TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ III
ABSTRACT V
TABLE DES MATIÈRES VII
LISTE DES TABLEAUX IX
LISTE DES FIGURES XIII
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES XV
REMERCIEMENTS XIX
INTRODUCTION 1
CHAPITRE 1 – REVUE DE LITTÉRATURE 3
1.1 L'objet d'évaluation : le programme 3
1.1.1 Définitions et composante 3
1.1.2 Modélisation d'un programme 4
1.2 La pratique en évaluation de programme 6
1.2.1 Les paradigmes ou courants de pensée en évaluation de programme 6
1.2.2 Historique et définitions de l'évaluation de programme 10
1.3 L'indicateur : concept à la base de la mesure d'appréciation d'un programme 13
1.3.1 DÉFINITIONS 13
1.3.2 Différents types ou classifications d'indicateurs 14
1.3.3 Caractéristiques d'un indicateur de qualité 16
1.4 Stratégies pour identifier et développer des indicateurs 16
CHAPITRE 2 – PROBLÉMATIQUE 21
2.1 Constats liés à l'objet d'évaluation : le programme 21
2.2 Constats liés à la pratique en évaluation de programme 24
2.3 Constats liés à l'indicateur comme mesure d'appréciation d'un programme 27
2.4 Constats liés aux stratégies pour identifier et développer des indicateurs 29
CHAPITRE 3 – OBJET DE RECHERCHE 33
3.1 Une stratégie d'accompagnement pour identifier et sélectionner des indicateurs de résultats pour un programme 33
3.2 Questions de recherche 39
3.2.1 Critères d'appréciation de la stratégie 39
CHAPITRE 4 – MÉTHODOLOGIE 41
4.1 Protocole de recherche 41
4.2 Mise en place des conditions de succès pour expérimenter la stratégie d'accompagnement proposée 41
4.3 Procédure de sélection et de recrutement des participants 43
4.3.1 Recrutement des participants du groupe 1 pour expérimenter la stratégie d'accompagnement 45
4.3.2 Recrutement des participants du groupe 2 pour apprécier les indicateurs identifiés dans l'expérimentation (étape 4) 47
4.4 Procédure de collecte de données et outils de mesure 48
4.4.1 Groupe nominal modifié pour se rapprocher du groupe de discussion 49
4.4.2 Entrevues en groupe ou en individuel 50
4.4.3 Questionnaire autoadministré en ligne 51
4.4.3.1 Traitement et analyses des données du sondage en ligne 53
4.4.4 Journal de bord 54
CHAPITRE 5 – RÉSULTATS 55
5.1 Résultats de l'expérimentation de la stratégie proposée 55
5.1.1 La pertinence de chacun des 45 indicateurs identifiés 62
5.1.1.1 Indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme (32) 62
5.1.1.2 Indicateurs de résultats attendus du programme (13) 68

5.1.2 La faisabilité des 45 indicateurs identifiés ... 70
5.1.2.1 Indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme (32) ... 70
5.1.2.2 Indicateurs de résultats attendus du programme (13) ... 76
5.1.3 L'importance accordée aux 45 indicateurs identifiés ... 78
5.1.3.1 Indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme (32) ... 78
5.1.3.2 Indicateurs de résultats attendus du programme (13) ... 84
5.2 Validation des indicateurs identifiés par l'expérimentation ... 86
5.2.1 Comparaison des scores moyens de la pertinence des 45 indicateurs identifiés entre le groupe 1 et le groupe de validation (groupe 2) ... 87
5.2.1.1 Indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme (32) ... 87
5.2.1.2 Indicateurs de résultats attendus du programme (13) ... 90
5.2.2 Comparaison des scores moyens de la faisabilité des 45 indicateurs identifiés entre le groupe 1 et le groupe de validation (groupe 2) ... 91
5.2.2.1 Indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme (32) ... 91
5.2.2.2 Indicateurs de résultats attendus du programme (13) ... 94
5.2.3 Comparaison des scores moyens de l'importance accordée des aux 45 indicateurs identifiés entre le groupe 1 et le groupe de validation (groupe 2) ... 95
5.2.3.1 Indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme (32) ... 95
5.2.3.2 Indicateurs de résultats attendus du programme (13) ... 98
CHAPITRE 6 – DISCUSSION ... 101
6.1 La stratégie d'accompagnement est une plus-value mais nécessite des conditions favorables pour sa réalisation ... 101
6.2 L'utilisation du modèle logique de programme comme outil de synthèse et de classement mais également comme outil d'échanges et de communication efficace ... 103
6.3 La consultation des différents groupes d'acteurs est essentielle mais l'échange entre les différents groupes serait probablement plus efficace ... 104
6.4 L'appréciation des caractéristiques des indicateurs par les différents groupes d'acteurs est pertinente et nécessaire, mais leur utilisation doit l'être également ... 105
CHAPITRE 7 – RECHERCHES FUTURES ... 109
CHAPITRE 8 – FORCES ET LIMITES ... 111
8.1 Forces ... 111
8.2 Limites ... 111
CONCLUSION ... 113
BIBLIOGRAPHIE ... 115
ANNEXES ... 121
ANNEXE 1 Définitions du concept indicateur ... 123
ANNEXE 2 Stratégie pour identifier et développer des indicateurs (théorie) ... 129
ANNEXE 3 Stratégie pour identifier et développer des indicateurs (pratique) ... 137
ANNEXE 4 Visuel du modèle logique de base (canevas) ... 145
ANNEXE 5 Historique du programme Fluppy ... 147
ANNEXE 6 Lettre d'invitation à l'étude (enseignants) ... 149
ANNEXE 7 Lettre d'invitation à l'étude (parents) ... 151
ANNEXE 8 Grille d'entrevue du groupe de discussion ... 153
ANNEXE 9 Grille de rencontre individuelle (parents) ... 155
ANNEXE 10 Grille de rencontre individuelle (enseignants) ... 157
ANNEXE 11 Questionnaire version papier ... 159
ANNEXE 12 Formulaire du sondage en ligne ... 165
ANNEXE 13 Résultats de comparaison de proportion ... 169

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Nombre d'acteurs potentiellement susceptibles d'être recrutés pour la région par CSSS 44

Tableau 2 : Taux de participation des acteurs concernés (groupe 1) 47

Tableau 3 : Taux de participation des acteurs concernés (groupe 2) 48

Tableau 4 : Modes de collecte de données 49

Tableau 5 : Taux de participation des acteurs concernés (groupe 1 + groupe 2) 53

Tableau 6 : Liste des 45 indicateurs identifiés dans le programme Fluppy 59

Tableau 7 : Scores moyens de la PERTINENCE des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « général » du programme Fluppy pour l'ensemble des acteurs concernés 63

Tableau 8 : Scores moyens de la PERTINENCE des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « général » du programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés 64

Tableau 9 : Scores moyens de la PERTINENCE des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « enfant en classe » du programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés 65

Tableau 10 : Scores moyens de la PERTINENCE des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « enfant en classe » du programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés 66

Tableau 11 : Scores moyens de la PERTINENCE des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « enfant dans sa famille » du programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés 67

Tableau 12 : Scores moyens de la PERTINENCE des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « enfant dans sa famille » du programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés 67

Tableau 13 : Scores moyens de la PERTINENCE des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « scolaire ou soutien à l'enseignant » du programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés 68

Tableau 14 : Scores moyens de la PERTINENCE des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « scolaire ou soutien à l'enseignant » du programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés 68

Tableau 15 : Scores moyens de la PERTINENCE des indicateurs de RÉSULTATS ATTENDUS identifiés pour le programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés 69

Tableau 16 : Scores moyens de la PERTINENCE des indicateurs de RÉSULTATS ATTENDUS identifiés pour le programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés 70

Tableau 17 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « général » du programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés 71

Tableau 18 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « général » du programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés 72

Tableau 19 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « enfant en classe » du programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés 73

Tableau 20 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « enfant en classe » du programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés 74

Tableau 21 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « enfant dans sa famille » du programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés 75

Tableau 22 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « enfant dans sa famille » du programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés 75

Tableau 23 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « scolaire ou soutien à l'enseignant » du programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés 76

Tableau 24 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « scolaire ou soutien à l'enseignant » du programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés 76

Tableau 25 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des indicateurs de RÉSULTATS ATTENDUS identifiés pour le programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés 77

Tableau 26 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des indicateurs de RÉSULTATS ATTENDUS identifiés pour le programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés 78

Tableau 27 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE des RESSOURCES/ ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « général » du programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés 79

Tableau 28 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE des RESSOURCES/ ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « général » du programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés 80

Tableau 29 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE des RESSOURCES/ ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « enfant en classe » du programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés 81

Tableau 30 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE des RESSOURCES/ ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « enfant en classe » du programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés 82

Tableau 31 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE des RESSOURCES/ ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « enfant dans sa famille » du programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés 83

Tableau 32 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE des RESSOURCES/ ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « enfant dans sa famille » du programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés 83

Tableau 33 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE des RESSOURCES/ ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « scolaire ou soutien à l'enseignant » du programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés 84

Tableau 34 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE des RESSOURCES/ ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « scolaire ou soutien à l'enseignant » du programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés 84

Tableau 35 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE des indicateurs de RÉSULTATS ATTENDUS identifiés pour le programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés 85

Tableau 36 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE des indicateurs de RÉSULTATS ATTENDUS identifiés pour le programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés 86

Tableau 37 : Scores moyens de la PERTINENCE des indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/ PROCESSUS identifiés pour le volet « général » du programme Fluppy selon le groupe de répondants 88

Tableau 38 : Scores moyens de la PERTINENCE des indicateurs RESSOURCES/ ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « enfant en classe » du programme Fluppy selon le groupe de répondants 89

Tableau 39 : Scores moyens de la PERTINENCE des indicateurs RESSOURCES/ ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « enfant dans sa famille » du programme Fluppy selon le groupe de répondants 90

Tableau 40 : Scores moyens de la PERTINENCE des indicateurs RESSOURCES/ ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « scolaire ou soutien à l'enseignant » du programme Fluppy selon le groupe de répondants 90

Tableau 41 : Scores moyens de la PERTINENCE des indicateurs de RÉSULTATS ATTENDUS identifiés pour le programme Fluppy selon le groupe de répondants 91

Tableau 42 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des indicateurs RESSOURCES/ ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « général » du programme Fluppy selon le groupe de répondants 92

Tableau 43 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des indicateurs RESSOURCES/ ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « enfant en classe » du programme Fluppy selon le groupe de répondants 93

Tableau 44 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des indicateurs RESSOURCES/ ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « enfant dans sa famille » du programme Fluppy selon le groupe de répondants 93

Tableau 45 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des indicateurs RESSOURCES/ ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « scolaire ou soutien à l'enseignant » du programme Fluppy selon le groupe de répondants 94

Tableau 46 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des indicateurs de RÉSULTATS ATTENDUS identifiés pour le programme Fluppy selon le groupe de répondants 95

Tableau 47 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE aux indicateurs RESSOURCES/ ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « général » du programme Fluppy selon le groupe de répondants 96

Tableau 48 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE aux indicateurs RESSOURCES/ ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « enfant en classe » du programme Fluppy selon le groupe de répondants 97

Tableau 49 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE aux indicateurs RESSOURCES/ ACTIVITÉS/ PROCESSUS identifiés pour le volet « enfant dans sa famille » du programme Fluppy selon le groupe de répondants 97

Tableau 50 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE aux indicateurs RESSOURCES/ ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « scolaire ou soutien à l'enseignant » programme Fluppy selon le groupe de répondants 98

Tableau 51 : Scores moyens de l'IMPORTANCE ACCORDÉE aux indicateurs de RÉSULTATS ATTENDUS identifiés pour le programme Fluppy selon le groupe de répondants 99

Tableau 52 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) PERTINENCE des indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « général » du programme Fluppy selon le groupe de répondants 169

Tableau 53 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) PERTINENCE des indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « enfant en classe » du programme Fluppy selon le groupe de répondants 170

Tableau 54 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) PERTINENCE des indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « enfant dans sa famille » du programme Fluppy selon le groupe de répondants 171

Tableau 55 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) PERTINENCE des indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « scolaire ou soutien à l'enseignant » du programme Fluppy selon le groupe de répondants 171

Tableau 56 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) PERTINENCE des indicateurs de RÉSULTATS ATTENDUS pour le programme Fluppy selon le groupe de répondants 172

Tableau 57 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) FAISABILITÉ des indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS pour le volet « général » du programme Fluppy selon le groupe de répondants 173

Tableau 58 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) FAISABILITÉ des indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « enfant en classe » du programme Fluppy selon le groupe de répondants 174

Tableau 59 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) FAISABILITÉ des indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « enfant dans sa famille » du programme Fluppy selon le groupe de répondants 175

Tableau 60 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) FAISABILITÉ des indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « scolaire ou soutien à l'enseignant » du programme Fluppy selon le groupe de répondants 175

Tableau 61 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) FAISABILITÉ des indicateurs de RÉSULTATS ATTENDUS identifiés pour le programme Fluppy selon le groupe de répondants 176

Tableau 62 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) IMPORTANCE ACCORDÉE aux indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS pour le volet «°général » du programme Fluppy selon le groupe de répondants 177

Tableau 63 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) IMPORTANCE ACCORDÉE aux indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « enfant en classe » du programme Fluppy selon le groupe de répondants 178

Tableau 64 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) IMPORTANCE ACCORDÉE aux indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « enfant dans sa famille » du programme Fluppy selon le groupe de répondants 179

Tableau 65 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) IMPORTANCE ACCORDÉE aux indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « scolaire ou soutien à l'enseignant » du programme Fluppy selon le groupe de répondants 179

Tableau 66 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) IMPORTANCE ACCORDÉE aux indicateurs de RÉSULTATS ATTENDUS identifiés pour le programme Fluppy selon le groupe de répondants 180

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Illustration d'un modèle logique cité dans Porteous, 2009 4
Figure 2 : Adaptation libre des quatre champs d'interaction d'une évaluation selon le paradigme prioritaire 7
Figure 3 : Diagramme d'un modèle logique de base (Kellogs, 2003, cité dans ASSS-Estrie, 2004) 23
Figure 4 : Modèle logique du programme Fluppy 57
Figure 5 : Modèle logique du programme Fluppy avec la liste des indicateurs identifiés 61

Rapport-Gratuit.com

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

ASSS :	Agence de la santé et des services sociaux
ASSS-M :	Agence de la santé et des services sociaux de Montréal
CASHC :	*Canadian Alliance for Sustainable Health Care*
CDC :	*Centers for Disease Control and Prevention*
CPEQ :	Centre de Psycho-Éducation du Québec
CRDE :	Centre de recherche et de développement en éducation
CSBE :	Commissaire à la santé et au bien-être
CSSS :	Centre de santé et de services sociaux
DRSP-CN :	Direction régionale de santé publique de la Capitale-Nationale
ÉLM :	Étude longitudinale de Montréal
ÉNAP :	École nationale d'administration publique
ICIS :	Institut canadien d'information sur la santé
INSPQ :	Institut national de santé publique du Québec
MELS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MSSS :	Ministère de la Santé et des Services sociaux
NSP :	Ne s'applique pas
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économique
OMS :	Organisation mondiale de la santé
SCÉ :	Société canadienne d'évaluation
SCT :	Secrétariat du Conseil du Trésor
SQEP :	Société québécoise d'évaluation de programme

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Merci à la petite fille en moi qui, malgré la peur, a choisi d'avancer …

Son rêve : vivre et réussir!!!

Si, aujourd'hui, vous lisez ceci, c'est que cette petite fille en moi a réussi …

Mais pourra-t-elle vivre maintenant?

REMERCIEMENTS

Je remercie tout particulièrement mes enfants, Melissa et Jordan, pour avoir compris l'importance pour moi de réaliser jusqu'au bout ce processus complexe, difficile, long et parfois trop lourd dans le quotidien d'une mère qui veut également être présente pour ses enfants…

Je dis également un gros merci à mes parents : mon père, pour m'avoir légué en héritage sa « grosse tête », ce qui m'a permis d'aller jusqu'au bout de cette aventure et, ma mère, pour son attitude envers la vie : si tu veux, tu peux!!! Sans eux, je ne serais pas où je suis aujourd'hui… Partie d'un petit village de la Côte-Nord en 1988, je rêvais d'être quelqu'un et d'aller à l'université… en quoi? Ce n'était pas important car mon but était d'être la meilleure et de réussir!!! Ils m'ont permis financièrement et moralement de partir et de réaliser ce rêve… Aujourd'hui, 30 ans plus tard, j'ai mon diplôme en main et j'ai réussi!!!

J'en profite aussi pour remercier sincèrement mon équipe de travail à la Direction régionale de santé publique de la Capitale-Nationale : ma patronne, Louise Grégoire, qui a permis que mon projet fasse partie des priorités de l'équipe d'évaluation et mes collègues Clément Beaucage, Lise Côté, Geneviève Doray, Jean-Paul Fortin, Isabelle Mauger, Louise Moreault, Raymonde Pineau, Marie-Hélène Provost, Pierre Racine, Jacques Ringuet et Louise Rochette qui ont eu à « se sacrifier » pour m'entendre répéter mes présentations… et, surtout, une de mes collègues et amie, Michèle Paradis qui a su, par son écoute et ses judicieux conseils, me soutenir et m'accompagner durant mes moments de « déroute » ou d'errance. Et un gros merci à deux autres membres de l'équipe qui sont très précieuses pour moi, Marie-Josée Paquet et Hélène Girard pour leur bonne humeur et leur efficacité. J'en profite également pour remercier Monique Rainville, responsable régionale du programme Fluppy en 2010, pour m'avoir permis de choisir un programme sous sa responsabilité et une recrue dans notre équipe, Élyane Andoche, qui, par sa présence, m'a insufflé la force et l'énergie nécessaires pour terminer.

Et un grand et énorme merci à mon directeur de thèse, Serge Sévigny, qui a su, par sa patience et sa générosité, m'accompagner et me faire cheminer dans ce processus de doctorat pas toujours facile et rectiligne. Un remerciement sincère également pour la précieuse contribution de Monique Carrière dans la réflexion de mon projet doctoral.

Une autre personne mérite que je la remercie et, c'est moi-même. Cela peut paraître bizarre mais, c'est surtout à moi-même et à ma détermination à qui je peux attribuer le résultat de cette thèse… Sans cette croyance que je peux y arriver, je n'aurais pas continué…

« La motivation détermine ce que vous faites. L'attitude détermine la façon dont vous le faites. » Lou Holtz

De plus, durant tout le chemin parcouru pour arriver au bout de cette aventure, j'ai beaucoup appris sur moi-même, notamment que le processus pour arriver à quelque chose est tout aussi important que le résultat lui-même!!! Et comme évaluateur, cela m'a également servi car maintenant, je regarde mes projets d'évaluation pas seulement en termes de résultats mais aussi en termes de processus … (mes collègues vont être contents de lire ça!).

INTRODUCTION

L'objectif de cette thèse est de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de la pratique en évaluation de programme. Ce projet contribuera à soutenir le travail des évaluateurs et l'utilisation des résultats de l'évaluation par les gestionnaires de programme.

En partant du principe que pour apprécier la pertinence, l'efficacité, l'efficience, les effets ou les impacts d'un programme, l'évaluateur a besoin d'indicateurs, et que les gestionnaires responsables de les implanter et de les mettre en œuvre ont besoin d'indicateurs également pour suivre et apprécier les actions et les interventions qui sont faites dans leurs programmes, une attention particulière a donc été portée à ce concept. Étant donné que l'indicateur a un rôle de substitut d'information pour porter un jugement d'appréciation, il a été essentiel de prendre toutes les précautions qu'il faut pour que les indicateurs soient pertinents, valides et fiables. Ils doivent également être comparables, disponibles et utilisables pour que leur utilisation soit pertinente pour les acteurs concernés.

Même si on a constaté dans la littérature une disponibilité de listes d'indicateurs, notamment en santé (Direction régionale de santé publique de la Capitale-Nationale [DRSP-CN], 2006; Institut canadien d'information sur la santé [ICIS], 2006, 2010 et 2013; Institut national de santé publique du Québec [INSPQ], 2013a; Institut national d'excellence en santé et services sociaux, 2012; Organisation mondiale de la santé [OMS], 1996; Travers, Martin-Khan & Lie, 2010) et en éducation (Bertrand, Magnani & Knowles, 1991; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2010, 2011, 2012, 2013, 2014), de cadres de référence ou conceptuels de performance (Agence de la santé et des services sociaux de Montréal [ASSS-M], 2010; Commissaire à la santé et au bien-être, 2008; ICIS, 2013; Veillard, Champagne, Klazinga, Kazandjian, Arah & Guisset, 2005) et de stratégies pour identifier des indicateurs (Blank, 1993; *Canadian Alliance for Sustainable Health Care* [CASHC], 2012; Caplin, Rao, Filloux, Bale & Van Orman, 2006; Greenberg, Angus, Sullivan & Brown, 2005; ICIS, 2006; INSPQ, 2013a; Pronovost, 1994), la perception d'un manque d'indicateurs pour apprécier les effets des programmes demeure dans la pratique.

De plus, même si l'évaluation de programme a connu une évolution de son utilité de soutien pour la prise de décision (Champagne, Contandriopoulos, Brousselle, Hartz & Denis, 2009b; Champagne, Contandriopoulos & Tanon, 2009a; Dubois, Champagne & Bilodeau, 2009; Patton, 2008; Patton et LaBossière, 2009; Rey, 2012; Ridde et Dagenais, 2009) et que de nouvelles directives gouvernementales sur la gestion axée sur les résultats ont été mises en place (Secrétariat du Conseil du Trésor [SCT], 2003a), la préoccupation d'utilisation des résultats d'évaluation par les demandeurs (Caron, 2005; Denis, Lehoux & Tré, 2009; Fortin, 2013; Jacob, 2009; Patton, 2008) et d'identification d'indicateurs pour apprécier les effets des programmes demeure (Fortin, 2003; ministère de la Santé et des Services sociaux [MSSS], 1995, 1998, 2012; SCT, 2002a-b-c).

On a donc constaté que malgré la présence de facteurs favorables à l'identification et à l'utilisation des indicateurs, cela ne semble pas suffisant. L'hypothèse d'un manque d'accompagnement pour soutenir les différents acteurs dans ce processus et faire le pont entre les gestionnaires et responsables des programmes et les experts de la mesure a été proposée.

Devant ces constats, une stratégie d'identification d'indicateurs de résultats de programme a été proposée. Celle-ci s'est basée sur la littérature en lien avec les stratégies d'identification d'indicateurs existantes, les conditions favorables à une culture d'évaluation et les stratégies de soutien et d'accompagnement dans le changement ou l'intégration de nouvelles pratiques professionnelles.

Ce projet doctoral se veut donc une occasion d'approfondir les connaissances dans le domaine de l'évaluation de programme et de la mesure et, plus particulièrement, le développement et l'utilisation d'indicateurs de résultats pertinents, faisables et importants pour les acteurs. De façon complémentaire, les résultats du projet pourront apporter quelques pistes de solutions à différentes difficultés vécues lors d'un processus d'évaluation ou de l'utilisation des résultats, autant pour les évaluateurs que pour les divers acteurs concernés dans l'élaboration, l'implantation et la mise en œuvre d'un programme.

Dans le premier chapitre, une revue de littérature sur la pratique en évaluation, le programme comme objet d'évaluation et la mesure d'appréciation d'un programme est présentée. Dans le deuxième chapitre, certains constats dégagés de la pratique d'évaluation sur le terrain (notamment dans le secteur de l'administration publique) en lien avec chacun des sujets traités dans la revue de littérature permettront de mettre en évidence la problématique retenue dans le cadre de ce projet de recherche.

Dans le troisième chapitre, une stratégie pour identifier et sélectionner des indicateurs de résultats de programme a été proposée à la lumière des connaissances dans le domaine et des lacunes à combler. Cette stratégie a identifié des indicateurs de résultats pertinents, faisables et importants pour les acteurs concernés, et elle a permis également de bonifier la compréhension commune d'un programme, a favorisé la mobilisation et la réflexion des différents acteurs concernés et, par la suite, a soutenu la prise de décision de chacun des acteurs par rapport à ce programme.

Dans le quatrième chapitre, les approches méthodologiques utilisées pour expérimenter et apprécier la stratégie d'identification d'indicateurs proposée seront détaillées. Dans le cinquième chapitre, les résultats de l'expérimentation de la stratégie basés sur les cinq éléments proposés (une modalité d'accompagnement et quatre étapes) seront présentés afin de répondre à la question de recherche et, ainsi, apprécier la pertinence, la réalisabilité et l'efficacité de cette stratégie.

Dans le sixième chapitre, une discussion pousse plus loin l'analyse des principaux constats dégagés suite aux résultats de l'expérimentation et proposer des pistes d'amélioration. Par la suite, la suggestion de pistes de recherches futures, la présentation des forces et limites du projet doctoral ainsi que la conclusion du projet de recherche compléteront ce document.

CHAPITRE 1 – REVUE DE LITTÉRATURE

C'est sous l'angle de quatre champs de connaissances que la revue de littérature a été effectuée : le programme comme objet d'évaluation, la pratique en évaluation de programme, l'indicateur comme mesure d'appréciation du programme et les stratégies pour identifier et développer des indicateurs.

1.1 L'objet d'évaluation : le programme

Avant d'introduire la littérature sur la pratique en évaluation de programme, il est nécessaire de définir son objet d'évaluation, le programme. Ainsi, dans un premier temps, on définira ce qu'est un programme, et quelles sont ses composantes, et par la suite, on expliquera de quelle façon le représenter et le documenter. Ces éléments de précisions aideront à bien circonscrire l'objet à évaluer et ainsi favoriser l'appréciation de celui-ci.

1.1.1 Définitions et composante

Pour définir un programme, la plupart des auteurs consultés autant dans le domaine de l'éducation que de la santé (Nadeau, 1988; Plante, 1994, cité dans Ridde et Dagenais, 2009; Porteous, 2007; Ridde et Dagenais, 2009) ont proposé des définitions qui vont dans le même sens :

> « *Un ensemble organisé de buts, d'objectifs spécifiques, de contenu présenté de façon séquentielle, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation pour mesurer l'atteinte de ces objectifs »* (Nadeau, 1988 : 210)
>
> « *Une suite d'activités appuyées par un groupe de ressources et ayant pour but l'atteinte de résultats particuliers auprès de groupes cibles donnés »* (Porteous, 2007 : 87)
>
> « *Une série d'activités appuyées par un ensemble de ressources et visant à atteindre des résultats spécifiques au sein de groupes cibles définis »* (Ridde et Dagenais, 2009 : 16)
>
> « *Un ensemble cohérent, organisé et structuré d'objectifs, de moyens et de personnes qui l'animent. Il se justifie sur la base de besoins définis comme une carence ou un manque qui affecte des individus, une collectivité ou une société. Il est sous le contrôle d'une ou plusieurs personnes responsables de la qualité de sa formulation et de son fonctionnement »* (Plante, 1994 : 16)

Ces définitions mettent en évidence les éléments essentiels qui composent un programme soit les ressources, les activités ou les processus pour y parvenir ainsi que la finalité ou les résultats à atteindre en fonction des clientèles visées et des manques à combler. De façon particulière, la finalité tend à décrire l'objectif global du programme vers lequel l'action de développement doit contribuer (Organisation de coopération et de développement économique [OCDE], 2002), autrement dit, les changements ou transformations attendus au programme. L'objectif, quant à lui, se définit comme la description d'un ensemble de comportements ou de performances dont le client doit se montrer capable et par lesquels il démontre l'acquisition de nouvelles compétences. L'objectif « *c'est comme le reflet des comportements attendus de la part des clients, c'est-à-dire les façons de penser, d'agir ou de sentir après avoir reçu une consigne déterminée* » (Bloom, 1969, tiré de Monette, Charrette & Jobin, 1998, p.26).

On constate donc qu'un programme en lui-même est relativement facile à décrire avec ces composantes de base. Toutefois, pour bien saisir toute l'essence d'un programme, le contexte d'implantation et de mise en œuvre du

programme est nécessaire. Cette compréhension du contexte dans lequel celui-ci se réalise permettra de situer la réalité du programme dans l'espace et dans le temps (Ridde et Dagenais, 2009) et d'identifier les changements qui sont attendus par celui-ci. Il est donc plausible que cette analyse du contexte fournisse un modèle opérationnel pour apprécier les résultats attendus. Ainsi, il apparaît essentiel de bien analyser le contexte du programme, car celui-ci pourrait différer selon les participants, les intervenants, les règles et les ressources mis à contribution, d'où l'intérêt de le modéliser.

1.1.2 Modélisation d'un programme

Modéliser un programme signifie le décrire dans sa logique fondamentale (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2006; Frevel, 2004; https://fyi.uwex.edu/programdevelopment/files/2016/03/lmcourseall.pdf; LeGrand et Lambert, 1992; Porteous, 2009; Reid & Black, 2004; Watson, Broemeling). C'est l'action de mettre en relation, d'expliciter ou d'organiser les liens (souvent complexes) entre les ressources, les structures, les processus et les résultats d'un programme, d'une intervention, d'une approche ou d'une politique (Champagne, Brousselle, Hartz & Contandriopoulos, 2009c; Porteous, 2009).

Le moyen ou l'outil visuel souvent utilisé pour documenter un programme ou représenter ces liens, c'est le modèle logique de programme. Celui-ci se définit comme un outil visuel dynamique qui est non statique et qui permet d'organiser de façon systématique les liens entre les différentes composantes (ressources-activités-résultats) et de présenter l'évolution d'un programme (Porteous, 2007, 2009). Dans le cadre de ce projet doctoral, cette façon d'illustrer un programme a été reprise étant donné la valeur de synthèse et de schématisation des relations entre ses composantes.

Le modèle logique peut se présenter sous diverses formes, qui peuvent être ou non linéaires. L'important, c'est qu'il doit illustrer les éléments communs du programme tels que le contenu (quoi?), les destinataires (qui?) et sa raison d'être (pourquoi?) (Porteous, 2007, 2009). La Figure 1 illustre une forme de modèle logique.

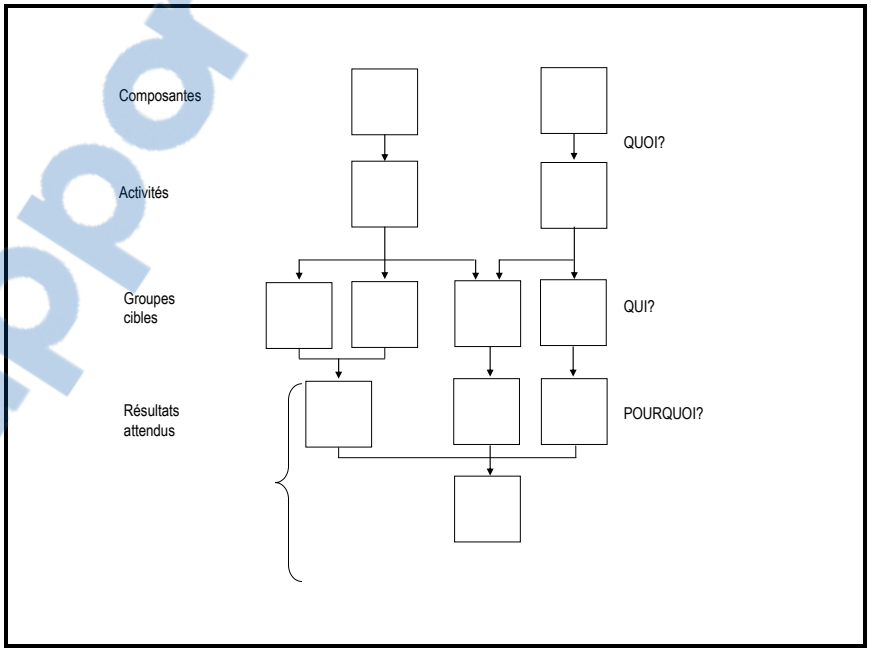


Figure 1 : Illustration d'un modèle logique cité dans Porteous, 2009

Rapport-Gratuit.com

Cette vision commune est essentielle pour comprendre le programme et élaborer des mesures de surveillance et d'évaluation (Porteous, 2009). Cet outil permet donc de mettre en évidence les différents éléments à prendre en considération dans un programme tels que :

- ✓ les composantes communes à tout programme;
  - les ressources (financières, humaines, physiques, matérielles) (intrants);
  - les activités, processus ou moyens;
  - les résultats de production (extrants);
- ✓ les destinataires ou groupes ciblés à qui s'adresse le programme;
- ✓ les résultats attendus ou la raison d'être ou finalité du programme, c'est-à-dire les changements que l'on espère effectuer par l'entremise du programme (CDC, 2006; Frevel, 2004; https://fyi.uwex.edu/programdevelopment /files/2016/03/lmcourseall.pdf; Porteous, 2009; Watson et autres, 2004).

D'autres éléments, en lien avec le contexte d'implantation et de mise en œuvre du programme, sont également importants à documenter tels que les facteurs contributifs qui peuvent expliquer les résultats (ex. : les réactions des participants, leur intérêt ou leur satisfaction à l'égard du programme) et les facteurs externes à la sphère du programme qui exercent une influence sur ce dernier (ex. : l'entrée en vigueur d'une loi ou une pénurie du type de professionnel exigé pour l'intervention) (Porteous, 2009).

De plus, le modèle logique explicite l'intervention dans une série ou une séquence :

Ressources (intrants) – Processus (activités) – Résultats et impacts

Cette séquence permet d'analyser finement le programme, de saisir les contradictions entre ses diverses composantes, et de mettre en évidence la théorie de l'intervention qui le sous-tend (Patton, 2008; Porteous, 2009).

Une fois que l'on dispose du modèle logique d'un programme, d'autres avantages sont également observés tels que de pouvoir le décrire facilement à d'autres personnes, d'aider à déterminer qui est responsable de certains résultats au cours d'une période en particulier et de favoriser la collaboration entre les parties prenantes (Keeling, 2011). Le modèle logique peut également contribuer à l'élaboration de mesures de rendement qui pourraient être évaluées de façon suivie (Frevel, 2004; LeGrand et Lambert, 1992; Porteous, 2009; https://fyi.uwex.edu/programdevelopment/files/2016/03/ lmcourseall.pdf) et guider la collecte de données et le choix d'indicateurs pour l'évaluation (Porteous, 2009).

Le processus même d'élaboration du modèle logique peut permettre aux intervenants de discuter du programme et de s'entendre sur la description qu'ils en font, ouvrir la voie à des façons différentes et nouvelles d'élaborer un programme, faire ressortir les points de compréhension ou les perceptions qui diffèrent, expliquer les différences entre les activités et les résultats attendus, combler l'écart entre la planification stratégique et la planification opérationnelle et faciliter la détermination de questions pertinentes pour l'évaluation (Porteous, 2009; Watson et autres, 2004). Par ailleurs, le modèle logique peut permettre d'animer et d'outiller un groupe de travail (Buissières, Pépin & Carrière, 2002; Keeling, 2011) et il offre l'opportunité de mettre en évidence les différentes facettes d'une réalité complexe et d'assembler en un tout cohérent, le programme (Buissières et autres, 2002). On accorde également différentes utilités au modèle logique, notamment pour communiquer, faire des demandes de subventions et pour former de nouveaux employés (Keeling, 2011; Porteous, 2009).

Malgré les bénéfices relevés, il existe un certain nombre d'inconvénients à l'utilisation d'un modèle logique. Un des principaux est qu'il demande beaucoup de temps pour son élaboration (Porteous, 2007, 2009). De plus, comme il s'agit d'une représentation simplifiée de la réalité d'un programme, il faut être conscient que certains volets du programme pourraient ne pas être précisés et que le fait de le simplifier amène un risque d'omettre des éléments de contexte ou des facteurs externes qui pourraient l'influencer (Porteous, 2007, 2009). Par ailleurs, l'animation de l'élaboration d'un modèle logique exige des techniques avancées et peut susciter des débats ou des conflits chez les acteurs consultés qui pourraient avoir des perspectives différentes sur le programme (Porteous, 2007).

