au sein de l'organisation d'accueil représente une condition gagnante. Si cette culture n'est pas présente au départ, le rôle de l'ÉE sera davantage centré sur le renforcement de ces capacités évaluatives. D'autres auteurs suggèrent que ce renforcement est notamment rendu possible par l'accompagnement et le coaching ([Searle, Merchant, Chalas et Yan Lam, 2017](#)). Dans des organisations où il n'y a pas de culture évaluative, le rôle externe de l'ÉE permet d'avoir un certain recul pour poser les bonnes questions et fournir un soutien et un accompagnement dans le changement. L'évaluateur peut ainsi amener le milieu à développer sa propre culture évaluative de même qu'à avoir une *imputabilité* envers les apprentissages. Selon [Patton \(2015\)](#), cette forme d'imputabilité existe lorsque chacun est en mesure de partager ses apprentissages aux autres parties prenantes. L'une des membres du panel d'experts exprime les défis rencontrés lorsqu'une telle culture apprenante n'est pas présente : « Ce que j'ai trouvé le plus difficile, c'était dans un milieu où y'avait une forte culture scientifique. On est vraiment dans un choc de paradigme. C'est une prise de risque. Concilier une approche évolutive avec un paradigme positiviste, très hypothético-déductif des chercheurs, j'ai trouvé ça super dur à faire. » Comme le proposent [Harji et Jackson \(2016\)](#), un milieu axé sur les apprentissages plutôt que la performance est plus favorable à la poursuite d'une ÉE.

Caractéristique de l'intervention : s'inspirer de cas prometteurs

Innovation : selon leurs expériences, les membres du panel d'experts rapportent que le soutien au développement d'une théorie de changement est souvent requis dans le cadre d'une ÉE. Tous conviennent que la plupart de leurs collaborations étaient en lien avec des projets novateurs (innovation sociale, entrepreneuriat social, programmes communautaires, concertations, etc.). Bien qu'il n'existe pas

de caractéristiques spécifiques des interventions appropriées pour une démarche évolutive, [Patton \(2011\)](#) donne des orientations dans la description des buts et contextes d'utilisation de l'ÉE ([tableau 1](#)). Parmi les conditions mises de l'avant par [Patton \(2011\)](#), l'innovation est particulièrement critique selon une évaluatrice du panel d'experts : « Même si Patton nous dit qu'il y a [cinq] conditions où on peut utiliser l'ÉE, j'ai toujours pensé que l'ÉE va être utile dans les contextes d'innovation. Moi c'est là-dedans que je travaille. »

Émergence : certains membres soutiennent que pour qu'une ÉE puisse avoir lieu, il faut au minimum que l'évaluateur ait la possibilité d'être inclus dans le processus d'émergence de l'intervention. Selon les praticiens sondés, l'ÉE vise autant à suivre le changement produit par l'intervention que l'évolution du contexte dans lequel celui-ci est mis en œuvre. Cela est compatible avec les écrits théoriques en évaluation suggérant que l'intervention et le contexte sont souvent indissociables ([Minary, Alla, Cambon, Kivits et Potvin, 2018](#)) et sont pris en compte conjointement dans la théorie de changement ([Contandriopoulos, Champagne, Denis et Avargues, 2000](#)). Pour assurer sa durabilité au-delà de la durée de l'évaluation, l'ÉE a également comme objectif de soutenir le renforcement des capacités évaluatives auprès des partenaires impliqués lors de l'idéation de l'intervention ([Buetti, Bourgeois et Savard, 2019](#)). Pour ce faire, les praticiens suggèrent qu'il faut disposer d'un minimum de 6 à 10 mois pour décider d'entreprendre une ÉE, tandis que la durée totale d'un projet peut aller jusqu'à trois ans, en fonction du financement alloué. Tel que l'indique un membre du panel d'experts : « C'est une très belle période pour laisser le temps à une intervention de naître, de prendre son envol, au début vraiment, quand l'intervention était en train d'être créée. Ce n'est pas juste le changement qu'on suit. C'est beaucoup le contexte aussi. C'est beaucoup des notions de gouvernance, de partenariat, on n'est pas juste dans le changement et l'impact. On regarde ce qui le bloque aussi. »