1.2 La pratique en évaluation de programme

Pour bien situer la pratique de l'évaluateur, différents paradigmes ou courants de pensée peuvent être utilisés dont le positivisme et le constructivisme. On verra que chacun à leur façon, ces courants de pensée ou paradigmes s'imposeront afin d'orienter, structurer, interpréter et solutionner des problèmes vécus par les évaluateurs (Levy, 1994, cité dans Champagne et autres, 2009a) et, ainsi, faire avancer les connaissances dans le domaine. Ainsi, l'évolution de l'évaluation de programme et des courants de pensée qui la sous-tendent permettra de mieux comprendre et de situer les façons de faire qui dominent dans la pratique du moment.

1.2.1 Les paradigmes ou courants de pensée en évaluation de programme

Un paradigme[1] permet à une communauté d'évaluateurs qui le partagent de formuler les bases sur lesquelles organiser leurs actions. Ce sont des façons de voir le monde qui conditionnent les questions que se posent les évaluateurs et les stratégies qu'ils emploieront pour y répondre (Bégin et autres, 1999, cités dans Ridde et Dagenais, 2009; Levy et Gendron, 2001, cités dans Dubois et autres, 2009). Le paradigme peut donc être vu comme un cadre conceptuel général[2] reflétant les croyances et les valeurs des évaluateurs et donnant une base pour structurer, interpréter et solutionner des problématiques en lien avec leurs évaluations.

Deux paradigmes ou courants de pensée existent en évaluation de programme : le positivisme et le constructivisme.

- ✓ Le positivisme fait référence au courant de pensée qui considère que seulement l'analyse et la connaissance des faits vérifiés par l'expérience peuvent expliquer les phénomènes du monde. La certitude en est fournie exclusivement par l'expérience scientifique. Ce courant de pensée rejette l'introspection, l'intuition et toute approche métaphysique pour expliquer la connaissance des phénomènes (Champagne et autres, 2009a; Ridde et Dagenais, 2009).
- ✓ Le constructivisme est un courant de l'épistémologie qui considère le caractère construit (et construisant) de la connaissance et, par la suite, de la réalité. Il suppose que les connaissances de chaque sujet ne sont pas une simple « copie » de la réalité, mais une « reconstruction » de celle-ci. Ce courant de pensée étudie les mécanismes et les processus permettant la construction de la réalité chez les sujets à partir d'éléments déjà intégrés par eux (Champagne et autres, 2009a; Ridde et Dagenais, 2009; http://lesdefinitions.fr/constructivisme#ixzz38qxT3VoN).

---

1 « *Système de croyances partagé par une majorité d'individus œuvrant au sein d'une même discipline. Ce système de référence est un cadre normatif qui oriente les questions, les méthodes et la manière d'attribuer un sens aux données que l'on recueille* » (Kuhn 1983, tiré de Ridde et Dagenais, 2009 :12).

2 «*… cadre conceptuel général reflétant un ensemble de croyances et de valeurs reconnues par une communauté et admises comme étant communes à tous les individus dans le groupe. Cet ensemble de croyances, qui peut également être appelé un « construit idéologique », donne au groupe (ou à la discipline) la possibilité d'identifier, de structurer, d'interpréter et de solutionner des problèmes disciplinaires définis et particuliers* » (Levy, 1994, cité dans Champagne et autres, 2009a : 254).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

De plus, avec l'évolution des connaissances en évaluation de programme, certains auteurs ont proposé un nouveau courant de pensée ou paradigme, le néopositivisme[3] (Champagne et autres, 2009a). Celui-ci inclut des modèles hybrides et « *l'utilisation de l'évaluation est vue comme instrumentale ou stratégique* » (Champagne et autres, 2009a : 264). Toutefois, quand on examine de près la définition donnée par ces auteurs, celle-ci reflète plutôt une position sur un continuum entre les deux pôles prioritaires qu'un nouveau mode de pensée. Ainsi, pour répondre aux besoins des évaluateurs et utilisateurs, les approches d'évaluation sont devenues plus interactives, participatives, et pluralistes (qualitatives et quantitatives) dans leurs méthodes, ce qui tend à dissiper la polarisation entre les deux paradigmes (positivisme et constructivisme). Il est plus juste de parler d'une combinaison ou alliance entre les deux courants de pensée plutôt que d'un nouveau mode.

Donc, la notion de paradigme permet de situer l'évaluateur (ou un groupe d'évaluateurs), de comprendre les bases (croyances et valeurs) sur lesquelles il organise ses actions et fait ses choix. De par son paradigme prioritaire, positiviste ou constructiviste, l'évaluateur prendra position dans chacun des quatre champs d'interaction (épistémologique, ontologique, méthodologique et téléologique) pour réaliser ses évaluations (Gendron, 2001, cité dans Ridde et Dagenais, 2009). Par ailleurs, un évaluateur, qu'il soit positiviste ou constructiviste, peut également prendre une position différente dans chacun des champs d'interaction. La Figure 2 met en lien les définitions des quatre champs d'interaction d'un paradigme et la position de l'évaluateur selon son paradigme prioritaire.

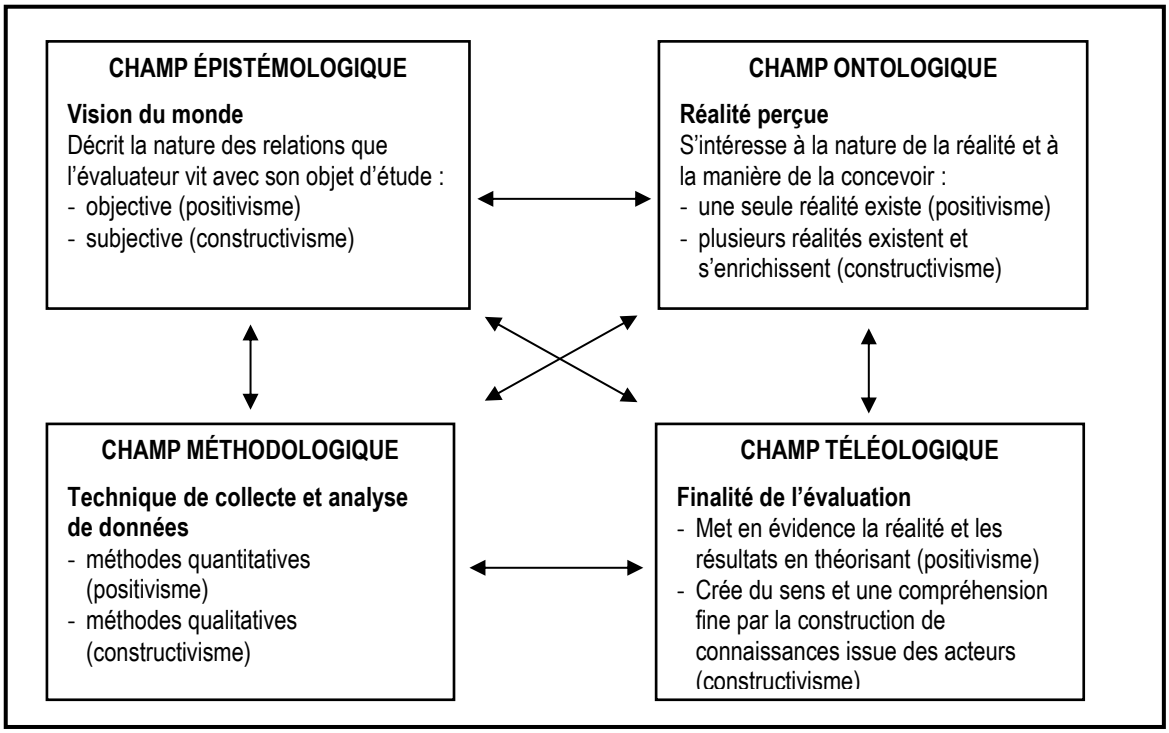


Figure 2 : Adaptation libre des quatre champs d'interaction d'une évaluation selon le paradigme prioritaire

[3] « Ce paradigme regroupe un grand nombre de positions épistémologiques, qui vont du postpositivisme à la théorie critique, et repose sur le fondement ontologique suivant : si la réalité existe, on ne peut en avoir qu'une connaissance approximative. Ce fondement ontologique laisse plus de place à un savoir contextuel » (Champagne et autres, 2009a : 264).

Le champ épistémologique présenté dans la Figure 2 renvoie « *à la vision du monde de l'évaluateur, la légitimité des analyses qu'il produit et surtout à sa relation qu'il établit avec l'objet de son évaluation, les données qu'il recueille et l'analyse qu'il en fait (subjectivité par opposition à l'objectivité)* » (Gendron, 2001, cité dans Ridde et Dagenais, 2009 : 13). Si l'évaluateur se situe dans un courant de pensée positiviste, sa relation avec l'objet d'étude est objective, elle ne l'influence pas et il n'est pas influencé par elle, alors que s'il se situe dans un courant de pensée constructiviste, sa relation est subjective, et son observation donne lieu à une création issue de son interaction avec l'objet qu'il observe. Par exemple, l'évaluateur peut décider de se baser seulement sur la littérature et la documentation disponible sur un programme (positivisme) pour le comprendre ou, il peut se baser également sur les acteurs du terrain qui connaissent ce programme pour bonifier sa compréhension de celui-ci (constructivisme) (Champagne et autres, 2009a).

Le champ ontologique présenté dans la Figure 2 englobe « *la nature du monde vécu et la compréhension qu'on a de la manipulation possible par l'évaluateur des entités physiques ou mentales. C'est de la construction de la réalité dont il est question (une seule réalité par opposition à plusieurs réalités)* » (Gendron, 2001, cité dans Ridde et Dagenais, 2009 : 13). Cet axe s'intéresse à la nature de la réalité et à la manière de la concevoir. Selon chacun des paradigmes, il y a une position ontologique. Ainsi, si l'évaluateur se situe dans un courant de pensée positiviste, pour lui, la réalité existe, et elle est gouvernée par des lois naturelles et immuables qui peuvent être connues, alors que s'il se situe dans un courant de pensée constructiviste, la réalité est multiple car elle est une construction mentale, sociale ou expérimentale. Par exemple, la compréhension du programme, autant dans sa logique d'intervention que dans sa mise en œuvre, ne proviendra pas seulement d'un seul acteur (positivisme) mais de différents acteurs concernés par celui-ci (constructivisme). Et selon les milieux consultés, la compréhension de ce programme pourrait être différente (Champagne et autres, 2009a).

Le champ méthodologique présenté dans la Figure 2 « *rassemble les techniques que l'évaluateur emploie pour appréhender le monde vécu. Cet axe décrit les méthodes jugées valables pour la réflexion, la représentation, la reconstruction et la création des problèmes examinés et des solutions qui peuvent être apportées* » (Gendron, 2001, cité dans Ridde et Dagenais, 2009 : 13). Ainsi, si l'évaluateur se situe dans un courant de pensée positiviste, il privilégiera des méthodes qui mettent l'accent sur le contrôle des biais et la prédiction des phénomènes, méthodes plus quantitatives ou formalistes[4] alors que s'il est plus constructiviste, il adoptera des méthodes plus qualitatives ou naturalistes[5]. Par exemple, l'évaluateur pourrait utiliser un questionnaire à questions fermées pour valider de l'information sur un programme (positivisme) ou utiliser une entrevue à questions ouvertes pour aller chercher de nouvelles informations sur le programme (constructivisme). Ainsi, l'information recueillie ne sera pas de même nature et n'aura pas le même objectif (Champagne et autres, 2009a; Nadeau, 1988).

L'évaluateur choisira également l'approche et la place qu'il veut donner aux parties prenantes ou aux différents acteurs concernés de près ou de loin par la démarche d'évaluation (Champagne et autres, 2009a). Son approche variera en fonction des situations ou de l'environnement, de l'organisation dans laquelle évolue l'évaluateur et des besoins exprimés

---

[4] Les méthodes dites formalistes mettent l'accent sur une approche plus structurée et dans laquelle un programme est vu comme un système cybernétique composé de 3 composantes : intrant-processus-extrant (Nadeau, 1988).

[5] Les méthodes dites naturalistes consistent essentiellement en une série d'observations dirigées vers la découverte et la vérification. Cela favorise les réorientations successives et les découvertes additionnelles par rapport à un phénomène étudié (Nadeau, 1988).

par les personnes concernées (Fortin, 2013; Mathison 1991 et Scriven, 1991, cités dans Champagne et autres, 2009a). Différentes approches peuvent être utilisées par l'évaluateur dans son interaction avec les acteurs concernés par l'évaluation (Cousins et Whitmore, 1998 et Ridde, 2006, cités dans Ridde et Dagenais, 2009).

Si l'évaluateur se situe dans un courant de pensée positiviste, il aura tendance à utiliser une approche directive, où il est l'expert et demeure relativement neutre et distant par rapport à l'objet évalué. Il dirige l'ensemble des opérations de l'évaluation et prend seul les décisions. Les différents acteurs ne sont impliqués qu'à titre de sources d'information, et cela, à des moments particuliers de la démarche. Il est le seul à avoir l'autorité pour juger de la valeur et du mérite du programme (Cousins et Whitmore, 1998 et Ridde, 2006, cités dans Ridde et Dagenais, 2009). Dans ce cas, la participation des parties prenantes aux différentes étapes de l'évaluation (identification du problème, conception de l'évaluation, élaboration des instruments de collecte de données, collecte de données, analyse des données, interprétation des résultats, communication et comptes rendus des résultats) est très faible et la responsabilité de la partie technique de l'évaluation appartient entièrement à l'évaluateur (Champagne et autres, 2009a). Si celui-ci se situe dans un courant de pensée constructiviste, il pourra décider d'utiliser une approche participative ou une approche axée sur le développement d'un programme :

- ✓ L'approche participative lui offre l'opportunité d'être en relation de coopération avec les personnes responsables du programme qui ne sont pas des évaluateurs professionnels afin de mettre en œuvre un processus évaluatif (Cousins et Whitmore, 1998 et Ridde, 2006, cités dans Ridde et Dagenais, 2009). Il existe trois raisons pour justifier le recours à cette approche : 1) accroître les chances de réussite du processus et maximiser l'utilisation des résultats; 2) répondre à un souci démocratique de participation citoyenne et d'émancipation; 3) favoriser la pluralité des points de vue, ce qui est essentiel à la construction d'un argument (Cousins et Whitmore, 1998 et Ridde, 2006, cités dans Ridde et Dagenais, 2009). Il se dégage deux tendances au sein de l'approche participative : l'évaluation pratique[6] ou l'évaluation émancipatrice[7].
- ✓ L'approche axée sur le développement d'un programme (Cousins et Whitmore, 1998 et Ridde, 2006, cités dans Ridde et Dagenais, 2009) ou l'approche développementale (Fortin, 2013; Patton, 2010; Rey, 2012) permet à l'évaluateur ou l'expert en évaluation de guider les parties prenantes pour faire en sorte que le projet d'évaluation s'améliore, s'adapte et réponde mieux aux besoins des participants. La différence avec l'approche participative, c'est que l'évaluateur est membre à part entière de l'équipe du projet et participe aux prises de décision, tant sur le plan de l'évaluation que sur celui du développement du programme. Les résultats et le processus même de l'évaluation sont utilisés pour faire évoluer le programme au cours de sa mise en œuvre (Patton, 1994; Ridde et autres, 2006, cités dans Ridde et Dagenais, 2009).

L'intérêt d'utiliser une méthode qui favorise la participation des parties prenantes à différents niveaux du processus d'évaluation, c'est que cela augmente la pertinence des indicateurs qui seront identifiés étant donné que l'on permet aux différents acteurs impliqués dans le programme retenu de donner leur point de vue (Champagne et autres, 2009a). Cependant, peu importe l'approche utilisée, étant donné son rôle et son expertise, le contrôle de la partie technique de l'évaluation appartient en grande partie à l'évaluateur même si, parfois, celui-ci peut demander le soutien ou l'approbation des parties prenantes (Champagne et autres, 2009a).

---

[6] L'évaluation pratique sert à résoudre des problèmes, à améliorer et à prendre des décisions. Cette évaluation est réalisée dans le cadre d'un partenariat égalitaire entre l'évaluateur et les parties prenantes; ces dernières étant essentiellement les personnes devant prendre les décisions.

[7] L'évaluation émancipatrice est un moyen, mais aussi, dans une certaine mesure, une fin en soi. Le processus évaluatif doit favoriser l'accroissement du pouvoir d'agir (*empowerment*) des parties prenantes, dans une perspective de justice sociale. Les décisions à l'égard du processus évaluatif sont exclusivement prises par les parties prenantes, et non par l'évaluateur.

Le champ téléologique présenté dans la Figure 2 « *regroupe les questions relatives aux finalités des évaluations ainsi qu'aux intérêts et intentions des évaluateurs d'un programme. Cet axe permet donc de définir les intentions, les buts et les finalités, et de décrire les logiques qui guident les acteurs* » (Gendron, 2001, cité dans Ridde et Dagenais, 2009 : 13). Dans ce champ, l'évaluateur doit répondre aux objectifs de l'évaluation et atteindre les buts poursuivis par les demandeurs de l'évaluation. Pour bien y répondre, il devra définir le type d'utilisation visé par l'évaluation et cibler les acteurs auxquels il convient de transférer les informations produites (Champagne et autres, 2009a) en se basant sur les principes qui sous-tendent le courant de pensée qu'il privilégie. De plus, dans le transfert des résultats de l'évaluation aux destinataires, deux options sont possibles : 1) auprès des parties prenantes principales ou ciblées et 2) auprès des destinataires qui peuvent être touchés de près ou de loin par l'évaluation et ses résultats (Champagne et autres, 2009a). Ainsi, s'il se situe dans un courant de pensée positiviste, l'évaluateur mettra en évidence une image réelle du monde en théorisant les lois immuables qui le régissent, dans l'objectif de prédire et de contrôler, alors que la création de sens et d'une compréhension plus fine par la construction de connaissances à l'issue de négociations entre les acteurs, guidera l'évaluateur du courant de pensée constructiviste.

En somme, le courant de pensée ou paradigme que l'évaluateur ou le groupe d'évaluateurs décide d'endosser, oriente, structure et favorise l'interprétation et la solution des problèmes vécus lors de leurs évaluations. On remarque également, en faisant une brève lecture de l'historique de l'évaluation, que celle-ci a évolué dans le temps en partant d'une pratique grandement influencée par un courant de pensée positiviste vers un courant de pensée plus constructiviste à mesure que la discipline se voulait utile pour la prise de décision. Pour favoriser la compréhension de l'objet d'évaluation et faciliter la pratique, on constate également une tendance pour les évaluateurs à jumeler les deux courants de pensée. C'est donc cette expérience dans la pratique qui a permis de faire avancer les connaissances dans le domaine.

1.2.2 Historique et définitions de l'évaluation de programme

Quatre générations et six périodes distinctes dans l'histoire de l'évaluation ont été proposées par Guba et Lincoln (1984) et Madaus et autres (1989) (cités dans Dubois et autres, 2009). À chacune de ces périodes, différentes définitions de l'évaluation, des approches, des techniques et des méthodes pour apprécier les interventions ou les programmes se sont dégagées et inscrites dans l'histoire. Voici donc ce bref historique qui met en évidence l'influence de ces courants de pensée dans la pratique de l'évaluateur et qui permet de mieux comprendre la pratique d'aujourd'hui.

La première génération se divise en deux périodes : celle du réformiste (1800-1900) et celle de l'efficience et le testage (1900-1930). Les outils scientifiques (épidémiologiques et statistiques) et les méthodes de la mesure, autant dans le domaine de l'éducation que de la santé publique, ont commencé à être utilisés à cette époque pour remettre en question les politiques et les programmes. « *L'évaluation demeure essentiellement normative et se limite à un ensemble d'activités de mesure de collecte systématique de données et d'analyses quantitatives* » (Dubois et autres, 2009 : 20). La mesure et l'évaluation ne sont pas considérées comme deux concepts distincts.

La deuxième génération comprend une période : celle de l'âge de l'innocence (1930-1960). Une nouvelle approche d'évaluation plus formative dans laquelle l'évaluateur n'est plus considéré seulement comme un technicien ou expert de la mesure mais il doit aussi porter son attention sur l'intervention et ses caractéristiques. L'évaluateur aura donc, à décrire

les programmes, comprendre leur structure et leur contenu, identifier les forces et les faiblesses afin d'émettre un jugement sur l'atteinte des objectifs par le programme et faire des recommandations pour en favoriser l'amélioration. L'évaluation doit donc, « *d'une part, déterminer dans quelle mesure un programme a atteint ses objectifs et, d'autre part, fournir a posteriori l'information nécessaire pour améliorer le programme »* (Dubois et autres, 2009 : 21). La mesure et l'évaluation deviennent deux concepts distincts : on considère que la mesure est au service de l'évaluation.

La troisième génération se divise en deux périodes : celle de l'expansion (1960-1972) et celle de la professionnalisation et l'institutionnalisation de la discipline (1973-1989). Cette génération précède immédiatement celle d'aujourd'hui, les évaluateurs et les scientifiques ont commencé à jouer un rôle plus actif dans le processus de décision politique en utilisant l'information descriptive et la mesure pour porter un jugement sur une intervention (Dubois et autres, 2009). Ainsi, durant la première période de cette génération (1957-1972), l'évaluation est définie principalement comme un processus qui permet de déterminer le degré d'efficacité d'un programme par l'atteinte de ses résultats ou de ses objectifs (Hammond, 1973; Metfessel et Michael, 1967, cités dans Nadeau, 1988; Tyler, 1950) et de dépister des facteurs susceptibles d'aider à comprendre comment les objectifs sont atteints, pour accroître l'efficacité des programmes (Dubois et autres, 2009). C'est également dans cette même période que les notions de critères et de standards (Provus, 1971, Weiss, 1972, 1998, cités dans Nadeau, 1988; Stake, 1967) pour juger du fonctionnement ou des résultats d'un programme sont apparus. Toutefois, c'est surtout Scriven (cité dans Nadeau, 1988 :45) qui a développé la dimension jugement dans l'évaluation qu'il définit comme « *une activité méthodologique qui consiste à combiner les données ou les résultats d'une action avec une échelle d'objectifs »*. Cette période se caractérise aussi par un renforcement de la surveillance des processus administratifs, dorénavant soumis à des normes scientifiques (Dubois et autres, 2009).

Dans la seconde période, (1973-1989), c'est le début de l'institutionnalisation de l'évaluation. Celle-ci acquiert, ainsi, une légitimité accrue qui se reflète dans les investissements importants qui lui sont consacrés et la demande d'experts en sciences sociales et en évaluation (Dubois et autres, 2009). De plus, l'arrivée de l'informatique apporte de nouvelles possibilités en ce qui concerne la collecte de certaines informations. Même si des auteurs tels Arnold, 1971; Beeby, 1977, cités dans Nadeau, 1988; Mark, Henry et Julnes, 2000; Rossi et autres, 2004, cités dans Champagne et autres, 2009b et Weiss, 1972, 1998 mentionnent l'importance d'être systématique en ce qui à trait à la collecte de données, à l'analyse, à l'interprétation et à l'utilisation des résultats d'évaluation dans la prise de décision, ces informations n'ont pas toujours une valeur élevée au plan scientifique ou ne sont pas d'égale importance pour les différents décideurs et, bien souvent, elles n'arrivent pas au bon moment pour la prise de décision (Dubois et autres, 2009). Dans la même époque, Stake (1973) et Weiss (1977, 1983) (cités dans Nadeau, 1988) proposent une « *approche pragmatique d'évaluation qui est une approche qui favorise à la fois la participation des utilisateurs et des clients au processus de production de l'évaluation et une plus grande utilisation des résultats d'évaluation »* (cités dans Dubois et autres, 2009 : 28). D'ailleurs, pour plusieurs auteurs, et particulièrement pour Alkin (1969) et Provus (1971) (cités dans Nadeau, 1988) et Stufflebeam (1971), la raison fondamentale de toute évaluation est la prise de décision.

C'est également le début de l'accréditation (Miller, 1972, cité dans Nadeau, 1988). Il devient donc important de reconnaître les établissements d'enseignement et les programmes d'études qui atteignent des standards d'excellence et d'améliorer le niveau de l'éducation des établissements et des programmes en impliquant les administrateurs et le personnel dans les processus d'autoévaluation, de recherche et de planification.

De plus, à partir des années 1970, la professionnalisation de l'évaluation commence à s'installer. Cela se voit par le nombre croissant de publications en évaluation (livres de référence, monographies, recueils, encyclopédies ainsi que des revues et collections spécialisées); la mise en place de normes, de guides détaillés et de codes d'éthiques conçus pour encadrer la pratique et la création d'unités d'évaluation dans les grandes agences publiques et ministères. Malgré ces avancées, il y a encore des résistances à voir l'évaluation comme une profession car parmi les arguments souvent invoqués, on mentionne que celle-ci « *ne repose pas sur une théorie solide et une méthodologie propre qui serviraient de trait d'union entre les praticiens et en plus, la pratique de l'évaluation est fortement influencée par le contexte politique, social et économique de la période dans laquelle elle prend place »* (Dubois et autres, 2009 :29). Par exemple, lors de période plus difficile financièrement, les évaluations deviennent souvent un outil pour guider l'allocation des ressources.

Présentement, nous sommes dans la dernière génération, celle des doutes (depuis 1990). Celle-ci met l'accent sur l'évaluation comme instrument de négociation et de renforcement de pouvoir entre les différents groupes d'intérêts. Cette génération est celle de la négociation (Guba et Lincoln, 1984 et Madaus et autres, 1989, cités dans Dubois et autres, 2009). Elle se distingue parce qu'elle tient compte des approches et des méthodes élaborées lors des années précédentes tout en permettant de combler certaines des lacunes de ces années et d'atteindre un niveau supérieur de complexité. D'après Guba et Lincoln (1989) (cités dans Dubois et autres, 2009), l'approche positiviste laisse sa place à une approche constructiviste où le champ de l'évaluation participative connaîtra un essor. *Les paramètres ne sont plus fixés d'avance, mais ils s'élaborent dans un processus évolutif, itératif et interactif auquel participent les différents acteurs et groupes concernés* (Dubois et autres, 2009 : 31) d'où l'importance de la négociation dans le processus d'évaluation.

De plus, dans la même période, l'évaluation axée sur l'utilisation *(utilization-focus evaluation*) développée par Patton (2008a,b) prend de la popularité. Celle-ci est basée sur le principe selon lequel les évaluations devraient être jugées en fonction de leur utilité. L'accent est donc mis sur l'utilisation attendue des résultats de l'évaluation par des personnes identifiées à l'avance : les utilisateurs attendus (Patton et LaBossière, 2009). Par ailleurs, il est important de préciser que l'évaluation axée sur l'utilisation ne prône pas un seul type d'évaluation, de modèle, de méthode, de théorie ni même d'utilisation; il s'agit plutôt d'un processus visant à aider les utilisateurs à faire leurs choix en fonction de leurs besoins. L'approche axée sur l'utilisation peut s'appliquer à tout type de but, d'objet d'évaluation, de devis et de données. Quel que soit le type d'évaluation choisi, cette approche vise à en assurer une utilisation optimale (Patton et LaBossière, 2009).

Plus spécifiquement dans le domaine de l'éducation, Plante (1994) a été dans le même sens, en ajoutant qu'une évaluation est difficilement justifiable en dehors de son contexte décisionnel car sa véritable raison d'être est son utilité à la prise de décision. D'ailleurs, il a défini l'évaluation de programme comme une opération systématique, plus ou moins complexe, de collecte d'information, de constat et d'analyse, au terme de laquelle, dans un premier temps, des jugements de valeur sont posés quant à la qualité du programme évalué et, dans un deuxième temps, des décisions sont arrêtées en conformité avec ces jugements. Pour lui, deux types de décisions peuvent être prises : une décision sommative ou sanctionnelle[8] ou une décision formative[9].

---

[8] Ce type d'évaluation se termine au moment où la décision de maintenir un programme est mise en force ou au moment où le programme est aboli.

[9] L'actualisation des décisions fait partie de l'évaluation; cette dernière se terminant avec le programme renouvelé ou amélioré.

Plus récemment, dans le domaine de la santé, Ridde et Dagenais (2009 : 15) ont défini également l'évaluation comme « *un acte permettant de porter un jugement selon une démarche critique fondée sur une collecte de données à propos de multiples objets dans le but de prendre des décisions »*. Dans le même ordre d'idée, Champagne et autres (2009a) ont défini l'évaluation en tant que « *processus formel qui permet de porter un jugement sur une intervention »*. Ils conceptualisent l'évaluation comme : « *un système organisé d'action qui doit simultanément répondre aux quatre fonctions du processus d'évaluation : 1) maintenir des valeurs et du sens; 2) s'adapter à l'environnement en mobilisant les ressources requises pour accomplir le travail évaluatif; 3) produire de façon efficace et avec qualité et 4) atteindre les buts »* (Champagne et autres, 2009a : 254).

Donc, d'après Guba et Lincoln (1984) et Madaus et autres (1989) (cités dans Dubois et autres, 2009), le contexte actuel de l'évaluation de programme est plus large et plus interactif. En effet, les évaluations sont pluralistes et l'approche participative est privilégiée. Les évaluateurs deviennent des négociateurs et des facilitateurs entre les instances impliquées. L'évaluateur doit reconnaître non seulement le point de vue et les valeurs de l'ensemble des acteurs ou groupes concernés, mais il doit aussi faire en sorte qu'ils fassent partie intégrante de ce processus d'évaluation. L'évaluateur, en plus de ses rôles de technicien, de juge et de descripteur, a un rôle de modérateur. En d'autres termes, il doit s'assurer de la mise en place de conditions et d'activités nécessaires pour permettre à tous les groupes d'acteurs concernés de réaliser collectivement le processus d'évaluation (Guba et Lincoln, 1984 et Madaus et autres, 1989, cités dans Dubois et autres, 2009). Et comme pour la plupart des auteurs, l'évaluation a pour buts d'aider à la prise de décision, de bien délimiter et de décrire les considérations dans lesquelles l'évaluation de programme est essentielle. L'évaluateur, avant de réaliser l'évaluation du programme, aura donc à documenter le contexte dans lequel se vivra la démarche d'évaluation et l'utilisation prévue des résultats de celle-ci.

1.3 L'indicateur : concept à la base de la mesure d'appréciation d'un programme

Étant donné que dans le domaine de l'évaluation de programme, la fonction d'évaluer veut principalement dire apprécier un programme dans sa logique fondamentale, dans son fonctionnement et dans ses effets (Plante, 1994; Ridde et Dagenais, 2009), le besoin d'avoir des éléments concrets et tangibles d'appréciation devient donc nécessaire, voire essentiel pour y arriver. De plus, dans le contexte de la présente thèse, l'importance d'identifier et de sélectionner des indicateurs pertinents, faisables et importants pour les acteurs amène à se questionner sur la définition d'un indicateur. Ceci nous conduit à la pierre angulaire de notre chaîne de concept, l'indicateur.

1.3.1 Définitions

Dans les dictionnaires ou ouvrages de référence en évaluation et en sciences sociales, les définitions ont fait ressortir l'apport de l'indicateur dans la compréhension de phénomènes non observables directement ou dans l'identification de changements apportés suite à une intervention. L'indicateur se traduit sous forme d'une donnée (Foulquié, 1978; Grawitz, 1983), d'une caractéristique précisant une variable donnée et permettant de mieux la définir (Pigeon, 1991) ou « *d'un facteur quantitatif ou qualitatif qui, à la suite de l'observation rigoureuse et systématique, permet d'identifier les changements apportés à la suite d'une intervention, et par le fait même, d'évaluer le travail d'un agent de*

développement » (Legendre, 2005 : 761) ou « *d'un symptôme ou manifestation qui signale volontairement et précisément la présence, l'absence, l'état ou l'évolution* **»** de ce phénomène ou d'une intervention (Legendre, 2005 : 761) (Annexe 1).

Selon les définitions des différents auteurs des domaines de l'éducation et de la santé, un indicateur se traduit également comme un élément d'information pertinent ou significatif aussi appelé une donnée (Easton et autres, 1991, cités dans Pronovost, 1994), une statistique (Gingras, 1977, cité dans Pronovost, 1994), un facteur ou une variable de nature qualitative ou quantitative (OCDE, 2002), un « *indice représentatif ou une statistique ciblée et contextualisée selon une préoccupation de mesure, résultant de la collecte de données sur un état, sur la manifestation observable d'un phénomène ou sur un élément lié au fonctionnement d'une organisation* » (Voyer, 2009 : 61). Il ressort également qu'un indicateur permet de classer un objet dans une catégorie par rapport à une caractéristique donnée, de décrire une caractéristique signifiante du système d'éducation, de connaître l'état de l'éducation à un moment donné par rapport à certaines variables, de comparer dans le temps et même de prédire pour le futur (Gingras, 1977, cité dans Pronovost, 1994) et d'aider à apprécier la performance d'un acteur de développement, de mesurer et d'informer des changements liés à une intervention et d'apprécier les résultats obtenus (OCDE, 2002).

Les définitions de l'indicateur mentionnées plus haut, ont apporté des éléments d'information utiles pour soutenir et clarifier la notion d'indicateur que je voulais prendre en compte dans ce projet tels que d'avoir des indices qualitatifs ou quantitatifs liés à la manifestation des changements apportés par le programme ou suite à des interventions du programme.

1.3.2 Différents types ou classifications d'indicateurs

Étant donné que les indicateurs sont liés à l'objet ou à la situation qu'ils mesurent, des typologies ou des classifications d'indicateurs seront mises en évidence dans les prochains paragraphes. Celles-ci proviennent principalement des domaines de l'éducation et de la santé.

Dans le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005), on parle d'indicateur d'impact comme « *des indicateurs ultimes, ceux qui apparaissent au-delà des résultats immédiats et intermédiaires* (p. 764) »; des indicateurs de résultats, « *indicateur de ce que produit une activité, un projet, un programme, un service, une politique ou autre, et qui représente fréquemment sous son aspect quantitatif* (p. 764) »; des indicateurs d'opération, *« indicateur qui renseigne sur les moyens et ressources utilisés lors du processus de changement ainsi que sur les résultats partiels obtenus en cours d'intervention* (p. 764) » et des indicateurs de l'objet, « *indicateur qui désigne une donnée importante de la situation de départ à améliorer* (p. 764) ». Et il y a également un type d'indicateur de santé, qui lui est défini comme « *une variable observable, quantitative ou qualitative, qui permet de mesurer et d'expliciter les états physiologique et psychologique d'un individu ou d'une population* ».

Dans le domaine de l'éducation, un essai de maîtrise en mesure et évaluation (Pronovost, 1994) a également retenu l'attention, car plusieurs classifications d'auteurs dans le domaine (Cuenin 1988; Easton et autres, 1991; Johnstone 1981; Van Herpen, 1991) ont été mentionnées. D'après Pronovost, ce qui ressort des classifications, c'est que le domaine de l'éducation ne peut se satisfaire d'une classification unique d'indicateurs de système de l'éducation parce que les

Rapport-Gratuit.com

systèmes d'éducation sont différents et entraînent alors des classifications qui rendent compte de ces différences, et que les préoccupations ne se situent pas aux mêmes endroits ou ne se formulent pas de la même manière. Ce qui ressort également, c'est qu'il y aurait deux catégories d'indicateurs :

- ✓ les indicateurs qui « *fournissent une information sur un état »* (Pronovost 1994 : 35). Ceux-ci peuvent présenter une information simple, quantitative ou qualitative (ex. : statistique simple, avis d'experts);
- ✓ les indicateurs qui « *fournissent une information sur un fonctionnement »* (Pronovost 1994 : 35). Ceux-ci sont formés de données amalgamées qui permettent d'établir des comparaisons dans le temps, dans l'espace ou avec un critère. Ces derniers sont généralement des indicateurs de qualité ou de performance et se subdivisent, à leur tour, en indicateurs d'intrants, de processus, d'extrants et de contexte.