Imprévisibilité : parmi les conditions relatives aux interventions, les membres de la CdP soulignent que l'imprévisibilité et l'incertitude sont essentielles à la conduite d'une ÉE. Cette imprévisibilité se traduit par un « flou » quant à l'évolution de l'intervention d'une semaine à l'autre, comme le souligne un membre du panel d'experts : « Les groupes que j'accompagne ne savent pas trop ce qu'ils vont faire la semaine d'après. Il y a un flou. [...] On essaie encore de comprendre l'impact, de comprendre les moyens qu'on veut se donner pour agir. » En particulier, les interventions évaluées par les praticiens sondés ont généralement comme caractéristique de se dérouler dans un contexte de complexité, c'est-à-dire qu'elles impliquent plusieurs acteurs, issus de plusieurs paliers de gouvernance ou niveaux d'action. Les partenariats formés entre ces acteurs sont ainsi diversifiés et s'inscrivent dans le cadre d'une démarche intersectorielle d'innovation. En ce sens, [Rey et coll. \(2013\)](#) ont identifié une série de questions peuvent être posées afin de typer l'environnement en fonction du degré d'accord ou de désaccord entre les acteurs et de certitude ou d'incertitude quant à l'évolution des interventions. Lorsqu'il y a un niveau de désaccord et d'incertitude, le contexte est complexe et l'ÉE est jugée pertinente ([Dickson et Saunders, 2014](#)). Si l'on peut prédire comment l'intervention va évoluer d'une semaine à l'autre, il n'est pas souhaitable de réaliser une ÉE.

DISCUSSION

Cette étude visait à faire dialoguer la théorie et la pratique de l'ÉE afin de dégager des recommandations pour soutenir la réalisation de cette approche. La moitié des documents recensés ayant été publiés après 2015, cet article contribue à l'état actuel des connaissances sur l'ÉE. En effet, la dernière recension au sujet de l'ÉE avait été réalisée en 2015 (Milley et coll., 2018). Puisque les écrits théoriques ne permettent pas toujours de contextualiser les pratiques (Schwandt, 2003), cet article visait à combler cet écart en faisant dialoguer les deux. Si les écrits théoriques ont comme force leur caractère général, systématique et l'économie du texte, les récits pratiques permettent quant à eux de décrire l'aspect concret et particulier de l'ÉE (Schwab, 1978). À partir d'une recension élargie des écrits, les membres d'une CdP québécoise en ÉE ont fait ressortir un ensemble de conditions préalables associées aux caractéristiques de l'évaluateur, du contexte d'évaluation et de l'intervention évaluée. Ces résultats bonifient la proposition théorique traditionnelle de Patton (2011) selon laquelle l'ÉE serait possible sans condition préalable. Patton (2011) met néanmoins de l'avant huit principes pour guider l'ÉE, lesquels peuvent être mis en parallèle avec ces conditions préalables identifiées par les praticiens. Parmi les conditions soulevées, on retrouve la flexibilité mentale et la capacité de l'évaluateur d'être un ami critique, la présence d'une culture évaluative et apprenante, et l'imprévisibilité de l'intervention. En particulier, les praticiens estiment que l'ÉE se niche dans un contexte d'innovation où l'évaluateur évolutif doit pouvoir être impliqué dans les premières étapes préliminaires afin de garantir la visée développementale de l'ÉE. Les experts sondés ont également recommandé de soutenir la systématisation de l'approche, notamment en élaborant un cheminement type. Conformément à ce que suggère Patton (2011), les participants reconnaissent que l'approche doit être flexible et pouvoir s'adapter aux besoins et aux contextes d'utilisation. Néanmoins, l'absence d'étapes cruciales pour guider l'opérationnalisation d'une démarche d'ÉE demeure une limite importante. Ainsi, les participants suggèrent de schématiser les étapes clés applicables aux différents buts et contextes d'utilisation (tableau 1), c'est-à-dire les étapes du début d'une démarche, de planification, de mise en œuvre et de clôture d'un projet d'ÉE. Un tel visuel permettrait de mieux expliquer la démarche d'ÉE aux partenaires au début de chaque démarche et de mieux planifier les budgets et les échéanciers selon les types d'interventions évaluées. Afin de comprendre comment fonctionne l'ÉE, auprès de quelles populations et dans quels contextes, l'approche réaliste développée par Pawson et Tilley (1997) pourrait également constituer une avenue de recherche importante.