De plus, l'auteur en arrive à la conclusion que les indicateurs, s'ils constituent une base nécessaire à la prise de décision, ne peuvent en aucun cas suppléer le jugement des personnes responsables de l'évaluation des résultats d'un système ou d'un programme. Il est donc essentiel que ces personnes responsables connaissent bien les éléments contextuels de la situation dans laquelle ces résultats sont produits (Pronovost, 1994).

Une autre classification d'indicateurs prend appui sur les fonctions de gestion. Cette classification d'indicateurs selon les trois fonctions de gestion : planification, contrôle et évaluation[10] (OCDE, 2002; Voyer, 2009) présuppose que l'indicateur a une ou des fonctions qui lui sont propres dans l'organisation, et qu'il fournit de l'information nécessaire à la prise de décision (Fortin, 1993, et Cuenin, 1988, cités dans Pronovost, 1994).

Nadeau (1988 : 81) a mis en évidence cinq catégories d'indicateurs pouvant être utilisées pour porter un jugement sur la performance des étudiants, basées sur les écrits de Metfessel et Michael (1967) :

- ✓ indicateurs portant sur les changements de comportements d'ordre cognitif, affectif et psychomoteur (tests standardisés de rendement, psychomoteurs et d'attitudes, échelles standardisées et listes d'inventaire, etc.);
- ✓ indicateurs portant sur les changements cognitifs, affectifs et psychomoteurs obtenus par l'utilisation d'instruments informels (entrevues, questionnaires, tests maison, autoévaluations, tests projectifs, etc.);
- ✓ indicateurs de changement dans le comportement des étudiants par l'utilisation de mesures non réactives (absences, dossiers anecdotiques, travaux, lectures, participation en classe, etc.);
- ✓ indicateurs de changement dans les comportements cognitifs et affectifs des intervenants et du personnel par rapport à l'évaluation (échelles d'attitudes, listes d'inventaire, participation à des rencontres professionnelles, perfectionnement, etc.);
- ✓ indicateurs de comportement des membres de la communauté par rapport à l'évaluation (participation aux activités de l'école, participation à des enquêtes, entrevues, conférences, etc.).

Dans le domaine de la santé, Donabedian (1992) a mentionné qu'il y a trois types d'information disponibles, soit sur les structures, sur les processus et sur les résultats. Il n'y a pas d'attributs de la qualité sauf le type d'information pour laquelle on peut faire des inférences à propos de la qualité des soins[11]. De plus, pour lui, les trois types d'information peuvent être utilisés seulement si la démonstration a été faite qu'il y a une relation de causalité entre les structures et les

---

[10] La fonction de planification consiste à organiser entre elles les actions permettant d'atteindre les objectifs fixés, et à déterminer les moyens nécessaires pour les réaliser, c'est-à-dire comment on les fera, avec quelles ressources et sur quelle période de temps. La fonction de contrôle se situe tant au niveau d'une activité que d'un programme ou d'un système. L'indicateur pour fins de contrôle permet de dépister des variations dans le fonctionnement d'un programme et d'apporter les correctifs jugés nécessaires à l'atteinte des objectifs. La fonction d'évaluation nécessite une analyse et un classement préalable des résultats obtenus et permet de comparer la performance d'un programme ou d'un système avec les objectifs préalablement définis; elle permet également de comparer avec celle d'autres programmes ou d'autres systèmes.

[11] «*There are three kinds of evidence of information available to us – these can be called structure, process and outcome. These are not attributes of quality; rather they are only kinds of information from which inferences can be made about the quality of care*. » (Donabedian, 1992 : 357).

processus et, entre les processus et les résultats (chaîne de causalité). Ainsi même si on constate plusieurs typologies d'indicateurs, le présent projet doctoral sera surtout intéressé par le classement selon l'information sur le fonctionnement et le classement portant sur les types de changements liés aux comportements d'ordre cognitif, affectif et psychomoteurs car cela rejoint les composantes d'un programme (intrants-processus-extrants et résultats attendus).

1.3.3 Caractéristiques d'un indicateur de qualité

Les caractéristiques psychométriques qui ressortent dans la littérature comme étant importantes pour apprécier la qualité d'un indicateur sont surtout la validité (CASHC, 2012; Contandriopoulos, 2008; Donabedian, 1986; Payot, Latour, Massoud & Kergoat, 2007; Pronovost, 1994), la pertinence (CASHC, 2012) et la fidélité ou fiabilité (Contandriopoulos, 2008; Donabedian, 1986).

Toutefois, d'autres qualités psychométriques sont également nécessaires à mesurer telles que la précision, la non-contamination (Pronovost, 1994), la disponibilité à différents moments dans le temps (CASHC, 2012; Contandriopoulos, 2008; Donabedian, 1986; http://www.ipcdc.qc.ca/sites/default/files/files/Identifier%20indicateurs_BV.pdf) et la mise à jour sur une base régulière de l'indicateur (CASHC, 2012; Donabedian, 1986).

L'unidimensionnalité, la comparabilité, la facilité de compréhension par les différents acteurs concernés et le public en général (CASHC, 2012), la faisabilité (Donabedian, 1986), l'acceptabilité (*acceptability*) (Donabedian, 1986; http://www.ipcdc.qc.ca/sites/default/files/files/Identifier%20indicateurs_BV.pdf), la qualité d'inférence (attribution causale) et l'efficacité de dépistage (*screening efficiency*) (Donabedian, 1986) sont également des qualités psychométriques recherchées. Au final, l'indicateur devrait être également significatif, réaliste et mesurable (http://www.ipcdc.qc.ca/sites/default/files/files/Identifier%20indicateurs_BV.pdf).

1.4 Stratégies pour identifier et développer des indicateurs

D'après la littérature consultée (Annexe 2), ce qui ressort dans les stratégies pour créer des indicateurs c'est de déterminer au préalable un cadre de référence ou conceptuel pour développer et identifier des indicateurs (CASHC, 2012; ICIS, 2006; INSPQ, 2013a; Pronovost, 1994**)** ou un algorithme décisionnel (Payot et autres, 2007) pour documenter le processus de l'intervention ou du programme. Ce cadre permettra d'organiser selon une structure logique, la finalité ou les objectifs poursuivis d'un programme et les résultats à atteindre (ICIS, 2006; INSPQ, 2013a; OMS, 1996; Voyer, 2009). Ainsi, un cadre conceptuel est nécessaire pour donner une vision d'ensemble du programme (OCDE, 1992, cité dans Pronovost, 1994), pour assurer la cohérence entre les indicateurs développés (Pronovost, 1994) et pour formuler des objectifs clairs qui permettent de mettre en évidence les indicateurs développés (Pronovost, 1994). De plus, il permet de repérer les zones où il manque des indicateurs ou des données (Johnstone, 1981, cité dans Pronovost 1994) et de prévenir un mauvais usage des indicateurs (OCDE, 1992, cité dans Pronovost, 1994). Il y aura donc une étape de réflexion et de documentation sur le programme ou l'intervention pour mieux cerner l'objet ou le concept à l'étude avant d'identifier l'univers des indicateurs potentiels de ce programme qui sont représentatifs de chacune de ces catégories (CASHC, 2012). Certains auteurs suggèrent de développer les indicateurs selon ce qui devrait être mesuré plutôt que selon leur disponibilité (ICIS, 2006) alors que d'autres privilégient de partir des banques de données disponibles et existantes (Contandriopoulos, 2008; INSPQ, 2013a). De plus, pour pallier à la nature unidimensionnelle de chaque

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

indicateur, il est indispensable de construire un système d'indicateurs, c'est-à-dire un ensemble cohérent d'indicateurs qui permettra de donner une représentation d'ensemble et sérieuse (OCDE, 1992, cité dans Pronovost, 1994) du programme ou de l'intervention. D'où l'importance de catégoriser les indicateurs selon leur utilité; indicateurs d'intrants, de processus ou d'extrants (Johnstone, 1981, cité dans Pronovost, 1994).

Toutefois, avant de réaliser cette réflexion, la mise en place d'un comité consultatif (ICIS, 2006) responsable de la démarche d'identification d'indicateurs est nécessaire. Ces personnes réaliseront une revue de littérature sur l'objet à mesurer et sur les indicateurs disponibles et feront des consultations auprès des experts dans le domaine ciblé (ICIS, 2006; INSPQ, 2013a; OMS, 1996; Payot et autres, 2007; Voyer, 2009). Les experts seront choisis selon leur expertise, leur représentativité et leur influence dans le domaine ciblé par le programme (Donabedian, 1986; Payot et autres, 2007).

L'objectif de cette consultation est donc d'obtenir un consensus entre les experts concernés (ICIS, 2006; Payot et autres, 2007). Pour l'obtenir**,** trois possibilités peuvent être retenues soit le comité traditionnel, la méthode Delphi[12] ou la technique du groupe nominal[13] (Donabedian, 1986; Nadeau, 1988). Une des techniques souvent utilisées par les auteurs pour réaliser le consensus est la méthode Delphi (Contandriopoulos, 2008; ICIS, 2006, Payot et autres, 2007).

Des décisions d'ordre méthodologique devront être prises en ce qui concerne les critères pour choisir les indicateurs et la méthode à privilégier pour obtenir le consensus des experts consultés dans le domaine et pour valider les indicateurs identifiés (Donabedian, 1986; Pronovost, 1994). En ce qui concerne les critères pour choisir les indicateurs, ceux-ci pourront être retenus sur la base du degré d'accord à la validité, à la qualité et à l'importance accordée par les experts ou acteurs consultés (Payot et autres, 2007). Et en ce qui concerne la méthode à privilégier pour obtenir un consensus et sélectionner les indicateurs, cela peut être fait à partir des cotes obtenues sur une échelle de réponse de type Likert[14] (Payot et autres, 2007). Si désiré, on peut donner un poids relatif à chacun des indicateurs ou simplement donner le même poids pour chaque indicateur (Donabedian, 1986), et on peut spécifier l'échéance ou la fenêtre de temps (*time window)* et les normes (standards) réalisables (Payot et autres, 2007) D'après Johnstone, 1981 (cité dans Pronovost, 1994), la procédure statistique pour construire des indicateurs ou donner un poids à chaque indicateur n'est pas encore au point, car il existe différentes façons de définir les indicateurs (pragmatique, théorique et empirique), donc différentes façons de choisir des indicateurs, ce qui a comme conséquence de rendre impossible l'interprétation statistique de l'ensemble des indicateurs choisis pour un programme ou une intervention. Suite à cette consultation, les indicateurs seront classés selon les critères de sélection établis et ceux-ci seront retenus sur la base des plus hautes cotes d'accord

---

[12] La méthode Delphi est une procédure pour obtenir et organiser les opinions d'experts. Cette stratégie repose sur l'envoi successif de plusieurs questionnaires (Labesse, 2008; Nadeau, 1988). Cette méthode a comme caractéristique de favoriser l'anonymat, la rétroaction contrôlée et certaines statistiques de groupe (Nadeau, 1988) comme par exemple un pourcentage d'accord sur un item.

[13] La technique du groupe nominal (TGN) consiste à regrouper un ensemble d'individus (5 à 10) dans un même endroit, sans que la communication entre eux se fasse, afin de favoriser la parole de chaque participant sans subir de contrainte ou de pression des autres. Toute la communication se fait par l'intermédiaire d'un animateur qui respecte un certain nombre d'étapes formelles, successives et bien définies afin d'en arriver à dresser une liste d'énoncés par ordre de priorité.

[14] Cette échelle évalue les attitudes et comportements en proposant des choix de réponses allant d'un extrême à l'autre (ex. : « Pas du tout probable » à « Extrêmement probable ») (site internet de Survez Monkey).

obtenues dans la méthode Delphi sur les critères choisis (Donabedian, 1986) ou selon des analyses statistiques plus poussées telles que la méthode RAND/UCLA[15] (Payot et autres, 2007).

En dernier lieu, une étape de testing des données ou des indicateurs dans un projet pilote serait avantageuse (Donabedian, 1986) car elle permettrait, ainsi, d'apprécier statistiquement certaines qualités psychométriques établies comme importantes et, parfois, non mesurables par un panel d'experts. De plus, si les indicateurs retenus existent et sont disponibles, il faudra identifier les sources de données existantes et accessibles (INSPQ, 2013a) et effectuer la vérification de certaines caractéristiques psychométriques telles que la pertinence, la validité (de contenu, de critère et apparente), la fiabilité, la comparabilité, la faisabilité et la convivialité (Contandriopoulos, 2008; INSPQ, 2013a; Payot et autres, 2007). Cette étape de vérification et de standardisation des indicateurs est importante si on veut utiliser les indicateurs pour des comparaisons dans le temps et avec les autres régions (Donabedian, 1986). De plus, dans la construction d'un indicateur, il est important d'identifier la source ou le système d'information, d'établir une norme, choisir une méthode d'association et de calcul, déterminer le poids de l'indicateur et construire un indice global, si besoin (Pronovost, 1994).

Il est également mentionné dans la littérature qu'il est important de prendre le temps de mettre en forme l'indicateur en rédigeant une fiche simple et illustrée (INSPQ, 2013a; OMS, 1996), comportant une brève mise en contexte, une description des méthodes de calcul, des procédures et des règles d'abstraction des données utilisées, une analyse et une discussion des résultats, et des références sur l'indicateur (INSPQ, 2013a). Ces fiches descriptives sont nécessaires car chaque source de données soulève des défis particuliers qu'il s'agisse d'accès aux données, de modifications dans les définitions de l'indicateur au fil du temps, de possibilités d'en réaliser un suivi spatio-temporel avec précision (INSPQ, 2013a) et d'assurer une surveillance de leur progression dans le temps (CASHC, 2012).

Donc, ce qui ressort dans la littérature sur les stratégies d'identification d'indicateurs de résultats, c'est l'importance du contexte du programme, d'une réflexion approfondie sur les objectifs poursuivis et les résultats à atteindre de celui-ci ainsi qu'un modèle ou cadre explicatif pour documenter le programme et les indicateurs correspondants. L'importance de consulter les experts dans le domaine du programme ciblé et de la mesure est un autre élément à prendre en considération dans une stratégie d'identification d'indicateurs. Dans un contexte où les indicateurs sont à la base de la mesure pour apprécier un programme et qu'ils ont comme utilité de porter un jugement sur celui-ci, l'indicateur apparaît comme une composante essentielle. Il devient donc majeur de prendre toutes les précautions qu'il faut pour que celui-ci soit pertinent, faisable et important pour les acteurs afin que le jugement porté soit pris en compte par les acteurs concernés.

---

[15] RAND/UCLA Appropriateness Method est une méthode de mesures statistiques fréquemment employée et adaptée à toutes les tailles de panel. Pour qu'un indicateur soit retenu, il devait faire consensus selon les valeurs médianes, être situé dans le tertile supérieur (7 à 9) et recevoir l'agrément des experts. (p.1950)… Peut se définir également comme « *a method was developed that combined the best available scientific evidence with the collective judgment of experts to yield* ». http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1269.html

Conclusion du chapitre sur la recension des écrits

On constate qu'un programme en lui-même est relativement simple à décrire avec ses différentes composantes de base, et que le moyen ou l'outil visuel fréquemment utilisé pour le représenter est le modèle logique. Celui-ci offre plusieurs avantages autant en cours d'élaboration (permettre aux différents acteurs concernés de discuter et de s'entendre sur la description qu'ils en font, de faire ressortir les points de compréhension ou perceptions qui divergent, d'expliciter les différences entre les activités et les résultats attendus, faciliter la détermination de questions d'évaluation), qu'une fois l'élaboration terminée (contribuer à l'élaboration de mesures de rendement, guider la collecte de données et le choix des indicateurs pour apprécier le programme). Il est également un bon outil visuel pour animer un groupe de travail impliquant différents acteurs ayant des fonctions différentes concernant un programme. Étant donné ces avantages, le modèle logique sera utilisé dans la stratégie par l'évaluateur pour documenter, communiquer, animer la collecte de données auprès des différents acteurs concernés par le programme et classer les indicateurs de résultats identifiés lors de la démarche.

On constate également que la pratique en évaluation de programme a évolué pour être plus utile pour la prise de décision, ce qui a apporté des changements importants dans le rôle et les responsabilités de l'évaluateur. Celui-ci doit donc, en plus de son rôle d'expert en évaluation, jouer un rôle de négociateur et de facilitateur auprès des instances concernées afin de connaître leur point de vue et leurs valeurs pour les intégrer dans son processus d'évaluation et, ainsi, permettre une meilleure utilisation de ces résultats dans la prise de décision. D'où la nécessité que ce soit l'évaluateur qui anime la stratégie d'identification et de sélection d'indicateurs de résultats de programme.

On constate aussi que la notion d'indicateur, concept de base de la mesure d'appréciation, est un concept relativement simple; l'indicateur est défini directement par rapport à un programme, à l'objet ou à la situation qu'il mesure. Un indicateur ne vise qu'à mesurer une dimension de la réalité du programme et il est simplement un élément d'information significatif qui est utilisé pour représenter, mesurer ou apprécier un phénomène à l'étude, une intervention ou un programme. Les indicateurs découleront donc directement des différentes composantes du programme à évaluer telles que les intrants, le processus et les résultats d'extrants, d'effets ou d'impacts. C'est donc à partir de ces éléments que les indicateurs de la stratégie ont été classés.

En terminant, on constate que les stratégies d'identification d'indicateurs se basent sur une réflexion approfondie portant sur les objectifs poursuivis et les résultats à atteindre d'un programme en prenant en compte son contexte ainsi qu'un modèle ou cadre explicatif pour documenter le programme et les indicateurs correspondants; d'où l'importance, dans la stratégie proposée, d'élaborer le modèle logique du programme et de consulter tous les groupes d'experts concernés par le programme ciblé et d'intégrer les experts de la mesure dans le processus de consultation et d'identification d'indicateurs.

CHAPITRE 2 – PROBLÉMATIQUE

Le deuxième chapitre a pour objectif d'exposer la problématique retenue. Celle-ci découle des lacunes observées dans la pratique en évaluation de programme dans la fonction publique gouvernementale, issues plus spécifiquement de la pratique au niveau régional et de l'évaluation des services de santé et des services sociaux. C'est en superposant les connaissances du domaine de l'évaluation de programme avec la pratique sur le terrain (notamment dans le secteur de l'administration publique), qu'un certain nombre de lacunes sont apparues évidentes. C'est sous l'angle des quatre champs de connaissances vus précédemment que les constats ont été faits : le programme comme objet d'évaluation, la pratique en évaluation, l'indicateur comme mesure d'appréciation et les stratégies pour identifier et développer des indicateurs.

2.1 Constats liés à l'objet d'évaluation : le programme

Dans les écrits gouvernementaux, la définition d'un programme est similaire à celle des auteurs dans le domaine avec quelques éléments de précision supplémentaires reliés au contexte des services publics et à la gestion par résultats privilégiée par le SCT du palier provincial.

> « *Le programme désigne un ensemble cohérent et structuré d'objectifs, d'activités et de ressources humaines, financières, matérielles et informationnelles, regroupés pour offrir des produits et des services particuliers qui satisfassent les besoins ciblés d'une population prédéterminée »* (SCT, 2002b : 6).
>
> « *Un programme est défini comme un ensemble d'activités intégrées, destinées à une clientèle particulière, visant des résultats spécifiques (en fonction d'objectifs) pour lesquels sont consenties des ressources humaines, matérielles et financières »* (MSSS, 1995 : 6).

Les composantes de base du programme sont également les ressources, les activités et les résultats (ASSS-Estrie, 2004; MSSS, 1995; SCT 2002b). Dans les écrits gouvernementaux, les composantes de base d'un programme sont définies de façon opérationnelle afin de permettre leur utilisation.

- ✓ Les ressources font référence à la quantité, à la qualité et à l'organisation des ressources humaines, matérielles et financières du programme. De plus, les ressources peuvent se présenter comme des facteurs favorisant l'efficacité du programme comme, par exemple, le financement, les organismes existants, les collaborateurs potentiels, les réseaux de contacts interorganisationnels ou interpersonnels, les intervenants et les bénévoles, le temps, les installations, l'équipement et les fournitures. Toutefois, ces mêmes facteurs peuvent parfois être contraignants s'ils ne sont pas présents ou suffisants.
- ✓ Les activités sont les moyens par lesquels les changements et les résultats attendus seront atteints. Il s'agit des processus, des outils, des techniques, des évènements, de la technologie et des moyens prévus dans le cadre de la mise en œuvre du programme. Les activités correspondent à la manière dont les ressources sont utilisées dans le cadre du programme. Ces activités peuvent comprendre l'élaboration de produits (ex. : documents de promotion et programmes de cours) et de services (ex. : formations, consultations, examens médicaux), et la mise en place d'infrastructures (ex. : structures, relations et capacité d'action utilisées pour obtenir les résultats attendus du programme).
- ✓ Les résultats attendus d'un programme se définissent généralement par :
  - « *des changements directement liés à la raison d'être du programme c'est-à-dire des changements liés aux problèmes visés par le programme et pour lesquels celui-ci a été élaboré; en d'autres mots, des changements dans l'état de santé. Alors que les résultats sont des changements directement liés aux objectifs du programme, l'impact inclut un grand nombre de changements directs et indirects, voulus ou*

non voulus, liés aux objectifs explicites du programme, tant sur la population visée que sur la population entière » (Champagne, 1985, cité dans MSSS, 1995 : 17).

De plus, quand on parle de résultats, il est important de mentionner que ceux-ci peuvent se diviser en trois types :

- ✓ les résultats de production sont « *directement produits par les activités du programme et peuvent comprendre, en ce qui a trait aux services livrés par le programme, différents types, niveaux et destinataires. Ces résultats se réfèrent généralement à la quantité, à la qualité et à la portée des produits et services fournis ou créés par le programme. Ils indiquent si le programme a atteint la clientèle prévue avec l'intensité prévue, dans la mesure prévue »* (ASSS-Estrie, 2004 : 7). Par exemple, on pourrait avoir comme résultats de production : le nombre de rencontres ou de réunions qui ont eu lieu, le nombre de documents produits et distribués, le taux de participation au programme ou les données sociodémographiques sur les participants;
- ✓ les effets du programme « *se mesurent, la plupart du temps, en termes de changement dans les attitudes, les comportements, les connaissances, les habiletés, le statut ou le niveau de fonctionnement des usagers du programme* » (ASSS-Estrie, 2004 : 7). Les effets peuvent être regardés selon un horizon temporel à court et moyen terme (de 1 à 3 ans) et à long terme (4 à 6 ans);
- ✓ les impacts du programme « *correspondent à des changements attendus ou non attendus soit dans la population* visée*, soit sur l'organisation de façon plus globale. Ils peuvent comprendre des conditions de vie ou des moyens d'actions améliorés ou encore des changements de politiques* » (ASSS-Estrie, 2004 : 8).

D'après le document du MSSS (1995), pour compléter ce modèle de base, il faut introduire la clientèle et ses besoins car l'identification des problèmes de santé et la détermination des besoins impliquent l'appréciation de l'étendue et de l'importance de l'écart existant entre l'état de santé actuel et l'état de santé désiré. D'après ce document, la gestion par résultats, s'appuyant uniquement sur les résultats de santé et de bien-être, n'est possible que si l'on a démontré un lien causal direct et exclusif entre le système sociosanitaire et ses résultats, c'est-à-dire que l'on a réussi à contrôler tous les facteurs confondants. Par ailleurs, comme ces résultats n'apparaissent qu'à la fin de la chaîne causale, la possibilité de réagir ne serait possible qu'*a posteriori*.

Ce qui ressort également dans la pratique, c'est l'utilisation du modèle logique de programme comme un moyen d'organiser de façon systématique et de présenter visuellement les liens qui unissent les ressources disponibles pour faire fonctionner un programme, les activités planifiées et les résultats souhaités (ASSS-Estrie, 2004; http://www.tbs-sct.gc.ca/eval/tools_outils/rbm_gar_cour/Enh/module_02/glm_f.asp; http://www.msp.gouv.qc.ca/prevention/prevention.asp?txtSection=publicat&txtCategorie). Le modèle logique est un diagramme des éléments communs qui illustre le contenu (quoi?), les destinataires (qui?) et la raison d'être (pourquoi?) du programme (Santé Canada, 2003; http://www.reddi.gov.on.ca/track_logicmodel_f.htm; http://www.tbs-sct.gc.ca/eval/tools_outils/rbm_gar_cour/Enh/module_02/glm_f.asp). Lorsqu'un programme évolue et se modifie, son modèle logique change également. Un modèle logique est un travail continu, une esquisse du projet qui doit être raffinée au fur et à mesure que le programme lui-même se développe. Un modèle logique simple s'oriente sur les résultats attendus et explicite les cinq composantes principales (ressources, activités, résultats de production, effets, impacts). La lecture d'un modèle logique demande de suivre l'enchaînement des raisonnements « *si… alors »* qui relie les différentes parties du programme (ASSS-Estrie, 2004) (Figure 3).

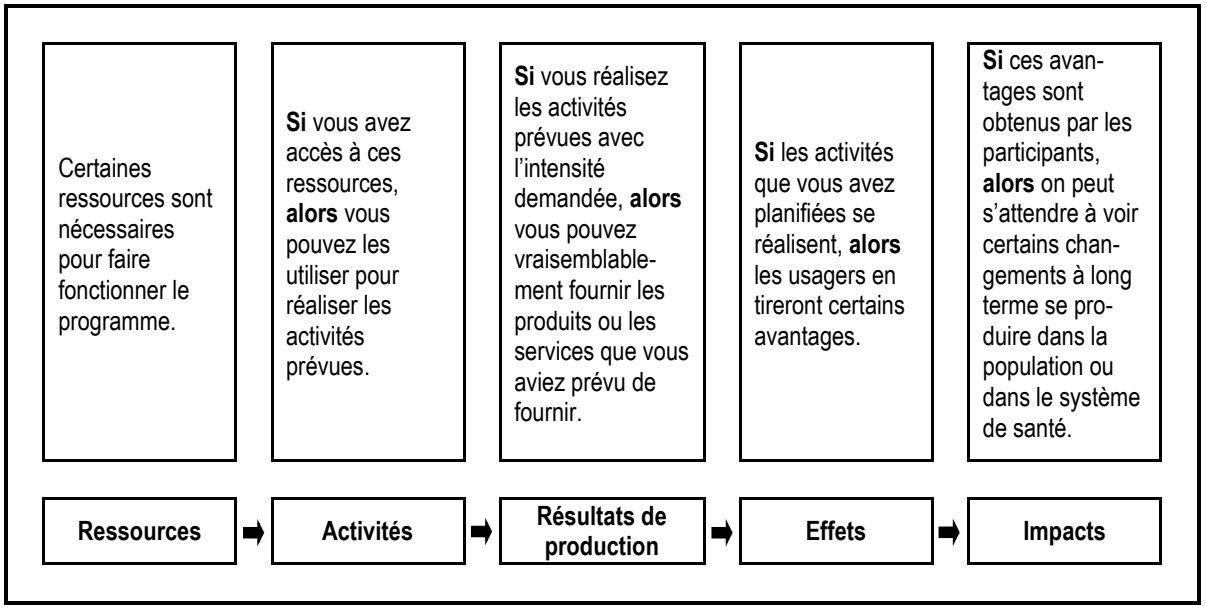


Figure 3 : Diagramme d'un modèle logique de base (Kellogs, 2003, cité dans ASSS-Estrie, 2004)

De plus, dans les écrits gouvernementaux, il est mentionné que pour bien comprendre le contexte du programme, il faut connaître l'univers et la zone de contribution de l'organisation ou de l'unité de travail dans lesquels le programme s'insère (SCT, 2002b). Il sera donc nécessaire de documenter :

- ✓ la mission, les mandats et le contexte externe de l'organisme ou de la direction ciblée;
- ✓ les clientèles et leurs attentes;
- ✓ les objectifs définis à tous les niveaux de l'organisation et même les objectifs de niveaux supérieurs (ministère, agence);
- ✓ les activités et les processus dont l'unité ou le groupe est responsable (délimiter sa zone de contribution);
- ✓ les ressources disponibles (humaines, financières, matérielles et informationnelles).

La détermination des objectifs ou de la finalité d'une organisation ou d'une unité de travail passe essentiellement par la recension des activités et des processus assumés par cette organisation ou l'unité de travail. Ces objectifs se traduiront en deux catégories de produits et services, soit ceux qui sont destinés aux clientèles externes et ceux qui soutiennent le fonctionnement interne de l'organisation**.** Cette précision, sur les contributions de l'organisation ou des unités de travail, peut s'avérer importante car les indicateurs de résultats privilégiés par les acteurs d'une organisation sont en lien direct avec la mission et les mandats de son organisation. Par exemple, des gestionnaires cadres d'une organisation utilisent souvent les indicateurs d'activités et de processus liés à un programme afin de vérifier si le programme est implanté comme il se doit, alors que les intervenants apprécient davantage d'avoir des indicateurs qui leur permettent de vérifier si les interventions réalisées, selon le programme, ont atteint les résultats attendus.

En conclusion, le programme comme objet d'évaluation est complexe et demande une description détaillée non seulement sous l'angle de ses composantes, mais en lien avec son contexte d'implantation et de mise en œuvre. Modéliser le programme, en prenant en compte les différentes perspectives des divers acteurs concernés, favorisera la

compréhension de sa réalité complexe et de sa cohérence. Même si cet exercice peut s'avérer long et en apparence conflictuel, la valeur ajoutée que cela offre en termes de compréhension, de mobilisation et de soutien à la communication en vaut la peine.

De plus, malgré les documents de référence, la modélisation de programme et les nouvelles approches en évaluation pour rendre le travail de l'évaluateur plus utile et efficace dans son organisation, certains manques sont encore présents. Ceux-ci semblent surtout liés au fait que le programme dans sa réalité est beaucoup plus complexe que seulement une description de chacune de ses composantes. De plus, la compréhension des acteurs concernés par le programme peut s'avérer différente selon chacun, ce qui aura comme conséquence une compréhension du programme non partagée, et une variété possible des résultats attendus de celui-ci. La stratégie proposée permettra donc de soutenir l'évaluateur dans la modélisation d'un programme, en intégrant la compréhension des différents acteurs à sa compréhension du programme qu'il a documenté pour que celle-ci soit partagée par tous.

2.2 Constats liés à la pratique en évaluation de programme

Suivant l'évolution de l'évaluation de programme vers une professionnalisation et une utilisation dans la prise de décision, le gouvernement a apporté des changements dans ses orientations. Ainsi, depuis la Loi sur l'administration publique adoptée en 2000 et l'entrée en vigueur du nouveau cadre de gestion axée sur l'atteinte des résultats dans les organisations publiques, le SCT propose l'évaluation de programme comme moyen pour répondre aux questions de ce cadre de gestion axée sur les résultats (SCT, 2002b).

Étant donné son rôle de soutien et d'orientation gouvernementale auprès des ministères et organismes paragouvernementaux, le SCT a suggéré une définition de l'évaluation de programme qui correspond sensiblement aux définitions des auteurs cités dans la littérature tout en précisant les buts poursuivis par l'évaluation de programme dans la fonction publique.

> **L'évaluation de programme** est une démarche rigoureuse (systématique) de collecte et d'analyse d'information qui vise à porter un jugement sur un programme, une politique ou un projet pour aider à la prise de décision. Elle permet d'apprécier à la fois la pertinence du programme, l'efficacité avec laquelle ses objectifs sont poursuivis, l'efficience des moyens mis en place ou sa rentabilité, ainsi que son impact. (SCT, 2002b : 6)

Le SCT a fait valoir que l'évaluation de programme, en matière d'aide à la prise de décision, présente de nombreux avantages tels que :

- ✓ de permettre aux décideurs et aux responsables de programme de se procurer une information pertinente, fiable et crédible sur un programme;
- ✓ de porter un jugement éclairé sur la pertinence d'un programme en vue de guider les dirigeants dans leurs prises de décision, à savoir s'ils maintiennent le programme, le développent, le modifient ou l'interrompent;
- ✓ de donner à un organisme une aide opérationnelle pour la planification, la mise en œuvre et l'administration des programmes en produisant l'information qui le guidera dans la gestion des programmes et lui permettra d'en mesurer l'efficacité et d'en accroître l'efficience. (SCT, 2002b : 10)

Rapport-Gratuit.com

Ces avantages devraient donc permettre d'assurer une meilleure affectation des ressources de l'organisation (surtout en contexte de rareté des ressources) ainsi que de prendre du recul, d'évaluer et d'expliquer l'impact réel d'un programme par rapport à ce qui était souhaité lors de sa planification (Fédération de la réadaptation en déficience physique du Québec, 1996; SCT, 2002a). À cet égard, l'évaluation fournira de l'information sur le programme afin de mieux l'adapter ou le modifier en conséquence. L'évaluation de programme favorise également la reddition de comptes des gestionnaires en ajoutant de la crédibilité aux résultats atteints par le programme (SCT, 2002b). L'évaluation de programme comme outil d'aide à la décision est donc une stratégie qui se veut porteuse de sens pour les gestionnaires de programme à différents niveaux.

Pour faire vivre cette pratique, autant au gouvernement provincial qu'au fédéral, des documents de références sous forme de guides ont été diffusés (SCT, 2002a-b-c; SCT Canada, 2009). Dans ceux-ci, certaines conditions de succès ont été proposées et rejoignent également celles mentionnées par Roberts-Gray et Scheirer (1988) pour évaluer l'implantation d'une intervention. La présence d'une culture organisationnelle favorable à l'évaluation de programme dans la prise de décision est une des premières conditions de succès (Roberts-Gray et Scheirer, 1988; SCT, 2002a). L'évaluation devra être une responsabilité acceptée et partagée par l'ensemble des acteurs d'une organisation dans un cycle de gestion (Audet, 1996; Roberts-Gray et Scheirer, 1988; SCT, 2002b) et dès sa planification, les acteurs devront s'interroger sur la manière dont seront reçus les résultats (SCT, 2002b). Plus loin, les lecteurs pourront voir l'utilité de cette vision dans la stratégie développée pour identifier des indicateurs de résultats pour un programme.

De plus, pour soutenir l'organisation qui veut mettre en œuvre des évaluations de programme axées sur la prise de décision, certains documents (Audet, 1996; Fortin, 2013; Roberts-Gray et Scheirer, 1988; SCT, 2002a) ont proposé des conditions de succès à mettre en place selon trois niveaux :

- ✓ au niveau décisionnel, il faut obtenir un appui ferme des dirigeants de l'organisation pour l'évaluation de programme et un arrimage entre celle-ci et la démarche de gestion axée sur les résultats; déterminer des ressources nécessaires à l'évaluation de programme dès l'affectation du budget et avoir un document officiel sur les orientations à donner à l'évaluation de programme dans l'organisation ainsi qu'une clarification des rôles de chacun des acteurs concernés;
- ✓ au niveau organisationnel, il faut avoir une équipe d'évaluation de programme avec un certain leadership à tous les niveaux de la chaîne hiérarchique; une compréhension partagée de la portée de l'évaluation entre les dirigeants, coordonnateurs, évaluateurs, professionnels et intervenants concernés dans l'élaboration et l'implantation d'un programme, dès l'acceptation du mandat d'évaluation; une circulation adéquate de l'information, autant sur les démarches d'évaluation en cours que sur les résultats de ces évaluations; un cadre et un système d'information adéquats qui assureront la qualité de l'évaluation et le fait d'avoir un porteur de dossier, autant au niveau de l'évaluation que du programme évalué, sont des conditions favorables à l'implantation d'une culture d'évaluation de programme dans une organisation;
- ✓ au niveau professionnel, certaines conditions favorables telles que du personnel en évaluation possédant l'habileté, les connaissances et l'expertise nécessaires pour réaliser les démarches d'évaluation; la participation active de tous les acteurs concernés; et en complémentarité, des formations ayant pour but de favoriser la formation continue des évaluateurs en place ou d'améliorer les connaissances et les habiletés des divers acteurs qui participent aux activités d'évaluation de programme, doivent être présentes.