Ces résultats s'inscrivent dans le prolongement d'autres études ayant porté sur différentes approches d'évaluation participative pouvant s'assimiler avec l'ÉE (Contandriopoulos et Brousselle, 2012). En plus de l'évaluation réaliste (Pawson et Tilley, 1997), on retrouve l'évaluation axée sur l'utilisation de Patton (2003), l'évaluation émancipatrice de Miller et Campbell (2006) et l'évaluation démocratique de House et Howe (1999), pour ne nommer que celles-là. Afin de guider le choix des approches évaluatives, Contandriopoulos et Brousselle (2012) ont développé

une matrice permettant de situer leur compatibilité avec certaines caractéristiques du contexte, dont le niveau de polarisation et de partage des coûts entre utilisateur et producteur de connaissances. L'évaluateur doit également se demander s'il est en mesure de choisir judicieusement le modèle d'évaluation ou si ce choix est guidé par ses propres préférences ou encore dicté par le milieu d'accueil. Bien que la présente étude ne visait pas à situer l'ÉE au sein de cette matrice ni à résoudre les débats quant aux contextes qui favorisent l'utilisation des résultats de l'évaluation (Weiss, 1998), il est néanmoins possible d'observer que l'approche d'ÉE a plusieurs similitudes avec ces autres approches participatives et de constater que certaines pourraient être utilisées de façon complémentaire (Tremblay, Gokiert, Kingsley, Mottershead et Pei, 2020). En revanche, les résultats de la présente étude insistent aussi sur l'importance de vérifier la compatibilité entre l'intervention évaluée et l'ÉE, dont la contribution spécifique est de fournir une rétroaction rapide pour soutenir les apprentissages et le développement d'innovations dans des contextes dynamiques. Quel que soit le degré de partage des coûts ou de polarisation du contexte, il serait illusoire de procéder à une ÉE pour évaluer intervention prévisible et où l'évaluateur ne peut influencer son émergence et son idéation.

Parmi les forces de cette étude, la méthodologie rigoureuse des recensions élargies (Arksey et O'Malley, 2005; Levac et coll., 2010) a soutenu la réalisation d'une vaste synthèse des conditions essentielles et défis de l'ÉE. Le choix et l'analyse des écrits se sont appuyés sur une stratégie de recherche boule de neige systématique à double sens, en s'inspirant d'une étude précédemment réalisée pour synthétiser des interventions complexes (Contandriopoulos et coll., 2010). La consultation d'un panel d'experts formé de praticiens expérimentés avec l'approche a permis d'enrichir le dialogue entre la théorie et la pratique et de faire ressortir les conditions gagnantes pour la réussite d'une ÉE. Finalement, l'extraction des données a permis de brosser un vaste portrait de l'ÉE en effectuant une synthèse intégrative. Cette étude comporte néanmoins des limites. Bien qu'exhaustive et systématique, la sélection des articles par approche boule de neige a pu omettre certains écrits pertinents qui auraient possiblement pu être repérés par une recherche systématique dans les banques de données. Or considérant le nombre important d'écrits comportant les mots-clés « *developmental evaluation* », une telle stratégie de recherche n'apparaissait pas appropriée et aurait engendré davantage de confusion en lien avec la question de recherche. L'évaluation et l'analyse ayant été réalisées par une seule personne, la contribution d'un second évaluateur aurait pu renforcer les résultats obtenus (Levac et coll., 2010). Par ailleurs, les biais de publication (Stern, Gavaghan et Egger, 2000), liés au fait que plusieurs praticiens de l'ÉE n'ont pas tendance à publier les résultats de leurs évaluations, ont pu influencer les résultats obtenus. Néanmoins, l'inclusion d'une diversité d'écrits et l'analyse documentaire ont pu en partie combler cette limite. Puisque les praticiens sondés étaient tous issus du Québec, il serait important de poursuivre l'exploration de l'ÉE dans le reste du monde francophone qui développe cette approche. Enfin, cette étude ouvre la voie à d'autres études théoriques et empiriques pour bonifier le corpus de connaissances sur l'ÉE.