Dans la pratique, étant donné les orientations du SCT, certains ministères, dont le MSSS, par leur direction de l'évaluation, ont produit des documents qui reprennent les mêmes concepts d'évaluation de programme et de gestion axée sur les résultats en les définissant par rapport à leur domaine d'activités (MSSS, 1995, 2012). On retrouve également une politique d'évaluation de programme qui permet d'expliciter les types d'évaluations qui sont faites à

l'interne par cette direction (MSSS, 2003). De plus, des cadres de référence ou conceptuels pour apprécier la performance du système de santé ont été développés (Contandriopoulos, 2008; ICIS, 2013; MSSS, 2012) et diffusés, ce qui a permis le développement de listes d'indicateurs de performance du système de santé (ICIS, 2006, 2010, 2013; MSSS, 2012). Toutefois, ces cadres de référence et ces guides ne sont pas nécessairement repris par toutes les organisations publiques et parapubliques du réseau de la santé. L'orientation est donnée par le SCT et chacune des organisations doit se doter de modalités de pratiques pour s'y conformer. Cependant, on constate que même si des outils et des règles pour réaliser des évaluations de programme axées sur la gestion par résultats sont élaborés et proposés, ils ne sont pas suffisants si on se fie aux résultats dans la réalité (Éditeur officiel du Québec, 2014).

De plus, toujours dans la pratique, la responsabilité de maintenir ses connaissances en évaluation revient à l'évaluateur. Ainsi, celui-ci doit s'occuper de sa formation continue en évaluation et une des possibilités qui s'offrent à lui est de devenir membre de la Société québécoise d'évaluation de programme (SQEP) et de la Société canadienne d'évaluation (SCÉ). Ces deux associations regroupent des évaluateurs, des gestionnaires et toutes personnes intéressées par l'évaluation des programmes, des politiques, des activités et des services. Il s'agit d'un lieu d'échanges et de développement de la fonction de l'évaluation au Québec et au Canada; ce qui permet à l'évaluateur d'être au courant des tendances en évaluation et de partager avec d'autres évaluateurs. Ces associations permettent d'avoir accès à la littérature dans le domaine, en diffusant des articles sur tous les aspects théoriques et pratiques de l'évaluation et des notes sur la recherche et les méthodes dans le cadre d'une ou de plusieurs études d'évaluation ainsi que des comptes rendus des activités de la SQEP (http://www.sqep.ca/).

En conclusion, malgré l'avancement des connaissances et la mise en place de directives gouvernementales sur la gestion axée sur les résultats (MSSS, 1995; SCT, 2002a; http://www.tresor.gouv.qc.ca/) qui mettent en évidence l'utilisation de l'évaluation de programme comme moyen pour y arriver et qui veulent rendre l'évaluation de programme plus opérationnelle, on remarque qu'il y a un écart entre la théorie et la pratique de la profession d'évaluateur dans la fonction publique et parapublique. Ainsi, même si l'évaluation de programme est très valorisée, les résultats d'évaluation pour soutenir la prise de décision ne sont pas encore très utilisés (Éditeur officiel du Québec, 2014). De plus, on fait souvent un reproche aux évaluateurs, soit que les résultats d'évaluation arrivent trop tard dans le processus de décision (Patton et LaBossière, 2009). Pourtant, avec les démarches d'évaluation axée sur la participation des demandeurs, ceux-ci devraient avoir accès à l'information en cours de route donc, en temps opportun, pour les soutenir dans leur prise de décision. En optimisant la démarche d'évaluation de programme en fournissant un accompagnement aux différents acteurs concernés pour les soutenir dans l'identification des indicateurs pour apprécier leur programme, il est permis de penser que l'utilisation des résultats de l'évaluation sera plus facile à intégrer lors de la prise de décision. Toutefois, cette manière de travailler doit faire partie de la culture de l'organisation et de la pratique de l'évaluateur. D'où l'intérêt pour l'organisation de s'impliquer, et pour l'évaluateur, de participer à la formation continue en évaluation pour être au courant des tendances et s'outiller pour les mettre en pratique.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

2.3 Constats liés à l'indicateur comme mesure d'appréciation d'un programme

Dans les écrits gouvernementaux, les définitions du concept indicateur sont relativement semblables aux définitions mentionnées dans la théorie. Ainsi, il ressort qu'un indicateur est un ensemble d'opérations empiriques, effectuées à l'aide d'un ou plusieurs instruments de mise en forme de l'information (MSSS, 1995) ou un descripteur de l'activité ou de l'état d'un système (Gouvernement du Québec, 1990, cité dans Pronovost, 1994). C'est également une mesure (nombre, ratio, pourcentage, bien livrable) significative qui permet de classer un objet dans une catégorie par rapport à une caractéristique donnée, de mesurer une dimension de la réalité, de donner une indication utile sur le phénomène étudié, d'évaluer la performance d'un système ou l'utilisation des ressources, l'état d'avancement des travaux ou le contexte externe (Gouvernement du Québec, 1990 tiré de Pronovost, 1994; MSSS, 1995; SCT, 2002a). Il est également mentionné qu'une statistique, un indice simple et un indice complexe ne constituent pas automatiquement des indicateurs. Ils ne le deviennent que s'ils fournissent, à la personne qui les consulte, une information significative par rapport à ses préoccupations (MSSS, 1995). Les indicateurs ont le mérite de simplifier une réalité complexe pour en permettre une certaine compréhension. Toutefois, ils ne sont qu'une représentation simplificatrice de la réalité (MSSS, 1995, 1999; SCT, 2009).

De plus, dans l'administration publique, un *Guide sur les indicateurs* a été développé par le SCT afin d'aider les organisations gouvernementales à développer des indicateurs. Ce guide pratique se veut un des outils de référence pour soutenir les différentes organisations ministérielles à intégrer la gestion par résultats. Dans ce guide, la typologie utilisée pour classer les indicateurs est selon la nature de l'indicateur (chiffré, non chiffré, qualitatif, quantitatif) et le type de mesure (nombre, ratio, pourcentage, bien livrable) (SCT, 2002c).

- ✓ Les indicateurs quantitatifs ou chiffrés s'expriment en nombre, en pourcentage ou sous forme de ratio et sont souvent considérés comme étant plus objectifs. L'utilisation d'indicateurs quantitatifs ou chiffrés permet d'avoir un suivi plus simple des résultats car l'évaluation des écarts entre la situation de départ et la cible peut se faire de façon mathématique. De plus, son utilisation facilite les comparaisons des résultats avec ceux d'autres organisations similaires. Lorsque les données sont disponibles et que les indicateurs peuvent être élaborés adéquatement et mesurés périodiquement, il demeure préférable d'utiliser des indicateurs chiffrés, car ils sont en général plus stables et plus durables (SCT, 2002c).
- ✓ Les indicateurs qualitatifs ou non chiffrés sont utilisés lorsque les objectifs ne peuvent être quantifiés ou qu'il s'agit d'objets ou de résultats intangibles (ex. : le dépôt d'une politique, la réalisation d'une évaluation ou d'une recherche, l'implantation d'un nouveau programme, etc.). Dans ces cas, l'indicateur décrit la nature du résultat attendu. Cependant, le détail ou la description des résultats souhaités permet souvent d'exprimer quantitativement une partie de l'indicateur (SCT, 2002c).

On précise également que la finalité ou l'objectif du programme va aider à déterminer le sens de la mesure, la nature de l'indicateur et le changement qu'on souhaite obtenir par l'action (diminuer, augmenter, maintenir, modifier, élaborer) et à définir la cible à atteindre pour le programme. Cette cible exprime que « *la hauteur du résultat attendu par rapport à une unité de mesure, c'est l'étalon de l'indicateur choisi. Elle donne un sens à la variation désirée, s'il s'agit d'un indicateur chiffré »* (SCT, 2002c : 12). Comme la finalité est l'intention à la base du résultat attendu, celle-ci doit être claire et précise pour l'exprimer et, ainsi, favoriser l'identification des indicateurs pour le mesurer.

Comme mentionné précédemment, la classification d'indicateurs selon les trois fonctions de gestion : planification, contrôle et évaluation, est également utilisée dans la littérature gouvernementale (MSSS, 1995; SCT, 2002a). Un des

documents du SCT (2002a) a amené plus loin la réflexion en détaillant les indicateurs selon les fonctions. Ainsi, par rapport aux fonctions de planification et de contrôle, on parlera :

- ✓ d'indicateurs externes, stratégiques ou opérationnels si la mesure est surtout en lien avec les effets du programme ou de l'action de l'organisme sur sa clientèle (SCT, 2002a). Ces indicateurs correspondent en général aux indicateurs d'impact et sont davantage rattachés aux objectifs stratégiques et aux objectifs d'amélioration de la qualité des services aux citoyens;
- ✓ d'indicateurs internes, de gestion ou de performance, si la mesure sert davantage pour l'orientation, l'évaluation et la gestion des activités, processus et ressources liées aux politiques ou aux programmes (SCT, 2002c). Ces indicateurs correspondent souvent à certains éléments de l'entente de gestion ou aux engagements contenus dans la déclaration de services aux citoyens (SCT, 2002a). Ils sont consignés dans les plans stratégiques, le plan annuel de gestion des dépenses et le plan d'action de l'organisme. Ce sont eux qui font l'objet de la reddition de comptes publique. Ils expriment habituellement la mesure de l'efficacité (l'impact sur la clientèle) et de l'efficience (ex. : le nombre de personnes ayant complété le programme par rapport au nombre total de personnes l'ayant entrepris). Ils constituent la matière première de la reddition de comptes interne.

En ce qui concerne la fonction d'évaluation, les indicateurs seront en lien avec les différentes composantes du programme à évaluer telles que des indicateurs d'intrants, de processus, de performance et de résultats d'extrants, d'effets ou d'impact (MSSS, 1995; SCT, 2002a-b-c).

En conclusion, on comprend qu'un indicateur a surtout un rôle de substitut d'information à un phénomène à l'étude, à une intervention ou à un programme. L'indicateur ne peut donc être défini de façon isolée, il doit nécessairement être défini par rapport à un concept, à un phénomène à l'étude, à une intervention ou à un programme particulier.

On constate également plusieurs typologies ou classifications qui mettent en évidence différentes facettes de l'indicateur telles que sa nature (simple, composite, générale, spécifique), son expression (qualitative, quantitative) et son domaine d'utilisation (enseignement, recherche, évaluation, gestion). Par ailleurs, comme les indicateurs se veulent utiles pour aider à la prise de décision autant au niveau de la planification, du contrôle que de l'évaluation, ils doivent être pertinents selon les différents acteurs ou paliers visés afin de répondre aux responsabilités et aux préoccupations de ces derniers (Voyer, 2009). Dans le contexte du présent projet doctoral, les indicateurs pertinents seront ceux qui répondront aux préoccupations des différents acteurs du programme tels que les intervenants, les chefs du programme, les responsables de l'implantation et la mise en œuvre du programme sur le terrain et les évaluateurs, et la nature des indicateurs à identifier et sélectionner sera surtout sous forme d'items qui donneront un indice sur le fonctionnement (intrant, activité, processus, extrant) et les résultats attendus du programme.

Ainsi, avant d'identifier l'indicateur, comme celui-ci découle directement des résultats attendus, de la finalité du programme et du contexte organisationnel dans lequel il s'inscrit, il s'avérera important de bien documenter le programme et le contexte pour optimiser l'identification des indicateurs et leur interprétation. Cependant, que ce soit en contexte de suivi des résultats, de l'appréciation de la performance ou de l'évaluation, l'indicateur doit mesurer ce qu'il prétend mesurer. C'est dans ce sens que la stratégie proposée a débuté par une consultation auprès des différents acteurs concernés par le programme pour documenter et partager la même compréhension de celui-ci avant d'identifier et sélectionner des indicateurs de résultats.

2.4 Constats liés aux stratégies pour identifier et développer des indicateurs

Dans les écrits gouvernementaux, on retrouve des documents et des articles qui décrivent les stratégies ou processus mis en place pour identifier et développer des indicateurs (Annexe 3). En général, on constate que ces stratégies se rapprochent de celles mentionnées dans la littérature scientifique. On retrouve donc, au préalable, l'importance de déterminer un cadre de référence ou conceptuel (ASSS-M, 2010; Commissaire à la santé et au bien-être [CSBE], 2008; Contandriopoulos, 2008; MSSS, 1995, 2012) pour développer ou sélectionner des indicateurs les plus significatifs d'une organisation. Le cadre de référence permet de structurer et d'orienter la réflexion sur la finalité ou les objectifs poursuivis et les résultats à atteindre d'un programme ou d'une politique (SCT, 2002a) alors que le tableau de bord permet de suivre l'évolution des indicateurs par rapport aux résultats retenus dans le cadre de référence (SCT, 2002a-b-c).

Toutefois, avant de réaliser cette réflexion, la mise en place d'un groupe de travail (MSSS, 2012) pour réaliser la démarche d'identification d'indicateurs est nécessaire. Ces personnes seront responsables de réaliser une revue de littérature sur l'objet à mesurer et les indicateurs disponibles et de faire des consultations auprès des experts dans le domaine ciblé (MSSS, 2012; SCT, 2002a). Une fois une première liste d'indicateurs développée, à partir de la littérature, il faut consulter les experts concernés par le programme pour la valider et ajouter des indicateurs à privilégier pour l'apprécier, s'il y a lieu (MSSS, 1995). De plus, la documentation consultée conseille d'identifier des indicateurs à partir des banques de données disponibles et existantes (MSSS, 2012). Dans la stratégie proposée, j'ai pris en compte ces mêmes étapes mais en intégrant celles-ci à une démarche d'évaluation de programme et donc, en donnant à l'évaluateur la responsabilité d'intégrer le point de vue de tous les acteurs (les évaluateurs, analystes de l'information, analystes de données, responsables de l'implantation et de la mise en œuvre, utilisateurs tels que les parents et les enfants) concernés par un programme dans la démarche d'identification et de sélection d'indicateurs pertinents, faisables et importants pour le programme.

Il est également mentionné que la vérification de certaines caractéristiques psychométriques telles que la pertinence, la validité (de contenu, de critère et apparente), la fiabilité, la comparabilité, la faisabilité et la convivialité (MSSS, 1995), doit être faite. Selon la classification du Gouvernement du Québec (MSSS, 1995), la validité et la fiabilité sont les deux qualités qui doivent être minimalement présentes pour qu'un indicateur qualitatif ou basé sur des avis d'experts soit acceptable.

D'autres qualités, d'ordre pratique, mériteraient également d'être mesurées telles que la fidélité de reproduction, la sensibilité à percevoir les changements ainsi que la robustesse ou la capacité à résister à ce que l'on fait, la disponibilité des sources de données, l'utilité de l'indicateur pour la planification, le suivi et l'évaluation, l'intelligibilité (être compris par les non-spécialistes), la capacité de ventiler l'indicateur selon les niveaux requis de décision, la précision des instruments de mesure et l'uniformité des modes de calcul, les coûts raisonnables de collecte et de traitement des données (MSSS, 1995). Une vérification de la valeur des instruments de mesure et des sources de données ainsi que des méthodes de calcul des indicateurs, devra être faite par des experts dans le domaine (MSSS, 1995). Toutefois, il faut être conscient que cette information est disponible seulement si les indicateurs sont existants. Ainsi, si les indicateurs sont existants ou disponibles, l'information sur les caractéristiques psychométriques est incluse dans les fiches descriptives prévues à cet effet dans les différentes sources de données utilisées (MSSS, 1995). Et si l'indicateur n'est pas disponible et qu'il est

jugé assez pertinent et important par les différents groupes d'acteurs consultés pour l'élaborer, une réflexion avec des experts dans le domaine de la mesure et des banques de données (MSSS, 1995) s'avérera nécessaire pour le développer. Dans le cadre du présent projet, étant donné sa nature, ce sont les qualités psychométriques de pertinence, de faisabilité et d'importance accordée à l'indicateur par les acteurs qui ont été examinées.

De plus, en ce qui concerne les moyens de consultation auprès des acteurs, aucune référence n'est mentionnée dans les écrits gouvernementaux.

Conclusion du chapitre problématique

En conclusion, on constate donc que la fonction d'évaluation de programme a connu une évolution dans le temps dans son utilité de soutien pour la prise de décision. Malgré que de nouvelles directives gouvernementales sur la gestion axée sur les résultats aient été mises en place, le problème d'utilisation des résultats d'évaluation et d'identification d'indicateurs pour apprécier les programmes demeure et est souvent perçu comme l'affaire de l'évaluateur, des analystes de l'information ou des analystes de données.

On constate qu'en pratique, quand on parle d'un programme, c'est plus complexe que seulement énoncer les différentes composantes. L'exercice demande de prendre un programme particulier, de le décrire selon ses composantes et sa logique d'intervention ainsi que selon son contexte de réalisation et des résultats attendus. De plus, étant donné que plusieurs groupes d'acteurs avec des expertises différentes gravitent autour d'un programme et que le travail de chacun se passe souvent en parallèle, la compréhension du programme et des résultats attendus peut être différente et non partagée; ce qui peut avoir comme conséquence de rendre incohérentes les décisions prises pour le programme et le choix des indicateurs. Malgré que l'indicateur soit un concept relativement simple à définir, que des indicateurs soient disponibles dans les banques de données administratives (ICIS, 2013; INSPQ, 2013a; MELS, 2011, 2012, 2013) et que certains guides pour les développer existent (ICIS, 2013; Veillard et autres, 2005), la problématique quant à l'identification et à l'utilisation d'indicateurs significatifs pour un programme ou un système demeure pour les évaluateurs et gestionnaires de programme dans les organisations gouvernementales (Fortin, 2003; MSSS, 2012; SCT, 2002a-b-c).

Il ressort également que des stratégies pour développer des indicateurs existent ainsi que des listes d'indicateurs par champs d'intervention dans la fonction publique. Toutefois, l'utilisation de ces indicateurs (ICIS, 2013; INSPQ, 2013a; MELS, 2011, 2012, 2013), de ces stratégies pour identifier des indicateurs (CASHC, 2012; ICIS, 2006, 2013; INSPQ, 2013a; Pronovost, 1994) et de ces cadres de référence ou conceptuels de performance (CASHC, 2012; CSBE, 2008; ICIS, 2013; Keeling, 2011; Pronovost, 1994) est faite par des groupes d'acteurs avec des fonctions différentes et, souvent, ces acteurs sont externes à la planification et à la mise en œuvre du programme. Étant donné l'expertise qui se développe à l'intérieur de chaque groupe d'acteurs, cela peut avoir comme conséquence que les indicateurs soient perçus comme l'affaire des experts de la mesure tels que les évaluateurs, les analystes de l'information ou les analystes de données des organisations et que la réflexion globale entourant un programme à tous les paliers dans les organisations gouvernementales ne puisse se réaliser.

On peut donc penser que les conséquences d'un travail en parallèle ne favorisent pas le partage d'information et la compréhension du programme, ce qui aura assurément des répercussions sur l'utilisation des résultats d'évaluation.

Ainsi, si les gestionnaires de programmes ne voient pas les liens entre les indicateurs utilisés pour apprécier leur programme, ils seront moins enclins à accepter les résultats et à les utiliser pour prendre des décisions. Plusieurs causes pourraient expliquer ces constats telles que la formation de base ou continue reçue par les évaluateurs, les analystes de l'information et les analystes de données; le fonctionnement du travail qui est organisé par directions (qui ont des domaines d'expertise spécifique et des temps de rencontres interdirections non planifiés dans les tâches) et le manque d'accompagnement pour faire du sens entre les différents champs d'expertise concernés par le programme.

Le fonctionnement du travail en parallèle de chacun des groupes d'expertise (évaluateur, analyste de l'information, analyste de données et responsable de l'implantation et de la mise en œuvre d'un programme) et le manque de soutien ou d'accompagnement pour « faire du sens » avec toute cette information afin de la sélectionner et de l'utiliser dans la pratique dans le secteur de l'administration publique sont les causes retenues dans ce projet doctoral.

Ce projet a donc pour objectif d'améliorer les façons de faire existantes en proposant l'évaluateur comme personne responsable d'intégrer l'expertise de chacun dans une stratégie qui sera utile et pertinente pour le programme et l'organisation. Ainsi, en proposant un accompagnement par l'évaluateur pour identifier et sélectionner des indicateurs de résultats cela permettra de combler ces lacunes liées au fonctionnement en parallèle et, ainsi, favoriser le travail des évaluateurs, des analystes de l'information, des analystes des données ainsi que des responsables de programme.

CHAPITRE 3 – OBJET DE RECHERCHE

Le troisième chapitre a pour objectif de décrire la solution proposée pour combler certaines lacunes observées dans la pratique par rapport à l'évaluation de programme et d'exposer l'approche théorique retenue pour l'élaborer et l'apprécier. Ainsi, étant donné le manque de consultation entre chacun des groupes d'experts normalement consultés lors de l'élaboration des indicateurs (les évaluateurs, analystes de l'information, analystes de données et responsables de l'implantation et de la mise en œuvre d'un programme fonctionnent en silo dans la pratique) et le manque de soutien ou d'accompagnement pour « faire du sens » avec toute cette information afin de la sélectionner et de l'utiliser, une stratégie qui intègre l'identification des indicateurs dans un processus d'évaluation de programme est proposée. C'est donc une solution reposant sur l'accompagnement offert par l'évaluateur pour 1) soutenir et faire le pont entre les différents groupes d'acteurs concernés dans la réflexion, incluant des non-experts comme par exemple des parents, clients, ou utilisateurs du programme et 2) identifier des indicateurs pertinents pour tous ces acteurs pour apprécier le programme.

Ainsi, en développant une stratégie qui intègre l'identification des indicateurs de résultats à son processus d'évaluation de programme, au lieu de former un groupe d'experts, spécifiquement pour cet objectif, je fais l'hypothèse que cette stratégie favorisera le travail des évaluateurs pour évaluer un programme et, peut-être même, l'utilisation des résultats de l'évaluation par les demandeurs et les responsables de programme. De plus, si on se base sur la littérature portant sur l'évaluation axée sur la prise de décision (Roberts-Gray et Scheirer, 1988; SCT, 2002a), cette stratégie bonifiera la compréhension commune d'un programme, favorisera la mobilisation et la réflexion des différents acteurs concernés et, par la suite, soutiendra la prise de décision de chacun des acteurs par rapport à ce programme. De plus, celle-ci permettra de faire l'économie de temps et de ressources que nécessitent toutes les mesures proposées dans la littérature (voir pages 16-17) et, ainsi, d'alléger le processus d'identification d'indicateurs pertinents.

L'objet de la recherche a donc été d'élaborer la stratégie d'accompagnement, dans un premier temps, et de la tester avec un programme pour en apprécier sa pertinence, sa faisabilité et son efficacité.

3.1 Une stratégie d'accompagnement pour identifier et sélectionner des indicateurs de résultats pour un programme

La stratégie proposée a été développée en se basant sur les grands principes du domaine de l'évaluation mentionnés précédemment tels que la pratique en évaluation axée sur l'utilisation des résultats et la prise de décision, l'approche participative, les stratégies existantes d'identification d'indicateurs, ainsi que sur l'expérience en évaluation de la doctorante.

Les conditions d'efficacité de l'intégration de nouvelles pratiques dans le travail ont été également inspirantes pour développer la stratégie étant donné l'importance de vouloir adopter le processus d'identification des indicateurs dans la pratique des évaluateurs, des gestionnaires de banques de données et des responsables de programme pour optimiser la pratique en évaluation de programme et faciliter, pour les gestionnaires de programme, l'utilisation des résultats de l'évaluation et des indicateurs de résultats pour leur suivi. Comme ce processus est nouveau, il va demander un changement dans la pratique des différents acteurs.

La stratégie proposée, qui se veut un processus itératif novateur, repose sur une modalité de réalisation particulière et quatre étapes importantes à respecter :

- ✓ modalité de réalisation : modalité d'accompagnement pour réaliser la stratégie d'identification et de sélection d'indicateurs de résultats pour un programme;
- ✓ 1re étape : utiliser le modèle logique de programme « détaillé » pour documenter le programme et son contexte de mise en œuvre, et communiquer;
- ✓ 2e étape : consulter les groupes d'acteurs concernés par le programme pour élaborer une liste d'indicateurs potentiels qui serviront à apprécier le programme;
- ✓ 3e étape : identifier et classer les indicateurs selon les composantes du programme concerné;
- ✓ 4e étape : apprécier les indicateurs retenus selon les caractéristiques de pertinence, de faisabilité et d'importance accordée par les acteurs concernés par le programme.

❖ **Modalité de réalisation : Modalité d'accompagnement pour réaliser la stratégie d'identification et de sélection d'indicateurs de résultats pour un programme**

La stratégie a reposé principalement sur l'accompagnement de l'évaluateur dans l'identification des indicateurs de résultats. D'après la littérature sur le transfert des connaissances, certaines activités sont plus prometteuses que d'autres pour rehausser les pratiques d'intervention ou de gestion (INSPQ, 2009; Provost, Moreault et Cardinal, 2013; St-Cyr-Tribble, Lane, Boyer, Aubé, Blackburn, Brassard, Gendron, Labadie, Belleau & Le Gall, 2008), dont celles de susciter la participation et d'accompagner la mise en action.

De plus, comme la bonne volonté de l'évaluateur n'est pas suffisante, le contexte organisationnel dans lequel il travaille ainsi que celui des acteurs à consulter devaient également être pris en compte dans la démarche. Une attention particulière a donc été portée à cela pour créer les conditions nécessaires afin que la stratégie d'accompagnement d'identification d'indicateurs soit pertinente, réalisable et efficace pour réaliser ce pourquoi elle a été conçue, c'est-à-dire identifier des indicateurs pertinents, faisables et importants pour les acteurs concernés. Certaines conditions de succès pour une démarche d'évaluation axée sur la prise de décision (Roberts-Gray et Scheirer, 1988; SCT, 2002a) ont donc été privilégiées telles que d'avoir un appui ferme des dirigeants de l'organisation et un arrimage entre l'évaluation de programme et la démarche de gestion axée sur les résultats, un cadre et un système d'information adéquats qui assureront la qualité de l'évaluation, un porteur de dossier dans le programme évalué et la recherche de participation active de tous les acteurs concernés par celui-ci. Ce type de démarche s'est inspiré également de l'approche participative dans laquelle d'autres conditions de succès peuvent être mises en évidence telles que la compétence de l'évaluateur, le soutien de la direction, l'engagement des acteurs et le climat dans l'organisation (Thibaudeau, 2014).

En plus des conditions de succès mentionnées précédemment, la stratégie proposée s'est inspirée de la littérature sur l'intégration de nouvelles pratiques car celle-ci amènera des changements dans la pratique des différents groupes d'acteurs. Étant donné que la stratégie proposée devait s'inscrire dans mon milieu de travail, la DRSP-CN, la littérature consultée fait surtout référence à celle utilisée dans cette organisation. Ce qui ressort de cette littérature (Provost, Cardinal, Moreault & Pineau, 2007; Provost, Moreault et Cardinal, 2013) c'est qu'il existe des conditions d'efficacité pour intégrer de nouvelles pratiques en prévention sous l'acronyme **MAFICO** :

Rapport-Gratuit.com

- ✓ s'assurer de la Motivation des milieux et la maintenir;
- ✓ Accompagner les milieux;
- ✓ faire preuve de Flexibilité;
- ✓ agir avec Intensité;
- ✓ viser la Continuité;
- ✓ inclure le changement **O**rganisationnel dans l'intervention.

De plus, il est important de se rappeler que l'évaluateur d'aujourd'hui, en plus de son rôle d'expert en évaluation et en mesure, doit jouer un rôle de facilitateur et d'agent de changement. Il a également la responsabilité de négocier, d'animer et de mettre en place les conditions pour permettre à tous les groupes d'acteurs concernés d'émettre leur point de vue et d'échanger. Il doit aussi favoriser l'intégration de cette nouvelle façon de faire auprès de certains groupes d'acteurs clés dans la mise en œuvre d'un programme (responsables de programme et gestionnaires de banques de données) et l'organisation. Dans la stratégie proposée, l'ajout de l'évaluateur comme acteur responsable d'identifier et de sélectionner des indicateurs avec les différents groupes d'acteurs clés de la mise en œuvre d'un programme est un élément qui devrait faciliter sa réalisation.

Ainsi, au départ comme experte en évaluation de programme, je prônais une approche positiviste, et voulais organiser mon projet d'identification d'indicateurs selon ma propre vision d'experte de l'évaluation et de la mesure, en prenant appui sur la théorie de programme et en faisant un sondage à questions fermées pour identifier et apprécier certaines caractéristiques des indicateurs (pertinence, faisabilité, importance accordée). Toutefois, étant donné mon milieu de travail axé sur l'évaluation pour la prise de décision et qui exigeait l'adhésion et la consultation des acteurs concernés par les programmes, les actions et les choix se sont modulés pour répondre aux besoins du milieu. D'où le choix d'utiliser le modèle logique, préalablement élaboré et valider lors des consultations, par entrevues, auprès des différents acteurs, pour aller chercher leur vision et ainsi construire une compréhension du programme qui va au-delà de la théorie.

❖ 1RE ÉTAPE : Utiliser le modèle logique de programme « détaillé » pour documenter le programme et son contexte de mise en œuvre, et communiquer

Étant donné que dans la littérature, il ressort que pour développer ou identifier des indicateurs, l'utilisation d'un cadre de référence ou conceptuel ou d'un modèle explicatif (CASHC, 2012; MSSS, 1995; Pronovost, 1994) optimise ce processus, l'utilisation du modèle logique de programme comme cadre de référence est pertinent pour répondre au besoin.

Toutefois, le modèle logique peut être réductionniste si on l'utilise seulement pour documenter et représenter les composantes de base (intrants-processus-extrants). La plus-value de modéliser un programme c'est que cela permet de faire ressortir et d'expliquer la théorie qui sous-tend les activités ou les hypothèses du programme, de démontrer des relations entre les activités et les résultats attendus et de contribuer à l'élaboration de mesures de rendement qui pourraient être évaluées de façon suivie (Porteous, 2009). Il faut donc documenter le programme par rapport à la théorie qui le sous-tend et à son contexte d'implantation et de mise en œuvre. Toutefois, dans le cadre de ma stratégie, le modèle logique de programme sera bonifié en ajoutant les indicateurs identifiés, donc détaillé car, en plus de visualiser et mettre en évidence les composantes de base du programme, la théorie et certains facteurs explicatifs du contexte (ex. : la clientèle ciblée), les indicateurs associés à chacune des composantes du programme seront également inclus. Un visuel de ce modèle logique est présenté en Annexe 4.

La conceptualisation du modèle logique du programme va donc me permettre, dans un premier temps, de poser des questions sur les principaux éléments du programme (contexte, composantes), de résumer et classer l'information sur le programme et de se donner une base de connaissances du programme (Porteous, 2009). Dans un deuxième temps, le modèle logique du programme qui aura été bonifié lors de rencontres de consultation, deviendra le cadre de référence ou le modèle explicatif qui sera utilisé afin d'identifier les indicateurs pour apprécier les différentes composantes du programme (ressources, activités, processus, résultats attendus) et pour les classer. Donc, conceptualiser le modèle logique du programme détaillé va donner un cadre de référence et permettre d'identifier les indicateurs nécessaires aux situations particulières et de différencier les indicateurs du système en fonction des préoccupations conceptuellement propres au domaine à l'étude (Pronovost, 1994).

- **2E ÉTAPE : Consulter les groupes d'acteurs concernés par le programme pour élaborer une liste d'indicateurs potentiels qui serviront à apprécier le programme**

Étant donné que l'on veut intégrer la stratégie d'identification d'indicateurs lors d'une démarche d'évaluation, il faut prendre en compte les principes de l'évaluation de programme. Ainsi, comme il est d'usage de rencontrer, lors d'une évaluation (Ridde et Dagenais, 2009), tous les acteurs concernés de près ou de loin pour documenter le programme et son contexte de mise en œuvre, il sera également nécessaire de le faire pour identifier et sélectionner des indicateurs de résultats.

De plus, selon le courant de pensée constructiviste, les connaissances de chaque sujet ne sont pas une simple « copie » de la réalité, mais une « reconstruction » de celle-ci. En se basant sur les grands principes de ce courant de pensée, on met en évidence l'importance du point de vue de chacun des acteurs concernés par un programme (évaluateur, gestionnaire de banque de données, responsable de programme, intervenant, population ciblée) et de la prise en compte de leurs connaissances et expertises pour dégager les indicateurs pertinents pour le programme.

En ce qui concerne les types d'acteurs qui doivent y participer, il ne semble pas y avoir de consensus dans la littérature pour répondre à cette question. Cependant, la compréhension du programme et de son contexte de réalisation, à partir de la modélisation du programme (étape 1), permettra de dresser la liste des différents groupes d'acteurs qui devront participer à la stratégie d'identification d'indicateurs pour un programme.

De plus, à cause des divers besoins d'information pour la prise de décision, la littérature suggère de faire la réflexion sur les indicateurs dans le contexte organisationnel dans lequel s'inscrit le programme (Roberts-Gray et Scheirer, 1988) ou en lien avec l'univers ou la zone de contribution de l'organisation ou des unités de travail à l'intérieur de l'organisation (SCT, 2002a). Ainsi, une variété d'indicateurs de résultats pourront être identifiés selon le palier de décision (national, régional, local) et la fonction ou l'utilité que l'on veut donner à l'indicateur. Ceci amène donc la préoccupation d'avoir le point de vue des acteurs des différents niveaux décisionnels afin d'identifier les indicateurs utiles et pertinents pour eux (Metfessel et Michael, 1967, cité dans Nadeau, 1988; SCT, 2002a; Voyer, 2009). Par exemple, le directeur d'un service particulier et un responsable de programme n'auront pas les mêmes besoins en information pour prendre leurs décisions et faire le suivi; ils auront donc des besoins différents en ce qui concerne les indicateurs.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

En tenant compte de ces éléments, ma stratégie propose des consultations par groupe d'acteurs choisis selon leur fonction et leur domaine d'application. Lors de ces rencontres de consultation, au lieu de leur poser des questions seulement sur les indicateurs susceptibles d'apprécier les résultats attendus du programme, les échanges se feront également sur leur connaissance du programme et les résultats attendus par celui-ci. De plus, étant donné que chaque groupe d'acteurs comprend le programme selon sa réalité, en proposant une rencontre dans laquelle les différents groupes seront présents, il est permis de penser que les échanges sur leurs connaissances et compréhension du programme et de sa mise en œuvre dans la réalité, viendront bonifier ma stratégie. C'est cette mosaïque de perception et de compréhension qui fait qu'un programme est plus complexe que seulement l'addition de la description théorique de ses composantes. La consultation des différents acteurs concernés par le programme est un ajout qui devient nécessaire pour mieux saisir toutes les nuances d'un programme et, ainsi, favoriser l'identification d'indicateurs pertinents pour l'apprécier. Autre élément favorable, les acteurs seront amenés à réfléchir aux indicateurs sans se poser la question sur la disponibilité de ceux-ci (MSSS, 1995).

De plus, au regard de la composante des résultats attendus d'un programme et de la variabilité des perceptions de la réalité, il est important d'inclure la clientèle ciblée par le programme dans les groupes d'acteurs à consulter. Trop souvent dans la pratique, on oublie de le faire par manque de ressources financières ou par manque de modalités pertinentes de collecte de données auprès des clientèles visées par les programmes sociaux. Dans la stratégie proposée, le recrutement de la clientèle visée par le programme occupera une place importante. Il faut donc documenter les clientèles ciblées par le programme et proposer des techniques de collecte de données qui permettront de les rencontrer en individuel ou en groupe. Toutefois, il faut être conscient que les coûts, le nombre restreint de personnes qui peuvent et veulent participer à la démarche *(*INSPQ, 2009) ainsi que le type d'organisation du travail dans les organisations ciblées viendront moduler les modalités de rencontres de consultation.

❖ **3E ÉTAPE : Identifier et classer les indicateurs retenus selon les composantes du programme concerné**

Une fois les différents groupes d'acteurs rencontrés pour s'enquérir de leur compréhension du programme et pour identifier des indicateurs de résultats, une liste d'indicateurs sera élaborée, sans considération pour la disponibilité de ceux-ci. La notion d'indicateur retenu dans le présent projet doctoral est celle qui fait référence à une variable ou un facteur qui représente le programme et ses composantes. Ce projet se situe surtout à une étape expérimentale (OCDE, 1992 tiré de Pronovost, 1994) plutôt que de mise au point ou opérationnelle de l'identification ou la construction d'un indicateur. Dans le cadre de la présente recherche, la partie conceptuelle de la construction d'un indicateur a été privilégiée, car cette partie est préalable aux autres étapes, plus techniques et méthodologiques (CASHC, 2012; Donabedian, 1986; OCDE, 1992 tiré de Pronovost 1994). Après avoir fait une analyse de l'information provenant des résumés synthèses des groupes nominaux modifiés et des entrevues pour identifier spécifiquement les indicateurs, j'ai classé ces derniers dans le schéma du modèle logique selon les différentes composantes du programme (intrants-processus-résultats d'extrants, d'effets ou d'impacts). Ainsi, en plus de permettre de classer l'information entendue sur le programme et les indicateurs, l'utilisation du modèle logique détaillé propose une façon simple et efficace de représenter visuellement l'ensemble.

Ce troisième élément de la stratégie proposée vient donc bonifier la compréhension du programme en intégrant les différentes connaissances des divers groupes d'acteurs concernés. Une fois ces indicateurs proposés inclus dans le cadre de référence ou conceptuel, le portrait est plus complet et reflète mieux la réalité du programme. Il restera à valider ce modèle logique de programme détaillé auprès de l'ensemble des différents acteurs et, ainsi, rendre son utilisation et celle des indicateurs plus fréquentes pour ces acteurs.

❖ 4E ÉTAPE : Apprécier les indicateurs retenus selon les caractéristiques de pertinence, de faisabilité et d'importance accordée par les acteurs concernés par le programme

Pour maximiser le temps des acteurs participants, une rencontre en grand groupe sera proposée pour valider l'ensemble des indicateurs identifiés, et en ajouter si nécessaire, et pour les apprécier. Cette deuxième consultation aura donc pour but de présenter le modèle logique de programme détaillé et de qualifier les indicateurs retenus sur la pertinence, la faisabilité et l'importance à accorder pour chacun des indicateurs. Les caractéristiques de pertinence[16] et de faisabilité[17] ont été choisies sur la base de la littérature sur les stratégies pour développer des indicateurs. L'importance[18] à accorder à un indicateur a été ajoutée afin de mettre en évidence un noyau commun d'indicateurs pour l'ensemble des acteurs et un noyau particulier selon chacun des groupes d'acteurs. Cela suppose donc qu'un indicateur pourrait être reconnu pertinent par tous les acteurs mais plus important pour un type d'acteurs en particulier. Par cet ajout, on vérifie si certains indicateurs sont plus importants que d'autres dans la prise de décision de certains groupes d'acteurs.

Cet exercice se veut un moment privilégié pour que les différents groupes d'acteurs discutent ensemble et partagent leur vision pour la bonifier et en arriver à une compréhension commune et partagée du programme et des indicateurs à retenir.

Ce qui est proposé comme méthode d'animation pour apprécier les indicateurs, c'est la technique du groupe nominal (TGN)[19] présentée en introduction, car elle permet de se faire en rencontre de groupes. Comme l'objectif n'est pas seulement d'apprécier les indicateurs, mais également de permettre aux acteurs d'échanger sur leur compréhension du programme, la technique sera modifiée pour ressembler à un groupe de discussion et inclure des échanges entre les participants.

De plus, pour apprécier chacune des caractéristiques psychométriques retenues (pertinence, faisabilité, importance à accorder) des indicateurs identifiés, une échelle Likert en cinq points sera utilisée. Cela permettra, ainsi, de coter quantitativement chacun des indicateurs et de faire un score moyen. Cette façon de faire se veut simple et rapide. L'expertise de l'évaluateur pourra également être mise à contribution pour cette étape. Étant donné que les indicateurs

---

16 La pertinence d'un indicateur suppose « *qu'il correspond à une préoccupation, une attente ou un engagement en lien avec l'objectif dont il contribue à mesurer l'atteinte. L'indicateur se doit d'illustrer concrètement, en tout ou en partie, le résultat, le phénomène ou l'objet que l'on veut mesurer. Il renseigne très bien sur les effets des activités et est très utile pour apprécier les résultats obtenus* » (SCT, 2002c : 12).

17 La faisabilité signifie que l'indicateur « *doit être relativement facile à obtenir et à produire. Les données ou les informations sont accessibles en temps opportun et les opérations nécessaires pour les collecter et les traiter présentent un rapport coût-avantage raisonnable* » (SCT, 2002c : 13).

18 L'importance à accorder suppose qu'il y a une différence entre les divers acteurs concernés sur l'importance à donner à un indicateur pour apprécier le programme.

19 La technique du groupe nominal (TGN) consiste à regrouper un ensemble d'individus (5 à 10) dans un même endroit, sans que la communication entre eux se fasse, afin de favoriser la parole de chaque participant sans subir de contrainte ou de pression des autres. Toute la communication se fait par l'intermédiaire d'un animateur qui respecte un certain nombre d'étapes formelles, successives et bien définies afin d'en arriver à dresser une liste d'énoncés par ordre de priorité.

sont à la base de la mesure pour apprécier un programme et ont comme utilité de porter un jugement sur celui-ci, il devient donc majeur de prendre toutes les précautions qu'il faut pour que ceux-ci aient de bonnes qualités psychométriques afin que le jugement porté soit pris en compte par les acteurs concernés.

Même si dans la littérature il est mentionné que d'autres caractéristiques telles que la fidélité, la sensibilité à percevoir les changements, la robustesse ou la capacité à résister à ce que l'on fait (INSPQ, 2013a; MSSS, 1995), la comparabilité dans le temps et l'espace ainsi qu'une harmonisation dans le développement et la production des indicateurs sont incontournables pour apprécier les indicateurs, le présent projet doctoral ne s'attarde pas à celles-ci. L'objectif principal étant de développer une stratégie qui permettra d'identifier des indicateurs de résultats jugés pertinents, ayant une bonne faisabilité et un degré d'importance pour les acteurs afin de favoriser leur utilisation par la suite. Ce sont ces caractéristiques psychométriques qui ont été appréciées dans ce contexte.

Toutefois, il est supposé qu'à la suite de cette étape, la pertinence de poursuivre l'exercice et de vérifier les autres caractéristiques psychométriques de ces indicateurs sera évidente pour les acteurs concernés. Le lien entre les responsables de programme et les analystes de données devra donc continuer à exister au-delà de la démarche d'identification des indicateurs. Ce sera donc aux analystes de données à prendre en main la poursuite des travaux et à faire évoluer les indicateurs, du concept à une donnée ou une statistique qui permettra de mesurer et d'apprécier le programme. Donc, dans le présent contexte de la stratégie proposée, l'appréciation des autres caractéristiques psychométriques ne sera pas faite car l'importance était mise sur l'ajout de l'évaluateur comme responsable d'accompagner la stratégie et l'intégration de la démarche d'identification des indicateurs dans la démarche d'évaluation. C'est lors de l'évaluation du programme, que les indicateurs pourront être construits, testés et documentés, pour ensuite, être appréciés sous l'angle des autres caractéristiques psychométriques.

3.2 Questions de recherche

Étant donné que l'objectif de recherche consistait à tester une stratégie pour identifier et sélectionner des indicateurs de résultats de programme, une expérimentation de celle-ci sur le terrain a été réalisée afin d'apprécier son efficacité, sa pertinence et son degré de réalisation. La principale question de recherche est donc : la stratégie d'accompagnement proposée est-elle **efficace, pertinente** et **réalisable** pour identifier des indicateurs de résultats d'un programme? Par conséquent, deux questions, plus spécifiques doivent d'abord être répondues : 1) les indicateurs sont-ils pertinents, importants et faisables? 2) Les étapes de la stratégie sont-elles réalisables? La thèse propose d'offrir des réponses à ces questions.

3.2.1 Critères d'appréciation de la stratégie

En se basant sur les définitions des caractéristiques psychométriques de la mesure, on a dégagé une définition des critères pour apprécier la stratégie proposée. Elle sera considérée comme :

- ✓ **pertinente** si la modalité de réalisation (accompagnement par l'évaluateur) et les quatre étapes de celle-ci (utilisation du modèle logique détaillé; consultation des acteurs concernés par le programme; identification et classement des indicateurs identifiés; appréciation de la pertinence, de la faisabilité et de l'importance accordée aux indicateurs par les acteurs concernés) s'avèrent appropriées pour identifier des indicateurs de résultats pour le programme retenu;

- ✓ **réalisable** si elle se vit sans embûches majeures pour l'organisation et les différents acteurs concernés;
- ✓ **efficace** si l'objectif qui est d'identifier des indicateurs de résultats pertinents, faisables et importants pour les acteurs du programme ciblé a été atteint (INSPQ, 2013b). Deux processus de validation ont été utilisés pour évaluer l'efficacité de la stratégie : dans un premier temps, l'appréciation des caractéristiques recherchées chez les indicateurs a été mesurée auprès du groupe expérimental (groupe 1) et dans un deuxième temps, les indicateurs qui ont été identifiés dans la phase d'expérimentation de la stratégie ont été validés auprès d'un groupe d'acteurs différents (groupe 2).

Si l'écart entre les deux groupes d'acteurs s'avérait élevé lorsqu'il est question des qualités d'un indicateur, alors cela laissera entendre que la stratégie n'est pas efficace. Si, au contraire, les indicateurs développés lors de la stratégie sont cotés pertinents, faisables et importants par les deux groupes, on pourrait avancer que la stratégie est efficace car elle a atteint son objectif.

CHAPITRE 4 – MÉTHODOLOGIE

Le quatrième chapitre a pour but d'exposer les approches méthodologiques utilisées pour expérimenter et apprécier la stratégie d'identification d'indicateurs proposée dans le projet de recherche.

4.1 Protocole de recherche

Pour réaliser ce projet doctoral, une recherche appliquée prenant appui sur une étude de cas semble la méthode la plus pertinente et évidente pour répondre aux questions de recherche. Cette méthode permet de comprendre des phénomènes exploratoires et difficilement mesurables (Lamoureux, 2000; Roy, 2009). De plus, cette méthode de recherche a pour avantage d'examiner l'information exhaustive sur un sujet ou une situation en tenant compte de plusieurs sources d'information (Lamoureux, 2000). Pour les besoins de ce projet de recherche, le cas sélectionné devra répondre à certaines caractéristiques telles que : avoir besoin d'une évaluation; rejoindre une clientèle vulnérable; solliciter différents groupes d'acteurs concernés par le programme et impliquer la prise de décisions à différents niveaux (national, régional et local).

De plus, il est important de mentionner que le Comité d'éthique de la recherche CSSS-Vieille-Capitale/Québec-Nord/Portneuf et DRSP de la Capitale-Nationale [20] a approuvé le projet de recherche (numéro du projet 2011-2012-07).

4.2 Mise en place des conditions de succès pour expérimenter la stratégie d'accompagnement proposée

Avant de débuter la mise en œuvre de la stratégie d'identification d'indicateurs, quelques conditions de succès tirées de la littérature (Provost et autres, 2007; Provost, Moreault et Cardinal, 2013; Roberts-Gray et Scheirer, 1988; SCT, 2002a; Thibaudeau, 2014) ont été mises en place afin d'optimiser la réalisation de cette stratégie proposée dans la démarche de doctorat.

Premièrement, un appui de la direction et des responsables du programme retenu a été recherché afin de mobiliser les acteurs concernés à participer à la démarche. Le projet a donc été soumis pour approbation à la coordonnatrice de l'équipe d'évaluation de la DRSP-CN qui l'a accepté. Par la suite, une discussion avec l'équipe de direction de la DRSP-CN a été réalisée afin d'identifier les choix possibles de programmes à évaluer. Pour mobiliser les acteurs du terrain et favoriser l'actualisation de la stratégie, le programme choisi devait répondre à un besoin d'évaluation pour la DRSP-CN.

Une fois le choix du programme fait, dans le cas présent, le programme Fluppy, l'équipe régionale responsable a été rencontrée afin de valider l'intérêt et la faisabilité pour le projet. Il fallait également « préparer le terrain » au niveau local c'est-à-dire faire des représentations auprès des différents acteurs concernés par le programme, lors de réunions statutaires entre le régional et le local, afin de les inviter à participer à la démarche d'identification d'indicateurs de résultats. La participation active et l'intérêt de la responsable de l'implantation et de la mise en œuvre du programme au régional pour les résultats qui découleraient du projet ont été des éléments facilitants pour sa réalisation. Ma compétence

[20] Depuis la Loi sur l'abolition des agences, de 2015, c'est le Comité d'éthique de la recherche sectoriel en santé des populations et première ligne du Centre intégré universitaire en santé et services sociaux (CIUSSS).

et mon habileté comme évaluateur pour mobiliser et faciliter l'engagement des différents acteurs du programme ainsi que le soutien de la direction dans le projet ont également été favorables à la réalisation de la stratégie. De plus, par mon attitude positive et avenante lors de l'animation des groupes de discussion ou des entrevues individuelles, j'ai su mettre en place un climat de confiance et, ainsi, permettre à tous les groupes d'acteurs concernés d'émettre leur point de vue et d'échanger sur le sujet.

Programme choisi pour l'expérimentation de la stratégie : programme Fluppy

Le programme Fluppy a pour finalité de modifier la trajectoire développementale des enfants des classes de maternelle présentant des manifestations d'agressivité et de violence, et de réduire les troubles de conduite, incluant la violence envers les autres et la délinquance, chez les enfants de 5 à 11 ans. En intervenant dès la maternelle, ce programme vise, en outre, la réduction du décrochage scolaire chez les jeunes (Capuano, Poulin, Vitaro, Verlaan & Vinet, 2010; Comeau, 1999, 2001). Ce programme s'adresse à la clientèle des enfants de 5 ans fréquentant une école et présentant des troubles de comportement d'agressivité et de violence. Dans le contexte de la région de la Capitale-Nationale, ce sont principalement les écoles de milieux défavorisés (indice de défavorisation[21] entre R7 et R10 selon le MELS) qui bénéficieront du programme Fluppy.

Afin d'atteindre les objectifs généraux qui sont de « *stimuler le développement des comportements prosociaux chez les enfants d'âge préscolaire (5 ans) éprouvant des difficultés à vivre des interactions positives avec leurs pairs et les enseignants, et de contribuer au succès scolaire de ces enfants »* (CPÉQ, 1995, cité dans Comeau, 1999 : 2), des activités à réaliser sont réparties selon trois volets principaux :

- ✓ un volet « *enfant en classe* » (aussi appelé volet universel) qui vise à développer les habiletés sociales de tous les enfants des classes de maternelle participantes;
- ✓ un volet « *enfant dans sa famille* » qui vise les enfants de ces classes de maternelle présentant des troubles d'agressivité ou de violence afin de les habiliter à communiquer, à prévenir et à résoudre les conflits. Ce volet s'adresse aussi aux parents afin de les aider à développer leurs pratiques éducatives;
- ✓ un volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* » qui accompagne les enseignants des classes de maternelle ciblées par le programme dans leur gestion des comportements des enfants présentant des troubles de comportement agressif ou violent.

Étant donné que la mise en œuvre de ce programme vivait des changements dans un des centres de santé et de services sociaux (CSSS) de la région, la nécessité d'évaluer les effets de ce changement était présente. Et même si le programme était implanté dans la région depuis 1999, l'évaluation des effets n'avait pas été faite et le besoin d'indicateurs significatifs était nécessaire. Pour plus de détails, un bref historique du programme est présenté en Annexe 5.

---

[21] Les données relatives à la défavorisation en milieu scolaire sont calculées à l'aide de deux variables : l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socioéconomique (IMSE)

- Le SFR correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu.
- L'IMSE est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice).

http://www.education.gouv.qc.ca/references/statistiques/indicateurs-de-leducation/indices-de-defavorisation/

4.3 Procédure de sélection et de recrutement des participants

La compréhension du contexte d'implantation et de mise en œuvre du programme choisi a permis de planifier les demandes d'autorisation pour la recherche et le recrutement des parents, la clientèle ciblée par le programme. Quand fut venu le temps d'envoyer une lettre d'invitation aux parents pour participer à la recherche, les enseignants ont exigé que les directions d'école autorisent cet envoi, car toute demande supplémentaire aux parents, non convenue au départ dans le programme, doit être autorisée par celles-ci.

Une autre particularité du programme Fluppy, c'est que la clientèle ciblée est de deux types : les parents dont les enfants ont un suivi familial et les parents dont les enfants participent seulement au volet « *enfant en classe* ».

De plus, étant donné que le programme choisi pour l'expérimentation est un programme qui se réalise en collaboration entre les secteurs de la santé et de l'éducation, différents types d'acteurs étaient susceptibles d'être ciblés dont :

- ✓ dans le domaine de la santé : la responsable régionale du programme, les chefs de programme du CSSS et les intervenants Fluppy;
- ✓ dans le domaine de l'éducation : les enseignants de maternelle;
- ✓ en ce qui concerne la clientèle visée par le programme, ce sont les parents des enfants des classes de maternelle jugées défavorisées selon l'indice de défavorisation[22] du MELS qui ont été ciblés.

De plus, les experts de contenu (formateurs) du programme Fluppy ont été invités à participer ainsi que les parents dont les enfants ont pu bénéficier du programme. Étant donné que le projet doctoral s'est réalisé dans la région de la Capitale-Nationale, la sélection des participants s'est faite parmi les quatre territoires des CSSS de cette région (Tableau 1).

Étant donné que deux groupes étaient nécessaires, il a été décidé de choisir deux CSSS similaires dans le nombre de participants potentiels, par types d'acteurs sauf pour le groupe des intervenants Fluppy, qui ont tous été recrutés. Une fois la décision prise de sélectionner les participants du CSSS Vieille-Capitale et ceux du CSSS Québec-Nord, le recrutement a commencé.

Dans le cas présent, deux groupes de participants ont été recrutés pour tester la stratégie. Un premier groupe de participants qui ont été rencontrés en entrevue individuelle ou en groupe pour documenter le modèle logique de programme et identifier des indicateurs potentiels qui serviraient à apprécier le programme (étapes 1 et 2). Et un deuxième groupe qui a participé, avec le premier groupe, au sondage en ligne pour apprécier la pertinence, la faisabilité et l'importance accordée par les acteurs (étape 4) aux indicateurs retenus par l'évaluateur, selon les composantes du programme concerné, lors de l'étape 3. De plus, étant donné que les deux groupes de participants étaient nécessaires à deux moments différents, le groupe 1 participant à l'étape 1, 2, et 4 et, le groupe 2 ne participant qu'à l'étape 4, il fut décidé de recruter en deux temps.

---

[22] Les données relatives à la défavorisation en milieu scolaire sont calculées à l'aide de deux variables : l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socioéconomique (IMSE).
- Le SFR correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu.
- L'IMSE est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice).

http://www.education.gouv.qc.ca/references/statistiques/indicateurs-de-leducation/indices-de-defavorisation/

- ✓ Dans un premier temps, le groupe 1 a été formé dans le CSSS Vieille-Capitale, pour réaliser l'expérimentation de la stratégie d'accompagnement d'identification d'indicateurs de résultats pour le programme Fluppy, de l'étape 1 à l'étape 4.
  - C'est donc quatre chefs de programme pour la clientèle 0-5 ans et 31 enseignants de maternelle répartis dans les écoles de la région qui étaient susceptibles de participer au projet (Tableau 1).
- ✓ Dans un deuxième temps, le groupe 2, composé d'acteurs similaires dans leur rôle au groupe 1, a été recruté dans le CSSS Québec-Nord. Ce deuxième groupe aura pour objectif d'apprécier la qualité des indicateurs identifiés avec le groupe 1, lors de l'expérimentation de la stratégie, donc de participer seulement à l'étape 4.
  - La population possible de participants est de quatre chefs de programme pour la clientèle 0-5 ans et 21 enseignants de maternelle répartis dans les écoles de la région (Tableau 1).

Tableau 1 : Nombre d'acteurs potentiellement susceptibles d'être recrutés pour la région par CSSS

	CSSS Portneuf (1 secteur)	**CSSS Charlevoix (1 secteur)**	**CSSS Vieille-Capitale (4 secteurs)**	**CSSS Québec-Nord (3 secteurs)**	**Nombre total de participants dans les 4 CSSS par type de fonction**
Intervenants Fluppy	2 (dont 1 en support)	1	Secteur 1 : 3 Secteur 2 : 1 Secteur 3 : 1 Secteur 4 : 1	Secteur 1 : 2 Secteur 2 : 2 Secteur 3 : 2	
Total d'interve-nants par CSSS	**2**	**1**	**6**	**6**	**15**
Nombre de classes ou d'enseignants	5 classes de maternelle donc 5 enseignants	2 classes de maternelle donc 2 enseignants	Secteur 1 : 11 classes donc 11 enseignants Secteur 2 : 4 classes donc 4 enseignants Secteur 3 : 6 classes donc 6 enseignants Secteur 4 : 10 classes donc 10 enseignants	Secteur 1 : 11 classes donc 11 enseignants Secteur 2 : 4 classes donc 4 enseignants Secteur 3 : 6 classes donc 6 enseignants	
Total d'enseignants par CSSS	**5**	**2**	**31**	**21**	**59**
Gestionnaires de programme (de la clientèle 0 à 5 ans)	1 chef de programme	1 chef de programme	1 chef de programme/ par secteur donc **4** chefs de programme	1 chef de programme/ pour 2 secteurs + 2 chefs de programme dans un secteur donc **4** chefs de programme	
Total de gestionnaires par CSSS	**1**	**1**	**4**	**4**	**10**

Rapport-Gratuit.com

En ce qui concerne la population des parents potentiels, cela pouvait se calculer en prenant en compte qu'environ 17 à 20 enfants composaient une classe de maternelle; ce qui donnait une possibilité de 527 à 620 parents pour le territoire du CSSS Vieille-Capitale et de 340 à 400 parents potentiels à recruter pour le CSSS Québec-Nord.

Pour les experts de contenu, seulement deux personnes pouvaient être ciblées pour participer. Celles-ci étaient responsables de la formation du programme Fluppy au Centre de Psycho-Éducation du Québec (CPEQ). De plus, la personne responsable de l'implantation et de la mise en œuvre du programme Fluppy à la DRSP-CN était au nombre des personnes concernées par la stratégie. Il est important d'ajouter que cette personne a été présente tout au long du projet afin de m'alimenter en information et maintenir l'intérêt des acteurs des CSSS pour la démarche.

4.3.1 Recrutement des participants du groupe 1 pour expérimenter la stratégie d'accompagnement

Pour expérimenter la stratégie d'accompagnement, c'est-à-dire réaliser les étapes 1, 2 et 4, un groupe composé de tous les groupes d'acteurs concernés par le programme a été formé : le groupe 1.

- ✓ **Intervenants Fluppy du groupe 1**

Ce sont tous les intervenants Fluppy qui ont été recrutés pour participer au groupe de discussion. Étant donné qu'une rencontre bilan est prévue à chaque année entre la responsable du programme Fluppy au régional et les intervenants Fluppy de tous les territoires de CSSS afin d'échanger sur le programme, et que le contenu à discuter dans le cadre de l'expérimentation de la stratégie cadrait bien dans cette rencontre, j'ai profité de cette possibilité. Ce sont donc les intervenants Fluppy (n=13) des quatre CSSS de la région, présents à la rencontre bilan de juin 2011, qui ont été recrutés.

- ✓ **Enseignants du groupe 1**

C'est avec l'aide des intervenants Fluppy du CSSS ciblé par la démarche, que le recrutement des enseignants s'est fait en tenant compte du calendrier scolaire. La meilleure période a été de cibler le début de l'année scolaire 2011-2012, soit de septembre à décembre 2011.

Lors d'une rencontre d'animation Fluppy en classe, l'intervenant Fluppy a parlé de l'étude aux enseignants et leur a remis une lettre d'invitation à participer au projet avec mes coordonnées comme étudiante/chercheure (Annexe 6). Le bassin possible d'enseignants variait de 5 à 10 par secteur. Et comme le CSSS Vieille-Capitale compte quatre secteurs, une trentaine d'enseignants étaient susceptibles de pouvoir participer à l'expérimentation de la stratégie (Tableau 1).

Il y a eu deux rappels (octobre et novembre 2011) qui ont été faits auprès des intervenants Fluppy pour demander la participation des enseignants. Toutefois, pour recruter des enseignants, il a fallu changer la stratégie de collecte d'information car aucun d'entre eux n'avait accepté de participer à une rencontre de groupe en soirée. Il a donc été proposé de les rencontrer en individuel ou en duo avec un autre enseignant de la même école, sur l'heure du dîner ou après les classes. Une compensation sous forme de repas leur a été proposée sans pour autant que cela soit accepté. Au total, cinq enseignants dans trois écoles différentes ont accepté de participer à l'expérimentation de la stratégie.

- ✓ **Parents du groupe 1**

Une lettre d'invitation (Annexe 7) a été distribuée auprès des parents par l'intermédiaire de l'enseignant. Il était prévu au départ de recruter des parents dont les enfants avaient profité du programme Fluppy l'année scolaire précédente. De plus, comme le programme comporte deux volets importants : volet animation en classe et volet d'intervention à la maison, on voulait recruter des parents dont l'enfant avait bénéficié du volet d'intervention à la maison ainsi que ceux dont l'enfant avait seulement participé aux ateliers Fluppy à l'école.

Toutefois, après deux rappels (octobre et novembre 2011) au moyen d'une lettre remise aux élèves dans les classes de première année, et seulement des refus parmi la quinzaine de parents suivis pour le volet familial, certaines décisions ont été prises à la lumière des suggestions des intervenants Fluppy. Il a été décidé de ne pas insister pour recruter des parents qui avaient bénéficié ou qui bénéficiaient encore présentement du volet d'intervention à la maison car cela pourrait entraver ou influencer leur intervention en cours. Ce qui nous amenait à considérer seulement les parents dont les enfants avaient participé au programme Fluppy à l'école. Mais là encore, aucune invitation à participer n'avait porté fruit. Alors, l'autre décision qui a été prise fut d'attendre en février 2012 que le programme soit plus avancé et de distribuer la lettre d'invitation dans les classes de maternelle de l'année en cours.

Par ailleurs, étant donné les difficultés reliées au recrutement des enseignants, il a été convenu de proposer aux parents une compensation de 10,00 $ remise lors de la rencontre, et la possibilité de choisir entre une rencontre de groupe ou une rencontre en individuel. Après deux rappels auprès des intervenants Fluppy pour qu'ils puissent demander aux enseignants de la maternelle de solliciter les parents, quatre parents, dont un couple, ont répondu à l'invitation.

- ✓ **Chefs de programme du groupe 1**

Le recrutement s'est fait par l'entremise du courriel à partir d'une liste obtenue par la responsable du programme au régional. Au départ, quatre chefs de programme ont été invitées à participer et deux chefs de programme dans le CSSS visé ont accepté de participer à la stratégie d'identification d'indicateurs proposée.

- ✓ **Experts de contenu du groupe 1**

Les experts de contenu sont les formatrices du programme Fluppy du CPEQ. Deux personnes étaient ciblées dans ce type d'acteurs. Les deux formatrices ont accepté de participer. Toutefois, étant donné la difficulté de les rencontrer ensemble, il a été convenu de les consulter en individuel.

Donc, pour l'expérimentation de la stratégie d'accompagnement pour identifier des indicateurs de résultats de programme, le groupe a été formé de tous les intervenants Fluppy (13), deux chefs de programme enfance-famille, une responsable régionale du programme, deux experts de contenu, cinq enseignants et quatre parents.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Tableau 2 : Taux de participation des acteurs concernés (groupe 1)

Expérimentation de la stratégie Groupes d'acteurs concernés	Population (n)	Participants à l'expérimentation Groupe 1 (n)	Taux de participation à l'expérimentation (%)
Intervenants Fluppy	15	13	87
Chefs de programme 0-5 ans	4	2	50
Responsable régionale du programme (DRSP-CN)	1	1	100
Experts de contenu	2	2	100
Enseignants	31	5	16
Parents	527 à 620	4 (dont un couple)	NSP
Total	578 à 671	27	NSP

4.3.2 Recrutement des participants du groupe 2 pour apprécier les indicateurs identifiés dans l'expérimentation (étape 4)

Lors de l'étape d'appréciation des indicateurs identifiés (étape 4), le groupe 1 a été consulté et un autre groupe d'acteurs (groupe 2), similaires dans leur rôle au groupe 1, a également été consulté afin de juger de certaines qualités des indicateurs identifiés par le groupe 1, ce qui a augmenté le nombre de participants et donc, la robustesse des résultats.

✓ **Intervenants Fluppy du groupe 2**

Étant donné que tous les intervenants Fluppy ont participé à l'expérimentation, une opportunité de recruter plus de participants au niveau des intervenants Fluppy et des enseignants de maternelle m'a été offerte par la responsable régionale du programme lors d'une formation donnée à la DRSP-CN en décembre 2011. Une présentation de mon projet doctoral, pour demander leur participation au sondage prévu en avril ou mai 2012, a été faite lors de la rencontre de formation donnée en décembre 2011 par le CPEQ pour les nouveaux intervenants Fluppy et enseignants de maternelle. Ceci a permis d'inviter quatre nouveaux intervenants Fluppy. Parmi eux, deux ont accepté de participer au projet doctoral.

✓ **Enseignants du groupe 2**

La même stratégie qu'avec la première équipe a été utilisée, soit de passer par l'intervenant Fluppy des trois secteurs du CSSS Québec-Nord. Une lettre d'invitation (Annexe 6) à participer au projet avec mes coordonnées leur était donnée lors d'une rencontre d'animation de Fluppy dans leur classe. Le bassin possible d'enseignants variait de 6 à 10 par secteur. Comme le CSSS Québec-Nord compte trois secteurs, une vingtaine d'enseignants étaient susceptibles de pouvoir participer à l'étape de validation des indicateurs de la stratégie (Tableau 2).

Tel que mentionné plus haut, le recrutement s'est fait également auprès des 13 nouveaux enseignants qui participaient à la formation donnée par le CPEQ en décembre 2011. J'ai présenté mon projet doctoral et une lettre d'invitation avec mes coordonnées (Annexe 6) leur a été remise en leur mentionnant qu'une relance par courriel aurait lieu en avril ou mai 2012 afin d'obtenir leur accord et leur adresse courriel pour participer au sondage en ligne. Même si beaucoup d'énergie a été déployée pour recruter des enseignants, cela n'a pas donné de résultats, car aucun enseignant n'a répondu. Aucune relance n'a pu être faite à cause des vacances d'été pour les enseignants.

✓ **Parents du groupe 2**

Une lettre (Annexe 7) a été distribuée (en mars et avril 2012) auprès des parents par l'intermédiaire de l'enseignant de maternelle. Celle-ci contenait l'information sur mon projet et mes coordonnées pour participer au projet. Aucune relance n'a pu être faite avant les vacances d'été. Toutefois, sept parents dont l'enfant bénéficiait du programme Fluppy dans leur classe ont accepté de transmettre leurs coordonnées pour participer au projet.

✓ **Chefs de programme du groupe 2**

Le recrutement s'est fait (mars et avril 2012) par courriel à partir de la liste obtenue par la responsable du programme au régional. Pour le groupe du CSSS Québec-Nord, trois chefs de programme sur les quatre possibles ont accepté de participer au projet.

Donc, pour l'étape 4, le groupe 2 est composé de deux nouveaux intervenants Fluppy, trois chefs de programme et sept parents du CSSS Québec-Nord. Toutefois, il est important de mentionner qu'aucun enseignant de maternelle n'a répondu positivement à la demande de participation au projet (Tableau 3).

Tableau 3 : Taux de participation des acteurs concernés (groupe 2)

Expérimentation de la stratégie Groupes d'acteurs concernés	Population (n)	Participants Groupe 2 (n)	Taux de participation (%)
Intervenants Fluppy	4	2	50
Chefs de programme 0-5 ans	4	3	75
Responsable régionale du programme (DRSP-CN)	NSP	NSP	NSP
Experts de contenu	NSP	NSP	NSP
Enseignants	20	0	0
Parents	340 à 400	7	NSP
Total	368 à 428	12	NSP

4.4 Procédure de collecte de données et outils de mesure

Différentes stratégies de collecte de données (groupe nominal modifié, entrevue en groupe et en individuel, questionnaire autoadministré en ligne, journal de bord) ont été utilisées pour réaliser l'expérimentation de la stratégie et colliger les données afin de répondre aux objectifs de la recherche et s'adapter au contexte et aux acteurs ciblés. Le type d'approche et les méthodes de collecte choisis ont donc été influencés par les objectifs de la recherche, le milieu d'expérimentation (organisation dans le domaine de la santé) en fonction de mon expertise pour la mesure et l'évaluation de programme (Tableau 4).

Tableau 4 : Modes de collecte de données

Stratégie de collecte	Objectifs	Étape de la stratégie pour identifier et sélectionner des indicateurs
Groupe nominal modifié (GNM) et entrevue en groupe ou en individuel	Identifier des indicateurs de résultats du programme. Valider l'information dans le modèle logique de programme.	**Étapes 1, 2 et 3** : Consulter les groupes d'acteurs concernés par le programme pour valider le modèle logique du programme et élaborer une liste d'indicateurs potentiels qui serviront à apprécier le programme.
Questionnaire autoadministré en ligne	Apprécier les caractéristiques psychométriques (pertinence, faisabilité et importance accordée) des indicateurs identifiés lors des GNM ou entrevues.	**Étape 4** : Apprécier et sélectionner les indicateurs retenus selon les caractéristiques de pertinence, de faisabilité et d'importance accordée par les acteurs concernés par le programme.
Journal de bord	Recueillir l'information pour avoir une mémoire de tout ce qui s'est passé lors de l'expérimentation et faire ressortir les facteurs qui pourront être améliorés.	Tout au long du processus de recherche.

4.4.1 Groupe nominal modifié pour se rapprocher du groupe de discussion

La grille du groupe nominal modifié (Annexe 8) contenait des questions sur les résultats attendus du programme et les indicateurs qui permettraient, d'après les acteurs consultés, de les apprécier. Les différentes composantes du programme Fluppy (intrants-processus) n'étaient pas demandées directement aux différents acteurs rencontrés. La prémisse était qu'une fois les intrants et les processus du programme validés par les experts de contenu (formateurs du programme) et les experts de l'implantation et la mise en œuvre du programme sur le terrain (responsable du programme au régional et intervenants Fluppy en CSSS), la conception du programme et ses composantes (modèle logique du programme Fluppy) serait partagée par tous. C'est pour cette raison que la grille des rencontres (Annexe 9) questionnait sur les résultats attendus du programme et les indicateurs pour les apprécier, sans revenir nécessairement sur les autres composantes du programme (intrants-processus).

Toutefois, avant de commencer la consultation, une brève présentation du programme Fluppy a été faite tel qu'il avait été validé. Cette mise en contexte aidait à questionner les participants sur les résultats attendus (à court, moyen et long terme) du programme Fluppy, de façon générale et selon chacun des trois volets du programme (volet « *enfant en classe* », volet « *enfant dans sa famille »* et volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* »). Par la suite, on leur demanda de nommer les indicateurs qui permettraient d'observer si le programme a répondu aux attentes de résultats mentionnées lors de la première partie du groupe de discussion. La grille contenait cinq questions (Annexe 8)

En ce qui a trait à la réalisabilité de consulter tous les acteurs concernés par le programme pour identifier des indicateurs, cela a été possible car tous les groupes d'acteurs ciblés du programme Fluppy ont été consultés. Toutefois, pour que cela soit réalisable, les modalités de rencontre et de collecte de données ont dû être adaptées au contexte organisationnel des groupes d'acteurs à consulter.