CONCLUSION

Malgré l'engouement et l'avancement fulgurant des connaissances ces 30 dernières années, le dialogue entre la théorie et la pratique révèle que des tensions persistent en lien avec la réalisation de l'ÉE : gestion de projet et évaluation, production des connaissances et transformation des pratiques et échéanciers prédéterminés et évolutifs notamment. Pour négocier ces tensions, l'évaluateur évolutif est encouragé à s'entourer d'un réseau de praticiens expérimentés, comme l'ont suggéré Rey et coll. (2014). Enfin, le développement d'études de cas sur l'ÉE est aussi souhaitable pour documenter cette pratique afin qu'elle soit mieux reconnue par le milieu académique. Malgré les défis inhérents à l'ÉE, les résultats de la présente étude indiquent qu'il vaut mieux travailler avec les partenaires que sans eux. L'ÉE rempli, du moins en partie, cette promesse.

REMERCIEMENTS

Nos remerciements s'adressent particulièrement aux membres de la communauté de pratique en évaluation évolutive : Natasha Blanchet-Cohen; Natalie Chapdelaine; Ludovic Décoret; Lara Evoy; Judith Gaudet; Marie-Claude Jean; Jérôme Leblanc; Jean-François Levesque; Sonia Racine. Les questions à l'origine de cette étude découlent de l'étape écrite de l'examen synthèse de doctorat du premier auteur, lequel est réalisé sous la supervision de Pre Mélanie Lévasseur et Pre Annie Carrier à l'Université de Sherbrooke.

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, A. A. (2005). *The community builder's approach to theory of change: A practical guide to theory development*. New York: The Aspen Institute Roundtable on Community Change.
- Arksey, H. et O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>. Medline:31705429
- Baldwin, C. K. et Lander, R. (2019). Developmental evaluator functional role activities and programmatic developments: A case study analysis. *American Journal of Evaluation*, 40(1), 35–54. <https://doi.org/10.1177/1098214017743586>
- Bouchard, C. (2006). *Groupe de travail sur l'innovation sociale, 1999. Contribution à une politique de l'immatériel*. Recherche en sciences humaines et sociales et innovations sociales. Québec, Canada: Conseil québécois de la recherche sociale.
- Brousselle, A., Champagne, F., Contandriopoulos, A.-P. et Hartz, Z. (2011). *L'évaluation : concepts et méthodes*. Montréal, QC: Presses de l'Université de Montréal.
- Buetti, D., Bourgeois, I. et Savard, S. (2019). Modélisation des capacités organisationnelles en évaluation dans le secteur communautaire et implications pour le contexte québécois. *Revue canadienne de recherche sur les OSBL et l'économie sociale*, 10(2). <https://doi.org/10.29173/cjnser.2019v10n2a287>