- ✓ En ce qui concerne le contexte organisationnel du secteur de la santé, autant au palier régional que local, la modalité de collecte d'information sous forme de discussions de groupe a été acceptée étant donné que cette façon de faire ressemble aux rencontres de travail, telles qu'elles sont réalisées à la DRSP-CN avec les CSSS de la région. Toutefois, un ajustement dans la procédure de consultation a été fait afin de profiter de réunions déjà planifiées et, ainsi, rejoindre les acteurs quand ils sont disponibles et ne pas les surcharger.
- ✓ En ce qui concerne les formatrices et conceptrices du programme (experts de contenu), comme elles ont une relation plus ponctuelle avec la DRSP-CN, qu'elles ne demeurent pas à proximité de la région et qu'elles sont très rarement toutes les deux à la même place en même temps, le choix a été fait de les rencontrer en individuel lors de leur passage à Québec.
- ✓ Le contexte organisationnel du secteur de l'éducation, plus spécifiquement au niveau des écoles, fonctionne de façon différente entre elles, ce qui fait que les enseignants ne voient pas la plus-value de se réunir ensemble. Donc, l'option de l'entrevue en individuel ou en petits groupes d'enseignants d'une même école s'est imposée. Par ailleurs, la prise en compte de l'organisation du travail des enseignants (majorité du temps en classe), a permis de cibler des temps de rencontres plus adéquats pour eux, tels que sur l'heure du dîner ou immédiatement après les heures de classe.
- ✓ En ce qui concerne le groupe de parents dont les enfants ont un suivi familial, aucun parent n'a accepté de participer. Certains commentaires des intervenants suggèrent que cette clientèle n'est pas très à l'aise d'être en contact avec d'autres parents à cause des problèmes qu'elle tente de régler avec le programme. Cette clientèle, qui est suivie en CSSS, a bien souvent d'autres problématiques plus graves que celle ciblée par le programme Fluppy, ce qui augmente leur malaise à vouloir rencontrer des chercheurs et leur non-disponibilité émotionnelle à participer à une recherche. En ce qui concerne les parents dont l'enfant participe au programme Fluppy sans avoir de suivi familial, quelques parents ont accepté une rencontre en individuel. Même s'il était normal que les termes « indicateurs de résultats » aient été plus difficiles à utiliser avec les parents, leur point de vue s'est avéré intéressant et nécessaire pour comprendre ce qui devrait être amélioré pour la mise en œuvre du programme et les résultats du programme. Et d'ailleurs, c'est dans le groupe des parents que les indicateurs ont surtout été déduits.

De plus, deux groupes nominaux modifiés ont été réalisés avec les membres du groupe 1; un premier avec presque tous les intervenants Fluppy (n=13) et un deuxième avec deux chargés de programme sur quatre du CSSS Vieille-Capitale. Un ajustement dans la procédure de recrutement a été fait pour les intervenants Fluppy car j'ai profité d'une réunion annuelle déjà planifiée, afin de rejoindre ces acteurs quand ils sont disponibles et ne pas les surcharger.

4.4.2 Entrevues en groupe ou en individuel

La grille des entrevues en groupe ou en individuel (Annexe 9) reprend les mêmes thèmes que la grille développée pour le groupe nominal modifié sauf quelques questions supplémentaires plus générales en lien avec le programme pour amorcer l'entrevue, étant donné que le visuel du modèle logique du programme n'était pas présenté pour commencer la discussion. Cela se voulait ainsi car l'objectif avec les enseignants et les parents était d'aller directement aux résultats attendus du programme sans passer par les composantes d'intrants et de processus du programme. Par la suite, les mêmes questions sur les résultats attendus (à court, moyen et long terme) du programme Fluppy ainsi que sur les indicateurs susceptibles d'aider à estimer si le programme a répondu aux attentes de résultats mentionnés, étaient demandées. On mentionnait également, avant de commencer l'entrevue, que toutes les réponses étaient bonnes. Et la même procédure était suivie pour chaque personne rencontrée : on commençait par expliquer l'étude et un formulaire de

consentement et de confidentialité était signé, l'ordre des questions de la grille était suivi et toutes les questions étaient posées de la même façon pour ne pas sortir du cadre de la recherche.

La grille d'entrevue auprès des enseignants (Annexe 10) comportait une question de plus que celle des parents, car on profitait de ce moment pour leur demander d'exprimer des suggestions qui permettraient de recruter des parents.

La durée moyenne des entrevues auprès des enseignants a été de 60 minutes et celle auprès des parents, de 35 minutes. Au total, il y a eu deux entrevues en duo et une entrevue en individuel pour le groupe des enseignants, et deux entrevues individuelles et une entrevue de couple pour le groupe des parents.

En ce qui concerne les formatrices (experts de contenu), étant donné la difficulté de les rencontrer ensemble, il a été convenu que la consultation se fasse par courriel, par téléphone et par des rencontres prévues lors de leur déplacement à Québec, par l'une ou l'autre des formatrices du programme Fluppy. En somme, une dizaine de courriels, trois appels et six rencontres ont été réalisés avec l'une ou l'autre des expertes du programme Fluppy.

Résumé synthèse du groupe nominal modifié et des entrevues, et analyses des données

Lors des rencontres, on demandait, à chacun des participants, les résultats attendus du programme, et quels seraient les indicateurs qui pourraient permettre de les mesurer. Un résumé synthèse de ces rencontres était fait. À partir du résumé synthèse, l'analyse de ces données avait pour but de faire ressortir les indicateurs directement relevés par les différents acteurs ou déduits à la lumière de l'information donnée et la théorie d'intervention sous-jacente au programme. Par exemple, une phrase telle que « *l'enfant doit mettre en pratique les quatre règles de Fluppy pour avoir des résultats* », serait considérée comme un indicateur direct au programme alors qu'une phrase telle que « *le programme a eu des effets positifs pour ma fille car elle a des amis maintenant* »; l'indicateur ne serait pas « avoir des amis », mais on déduirait que parce qu'elle a des amis, elle a développé des habiletés sociales adéquates.

Par la suite, un classement selon les différentes composantes du programme (ressources-activités-résultats) a été fait. L'information recueillie qui ne correspondait pas à des indicateurs n'était pas utilisée dans le cadre de la recherche mais partagée aux responsables pour améliorer la mise en œuvre du programme.

La durée des rencontres en groupe a été d'une heure et demie et la durée des rencontres en individuel variait de 25 minutes à une heure.

4.4.3 Questionnaire autoadministré en ligne

Le sondage autoadministré (Annexe 11) était constitué de 45 questions qui correspondaient aux 45 indicateurs identifiés lors de l'expérimentation. Pour chacun des indicateurs mentionnés, le répondant devait indiquer le degré de pertinence, de faisabilité et d'importance accordée à celui-ci. Il y avait donc trois sous-questions par indicateur. Lors du sondage, les répondants avaient à donner une cote ou un score sur une échelle de type Likert[23] allant de 1 (pertinence nulle) à 5 (très haute pertinence) à chacun des trois critères retenus soit la pertinence, la faisabilité et l'importance accordée aux

[23] Échelle de mesure pour laquelle le répondant est invité à préciser le niveau d'agrément avec la proposition qui lui est faite en choisissant parmi plusieurs choix de réponses allant d'un extrême à l'autre (cinq choix de réponses sont le plus souvent utilisés : pas du tout d'accord – plutôt pas d'accord – sans opinion – plutôt d'accord – tout à fait d'accord). L'échelle de Likert permet ainsi de dégager différents degrés d'opinion.

45 indicateurs identifiés. Les définitions de ces caractéristiques psychométriques ont également été précisées dans le sondage afin de faciliter la compréhension commune pour chacun des répondants dans leur cotation.

De plus, le questionnaire du sondage a été développé afin d'être passé directement en ligne (Annexe 12). C'est une façon rapide et simple d'aller chercher le point de vue des répondants et de faire des rappels, au besoin. Un premier prétest du questionnaire format papier a été fait auprès de trois personnes (deux experts en évaluation et un parent) afin de vérifier la présentation et la compréhension des questions. Suite aux commentaires, certaines modifications ont été apportées afin de simplifier la présentation et rendre le questionnaire moins lourd à répondre. Un deuxième prétest a été fait, auprès de cinq autres personnes, directement en ligne afin de vérifier la nouvelle présentation, suite aux exigences particulières de la plateforme utilisée pour le sondage en ligne, et mesurer la durée moyenne pour le compléter.

Après quelques modifications mineures dans les consignes du sondage, celui-ci a été disponible en ligne pendant six mois, soit de fin juin à début décembre 2012. Jusqu'à cinq relances ont été faites auprès des 28 acteurs qui ont répondu positivement à l'invitation de participer. Le taux de réponse global atteint 82 % (23/28).

En ce qui concerne le groupe 1, ce sont les mêmes acteurs que ceux de l'étape 1 et 2 qui ont été consultés pour apprécier les caractéristiques retenues. Toutefois, étant donné que cette consultation s'est faite dans un deuxième temps, et que la modalité de collecte a changé suite aux suggestions des acteurs consultés, certains n'ont pas répondu au sondage en ligne.

- ✓ Le groupe de répondants au sondage se composait donc d'intervenants Fluppy (n=5), de la responsable régionale du programme (n=1), des experts de contenu (n=2), des enseignants (n=4), de parents (n=2) mais d'aucun chef de programme.

En ce qui concerne le groupe 2, celui-ci se voulait similaire en termes de types d'acteurs à rencontrer (intervenants Fluppy, chefs de programme, enseignants et parents). Toutefois, il ne pouvait pas être en tout point similaire car le groupe des experts et de la responsable régionale du programme était le même pour la région que le groupe 1.

- ✓ Le groupe de répondants au sondage se composait donc d'intervenants Fluppy (n=3), des chefs de programme (n=2) et de parents (n=4). Malgré les quelques relances et stratégies différentes de recrutement, aucun enseignant n'a voulu participer au sondage en ligne.

Le taux de réponse pour le groupe 1 est de 78 % (14/18) et pour le groupe 2, le taux de réponse a atteint 90 % (9/10) (Tableau 5).

Tableau 5 : Taux de participation des acteurs concernés (groupe 1 + groupe 2)

Phase d'appréciation	Groupe 1			Groupe 2		
	Participants (n)	Participants au sondage (n)	Taux de participation au sondage (%)	Population (n)	Participants au sondage (n)	Taux de participation au sondage (%)
Intervenants Fluppy (incluant ceux en formation)	13	5	**38**	10	8	**80**
Chefs de programme 0-5 ans	2	0	**0**	4	3	**75**
Responsable régionale du programme (DRSP-CN)	1	1	**100**	NSP	NSP	NSP
Experts de contenu	2	2	**100**	NSP	NSP	NSP
Enseignants (incluant ceux en formation)	5	4	**80**	34	0	**0**
Parents	4 (dont 1 couple)	3	**75**	340 à 400	7	NSP

4.4.3.1 Traitement et analyses des données du sondage en ligne

La saisie des données du sondage en ligne s'est faite directement dans le logiciel *Excel* à partir de la plateforme Dynaform retenue pour effectuer le sondage (Faculté des sciences de l'administration de l'Université Laval). Ainsi, pour chacun des 45 indicateurs, chaque répondant devait coter entre 1 (pertinence nulle) et 5 (très haute pertinence) pour chacune des caractéristiques évaluées. Une fois le sondage terminé, le fichier *Excel* a été enregistré et transféré dans un fichier SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) afin de favoriser le traitement des données et l'analyse par la suite.

Dans un premier temps, pour chaque indicateur de résultat identifié lors de la phase de l'expérimentation, un score moyen a été calculé pour chacune des trois caractéristiques (pertinence, faisabilité et importance). Par la suite, si le score moyen obtenait la note de passage ou plus, il était considéré comme un indicateur pertinent, faisable et important pour le programme Fluppy. La note de passage se situe à 3, ce qui fait référence au point milieu (médian) de l'échelle de mesure utilisée dans le sondage (Payot et autres, 2007).

Donc, pour chacun des 45 indicateurs identifiés lors de la phase d'expérimentation, un score moyen sera calculé selon l'ensemble des répondants et selon le type d'acteurs concernés par le programme Fluppy (intervenants Fluppy, enseignants, chefs de programme, experts de contenu, responsable régionale du programme et parents). Cette première analyse servait à apprécier si des écarts de perception pouvaient exister entre les différents groupes.

Par la suite, les résultats associés au groupe 1 ont été comparés à ceux du groupe 2. Ainsi, pour valider les indicateurs identifiés par le groupe 1, les scores moyens de chaque indicateur selon les trois caractéristiques psychométriques (pertinence, faisabilité, importance) du deuxième groupe de répondants ont été calculés. Cela a permis de vérifier si le groupe 2 avait les mêmes perceptions par rapport à l'appréciation des indicateurs, même si ceux-ci n'avaient pas

participé à l'identification des indicateurs lors des étapes 1 et 2 de la stratégie. En effet, si les deux groupes sont d'accord sur la pertinence, la faisabilité et l'importance d'un indicateur, alors la stratégie aura permis d'identifier des indicateurs faisant l'unanimité. À l'inverse, si les groupes diffèrent d'opinion sur un bon nombre d'indicateurs, alors la stratégie n'aura pas permis d'identifier des indicateurs faisant l'unanimité. Si, au contraire, les indicateurs développés lors de la stratégie sont cotés pertinents, faisables et importants, par le deuxième milieu, on peut penser que la stratégie est efficace, car elle a atteint son objectif.

Étant donné que l'objectif était d'apprécier si les indicateurs étaient aussi pertinents, faisables et importants pour les deux groupes, les tests statistiques de comparaison ne sont pas nécessaires; une comparaison descriptive des scores moyens entre les deux groupes et une comparaison des proportions de répondants qui ont répondu avoir une haute (4) ou très haute (5) opinion par rapport à chacune des trois caractéristiques mesurées ont été privilégiées. Cela a permis d'examiner les réponses des deux groupes sous un autre angle.

4.4.4 Journal de bord

Le journal de bord est constitué de toutes mes notes durant l'expérimentation de sa stratégie. On y retrouve donc tous les éléments de difficultés rencontrées et les changements apportés pour réaliser l'accompagnement et les quatre étapes. Ce journal a servi à faire ressortir les facteurs qui pourraient être améliorés. Ces facteurs peuvent provenir des commentaires faits par les acteurs lors des groupes de discussion et des entrevues ou de mes observations en rapport à l'expérimentation de la stratégie. Les commentaires insérés dans le journal de bord ont été utilisés pour apprécier la mise en œuvre de la stratégie lors de l'expérimentation et apporter des pistes d'amélioration à la stratégie dans la section Discussion. On retrouve donc ces éléments tout au long de ce présent document.

Rapport-Gratuit.com

CHAPITRE 5 – RÉSULTATS

Ce chapitre expose, dans un premier temps, les résultats du processus de mise en œuvre de la stratégie d'accompagnement et des quatre étapes de celle-ci. Et par la suite, l'examen des résultats du sondage en ligne, portant sur les qualités des indicateurs, permettra d'apprécier l'efficacité de la stratégie.

5.1 Résultats de l'expérimentation de la stratégie proposée

Les résultats les plus importants liés à chaque étape de la stratégie sont présentés. Ceux-ci proviennent principalement du journal de bord.

❖ **Modalité de réalisation : Modalité d'accompagnement pour réaliser la stratégie d'identification et de sélection d'indicateurs de résultats pour un programme**

Les conditions de succès mises en place ont contribué à rendre réalisable la stratégie d'accompagnement. Certaines ont été plus favorables que d'autres telles que l'appui ferme des gestionnaires de l'organisation, l'intérêt de la responsable du programme, l'utilisation des comités existants pour échanger et valider le modèle logique de programme, les habiletés relationnelles de l'évaluateur pour faciliter et mobiliser les acteurs ainsi que ses habiletés d'animateur et son expertise dans les processus et la mesure.

Certaines conditions organisationnelles du milieu responsable de la stratégie ont été favorables, pour la faisabilité, telles qu'un comité de base pour faciliter les échanges entre les acteurs concernés par le programme et, mon soutien et accompagnement lors de la démarche. Idéalement, le comité de base de la démarche d'identification des indicateurs, aurait dû être composé d'un évaluateur, d'une personne responsable du programme au régional et d'une personne responsable des banques de données. Toutefois, étant donné que c'était un projet doctoral et devant les difficultés d'intégrer un nouveau comité dans la routine professionnelle des acteurs ciblés, il fut décidé que des rencontres fréquentes entre la responsable de l'implantation du programme au régional et moi seraient privilégiées. Étant donné sa connaissance du programme et de son fonctionnement ainsi que ses relations privilégiées avec les acteurs concernés dans le programme, cette relation s'avérait essentielle et optimale pour la démarche. Cela a permis également d'augmenter ma visibilité en favorisant des rencontres avec les autres acteurs concernés dans le programme.

Il est important de préciser que même si, dès le début, il était connu que toutes les conditions de succès n'étaient pas présentes, l'expérimentation de la stratégie se voulait un point de départ pour amorcer et favoriser une culture d'évaluation. Par exemple, même si l'approche fréquemment utilisée, dans l'organisation, pour réaliser des évaluations, était faite avec la participation des gestionnaires de programme, la sélection d'indicateurs se faisait rarement avec leur collaboration. Il a donc fallu convaincre la direction de la nécessité d'accompagner les gestionnaires de programme dans cette démarche d'identification et de sélection des indicateurs pour favoriser, par la suite, l'utilisation de ceux-ci dans leur travail.

De plus, même si la participation des responsables de la production et l'analyse des données administratives étaient également importantes pour l'identification et la sélection des indicateurs de programme, leur participation à la stratégie n'a pas été possible, étant donné qu'ils ne font pas partie de la même direction dans l'organisation régionale. Toutefois,

même si l'organisation du travail était souvent divisée entre les gestionnaires de programme, les responsables de la production et l'analyse de données administratives et les évaluateurs, il y aurait intérêt à faire équipe pour rendre la démarche d'identification et de sélection des indicateurs optimale.

❖ **1RE ÉTAPE : Utiliser le modèle logique de programme « détaillé » pour documenter le programme Fluppy et son contexte de mise en œuvre, et communiquer**

L'élaboration du modèle logique de programme a permis de répondre au besoin d'avoir un cadre de référence pour le programme et d'identifier des indicateurs de résultat. De plus, la validation de ce dernier, lors des groupes nominaux modifiés et des entrevues, auprès des différents acteurs a permis de favoriser les échanges et d'apporter des nuances sur les façons de mettre en œuvre le programme dans les différents territoires de la région ainsi que sur les résultats attendus du programme. Par la suite, le modèle logique a été repris par certains groupes d'acteurs dans leur travail quotidien : la responsable régionale a décidé de l'utiliser pour communiquer lors de ses rencontres bilans avec les intervenants Fluppy ou les chefs de programme; et ces derniers l'ont utilisé pour expliquer le programme aux nouveaux intervenants et pour discuter de leurs attentes avec leurs partenaires scolaires.

La Figure 4 présente la version finale du modèle logique du programme Fluppy.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

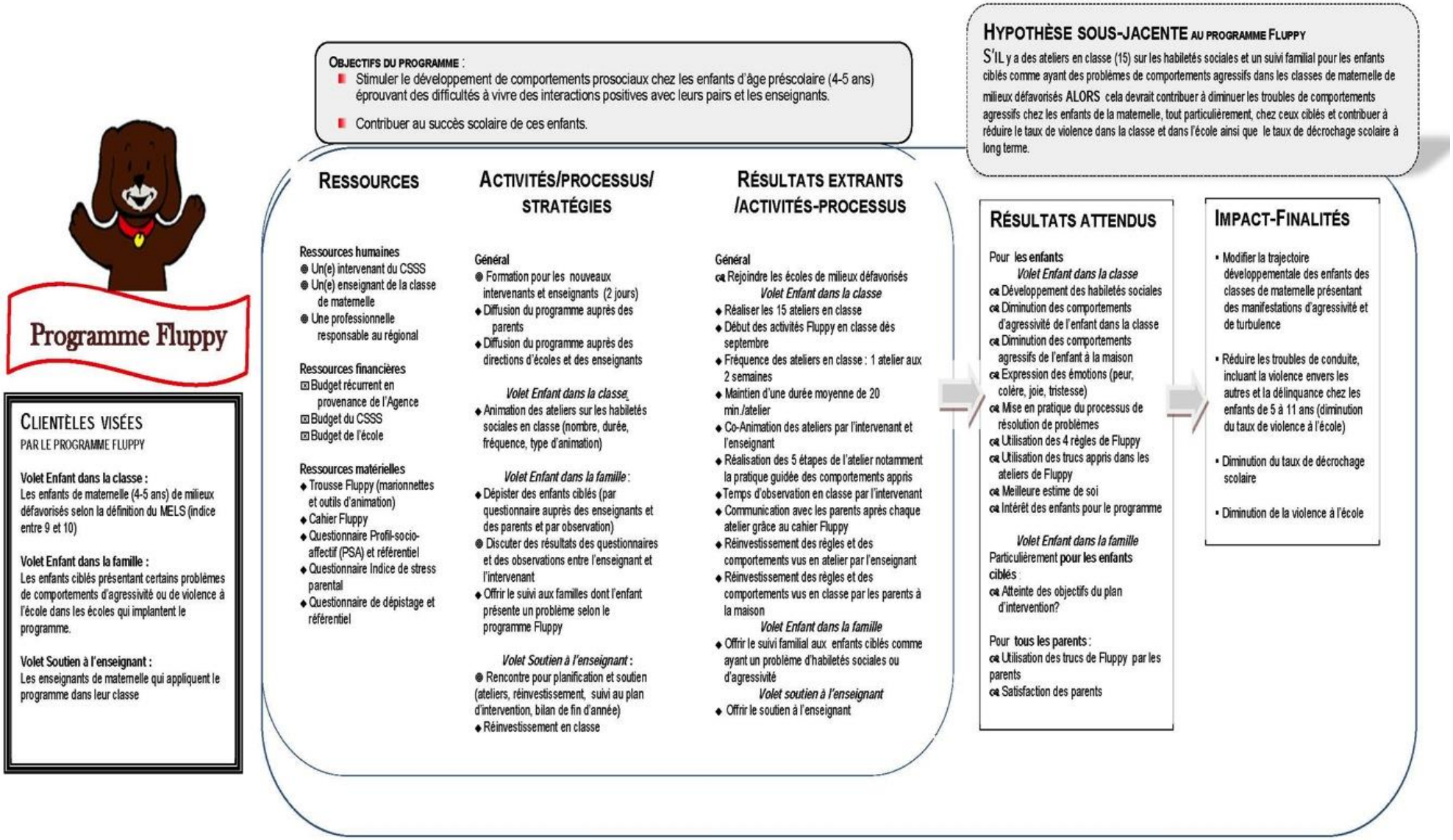


Figure 4 : Modèle logique du programme Fluppy

❖ **2E ÉTAPE : Consulter les groupes d'acteurs concernés par le programme Fluppy pour élaborer une liste d'indicateurs potentiels pour apprécier le programme**

Tel que mentionné plus haut, la consultation des groupes d'acteurs a été faite dans un premier temps, pour compléter et valider le modèle logique du programme Fluppy. Ce fut avantageux, pour moi, de partir d'une version préliminaire du modèle logique de programme, élaborée au début de la stratégie, afin de mettre à l'épreuve ma compréhension du programme, autant que pour la consultation, qui s'en trouvait bonifiée. Toutefois, cette étape demanda beaucoup de temps de préparation pour l'évaluateur, soit environ six mois, avant de mettre en œuvre (ou réaliser) ces rencontres de consultations.

Par la suite, une grille de questions mettant l'accent sur les résultats attendus du programme et les indicateurs pour les apprécier, a été utilisée pour consulter les autres groupes d'acteurs concernés. La prémisse était qu'une fois la conception du programme et ses composantes (intrants-processus-résultats d'extrants, d'effet ou d'impact) validée par les experts de contenu (formateurs du programme) et les experts responsables de l'implantation et de la mise en œuvre du programme sur le terrain (responsable du programme au régional et intervenants Fluppy en CSSS), cette conception serait partagée par l'ensemble. Toutefois, suite aux rencontres de consultations, il apparût évident que certaines composantes du programme, telles que les ressources, activités et processus du programme, étaient vues différemment, selon les acteurs, ce qui a amené un questionnement sur la nécessité d'utiliser le modèle logique avec tous les groupes d'acteurs.

L'objectif de ces rencontres était donc d'identifier, à partir des connaissances des résultats attendus du programme Fluppy, par chacun des groupes d'acteurs consultés, les indicateurs de résultats jugés pertinents pour le programme. Toutefois, étant donné que le terme « indicateur » exigeait plus de difficulté de compréhension, quelques questions supplémentaires ont été ajoutées dans la grille d'entrevue afin de laisser la place aux réactions des acteurs par rapport au programme et, ainsi, enchaîner la discussion sur les indices qui pourraient aider à apprécier ce programme. De plus, lors de la consultation, diverses préoccupations par rapport au programme sont apparues entre les acteurs du milieu de la santé et ceux du milieu de l'éducation, étant donné leurs responsabilités et rôles différents. Les types d'indicateurs identifiés lors des rencontres variaient également entre les différents groupes d'acteurs d'un même milieu. Par exemple, les gestionnaires de programme en CSSS ont mentionné surtout des indicateurs de ressources, d'activités et de processus alors que les intervenants se sont surtout attardés aux indicateurs de résultats attendus pour les enfants.

❖ **3E ÉTAPE : Identifier et classer les indicateurs retenus selon les composantes du programme Fluppy**

Les résumés synthèses des rencontres auprès des différents acteurs concernés par le programme ont permis d'identifier **45 indicateurs** (Tableau 6). Ceux-ci ont été classés selon la typologie liée aux différentes composantes du programme Fluppy, soit 32 indicateurs de ressources, d'activités et de processus classés selon les différents volets du programme (« *général* », « *enfant en classe* », « *enfant dans sa famille* » et « *scolaire ou soutien à l'enseignant* ») et 13 indicateurs de résultats dont 11 prévus à court et moyen terme et 2 à long terme ou d'impact.

Tableau 6 : Liste des 45 indicateurs identifiés dans le programme Fluppy

45 INDICATEURS IDENTIFIÉS RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS (32)
Volet « *général* » (13)
Nombre d'écoles retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre d'écoles voulant participer au programme dans l'année Nombre de classes de maternelle retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre de classes de maternelle voulant participer au programme dans l'année Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours d'année auprès des directions d'école et des enseignants Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours de l'année scolaire auprès des parents Nombre d'intervenants formés pour mettre en œuvre le programme Fluppy Nombre d'enseignants formés pour recevoir et mettre en œuvre le programme Fluppy Continuité du programme Fluppy tout au long du primaire Simplicité du programme et du matériel (marionnettes, dessins, images, etc.) Traduction du cahier Fluppy pour les familles immigrantes allophones Implication des directions d'école et des enseignants Stabilité des intervenants dans le programme Fluppy Stabilité des enseignants impliqués dans le programme Fluppy Liens entretenus par l'intervenant Fluppy entre l'école et la famille
Volet « *enfant en classe* » (11)
Nombre d'ateliers réalisés en classe/nombre d'ateliers projetés Début des activités Fluppy en classe dès septembre Fréquence des ateliers en classe : 1 atelier par 2 semaines Maintien d'une durée moyenne de 20 minutes par chaque atelier Coanimation des ateliers par l'intervenant Fluppy et l'enseignant Pourcentage d'enfants présents lors des ateliers Réalisation des cinq étapes de l'atelier et notamment la pratique guidée des comportements appris Temps d'observation en classe par l'intervenant Communication avec les parents après chaque atelier grâce au cahier Fluppy Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par l'enseignant en classe Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par les parents à la maison
Volet « *enfant dans sa famille* » (6)
Nombre d'enfants identifiés nécessitant un suivi familial dans le cadre du programme Fluppy Nombre d'enfants dépistés pour d'autres difficultés et référés au CLSC Nombre de familles choisies pour recevoir le suivi familial Nombre de familles acceptant le suivi familial/nombre de familles refusant le suivi familial Nombre de familles recevant le suivi familial Nombre de rencontres pour chaque famille suivie
Volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* » (2)
Nombre de rencontres de coordination entre l'intervenant et l'enseignant de la classe Nombre de rencontres de soutien de l'intervenant Fluppy auprès de l'enseignant de la classe
RÉSULTATS ATTENDUS (13)
Diminution des comportements agressifs de l'enfant dans la classe Diminution des comportements agressifs de l'enfant à la maison Développement des habiletés sociales de l'enfant Expression des émotions (peur, colère, joie, tristesse) Mise en pratique du processus de résolution de problèmes Utilisation des quatre règles de Fluppy Utilisation des trucs appris dans les ateliers de Fluppy Meilleure estime de soi Diminution du taux de décrochage scolaire Diminution de la violence à l'école Utilisation des trucs de Fluppy par les parents Satisfaction des parents Intérêt des enfants pour le programme

Une fois que les indicateurs identifiés ont eu une bonne cote d'appréciation et qu'ils ont été retenus par les acteurs, ils ont été intégrés dans le visuel du modèle logique du programme Fluppy (Figure 5), qui a été élaboré dès le début de la stratégie (étape 1), afin de mettre en relation les différentes composantes du programme avec les indicateurs correspondants. Cette façon de faire devrait favoriser l'utilisation future de ces indicateurs identifiés.

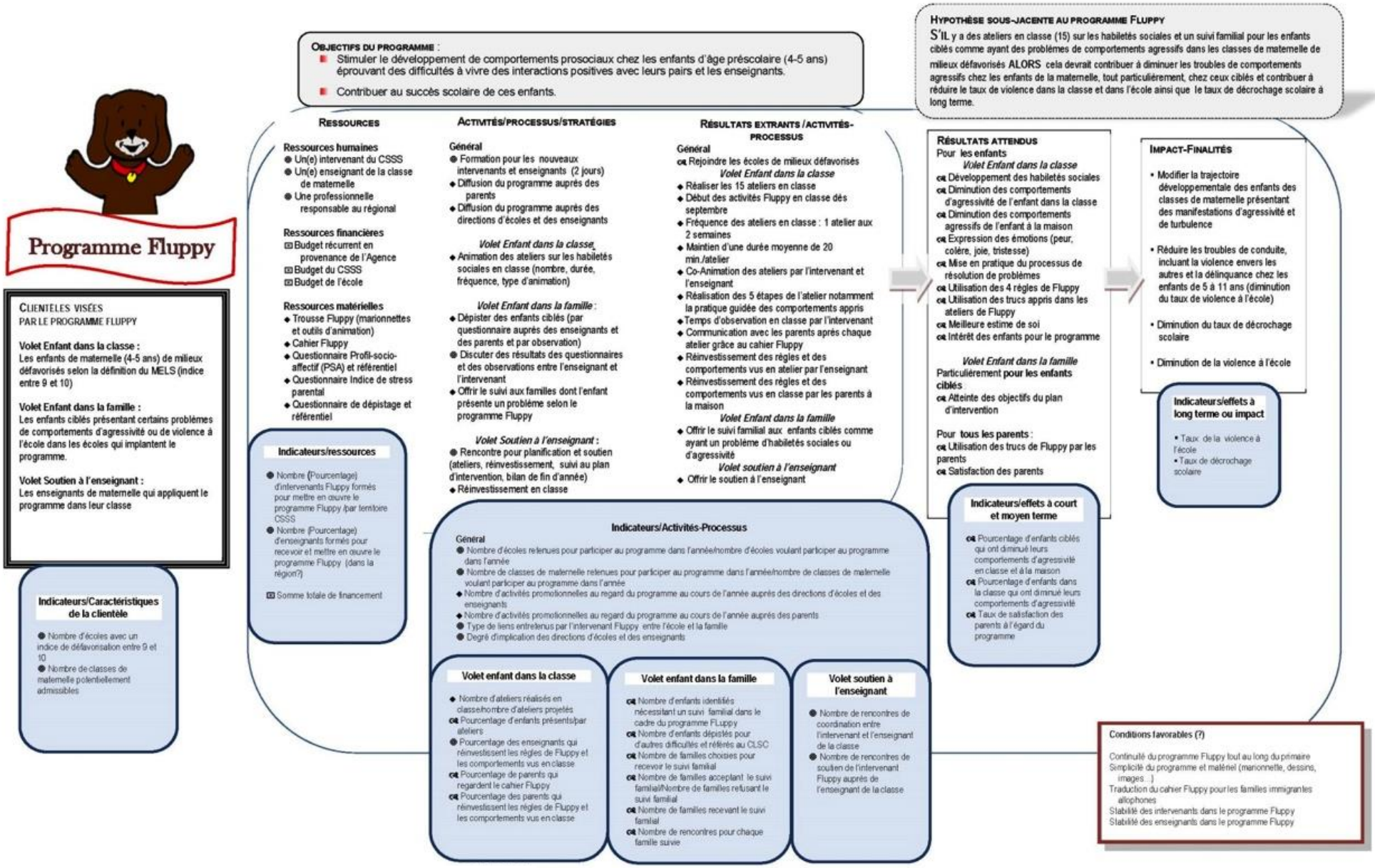


Figure 5 : Modèle logique du programme Fluppy avec la liste des indicateurs identifiés

❖ **4E ÉTAPE : Apprécier les indicateurs retenus selon les caractéristiques de pertinence, de faisabilité et d'importance accordée par les acteurs concernés par le programme Fluppy**

Dans les pages qui suivent, les résultats du sondage en ligne auprès des acteurs consultés (groupe 1) sont présentés selon les trois caractéristiques psychométriques appréciées (pertinence, faisabilité, importance accordée). De plus, pour favoriser l'utilisation par les acteurs du programme, les indicateurs ont été classés selon les composantes de base d'un programme (ressources-activités-processus et résultats attendus) et les quatre volets du programme Fluppy : volet « *général* », volet « *enfant en classe* », volet « *enfant dans sa famille* » et volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* ».

5.1.1 La pertinence de chacun des 45 indicateurs identifiés

Étant donné l'intérêt d'examiner les indicateurs de résultats selon les composantes de base du programme, le choix a été fait de diviser en deux parties les indicateurs identifiés lors de l'expérimentation (groupe 1) : les indicateurs de ressources, d'activités et de processus et les indicateurs de résultats attendus du programme. Néanmoins, pour apprécier l'ensemble des 45 indicateurs, une synthèse par caractéristiques psychométriques sera présentée à la fin de chaque section. Rappelons qu'un score 1 veut dire pertinence nulle, 2 peu pertinent, 3 moyennement pertinent, 4 hautement pertinent et 5 très haute pertinence.

5.1.1.1 Indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme (32)

Volet « *général* »

Pour le volet « *général* », les scores moyens de pertinence des indicateurs de ressources, d'activités et de processus **variaient de 3,43 à 4,64 sur 5** (Tableau 7). Ces indicateurs peuvent donc être considérés comme **moyennement pertinents à hautement pertinents**. De plus, l'écart type[24] qui variait entre 0,842 et 1,399 a démontré une certaine appréciation homogène de chaque indicateur.