- Cabaj, M. (2011). *Developmental evaluation: The experience and reflections of early adopters* (Master of Arts). University of Waterloo, Waterloo, Ontario, Canada.
- Cabaj, M. (2014). Evaluating collective impact: Five simple rules. *The Philanthropist*, 26(1).
- Cartland, J., Ruch-Ross, H. S., Mason, M. et Donohue, W. (2008). Role sharing between evaluators and stakeholders in practice. *American Journal of Evaluation*, 29(4), 460–477. <https://doi.org/10.1177/1098214008326201>
- Contandriopoulos, A. P., Champagne, F., Denis, J. L. et Avargues, M. C. (2000). Evaluation in the health sector: Concepts and methods. *Revue d'épidémiologie et de santé publique*, 48(6), 517–539.
- Contandriopoulos, D. et Brousselle, A. (2012). Evaluation models and evaluation use. *Evaluation (London, England: 1995)*, 18(1), 61–77. <https://doi.org/10.1177/1356389011430371>. Medline:23526460
- Contandriopoulos, D., Lemire, M., Denis, J.-L. et Tremblay, E. (2010). Knowledge exchange processes in organizations and policy arenas: A narrative systematic review of the literature. *The Milbank Quarterly*, 88(4), 444–483. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0009.2010.00608.x>. Medline:21166865
- Costa, A. et Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51(2), 49–51.
- Cousins, J. B. (2005). Will the real empowerment evaluation please stand up? A critical friend perspective. Dans D. M. Fetterman et A. Wandersman (éds.), *Empowerment evaluation principles in practice* (pp. 183–208). New York, NY: The Guilford Press.
- Dawson, P. et Daniel, L. (2010). Understanding social innovation: A provisional framework. *International Journal of Technology Management*, 51(1), 9–21. <https://doi.org/10.1504/ijtm.2010.033125>
- Dickson, R. et Saunders, M. (2014). Developmental evaluation: Lessons for evaluative practice from the SEARCH program. *Evaluation*, 20(2), 176–194. <https://doi.org/10.1177/1356389014527530>
- Dozois, E., Langlois, M. et Blanchet-Cohen, N. (2010). *DE 201 : Guide du praticien de l'évaluation évolutive*. Montreal, Canada: J. W. McConnell Family Foundation, International Institute for Child Rights and Development, University of Victoria.
- Fetterman, D. M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fortin, A., et coll. (2018). *Guide pratique sur l'impact*. Consulté au https://creativite33.files.wordpress.com/2018/05/guide_pratique_impact_2018.pdf
- Gamble, J. A. A. (2008). *ABC de l'évaluation évolutive*. Montréal, QC: La fondation de la famille J.W. McConnell.
- Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P., Kyriakidou, O. et Peacock, R. (2005). Storylines of research in diffusion of innovation: a meta-narrative approach to systematic review. *Social Science & Medicine*, 61(2), 417–30.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (éds.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp. 195–220). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Harji, K. et Jackson, E. T. (2016). *Developmental evaluation in practice: Lessons from evaluating a market-based employment initiative*. New York, NY: The Rockefeller Foundation.
- Hayes, H. G., Witkowski, S. et Smith, L. (2016). Failing forward quickly as a developmental evaluator: Lessons from year one of the LiveWell Kershaw Journey. *Journal of Multi-Disciplinary Evaluation*, 12(27), 112–118.
- House, E. R. et Howe, K. R. (1999). *Values in evaluation and social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lam, C. Y. (2015). Exploring the leadership dimension of developmental evaluation: The evaluator as a servant-leader. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 30(1), 64–78. <https://doi.org/10.3138/cjpe.30.1.64>
- Langeveld, K., Stronks, K. et Harting, J. (2016). Use of a knowledge broker to establish healthy public policies in a city district: A developmental evaluation. *BMC Public Health*, 16(1), 271. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2832-4>. Medline:26979063
- Langlois, M., Blanchet-Cohen, N. et Beer, T. (2013). The art of the nudge: Five practices for developmental evaluators. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 27, 39–59.
- Leonard, S. N., Fitzgerald, R. N. et Riordan, G. (2016). Using developmental evaluation as a design thinking tool for curriculum innovation in professional higher education. *Higher Education Research et Development*, 35(2), 309–321. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087386>
- Levac, D., Colquhoun, H. et O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5(1), 69. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>. Medline:20854677
- Meunier, A. (2013). *L'évaluation évolutive en bref*. Montréal, QC: Communagir.
- Miller, R. L. et Campbell, R. (2006). Taking stock of empowerment evaluation: An empirical review. *American Journal of Evaluation*, 27(3), 296–319. <https://doi.org/10.1177/109821400602700303>
- Milley, P., Szijarto, B., Svensson, K. et Cousins, J. B. (2018). The evaluation of social innovation: A review and integration of the current empirical knowledge base. *Evaluation*, 24(2), 237–258. <https://doi.org/10.1177/1356389018763242>
- Minary, L., Alla, F., Cambon, L., Kivits, J. et Potvin, L. (2018). Addressing complexity in population health intervention research: The context/intervention interface. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 72(4), 319–323. <https://doi.org/10.1136/jech-2017-209921>. Medline:29321174
- Mulgan, G. (2006). The process of social innovation. *Innovations: Technology, Governance, Globalization*, 1(2), 145–162. <https://doi.org/10.1162/itgg.2006.1.2.145>
- Patton, M. Q. (1994). Developmental evaluation. *Evaluation Practice*, 15(3), 311–319. [https://doi.org/10.1016/0886-1633\(94\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0886-1633(94)90026-4)
- Patton, M. Q. (1996). A world larger than formative and summative. *Evaluation Practice*, 17(2), 131–144. [https://doi.org/10.1016/s0886-1633\(96\)90018-5](https://doi.org/10.1016/s0886-1633(96)90018-5)
- Patton, M. Q. (2003). Utilization-focused evaluation. Dans T. Kellaghan et D. L. Stufflebeam (éds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 223–242). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Patton, M. Q. (2006). Evaluation for the way we work. *Nonprofit Quarterly*, 13.