[24] Mesure de dispersion. L'écart-type est l'écart moyen à la moyenne pour tous les individus. Si celui-ci est faible, les individus formulent des réponses similaires. Si l'écart-type est supérieur à la moitié de la moyenne, on peut donc considérer que les variations sont fortes. http://www.suristat.org/article185.html

Tableau 7 : Scores moyens de la PERTINENCE des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *général* » du programme Fluppy pour l'ensemble des acteurs concernés

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme	Score moyen (n=14)	Écart-type
Nombre d'écoles retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre d'écoles voulant participer au programme dans l'année	3,71	1,326
Nombre de classes de maternelle retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre de classes de maternelle voulant participer au programme dans l'année	3,57	**1,399**
Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours d'année auprès des directions d'école et des enseignants	3,86	1,099
Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours de l'année scolaire auprès des parents	**3,43**	1,342
Nombre d'intervenants formés pour mettre en œuvre le programme Fluppy	3,79	1,311
Nombre d'enseignants formés pour recevoir et mettre en œuvre le programme Fluppy	3,93	1,385
Continuité du programme Fluppy tout au long du primaire	3,57	1,158
Simplicité du programme et du matériel (marionnettes, dessins, images, etc.)	3,50	1,345
Traduction du cahier Fluppy pour les familles immigrantes allophones	3,50	1,286
Implication des directions d'école et des enseignants	**4,64**	**0,842**
Stabilité des intervenants dans le programme Fluppy	4,14	1,027
Stabilité des enseignants impliqués dans le programme Fluppy	4,14	1,027
Liens entretenus par l'intervenant Fluppy entre l'école et la famille	4,36	1,008

Même si le score moyen de chaque indicateur semblait élevé, une certaine variabilité dans les scores moyens d'appréciation a été observée entre les différents groupes d'acteurs concernés (Tableau 8).

Tableau 8 : Scores moyens de la PERTINENCE des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *général* » du programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme	Inter-venant Fluppy (n=5)	Chef de prog. (n=0)	Expert de contenu (n=2)	Resp. régio-nale (n=1)	Parent (n=2)	Ensei-gnant (n=4)	Score moyen (n=14)	Écart-type
Nombre d'écoles retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre d'écoles voulant participer au programme dans l'année	4,40	NSP	2,00	4,00	3,00	4,00	3,71	1,326
Nombre de classes de maternelle retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre de classes de maternelle voulant participer au programme Fluppy dans l'année	4,00	NSP	2,00	4,00	3,00	4,00	3,57	1,399
Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours d'année auprès des directions d'école et des enseignants	4,00	NSP	3,00	**5,00**	3,00	**4,25**	**3,86**	1,099
Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours de l'année scolaire auprès des parents	**4,20**	NSP	3,00	2,00	3,00	3,25	3,43	1,342
Nombre d'intervenants formés pour mettre en œuvre le programme Fluppy	4,20	NSP	2,50	**5,00**	**3,00**	4,00	3,79	1,311
Nombre d'enseignants formés pour recevoir et mettre en œuvre le programme Fluppy	**4,60**	NSP	2,50	**5,00**	**3,00**	4,00	**3,93**	**1,385**
Continuité du programme Fluppy tout au long du primaire	3,80	NSP	2,00	**5,00**	**4,00**	3,50	3,57	1,158
Simplicité du programme et du matériel (marionnettes, dessins, images, etc.)	3,60	NSP	2,50	2,00	**3,00**	4,50	3,50	1,345
Traduction du cahier Fluppy pour les familles immigrantes allophones	4,20	NSP	2,50	4,00	**4,50**	2,50	3,50	1,286
Implication des directions d'école et des enseignants	**5,00**	NSP	**5,00**	**5,00**	3,50	**4,50**	**4,64**	0,842
Stabilité des intervenants dans le programme Fluppy	**4,60**	NSP	**5,00**	**5,00**	3,00	3,50	**4,14**	1,027
Stabilité des enseignants impliqués dans le programme Fluppy	**4,60**	NSP	**5,00**	**5,00**	**3,50**	3,25	**4,14**	1,027
Liens entretenus par l'intervenant Fluppy entre l'école et la famille	**4,80**	NSP	**5,00**	**5,00**	3,00	4,00	**4,36**	**1,008**

Ainsi, on a remarqué que pour les experts de contenu, la plupart des indicateurs de ressources, d'activités et de processus étaient peu (2,00) à moyennement pertinents (3,00) sauf les indicateurs « *Implication des directions d'école et des enseignants* », « *Stabilité des intervenants dans le programme Fluppy* », « *Stabilité des enseignants impliqués dans le programme Fluppy* » et « *Liens entretenus par l'intervenant Fluppy entre l'école et la famille* » qui sont cotés hautement pertinents (5,00).

En ce qui concerne les parents, la plupart des indicateurs de cette catégorie étaient considérés comme moyennement pertinents (3,00) sauf « *Traduction du cahier Fluppy pour les familles immigrantes allophones* » et « *Continuité du programme Fluppy tout au long du primaire* » qui sont considérés comme pertinent (4,00) et très pertinent (4,50). On a

Rapport-Gratuit.com

constaté également que l'indicateur « *Liens entretenus par l'intervenant Fluppy entre l'école et la famille* » n'a pas été considéré comme hautement pertinent par les parents, probablement dû au fait qu'aucun parent consulté n'avait eu de suivi familial.

Volet « *enfant en classe* »

Pour le volet « *enfant en classe* », la pertinence variait entre **3,79 et 4,79,** ce qui a donné une pertinence **moyennement haute à très hautement pertinente** pour presque tous les indicateurs de ressources, d'activités et de processus (Tableau 9). De plus, l'écart-type qui variait entre 0,469 et 1,251 a démontré une certaine appréciation homogène de chaque indicateur.

Tableau 9 : Scores moyens de la PERTINENCE des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *enfant en classe* » du programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *enfant en classe* »)	Score moyen (n=14)	Écart-type
Nombre d'ateliers réalisés en classe/nombre d'ateliers projetés	4,29	0,825
Début des activités Fluppy en classe dès septembre	3,93	1,072
Fréquence des ateliers en classe : 1 atelier par 2 semaines	4,36	0,929
Maintien d'une durée moyenne de 20 minutes par chaque atelier	4,07	1,072
Coanimation des ateliers par l'intervenant Fluppy et l'enseignant	**3,79**	**1,251**
Pourcentage d'enfants présents lors des ateliers	4,43	1,089
Réalisation des cinq étapes de l'atelier et notamment la pratique guidée des comportements appris	4,14	0,864
Temps d'observation en classe par l'intervenant	4,71	**0,469**
Communication avec les parents après chaque atelier grâce au cahier Fluppy	4,43	0,514
Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par l'enseignant en classe	4,64	0,842
Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par les parents à la maison	**4,79**	0,802

Toutefois, on a remarqué quelques différences de pertinence entre les différents groupes d'acteurs (Tableau 10).

Tableau 10 : Scores moyens de la PERTINENCE des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *enfant en classe* » du programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme	Inter-venant Fluppy (n=5)	Chef de prog. (n=0)	Expert de contenu (n=2)	Resp. régio-nale (n=1)	Parent (n=2)	Ensei-gnant (n=4)	Score moyen (n=14)	Écart-type
Nombre d'ateliers réalisés en classe/nombre d'ateliers projetés	4,20	NSP	**5,00**	**5,00**	4,00	3,50	**4,29**	0,825
Début des activités Fluppy en classe dès septembre	**4,40**	NSP	3,50	2,00	3,00	**4,50**	3,93	1,072
Fréquence des ateliers en classe : 1 atelier par 2 semaines	**4,60**	NSP	**5,00**	3,00	3,50	**4,50**	**4,36**	0,929
Maintien d'une durée moyenne de 20 minutes par chaque atelier	4,40	NSP	3,00	3,00	3,00	**5,00**	4,07	1,072
Coanimation des ateliers par l'intervenant Fluppy et l'enseignant	3,60	NSP	3,00	4,00	3,50	**4,50**	3,79	1,251
Pourcentage d'enfants présents lors des ateliers	4,80	NSP	**5,00**	4,00	3,50	4,25	**4,43**	1,089
Réalisation des cinq étapes de l'atelier et notamment la pratique guidée des comportements appris	4,40	NSP	**5,00**	4,00	3,50	3,75	4,14	0,864
Temps d'observation en classe par l'intervenant	**4,80**	NSP	**5,00**	**5,00**	**4,50**	**4,50**	**4,71**	0,469
Communication avec les parents après chaque atelier grâce au cahier Fluppy	**4,40**	NSP	4,00	**5,00**	**4,50**	**4,50**	**4,43**	0,514
Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par l'enseignant en classe	**5,00**	NSP	**5,00**	**5,00**	3,50	**4,50**	**4,64**	0,842
Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par les parents à la maison	5,00	NSP	**5,00**	**5,00**	**3,50**	**5,00**	**4,79**	0,802

Pour les intervenants Fluppy, l'indicateur « *Coanimation des ateliers en classe* » était moyennement pertinent (3,60), tout comme pour les experts de contenu (3,00) alors que cet indicateur a été considéré comme très hautement pertinent (4,50) pour les enseignants.

On a remarqué également quelques similitudes entre les experts de contenu et la responsable régionale du programme en ce qui concerne le peu de pertinence pour les indicateurs « *Début des activités Fluppy dès septembre* », « *Maintien d'une durée moyenne de 20 minutes par atelier* » alors que ces deux indicateurs ont été considérés comme très hautement pertinents par les intervenants Fluppy et les enseignants. De plus, pour la responsable régionale du programme, l'indicateur « *Fréquence des ateliers en classe : 1 atelier par 2 semaines* » a été considéré comme moyennement pertinent (3,00) alors que pour les intervenants Fluppy et les experts de contenu, cet indicateur était très hautement pertinent.

Pour les enseignants, les indicateurs de ce volet étaient presque tous très hautement pertinents sauf les indicateurs « *Nombre d'ateliers réalisés en classe/nombre d'ateliers projetés* » et « *Réalisation des cinq étapes de l'atelier et notamment la pratique guidée des comportements appris* ». Pour les parents, la plupart de ces indicateurs étaient considérés comme moyennement pertinents (3,00) sauf le « *Temps d'observation en classe par l'intervenant* » et la « *Communication avec les parents après chaque atelier grâce au cahier Fluppy* ».

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Volet « *enfant dans sa famille* »

Pour le volet « *enfant dans sa famille* », la pertinence des indicateurs **variait de 3,93 à 4,50**, ce qui en fait des indicateurs **moyennement pertinents à très hautement pertinents** (Tableau 11). De plus, l'écart-type qui variait entre 0,842 et 1,359 a démontré une certaine appréciation homogène de chaque indicateur.

Tableau 11 : Scores moyens de la PERTINENCE des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *enfant dans sa famille* » du programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *enfant dans sa famille* »)	Score moyen (n=14)	Écart-type
Nombre d'enfants identifiés nécessitant un suivi familial dans le cadre du programme Fluppy	4,00	**1,359**
Nombre d'enfants dépistés pour d'autres difficultés et référés au CLSC	4,36	**0,842**
Nombre de familles choisies pour recevoir le suivi familial	**3,93**	1,207
Nombre de familles acceptant le suivi familial/nombre de familles refusant le suivi familial	4,43	1,016
Nombre de familles recevant le suivi familial	**4,50**	0,855
Nombre de rencontres pour chaque famille suivie	**3,93**	1,207

En ce qui concerne ce volet, la presque totalité des indicateurs étaient considérés comme très hautement pertinents sauf quelques-uns qui ont été considérés comme peu pertinents par certains groupes d'acteurs (Tableau 12).

Tableau 12 : Scores moyens de la PERTINENCE des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *enfant dans sa famille* » du programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme	Inter-venant Fluppy (n=5)	Chef de prog. (n=0)	Expert de contenu (n=2)	Resp. régio-nale (n=1)	Parent (n=2)	Ensei-gnant (n=4)	Score moyen (n=14)	Écart-type
Nombre d'enfants identifiés nécessitant un suivi familial dans le cadre du programme Fluppy	4,20	NSP	2,00	4,00	**3,50**	**5,00**	4,00	1,359
Nombre d'enfants dépistés pour d'autres difficultés et référés au CLSC	4,40	NSP	**5,00**	4,00	**4,50**	4,00	**4,36**	**0,842**
Nombre de familles choisies pour recevoir le suivi familial	**4,40**	NSP	2,00	**5,00**	**4,00**	4,00	3,93	1,207
Nombre de familles acceptant le suivi familial/nombre de familles refusant le suivi familial	**4,80**	NSP	**5,00**	**5,00**	3,50	4,00	**4,43**	1,016
Nombre de familles recevant le suivi familial	**4,80**	NSP	**5,00**	**5,00**	**4,00**	4,00	**4,50**	**0,855**
Nombre de rencontres pour chaque famille suivie	4,00	NSP	**5,00**	**5,00**	3,00	3,50	3,93	1,207

Ainsi, pour le groupe des experts de contenu, les indicateurs, le « *Nombre d'enfants identifiés nécessitant un suivi familial dans le cadre du programme Fluppy* » (2,00) et le « *Nombre de familles choisies pour recevoir le suivi familial* » (2,00) étaient considérés comme peu pertinents alors que pour la responsable régionale ce dernier indicateur était considéré comme très hautement pertinent. On a constaté également que les parents considèrent comme très hautement pertinent l'indicateur « *Nombre d'enfants dépistés pour d'autres difficultés et référés au CLSC* ».

Volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* »

En ce qui concerne le volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* », les deux indicateurs identifiés étaient **très hautement pertinents** pour tous les groupes d'acteurs et l'écart-type a démontré une certaine homogénéité dans les réponses (Tableau 13).

Tableau 13 : Scores moyens de la PERTINENCE des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* » du programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* »)	Score moyen (n=14)	Écart-type
Nombre de rencontres de coordination entre l'intervenant et l'enseignant de la classe	4,36	0,745
Nombre de rencontres de soutien de l'intervenant Fluppy auprès de l'enseignant de la classe	4,29	0,825

Par ailleurs, quand on a considéré la pertinence des résultats, elle est ressortie comme très hautement pertinente pour l'ensemble des acteurs concernés et plus spécifiquement pour les experts de contenu et les enseignants (Tableau 14).

Tableau 14 : Scores moyens de la PERTINENCE des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* » du programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme	Inter-venant Fluppy (n=5)	Chef de prog. (n=0)	Expert de contenu (n=2)	Resp. régio-nale (n=1)	Parent (n=2)	Ensei-gnant (n=4)	Score moyen (n=14)	Écart-type
Nombre de rencontres de coordination entre l'intervenant et l'enseignant de la classe	**4,20**	NSP	**5,00**	4,00	4,00	**4,50**	**4,36**	**0,745**
Nombre de rencontres de soutien de l'inter-venant Fluppy auprès de l'enseignant de la classe	4,00	NSP	**5,00**	4,00	4,00	4,50	4,29	**0,825**

5.1.1.2 Indicateurs de résultats attendus du programme (13)

En ce qui concerne les indicateurs de résultats pour l'ensemble des acteurs, la pertinence variait de 3,50 à 4,86 et l'écart-type entre 0,363 et 1,414 (Tableau 15).

Tableau 15 : Scores moyens de la PERTINENCE des indicateurs de RÉSULTATS ATTENDUS identifiés pour le programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés

Indicateurs identifiés pour apprécier les RÉSULTATS VISÉS du programme	Score moyen (n=14)	Écart-type
Diminution des comportements agressifs de l'enfant dans la classe	4,50	0,519
Diminution des comportements agressifs de l'enfant à la maison	4,57	0,514
Développement des habiletés sociales de l'enfant	4,79	0,426
Expression des émotions (peur, colère, joie, tristesse)	**4,86**	**0,363**
Mise en pratique du processus de résolution de problèmes	4,50	0,760
Utilisation des quatre règles de Fluppy	4,50	0,519
Utilisation des trucs appris dans les ateliers de Fluppy	4,36	0,497
Meilleure estime de soi	3,93	0,917
Diminution du taux de décrochage scolaire	**3,50**	1,286
Diminution de la violence à l'école	4,43	0,646
Utilisation des trucs de Fluppy par les parents	4,43	0,852
Satisfaction des parents	4,00	**1,414**
Intérêt des enfants pour le programme	4,50	0,760

Dans le Tableau 16, on observe quelques différences selon les groupes d'acteurs. Plus particulièrement, on a constaté que pour les experts de contenu, l'indicateur « *Meilleure estime de soi* » ressortait comme peu pertinent alors que pour les enseignants, c'est l'indicateur « *Satisfaction des parents* » qui est ressorti comme moyennement pertinent. Il est également important de mentionner que l'indicateur « *Diminution du taux de décrochage scolaire* » est ressorti comme moyennement pertinent pour l'ensemble des acteurs sauf pour la responsable régionale du programme.

On a remarqué aussi que chez les experts de contenu et les parents, la pertinence des deux indicateurs en lien avec la diminution des comportements à l'école et à la maison, a obtenu un score plus bas que chez les autres acteurs.

Tableau 16 : Scores moyens de la PERTINENCE des indicateurs de RÉSULTATS ATTENDUS identifiés pour le programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés

Indicateurs identifiés pour apprécier les RÉSULTATS ATTENDUS du programme	Inter-venant Fluppy (n=5)	Chef de prog. (n=0)	Expert de contenu (n=2)	Resp. régio-nale (n=1)	Parent (n=2)	Ensei-gnant (n=4)	Score moyen (n=14)	Écart-type
Diminution des comportements agressifs de l'enfant dans la classe	4,60	NSP	4,00	**5,00**	4,00	**4,75**	**4,50**	0,519
Diminution des comportements agressifs de l'enfant à la maison	**4,80**	NSP	4,00	**5,00**	4,00	**4,75**	**4,57**	0,514
Développement des habiletés sociales de l'enfant	**4,80**	NSP	**5,00**	**5,00**	4,00	**5,00**	**4,79**	0,426
Expression des émotions (peur, colère, joie, tristesse)	**4,80**	NSP	**5,00**	**5,00**	4,50	**5,00**	**4,86**	0,363
Mise en pratique du processus de résolution de problèmes	**5,00**	NSP	**5,00**	4,00	4,00	4,00	**4,50**	0,760
Utilisation des quatre règles de Fluppy	**4,60**	NSP	**5,00**	4,00	4,00	4,50	**4,50**	0,519
Utilisation des trucs appris dans les ateliers de Fluppy	**4,60**	NSP	4,00	4,00	4,00	4,50	**4,36**	0,497
Meilleure estime de soi	4,00	NSP	2,50	**5,00**	4,50	4,00	3,93	0,917
Diminution du taux de décrochage scolaire	3,40	NSP	3,50	4,00	3,50	3,50	3,50	1,286
Diminution de la violence à l'école	4,20	NSP	**5,00**	**5,00**	4,00	4,50	**4,43**	0,646
Utilisation des trucs de Fluppy par les parents	4,60	NSP	**5,00**	**5,00**	4,00	4,00	**4,43**	0,852
Satisfaction des parents	4,20	NSP	**5,00**	**5,00**	4,00	3,00	4,00	1,414
Intérêt des enfants pour le programme	4,40	NSP	**5,00**	**5,00**	5,00	4,00	**4,50**	0,760

- **Synthèse de la pertinence des 45 indicateurs identifiés**

En résumé, il est ressorti que la pertinence des indicateurs de ressources, d'activités et de processus ainsi que des résultats identifiés pour les quatre volets du programme Fluppy (« *général* », « *enfant en classe* », « *enfant dans sa famille »* et « *scolaire ou soutien à l'enseignant »*) variait entre 3,43 et 4,86. Les 45 indicateurs identifiés sont donc considérés comme moyennement pertinents à hautement pertinents. Toutefois, il est important de prendre en compte que même si l'appréciation de la pertinence peut être variable d'un groupe d'acteurs à l'autre, elle est toujours supérieure au seuil minimal de 3, donc il y a consensus, les groupes d'acteurs trouvent les indicateurs pertinents. On a constaté également que l'écart dans les scores moyens a été plus grand pour les indicateurs de ressources, d'activités et de processus que pour les indicateurs de résultats attendus du programme.

5.1.2 La faisabilité des 45 indicateurs identifiés

5.1.2.1 Indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme (32)

Volet « *général* »

Pour le volet « *général* »**,** les scores moyens de la faisabilité des indicateurs de ressources, d'activités et de processus variaient entre 3,00 et 4,00. Ces indicateurs peuvent donc être considérés comme **moyennement à hautement faisables**. De plus, l'écart-type variait entre 0,864 et 1,447 (Tableau 17).

Tableau 17 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *général* » du programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme	Score moyen (n=14)	Écart-type
Nombre d'écoles retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre d'écoles voulant participer au programme dans l'année	3,43	1,342
Nombre de classes de maternelle retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre de classes de maternelle voulant participer au programme dans l'année	3,36	1,336
Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours d'année auprès des directions d'école et des enseignants	3,79	0,975
Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours de l'année scolaire auprès des parents	3,86	**0,864**
Nombre d'intervenants formés pour mettre en œuvre le programme Fluppy	3,93	0,997
Nombre d'enseignants formés pour recevoir et mettre en œuvre le programme Fluppy	3,86	1,027
Continuité du programme Fluppy tout au long du primaire	3,07	1,385
Simplicité du programme et du matériel (marionnettes, dessins, images, etc.)	3,64	1,216
Traduction du cahier Fluppy pour les familles immigrantes allophones	**3,00**	1,177
Implication des directions d'école et des enseignants	**4,00**	0,877
Stabilité des intervenants dans le programme Fluppy	3,43	1,342
Stabilité des enseignants impliqués dans le programme Fluppy	3,36	**1,447**
Liens entretenus par l'intervenant Fluppy entre l'école et la famille	3,93	1,204

Même si une certaine homogénéité d'appréciation s'observait dans l'ensemble, il est ressorti des différences entre les groupes d'acteurs consultés (Tableau 18). Ainsi, la faisabilité est ressortie comme moyennement à hautement faisable pour les intervenants Fluppy et les enseignants alors que les experts de contenu, la responsable régionale du programme et les parents considéraient la plupart des indicateurs comme faisables à très hautement faisables. De plus, pour les experts de contenu et la responsable régionale du programme, c'est l'indicateur « *Simplicité du programme et du matériel »* qui est ressorti comme peu faisable (2,00) alors que pour les intervenants Fluppy et les enseignants, c'est surtout l'indicateur « *Continuité du programme Fluppy tout au long du primaire »*. On a constaté également que les indicateurs « *Nombre d'écoles retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre d'écoles voulant participer au programme dans l'année »* et « *Nombre de classes de maternelle retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre de classes de maternelle voulant participer au programme dans l'année »* étaient peu faisables pour la responsable régionale du programme et les enseignants.

Tableau 18 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *général* » du programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme	Inter-venant Fluppy (n=5)	Chef de prog. (n=0)	Expert de contenu (n=2)	Resp. régio-nale (n=1)	Parent (n=2)	Ensei-gnant (n=4)	Score moyen (n=14)	Écart-type
Nombre d'écoles retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre d'écoles voulant participer au programme dans l'année	**4,00**	NSP	3,50	2,00	4,50	2,50	3,43	1,342
Nombre de classes de maternelle retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre de classes de maternelle voulant participer au programme dans l'année	3,60	NSP	3,50	3,00	4,50	2,50	3,36	1,336
Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours d'année auprès des directions d'école et des enseignants	3,20	NSP	**5,00**	4,00	4,50	3,50	**3,79**	**0,975**
Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours de l'année scolaire auprès des parents	3,20	NSP	**5,00**	4,00	**4,50**	3,75	**3,86**	0,864
Nombre d'intervenants formés pour mettre en œuvre le programme Fluppy	**3,60**	NSP	3,50	**5,00**	**4,50**	**4,00**	**3,93**	**0,997**
Nombre d'enseignants formés pour recevoir et mettre en œuvre le programme Fluppy	**3,80**	NSP	3,50	**5,00**	**4,50**	3,50	**3,86**	**1,027**
Continuité du programme Fluppy tout au long du primaire	2,00	NSP	3,50	**5,00**	4,00	3,25	3,07	1,385
Simplicité du programme et du matériel (marionnettes, dessins, images, etc.)	3,60	NSP	2,00	2,00	**4,50**	**4,50**	**3,64**	1,216
Traduction du cahier Fluppy pour les familles immigrantes allophones	2,60	NSP	3,50	4,00	**4,50**	2,25	3,00	1,177
Implication des directions d'école et des enseignants	**3,80**	NSP	**5,00**	3,00	4,00	**4,00**	**4,00**	0,877
Stabilité des intervenants dans le programme Fluppy	2,80	NSP	**5,00**	**5,00**	3,50	3,00	3,43	1,342
Stabilité des enseignants impliqués dans le programme Fluppy	2,40	NSP	**5,00**	**5,00**	4,00	3,00	3,36	1,447
Liens entretenus par l'intervenant Fluppy entre l'école et la famille	**3,80**	NSP	**5,00**	4,00	4,00	3,50	**3,93**	**1,204**

Volet « *enfant en classe* »

La faisabilité des indicateurs du volet « *enfant en classe* » variait entre 3,29 et 4,50. On peut donc dire que la faisabilité était **moyennement haute à très hautement faisable**. De plus, l'écart-type variait entre 0,650 et 1,292 (Tableau 19).

Tableau 19 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *enfant en classe* » du programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *enfant en classe* »)	Score moyen (n=14)	Écart-type
Nombre d'ateliers réalisés en classe/nombre d'ateliers projetés	4,14	0,864
Début des activités Fluppy en classe dès septembre	4,21	1,051
Fréquence des ateliers en classe : 1 atelier par 2 semaines	**4,50**	0,855
Maintien d'une durée moyenne de 20 minutes par chaque atelier	4,21	1,122
Coanimation des ateliers par l'intervenant Fluppy et l'enseignant	3,86	**1,292**
Pourcentage d'enfants présents lors des ateliers	3,93	1,269
Réalisation des cinq étapes de l'atelier et notamment la pratique guidée des comportements appris	3,71	1,069
Temps d'observation en classe par l'intervenant	**4,50**	**0,650**
Communication avec les parents après chaque atelier grâce au cahier Fluppy	4,07	0,730
Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par l'enseignant en classe	3,79	1,051
Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par les parents à la maison	**3,29**	1,069

Toutefois, quand on a considéré les scores moyens de faisabilité selon les groupes d'acteurs, on a constaté qu'il y avait une différence de perception entre ceux-ci. Ainsi, pour les intervenants Fluppy, la faisabilité de la plupart des indicateurs était faible sauf en ce qui concerne le « *Début des activités Fluppy en classe dès septembre* », la « *Fréquence des ateliers en classe : 1 atelier par 2 semaines* » et le « *Temps d'observation en classe par l'intervenant* ». Pour les enseignants, tous les indicateurs étaient hautement faisables même le « *Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par les parents à la maison* ». Pour les experts de contenu et la responsable régionale du programme, la faisabilité des indicateurs était assez semblable sauf en ce qui concerne l'indicateur « *Maintien d'une durée moyenne de 20 minutes par chaque atelier* » et la « *Réalisation des cinq étapes de l'atelier et notamment la pratique guidée des comportements appris* ». De plus, on a constaté que les parents considéraient la plupart des indicateurs comme étant peu faisables sauf le « *Nombre d'ateliers réalisés en classe/nombre d'ateliers projetés* », la « *Communication avec les parents après chaque atelier grâce au cahier Fluppy* » et le « *Temps d'observation en classe par l'intervenant* » (Tableau 20).

Tableau 20 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *enfant en classe* » du programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *enfant en classe* »)	Inter-venant Fluppy (n=5)	Chef de prog. (n=0)	Expert de contenu (n=2)	Resp. régio-nale (n=1)	Parent (n=2)	Ensei-gnant (n=4)	Score moyen (n=14)	Écart-type
Nombre d'ateliers réalisés en classe/nombre d'ateliers projetés	3,80	NSP	**5,00**	**5,00**	**4,00**	4,00	**4,14**	0,864
Début des activités Fluppy en classe dès septembre	**4,00**	NSP	4,50	**5,00**	3,50	**4,50**	**4,21**	1,051
Fréquence des ateliers en classe : 1 atelier par 2 semaines	**4,60**	NSP	**5,00**	**5,00**	3,50	**4,50**	**4,50**	0,855
Maintien d'une durée moyenne de 20 minutes par chaque atelier	4,00	NSP	3,50	**5,00**	3,50	**5,00**	**4,21**	1,122
Coanimation des ateliers par l'intervenant Fluppy et l'enseignant	3,00	NSP	**5,00**	4,00	3,50	**4,50**	3,86	1,292
Pourcentage d'enfants présents lors des ateliers	3,20	NSP	**5,00**	4,00	**3,50**	**4,50**	3,93	1,269
Réalisation des cinq étapes de l'atelier et notamment la pratique guidée des comportements appris	3,40	NSP	**5,00**	3,00	3,50	3,75	3,71	1,069
Temps d'observation en classe par l'intervenant	**4,40**	NSP	**5,00**	**5,00**	**4,00**	**4,50**	**4,50**	0,650
Communication avec les parents après chaque atelier grâce au cahier Fluppy	3,80	NSP	4,50	**5,00**	**4,00**	4,00	**4,07**	0,730
Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par l'enseignant en classe	3,40	NSP	4,00	3,00	3,50	**4,50**	3,79	1,051
Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par les parents à la maison	3,00		3,00	3,00	3,50	3,75	3,29	1,069

Volet « *enfant dans sa famille* »

En ce qui concerne la faisabilité des indicateurs du volet « *enfant dans sa famille* », celle-ci variait entre 3,50 et 4,07. Il y avait donc une perception **moyennement haute à hautement élevée** de la faisabilité des indicateurs de ressources, d'activités et de processus identifiés pour le programme Fluppy. De plus, l'écart-type variait entre 0,917 et 1,401 (Tableau 21).

Rapport-Gratuit.com

Tableau 21 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *enfant dans sa famille* » du programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *enfant dans sa famille* »)	Score moyen (n=14)	Écart-type
Nombre d'enfants identifiés nécessitant un suivi familial dans le cadre du programme Fluppy	4,00	1,240
Nombre d'enfants dépistés pour d'autres difficultés et référés au CLSC	3,93	0,997
Nombre de familles choisies pour recevoir le suivi familial	3,71	1,069
Nombre de familles acceptant le suivi familial/nombre de familles refusant le suivi familial	3,79	1,122
Nombre de familles recevant le suivi familial	**4,07**	**0,917**
Nombre de rencontres pour chaque famille suivie	**3,50**	**1,401**

De façon particulière, on a remarqué des scores moyens plus faibles pour les intervenants Fluppy et les enseignants. Ainsi, pour les intervenants Fluppy, l'indicateur le « *Nombre de familles recevant le suivi familial* » était considéré comme hautement faisable (4,00) alors que pour les enseignants, c'est le « *Nombre d'enfants identifiés nécessitant un suivi familial dans le cadre du programme Fluppy* ». Pour les experts de contenu, la faisabilité de ces indicateurs était très haute sauf pour le « *Nombre d'enfants identifiés nécessitant un suivi familial dans le cadre du programme Fluppy* » et le « *Nombre de familles choisies pour recevoir un suivi familial* ». Pour les parents, l'indicateur « *Nombre d'enfants dépistés pour d'autres difficultés et référés au CLSC* » est ressorti comme très hautement faisable (Tableau 22).

Tableau 22 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet *« enfant dans sa famille »* du programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *enfant dans sa famille* »)	Inter-venant Fluppy (n=5)	Chef de prog. (n=0)	Expert de contenu (n=2)	Resp. régio-nale (n=1)	Parent (n=2)	Ensei-gnant (n=4)	Score moyen (n=14)	Écart-type
Nombre d'enfants identifiés nécessitant un suivi familial dans le cadre du programme Fluppy	3,80	NSP	3,50	**5,00**	**3,50**	**4,50**	**4,00**	1,240
Nombre d'enfants dépistés pour d'autres difficultés et référés au CLSC	3,60	NSP	**5,00**	**5,00**	**4,50**	3,25	3,93	**0,997**
Nombre de familles choisies pour recevoir le suivi familial	**3,60**	NSP	3,50	**5,00**	4,00	3,50	3,71	1,069
Nombre de familles acceptant le suivi familial/nombre de familles refusant le suivi familial	3,60	NSP	**5,00**	**5,00**	3,50	3,25	3,79	1,122
Nombre de familles recevant le suivi familial	**4,00**	NSP	**5,00**	**5,00**	4,00	3,50	**4,07**	**0,917**
Nombre de rencontres pour chaque famille suivie	3,40	NSP	**5,00**	**5,00**	3,50	2,50	3,50	1,401

Volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* »

En ce qui concerne la faisabilité des indicateurs du volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* », les scores moyens variaient entre 4,00 et 4,14. Il y avait donc une **haute faisabilité** de perçue par rapport aux indicateurs de ce volet.

Toutefois, il faut être conscient que ce volet était composé de seulement deux indicateurs. De plus, l'écart-type variait entre 0,770 et 0,877 (Tableau 23).

Tableau 23 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* » du programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* »)	Score moyen (n=14)	Écart-type
Nombre de rencontres de coordination entre l'intervenant et l'enseignant de la classe	**4,14**	**0,770**
Nombre de rencontres de soutien de l'intervenant Fluppy auprès de l'enseignant de la classe	4,00	**0,877**

Par ailleurs, quand on a considéré les résultats de faisabilité, il est ressorti très haut pour l'ensemble des acteurs consultés sauf pour les intervenants Fluppy (Tableau 24).

Tableau 24 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* » du programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* »)	Inter-venant Fluppy (n=5)	Chef de prog. (n=0)	Expert de contenu (n=2)	Resp. régio-nale (n=1)	Parent (n=2)	Ensei-gnant (n=4)	Score moyen (n=14)	Écart-type
Nombre de rencontres de coordination entre l'intervenant et l'enseignant de la classe	3,60	NSP	**5,00**	4,00	4,00	**4,50**	**4,14**	**0,770**
Nombre de rencontres de soutien de l'intervenant Fluppy auprès de l'enseignant de la classe	3,40	NSP	**5,00**	4,00	4,00	4,25	4,00	**0,877**

5.1.2.2 Indicateurs de résultats attendus du programme (13)

En ce qui concerne les indicateurs de résultats pour le programme Fluppy, la faisabilité perçue variait entre **2,57 et 4,21**. La faisabilité de ce groupe d'indicateurs **était moyen à très hautement faisable**. On a remarqué qu'un indicateur se démarquait par son bas niveau de faisabilité, la « *Diminution du taux de décrochage scolaire* ». De plus, l'écart-type variait entre 0,730 et 1,204 (Tableau 25).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Tableau 25 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des indicateurs de RÉSULTATS ATTENDUS identifiés pour le programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés

Indicateurs identifiés pour apprécier les RÉSULTATS ATTENDUS du programme	Score moyen (n=14)	Écart-type
Diminution des comportements agressifs de l'enfant dans la classe	3,93	**0,730**
Diminution des comportements agressifs de l'enfant à la maison	3,71	**1,204**
Développement des habiletés sociales de l'enfant	**4,21**	0,893
Expression des émotions (peur, colère, joie, tristesse)	4,07	0,917
Mise en pratique du processus de résolution de problèmes	3,79	0,893
Utilisation des quatre règles de Fluppy	**4,21**	0,975
Utilisation des trucs appris dans les ateliers de Fluppy	3,29	0,914
Meilleure estime de soi	3,07	0,997
Diminution du taux de décrochage scolaire	**2,57**	0,938
Diminution de la violence à l'école	3,07	0,997
Utilisation des trucs de Fluppy par les parents	3,21	0,893
Satisfaction des parents	3,79	0,975
Intérêt des enfants pour le programme	4,07	0,917

Au regard des scores moyens de faisabilité des différents groupes d'acteurs consultés, certaines variabilités sont ressorties par rapport à certains indicateurs. Ainsi, la faisabilité de l'indicateur « *Meilleure estime de soi »* est ressortie comme moyennement à hautement faisable pour l'ensemble des acteurs consultés alors que la faisabilité des autres indicateurs variait selon les acteurs consultés. Par exemple, pour tous les groupes d'acteurs sauf la responsable régionale, l'indicateur « *Diminution de la violence à l'école »* est ressorti comme moyennement faisable. Même constat en ce qui concerne l'indicateur de la « *Diminution du taux de décrochage scolaire »* qui est ressorti comme peu faisable pour tous les acteurs sauf les parents. De plus, on a remarqué que le groupe des enseignants cotait la plupart des indicateurs comme moyennement à hautement faisables sauf pour le « *Développement des habiletés sociales de l'enfant »* et « *L'utilisation des quatre règles de Fluppy »*. Par ailleurs, pour les enseignants et les intervenants Fluppy, la faisabilité de « *Diminuer les comportements agressifs de l'enfant dans la classe »* était moyennement faisable comparée aux experts de contenu, à la responsable régionale du programme et aux parents. Pour les parents, c'est la faisabilité de « *Diminuer les comportements agressifs de l'enfant dans la classe »* qui était plus haute que celle de « *Diminuer les comportements agressifs de l'enfant à la maison »* (Tableau 26).