- Patton, M. Q. (2011). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York, NY: The Guilford Press.
- Patton, M. Q. (2015). State of the art and practice of developmental evaluation answers to common and recurring questions. Dans M. Q. Patton, K. McKegg et N. Wehipeihana (éds.), *Developmental evaluation exemplars: Principles in practice* (pp. 1–24). New York, NY: The Guilford Press.
- Patton, M. Q. (2016). The developmental evaluation mindset: Eight guiding principles. Dans M. Patton, K. McKegg et N. Wehipeihana (éds.), *Developmental evaluation exemplars: Principles in practice* (pp. 289–312). New York, NY: The Guilford Press.
- Pawson, R. et Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Poth, C.-A., Pinto, D., et Howery, K. (2012). Addressing the challenges encountered during a developmental evaluation: Implications for evaluation practice. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 26(1), 39–48.
- Preskill, H. et Beer, T. (2012). *Evaluating social innovation*. Washington, DC: Network Impact and Center for Evaluation Innovation.
- Rey, L., Brousselle, A., Dedobbeleer, N. et Tremblay, M.-C. (2013). Les défis de l'évaluation développementale en recherche : une analyse d'implantation d'un Projet « Hôpital promoteur de santé ». *Canadian Journal of Program Evaluation*, 28(1), 1–26.
- Rey, L., Tremblay, M.-C. et Brousselle, A. (2014). Managing tensions between evaluation and research: Illustrative cases of developmental evaluation in the context of research. *American Journal of Evaluation*, 35(1), 45–60. <https://doi.org/10.1177/1098214013503698>
- Schwab, J. (1978). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Schwandt, T. A. (2003). “Back to the rough ground!” Beyond theory to practice in evaluation. *Evaluation*, 9(3), 353–364. <https://doi.org/10.1177/13563890030093008>
- Searle, M., Merchant, S., Chalas, A. et Yan Lam, C. (2017). A case study of the guiding principles for collaborative approaches to evaluation in a developmental evaluation context. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 31(3), 350–373. <https://doi.org/10.3138/cjpe.328>
- Skolits, G. J., Morrow, J. A. et Burr, E. M. (2009). Reconceptualizing evaluator roles. *American Journal of Evaluation*, 30(3), 275–295. <https://doi.org/10.1177/1098214009338872>
- Stern, J. A. C., Gavaghan, D. et Egger, M. (2000). Publication and related bias in meta-analysis: Power of statistical tests and prevalence in the literature. *Journal of Clinical Epidemiology*, 53(11), 1119–1129. [https://doi.org/10.1016/s0895-4356\(00\)00242-0](https://doi.org/10.1016/s0895-4356(00)00242-0)
- Svensson, K., Szijarto, B., Milley, P. et Cousins, J. B. (2018). Evaluating social innovations: Implications for evaluation design. *American Journal of Evaluation*, 39(4), 458–477. <https://doi.org/10.1177/1098214018763553>
- Szijarto, B. et Cousins, J. B. (2019). Mapping the practice of developmental evaluation: Insights from a concept mapping study. *Evaluation and Program Planning*, 76, 101666. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2019.05.001>. Medline:31202116
- Tremblay, M., Gokiart, R., Kingsley, B., Mottershead, K. et Pei, J. (2020). Using developmental evaluation and community-based participatory research to develop a model of supportive housing. *Evaluation and Program Planning*, 82, 101849. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2020.101849>. Medline:32679353

Vincent, V., Rollin, J. et Harrisson, D. (2007). *Acteurs et processus d'innovation sociale au Québec*. Québec, QC : Université du Québec.

Weiss, C. H. (1998). Have we learned anything new about the use of evaluation? *The American Journal of Evaluation*, 19(1), 21–33. [https://doi.org/10.1016/s1098-2140\(99\)80178-7](https://doi.org/10.1016/s1098-2140(99)80178-7)

Westley, F. et Antadze, N. (2010). Making a difference: Strategies for scaling social innovation for greater impact. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 15(2), 1–19.

PRÉSENTATION D'AUTEURS

Pier-Luc Turcotte, erg., M.,erg., M.Sc. est ergothérapeute et candidat au doctorat en santé communautaire à la Faculté de médecine et des sciences de la santé de l'Université de Sherbrooke.

Lynda Rey, Ph. D., est professeure adjointe à l'École d'administration publique du Québec (ENAP) et possède une vaste expérience en tant qu'évaluatrice auprès de diverses organisations, dont une expertise en évaluation évolutive.

Astrid Brousselle, Ph. D., est professeure titulaire et directrice de l'École d'administration publique de l'University of Victoria.