Tableau 26 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des indicateurs de RÉSULTATS ATTENDUS identifiés pour le programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés

Indicateurs identifiés pour apprécier les RÉSULTATS ATTENDUS du programme	Inter-venant Fluppy (n=5)	Chef de prog. (n=0)	Expert de contenu (n=2)	Resp. régio-nale (n=1)	Parent (n=2)	Ensei-gnant (n=4)	Score moyen (n=14)	Écart-type
Diminution des comportements agressifs de l'enfant dans la classe	3,80	NSP	**5,00**	**4,00**	**4,50**	3,25	**3,93**	0,730
Diminution des comportements agressifs de l'enfant à la maison	3,40	NSP	**5,00**	3,00	**3,50**	3,50	**3,71**	1,204
Développement des habiletés sociales de l'enfant	**3,80**	NSP	**5,00**	**4,00**	3,50	**4,75**	**4,21**	**0,893**
Expression des émotions (peur, colère, joie, tristesse)	4,00	NSP	**5,00**	**4,00**	3,50	4,00	**4,07**	0,917
Mise en pratique du processus de résolution de problèmes	4,00	NSP	**5,00**	3,00	3,50	3,25	**3,79**	0,893
Utilisation des quatre règles de Fluppy	**4,20**	NSP	**5,00**	3,00	3,50	**4,50**	**4,21**	**0,975**
Utilisation des trucs appris dans les ateliers de Fluppy	3,40	NSP	2,00	3,00	3,50	3,75	3,29	0,914
Meilleure estime de soi	3,00	NSP	2,00	3,00	3,50	3,50	3,07	0,997
Diminution du taux de décrochage scolaire	2,60	NSP	2,00	2,00	4,00	2,25	2,57	0,938
Diminution de la violence à l'école	2,80	NSP	2,00	**4,00**	3,50	3,50	3,07	0,997
Utilisation des trucs de Fluppy par les parents	3,20	NSP	4,00	3,00	3,50	2,75	3,21	0,893
Satisfaction des parents	3,60	NSP	**5,00**	**4,00**	4,50	3,00	**3,79**	0,975
Intérêt des enfants pour le programme	**3,80**	NSP	**5,00**	**4,00**	**4,00**	4,00	**4,07**	**0,917**

- **Synthèse de la faisabilité des 45 indicateurs identifiés**

En résumé, il est ressorti que la faisabilité des indicateurs de ressources, d'activités et de processus ainsi que des résultats attendus par le programme identifiés pour les quatre volets (« *général* », « *enfant en classe* », « *enfant dans sa famille* » et « *scolaire ou soutien à l'enseignant* ») variait entre 2,57 et 4,50. Les 45 indicateurs identifiés sont donc considérés comme moyennement faisables à très hautement faisables. Toutefois, il est important de prendre en compte que l'appréciation de la faisabilité peut être variable d'un groupe d'acteurs à l'autre et supérieure au seuil minimal de 3. On a constaté également que l'écart dans les scores moyens est plus grand pour les indicateurs de résultats attendus du programme que pour les indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme Fluppy. Cet écart s'explique, notamment, par un des indicateurs de résultats qui est ressorti comme très peu faisable pour l'ensemble des acteurs consultés soit celui de la « *Diminution du taux de décrochage scolaire* ».

5.1.3 L'importance accordée aux 45 indicateurs identifiés

5.1.3.1 Indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme (32)

Volet « *général* »

En ce qui concerne l'importance accordée aux indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme, celle-ci variait entre 3,29 et 4,64; ce qui suppose une **importance accordée moyenne à haute** pour ce groupe

d'indicateurs. De plus, l'écart-type variait entre 0,633 et 1,505 (Tableau 27). Toutefois, avec un écart-type de 1,505, l'indicateur « *Simplicité du programme et du matériel »* était à la limite d'avoir une homogénéité d'appréciation faible.

Tableau 27 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *général* » du programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme	Score moyen (n=14)	Écart-type
Nombre d'écoles retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre d'écoles voulant participer au programme dans l'année	3,64	1,336
Nombre de classes de maternelle retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre de classes de maternelle voulant participer au programme dans l'année	3,64	1,336
Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours d'année auprès des directions d'école et des enseignants	3,57	1,016
Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours de l'année scolaire auprès des parents	3,50	1,225
Nombre d'intervenants formés pour mettre en œuvre le programme Fluppy	3,64	1,336
Nombre d'enseignants formés pour recevoir et mettre en œuvre le programme Fluppy	3,79	1,369
Continuité du programme Fluppy tout au long du primaire	3,64	1,082
Simplicité du programme et du matériel (marionnettes, dessins, images, etc.)	3,43	**1,505**
Traduction du cahier Fluppy pour les familles immigrantes allophones	**3,29**	1,267
implication des directions d'école et des enseignants	**4,64**	**0,633**
Stabilité des intervenants dans le programme Fluppy	4,07	1,072
Stabilité des enseignants impliqués dans le programme Fluppy	4,07	1,072
Liens entretenus par l'intervenant Fluppy entre l'école et la famille	4,29	1,204

De façon particulière, on a remarqué certaines variabilités entre les groupes d'acteurs consultés. Ainsi, on a constaté des scores moyens plus bas, pour les experts de contenu, sur presque l'ensemble des indicateurs de cette catégorie sauf pour les indicateurs « *Implication des directions d'école et des enseignants »*, « *Stabilité des intervenants dans le programme »* et « *Stabilité des enseignants dans le programme »* et « *Liens entretenus par l'intervenant Fluppy entre l'école et la famille* ». De plus, on a constaté que l'indicateur « *Liens entretenus par l'intervenant Fluppy entre l'école et la famille »* est ressorti comme un indicateur important pour l'ensemble des acteurs sauf pour les parents. On a remarqué également que pour les parents, la plupart des indicateurs mentionnés dans ce volet sont moyennement importants sauf la « *Traduction du cahier Fluppy pour les familles immigrantes allophones »*, la « *Continuité du programme tout au long du primaire »* et « *L'implication des directions d'école et des enseignants* » qui étaient considérés comme très hautement importants pour eux. Par ailleurs, il était également intéressant de constater que c'est seulement pour les intervenants Fluppy et les enseignants que les indicateurs « *Nombre d'écoles retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre d'écoles voulant participer au programme dans l'année* » et « *Nombre de classes de maternelle retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre de classes de maternelle voulant participer au programme dans l'année »* étaient hautement importants à considérer pour le programme (Tableau 28).

Tableau 28 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *général* » du programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme	Inter-venant Fluppy (n=5)	Chef de prog. (n=0)	Expert de contenu (n=2)	Resp. régio-nale (n=1)	Parent (n=2)	Ensei-gnant (n=4)	Score moyen (n=14)	Écart-type
Nombre d'écoles retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre d'écoles voulant participer au programme dans l'année	4,40	NSP	2,00	3,00	3,00	**4,00**	3,64	1,336
Nombre de classes de maternelle retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre de classes de maternelle voulant participer au programme dans l'année	4,40	NSP	2,00	3,00	3,00	**4,00**	3,64	1,336
Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours d'année auprès des directions d'école et des enseignants	3,80	NSP	3,00	4,00	3,00	3,75	3,57	**1,016**
Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours de l'année scolaire auprès des parents	4,00	NSP	3,00	2,00	3,00	3,75	3,50	1,225
Nombre d'intervenants formés pour mettre en œuvre le programme Fluppy	4,00	NSP	2,00	**5,00**	3,00	**4,00**	3,64	1,336
Nombre d'enseignants formés pour recevoir et mettre en œuvre le programme Fluppy	**4,60**	NSP	2,50	**5,00**	**3,00**	3,50	**3,79**	1,369
Continuité du programme Fluppy tout au long du primaire	3,80	NSP	2,50	**5,00**	**4,00**	3,50	3,64	1,082
Simplicité du programme et du matériel (marionnettes, dessins, images, etc.)	3,60	NSP	2,00	2,00	**3,00**	**4,50**	3,43	1,505
Traduction du cahier Fluppy pour les familles immigrantes allophones	4,00	NSP	2,00	3,00	**4,50**	2,50	3,29	1,267
Implication des directions d'école et des enseignants	**4,80**	NSP	**5,00**	**5,00**	**4,00**	**4,50**	**4,64**	**0,633**
Stabilité des intervenants dans le programme Fluppy	**4,40**	NSP	**5,00**	**5,00**	3,00	3,50	**4,07**	1,072
Stabilité des enseignants impliqués dans le programme Fluppy	**4,40**	NSP	**5,00**	**5,00**	**3,50**	3,25	**4,07**	1,072
Liens entretenus par l'intervenant Fluppy entre l'école et la famille	**4,80**	NSP	**5,00**	**5,00**	2,80	**4,00**	**4,29**	1,204

Volet « *enfant en classe* »

En ce qui concerne l'importance accordée aux indicateurs de ressources, d'activités et de processus du volet « *enfant en classe »,* le score moyen variait entre 3,64 et 4,64; ce qui a fait ressortir une **importance moyenne à haute** pour ce groupe d'indicateurs. De plus, l'écart-type variait entre 0,519 et 1,277 (Tableau 29).

Tableau 29 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *enfant en classe* » du programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *enfant en classe* »)	Score moyen (n=14)	Écart-type
Nombre d'ateliers réalisés en classe/nombre d'ateliers projetés	4,29	0,825
Début des activités Fluppy en classe dès septembre	3,79	1,122
Fréquence des ateliers en classe : 1 atelier par 2 semaines	4,36	0,929
Maintien d'une durée moyenne de 20 minutes par chaque atelier	4,00	1,038
Coanimation des ateliers par l'intervenant Fluppy et l'enseignant	**3,64**	**1,277**
Pourcentage d'enfants présents lors des ateliers	4,21	1,122
Réalisation des cinq étapes de l'atelier et notamment la pratique guidée des comportements appris	4,07	0,917
Temps d'observation en classe par l'intervenant	4,57	0,646
Communication avec les parents après chaque atelier grâce au cahier Fluppy	4,50	**0,519**
Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par l'enseignant en classe	4,57	0,852
Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par les parents à la maison	**4,64**	0,842

De façon particulière, on a remarqué que la plupart des indicateurs ont une haute importance pour l'ensemble des acteurs consultés. Toutefois, quelques variabilités dans l'appréciation de l'importance accordée ont été remarquées entre les acteurs. Ainsi, on a constaté que pour les intervenants Fluppy, tous les indicateurs ont un degré d'importance haute sauf la « *Coanimation des ateliers par l'intervenant Fluppy et l'enseignant* » alors que pour les enseignants, cet indicateur était très hautement important et c'est surtout l'indicateur « *Réalisation des cinq étapes de l'atelier et notamment la pratique guidée des comportements appris* » qui avait une importance moyenne pour eux. Du côté des experts de contenu, c'est le « *Début des activités Fluppy en classe dès septembre* », le « *Maintien d'une durée moyenne de 20 minutes par chaque atelier* » et la « *Coanimation des ateliers par l'intervenant Fluppy et l'enseignant* » qui avaient une importance moyenne. Pour la responsable régionale du programme, c'est surtout le « *Début des activités Fluppy en classe dès septembre* », la « *Fréquence des ateliers en classe : 1 atelier par 2 semaines* » et le « *Maintien d'une durée moyenne de 20 minutes par chaque atelier* ». On a donc remarqué quelques similitudes de l'importance accordée aux indicateurs entre les experts de contenu et la responsable régionale du programme qui étaient probablement attribuables, en partie, à leur proximité lors de la formation qui est donnée à chaque année aux nouveaux intervenants et enseignants de maternelle. De plus, il est ressorti que les parents ont donné des scores d'importance plus bas sur presque l'ensemble des indicateurs sauf pour le « *Nombre d'ateliers réalisés en classe/nombre d'ateliers projetés* », le « *Temps d'observation en classe par l'intervenant* » et la « *Communication avec les parents après chaque atelier grâce au cahier Fluppy* » (Tableau 30).

Tableau 30 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *enfant en classe* » du programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *enfant en classe* »)	Inter-venant Fluppy (n=5)	Chef de prog. (n=0)	Expert de contenu (n=2)	Resp. régio-nale (n=1)	Parent (n=2)	Ensei-gnant (n=4)	Score moyen (n=14)	Écart-type
Nombre d'ateliers réalisés en classe/nombre d'ateliers projetés	4,20	NSP	**5,00**	**5,00**	**4,00**	4,00	**4,29**	0,825
Début des activités Fluppy en classe dès septembre	4,00	NSP	3,50	2,00	3,00	**4,50**	3,79	1,122
Fréquence des ateliers en classe : 1 atelier par 2 semaines	**4,60**	NSP	**5,00**	3,00	3,50	**4,50**	**4,36**	0,929
Maintien d'une durée moyenne de 20 minutes par chaque atelier	**4,20**	NSP	3,00	3,00	3,00	**5,00**	4,00	**1,038**
Coanimation des ateliers par l'intervenant Fluppy et l'enseignant	3,40	NSP	3,00	4,00	3,00	**4,50**	3,64	1,277
Pourcentage d'enfants présents lors des ateliers	4,20	NSP	**5,00**	4,00	**3,50**	4,25	**4,21**	1,122
Réalisation des cinq étapes de l'atelier et notamment la pratique guidée des comportements appris	4,20	NSP	**5,00**	4,00	3,50	3,75	4,07	**0,917**
Temps d'observation en classe par l'intervenant	**4,60**	NSP	**5,00**	**5,00**	**4,00**	**4,50**	**4,57**	**0,646**
Communication avec les parents après chaque atelier grâce au cahier Fluppy	**4,60**	NSP	4,00	**5,00**	**4,50**	**4,50**	**4,50**	**0,519**
Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par l'enseignant en classe	**4,80**	NSP	**5,00**	**5,00**	3,50	**4,50**	**4,57**	**0,852**
Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par les parents à la maison	**4,60**	NSP	**5,00**	**5,00**	**3,50**	**5,00**	**4,64**	**0,842**

Volet « *enfant dans sa famille* »

L'importance accordée pour les indicateurs de ressources, d'activités et de processus du volet « *enfant dans sa famille* » du programme était considérée comme **moyennement haute (3,86) à très hautement importante (4,50).** De plus, l'écart-type variait entre 0,842 et 1,292 (Tableau 31).

Tableau 31 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *enfant dans sa famille* » du programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *enfant dans sa famille* »)	Score moyen (n=14)	Écart-type
Nombre d'enfants identifiés nécessitant un suivi familial dans le cadre du programme Fluppy	**3,86**	**1,292**
Nombre d'enfants dépistés pour d'autres difficultés et référés au CLSC	4,36	**0,842**
Nombre de familles choisies pour recevoir le suivi familial	3,93	1,207
Nombre de familles acceptant le suivi familial/nombre de familles refusant le suivi familial	4,43	1,016
Nombre de familles recevant le suivi familial	**4,50**	0,855
Nombre de rencontres pour chaque famille suivie	**3,86**	1,231

Pour la plupart des groupes d'acteurs consultés, l'importance accordée pour les indicateurs du volet « *enfant dans sa famille* » était considérée comme haute à très haute avec certaines variabilités selon les indicateurs. Toutefois, pour les experts de contenu, le « *Nombre d'enfants identifiés nécessitant un suivi familial dans le cadre du programme Fluppy* » et le « *Nombre de familles choisies pour recevoir le suivi familial* » étaient considérés comme peu importants pour eux. On a remarqué également que pour les parents, les indicateurs « *Nombre d'enfants identifiés nécessitant un suivi familial dans le cadre du programme Fluppy* », « *Nombre de familles acceptant le suivi familial/nombre de familles refusant le suivi familial* », et « *Nombre de rencontres pour chaque famille suivie* » étaient considérés comme moyennement importants pour eux (Tableau 32).

Tableau 32 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *enfant dans sa famille* » du programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *enfant dans sa famille* »)	Inter-venant Fluppy (n=5)	Chef de prog. (n=0)	Expert de contenu (n=2)	Resp. régio-nale (n=1)	Parent (n=2)	Ensei-gnant (n=4)	Score moyen (n=14)	Écart-type
Nombre d'enfants identifiés nécessitant un suivi familial dans le cadre du programme Fluppy	4,20	NSP	2,00	4,00	3,50	**4,50**	3,86	1,292
Nombre d'enfants dépistés pour d'autres difficultés et référés au CLSC	4,40	NSP	**5,00**	4,00	**4,50**	4,00	**4,36**	**0,842**
Nombre de familles choisies pour recevoir le suivi familial	4,40	NSP	2,00	**5,00**	4,00	4,00	3,93	1,207
Nombre de familles acceptant le suivi familial/nombre de familles refusant le suivi familial	**4,80**	NSP	**5,00**	**5,00**	3,50	4,00	**4,43**	1,016
Nombre de familles recevant le suivi familial	**4,80**	NSP	**5,00**	**5,00**	4,00	4,00	**4,50**	**0,855**
Nombre de rencontres pour chaque famille suivie	3,80	NSP	**5,00**	**5,00**	3,00	3,50	3,86	1,231

Volet *« scolaire ou soutien à l'enseignant »*

En ce qui concerne l'importance accordée aux indicateurs de ressources, d'activités et de processus du volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* », les deux indicateurs identifiés étaient considérés comme hautement importants par l'ensemble des acteurs consultés. De plus, l'écart-type variait entre 0,745 et 0,975 (Tableau 33). Toutefois, il faut être conscient que ce volet était composé de seulement deux indicateurs.

Tableau 33 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* » du programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* »)	Score moyen (n=14)	Écart-type
Nombre de rencontres de coordination entre l'intervenant et l'enseignant de la classe	**4,36**	**0,745**
Nombre de rencontres de soutien de l'intervenant Fluppy auprès de l'enseignant de la classe	4,21	**0,975**

Toutefois, on a pu constater que pour les intervenants Fluppy, la responsable régionale du programme et les parents, le « *Nombre de rencontres de soutien de l'intervenant Fluppy auprès de l'enseignant de la classe* », l'importance accordée était moins grande comparée aux enseignants et aux experts de contenu (Tableau 34).

Tableau 34 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE des RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* » du programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* »)	Inter-venant Fluppy (n=5)	Chef de prog. (n=0)	Expert de contenu (n=2)	Resp. régio-nale (n=1)	Parent (n=2)	Ensei-gnant (n=4)	Score moyen (n=14)	Écart-type
Nombre de rencontres de coordination entre l'intervenant et l'enseignant de la classe	**4,20**	NSP	**5,00**	4,00	4,00	**4,50**	**4,36**	**0,745**
Nombre de rencontres de soutien de l'intervenant Fluppy auprès de l'enseignant de la classe	3,80	NSP	**5,00**	4,00	4,00	**4,50**	4,21	**0,975**

5.1.3.2 Indicateurs de résultats attendus du programme (13)

En ce qui concerne l'importance accordée aux indicateurs de résultats, les scores moyens variaient entre 3,43 et 4,64. On peut donc dire que l'importance accordée par les acteurs consultés était **moyenne à très hautement importante** pour les indicateurs de résultats identifiés pour le programme Fluppy. De plus, l'écart-type variait entre 0,579 et 1,555. Toutefois, avec un écart-type de 1,555, l'indicateur « *Diminution du taux de décrochage scolaire* » était à la limite d'avoir une homogénéité d'appréciation faible (Tableau 35).

Rapport-Gratuit.com

Tableau 35 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE des indicateurs de RÉSULTATS ATTENDUS identifiés pour le programme Fluppy selon l'ensemble des acteurs concernés

Indicateurs identifiés pour apprécier les RÉSULTATS ATTENDUS du programme	Score moyen (n=14)	Écart-type
Diminution des comportements agressifs de l'enfant dans la classe	4,21	**0,579**
Diminution des comportements agressifs de l'enfant à la maison	4,29	0,726
Développement des habiletés sociales de l'enfant	**4,64**	0,633
Expression des émotions (peur, colère, joie, tristesse)	**4,64**	0,633
Mise en pratique du processus de résolution de problèmes	4,36	0,745
Utilisation des quatre règles de Fluppy	4,21	1,122
Utilisation des trucs appris dans les ateliers de Fluppy	4,14	0,663
Meilleure estime de soi	3,86	0,949
Diminution du taux de décrochage scolaire	**3,43**	**1,555**
Diminution de la violence à l'école	4,36	0,929
Utilisation des trucs de Fluppy par les parents	4,21	0,975
Satisfaction des parents	4,14	1,027
Intérêt des enfants pour le programme	4,36	0,842

Pour tous les acteurs, on a constaté que la plupart des indicateurs étaient considérés comme ayant une importance très haute sauf pour la « *Diminution du taux de décrochage scolaire* ». On a remarqué également que pour les experts de contenu, l'indicateur « *Meilleure estime de soi* » est ressorti comme peu important (2,50) pour le programme Fluppy alors que pour les enseignants, c'est l'indicateur « *Satisfaction des parents* » qui est ressorti comme moyennement important. En ce qui concerne les parents, la plupart des indicateurs sont ressortis comme moyennement importants sauf « *L'intérêt des enfants pour le programme* » et la « *Satisfaction des parents* » qui étaient considérés comme très hautement importants pour eux (Tableau 36).

Tableau 36 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE des indicateurs de RÉSULTATS ATTENDUS identifiés pour le programme Fluppy selon la fonction des acteurs concernés

Indicateurs identifiés pour apprécier les RÉSULTATS ATTENDUS du programme	Inter-venant Fluppy (n=5)	Chef de prog. (n=0)	Expert de contenu (n=2)	Resp. régio-nale (n=1)	Parent (n=2)	Ensei-gnant (n=4)	Score moyen (n=14)	Écart-type
Diminution des comportements agressifs de l'enfant dans la classe	**4,20**	NSP	4,00	5,00	**4,00**	4,25	**4,21**	**0,579**
Diminution des comportements agressifs de l'enfant à la maison	**4,20**	NSP	4,00	**5,00**	3,50	**4,75**	**4,29**	**0,726**
Développement des habiletés sociales de l'enfant	**4,40**	NSP	**5,00**	**5,00**	4,00	**5,00**	**4,64**	**0,633**
Expression des émotions (peur, colère, joie, tristesse)	**4,40**	NSP	**5,00**	**5,00**	**4,00**	**5,00**	**4,64**	**0,633**
Mise en pratique du processus de résolution de problèmes	**4,60**	NSP	**5,00**	4,00	4,00	4,00	**4,36**	**0,745**
Utilisation des quatre règles de Fluppy	**4,00**	NSP	**5,00**	4,00	3,50	**4,50**	**4,21**	**1,122**
Utilisation des trucs appris dans les ateliers de Fluppy	**4,20**	NSP	4,00	4,00	3,50	**4,50**	4,14	0,663
Meilleure estime de soi	4,00	NSP	2,50	**5,00**	4,00	4,00	3,86	0,949
Diminution du taux de décrochage scolaire	3,40	NSP	3,50	4,00	3,00	3,50	3,43	1,555
Diminution de la violence à l'école	4,00	NSP	**5,00**	**5,00**	4,00	**4,50**	**4,36**	**0,929**
Utilisation des trucs de Fluppy par les parents	4,20	NSP	**5,00**	**5,00**	3,50	4,00	**4,21**	0,975
Satisfaction des parents	4,20	NSP	**5,00**	**5,00**	4,50	3,25	4,14	1,027
Intérêt des enfants pour le programme	**4,20**	NSP	**5,00**	**5,00**	**4,50**	4,00	**4,36**	**0,842**

- **Synthèse de l'importance accordée aux 45 indicateurs identifiés**

En résumé, il est ressorti que l'importance accordée aux indicateurs de ressources, d'activités et de processus ainsi que de résultats attendus identifiés pour les quatre volets du programme Fluppy (« *général* », « *enfant en classe* », « *enfant dans sa famille* » et « *scolaire ou soutien à l'enseignant* ») variait entre 3,43 et 4,64. Les 45 indicateurs ont donc une importance accordée de moyennement haute à très hautement importante. Toutefois, il est important de prendre en compte que l'appréciation de l'importance accordée peut être variable d'un groupe d'acteurs à l'autre et supérieure au seuil minimal de 3. On a constaté également que l'écart dans les scores moyens était peu variable autant pour les indicateurs de résultats attendus que pour les indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme Fluppy.

5.2 Validation des indicateurs identifiés par l'expérimentation

Les pages précédentes démontrent que la stratégie a atteint son objectif qui était d'identifier des indicateurs de résultats pertinents, faisables et importants pour les acteurs concernés.

Une deuxième appréciation a été faite auprès d'un autre groupe d'acteurs (groupe 2) afin de valider si les mêmes constats de pertinence, de faisabilité et d'importance accordée aux indicateurs identifiés ressortaient. Cette triangulation des données, entre les deux groupes, a permis d'augmenter la robustesse des résultats et de démontrer l'efficacité de la stratégie d'identification d'indicateurs pour un programme proposée dans le cadre de ce projet doctoral. De plus, étant

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

donné l'impossibilité d'effectuer des tests statistiques pour mesurer les différences entre les scores moyens des répondants des deux groupes, une comparaison des proportions de répondants qui ont répondu avoir une haute (4) et très haute (5) opinion par rapport à chacune des trois caractéristiques mesurées a également été faite.

Dans les pages qui suivent, ces résultats seront présentés sauf les résultats de comparaison de proportion qui seront en Annexe 13.

5.2.1 Comparaison des scores moyens de la pertinence des 45 indicateurs identifiés entre le groupe 1 et le groupe de validation (groupe 2)

5.2.1.1 Indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme (32)

Volet « *général* »

En ce qui concerne la pertinence des indicateurs de ressources, d'activités et de processus pour le programme Fluppy, on a pu constater que l'écart de différence entre les scores moyens du groupe 1 et du groupe de validation **se situait entre 0,08 et 0,83**. En ce qui concerne l'écart-type, le second groupe a démontré aussi une certaine homogénéité dans l'appréciation des indicateurs sauf pour deux indicateurs, où l'écart-type était élevé soit 1,658 pour « *Traduction du cahier Fluppy pour les familles immigrantes allophones »* et 1,500 pour « *Stabilité des enseignants impliqués dans le programme Fluppy »* (Tableau 37).

Tableau 37 : Scores moyens de la PERTINENCE des indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/ PROCESSUS identifiés pour le volet « *général* » du programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme	Score moyen Groupe 1 (n=14)	Écart-type	Score moyen Groupe 2 VALIDA-TION (n=9)	Écart-type	Écart
Nombre d'écoles retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre d'écoles voulant participer au programme Fluppy dans l'année	**3,71**	1,326	**3,22**	1,394	0,49
Nombre de classes de maternelle retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre de classes de maternelle voulant participer au programme Fluppy dans l'année	**3,57**	**1,399**	**3,22**	1,394	0,25
Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours d'année auprès des directions d'école et des enseignants	**3,86**	1,099	**3,78**	0,972	**0,08**
Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours de l'année scolaire auprès des parents	**3,43**	1,342	**3,89**	1,364	0,46
Nombre d'intervenants formés pour mettre en œuvre le programme Fluppy	**3,79**	1,311	**4,00**	1,000	0,21
Nombre d'enseignants formés pour recevoir et mettre en œuvre le programme Fluppy	**3,93**	1,385	**4,22**	1,093	0,29
Continuité du programme Fluppy tout au long du primaire	**3,57**	1,158	**4,22**	1,302	0,65
Simplicité du programme et du matériel (marionnettes, dessins, images, etc.)	**3,50**	1,345	**4,33**	**0,866**	**0,83**
Traduction du cahier Fluppy pour les familles immigrantes allophones	**3,50**	1,286	**3,33**	**1,658**	0,17
Implication des directions d'école et des enseignants	**4,64**	**0,842**	**3,89**	1,269	0,75
Stabilité des intervenants dans le programme Fluppy	**4,14**	1,027	**3,89**	1,453	0,25
Stabilité des enseignants impliqués dans le programme Fluppy	**4,14**	1,027	**4,00**	**1,500**	0,14
Liens entretenus par l'intervenant Fluppy entre l'école et la famille	**4,36**	1,008	**4,11**	1,054	0,25

Volet « *enfant en classe* »

En ce qui concerne la pertinence des indicateurs de ressources, d'activités et de processus pour le volet « *enfant en classe* » du programme Fluppy, on a constaté que l'écart de différence entre les scores moyens du groupe 1 et du groupe de validation **se situait entre 0,01 et 0,43.** En ce qui concerne l'écart-type, le second groupe a démontré aussi une certaine homogénéité dans l'appréciation des indicateurs (Tableau 38).

Tableau 38 : Scores moyens de la PERTINENCE des indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *enfant en classe* » du programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *enfant en classe* »)	Score moyen Groupe 1 (n=14)	Écart-type	Score moyen Groupe 2 VALIDA-TION (n=9)	Écart-type	Écart
Nombre d'ateliers réalisés en classe/nombre d'ateliers projetés	**4,29**	0,825	**3,89**	1,054	0,40
Début des activités Fluppy en classe dès septembre	**3,93**	1,072	**4,22**	1,302	0,29
Fréquence des ateliers en classe : 1 atelier par 2 semaines	**4,36**	0,929	**4,22**	1,302	0,14
Maintien d'une durée moyenne de 20 minutes par chaque atelier	**4,07**	1,072	**4,00**	1,000	0,07
Coanimation des ateliers par l'intervenant Fluppy et l'enseignant	**3,79**	**1,251**	**4,11**	**1,364**	0,32
Pourcentage d'enfants présents lors des ateliers	**4,43**	1,089	**4,00**	1,323	**0,43**
Réalisation des cinq étapes de l'atelier et notamment la pratique guidée des comportements appris	**4,14**	0,864	**4,00**	1,000	0,14
Temps d'observation en classe par l'intervenant	**4,71**	**0,469**	**4,44**	0,726	0,27
Communication avec les parents après chaque atelier grâce au cahier Fluppy	**4,43**	0,514	**4,22**	0,833	0,21
Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par l'enseignant en classe	**4,64**	0,842	**4,67**	0,500	0,03
Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par les parents à la maison	**4,79**	0,802	**4,78**	**0,441**	**0,01**

Volet « *enfant dans sa famille* »

En ce qui concerne la pertinence des indicateurs de ressources, d'activités et de processus pour le volet « *enfant dans sa famille* » du programme Fluppy, on a constaté que l'écart de différence entre les scores moyens du groupe 1 et du groupe de validation **se situait entre 0,06 et 0,56.** En ce qui concerne l'écart-type, le second groupe a démontré aussi une certaine homogénéité dans l'appréciation des indicateurs sauf pour les indicateurs « *Nombre d'enfants identifiés nécessitant un suivi familial dans le cadre du programme Fluppy* » et « *Nombre de rencontres pour chaque famille suivie* » (Tableau 39).

Tableau 39 : Scores moyens de la PERTINENCE des indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *enfant dans sa famille* » du programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *enfant dans sa famille* »)	Score moyen Groupe 1 (n=14)	Écart-type	Score moyen Groupe 2 VALIDA-TION (n=9)	Écart-type	Écart
Nombre d'enfants identifiés nécessitant un suivi familial dans le cadre du programme Fluppy	**4,00**	**1,359**	**4,56**	**0,527**	**0,56**
Nombre d'enfants dépistés pour d'autres difficultés et référés au CLSC	**4,36**	**0,842**	**4,67**	0,707	0,31
Nombre de familles choisies pour recevoir le suivi familial	**3,93**	1,207	**4,44**	1,014	0,51
Nombre de familles acceptant le suivi familial/nombre de familles refusant le suivi familial	**4,43**	1,016	**4,11**	**1,364**	0,32
Nombre de familles recevant le suivi familial	**4,50**	0,855	**4,44**	0,726	**0,06**
Nombre de rencontres pour chaque famille suivie	**3,93**	1,207	**4,00**	0,707	0,07

Volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* »

En ce qui concerne la pertinence des indicateurs de ressources, d'activités et de processus pour le volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* » du programme Fluppy, on a constaté que l'écart de différence entre les scores moyens du groupe 1 et du groupe de validation **se situait entre 0,40 et 0,47.** En ce qui concerne l'écart-type, le second groupe a démontré aussi une certaine homogénéité dans l'appréciation des indicateurs. Toutefois, il faut être conscient que ce volet était composé de seulement deux indicateurs (Tableau 40).

Tableau 40 : Scores moyens de la PERTINENCE des indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le *volet « scolaire ou soutien à l'enseignant »* du programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* »)	Score moyen Groupe 1 (n=14)	Écart-type	Score moyen Groupe 2 VALIDA-TION (n=9)	Écart-type	Écart
Nombre de rencontres de coordination entre l'intervenant et l'enseignant de la classe	**4,36**	0,745	**3,89**	1,054	**0,47**
Nombre de rencontres de soutien de l'intervenant Fluppy auprès de l'enseignant de la classe	**4,29**	0,825	**3,89**	0,782	**0,40**

5.2.1.2 Indicateurs de résultats attendus du programme (13)

En ce qui concerne la pertinence des indicateurs de résultats pour le programme Fluppy, on a constaté que la différence entre les scores moyens du groupe 1 et du groupe de validation se situait **entre 0,01 et 0,51.** En ce qui concerne l'écart-type, le second groupe a démontré aussi une certaine homogénéité dans l'appréciation des indicateurs (Tableau 41).

Tableau 41 : Scores moyens de la PERTINENCE des indicateurs de RÉSULTATS ATTENDUS identifiés pour le programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés pour apprécier les RÉSULTATS ATTENDUS du programme	Score moyen Groupe 1 (n=14)	Écart-type	Score moyen Groupe 2 VALIDA-TION (n=9)	Écart-type	Écart
Diminution des comportements agressifs de l'enfant dans la classe	**4,50**	0,519	**4,56**	0,726	0,06
Diminution des comportements agressifs de l'enfant à la maison	**4,57**	0,514	**4,44**	0,527	0,13
Développement des habiletés sociales de l'enfant	**4,79**	0,426	**4,78**	**0,441**	**0,01**
Expression des émotions (peur, colère, joie, tristesse)	**4,86**	**0,363**	**4,56**	0,527	0,30
Mise en pratique du processus de résolution de problèmes	**4,50**	0,760	**4,22**	0,667	0,18
Utilisation des quatre règles de Fluppy	**4,50**	0,519	**4,56**	0,527	0,06
Utilisation des trucs appris dans les ateliers de Fluppy	**4,36**	0,497	**4,33**	0,866	0,03
Meilleure estime de soi	**3,93**	0,917	**4,44**	1,014	**0,51**
Diminution du taux de décrochage scolaire	**3,50**	1,286	**3,11**	**1,364**	0,39
Diminution de la violence à l'école	**4,43**	0,646	**4,44**	1,014	0,03
Utilisation des trucs de Fluppy par les parents	**4,43**	0,852	**4,33**	0,707	0,10
Satisfaction des parents	**4,00**	**1,414**	**3,78**	0,833	0,22
Intérêt des enfants pour le programme	**4,50**	0,760	**4,78**	**0,441**	0,28

- **Synthèse de la comparaison de la pertinence des 45 indicateurs identifiés**

En résumé, en ce qui concerne la comparaison des scores moyens de pertinence des indicateurs pour le programme Fluppy entre les deux groupes, la moyenne des écarts était de 0,27 et l'écart de différence se situait au maximum à 0,83. En ce qui concerne l'écart-type, celui-ci variait aussi d'un groupe d'acteurs à l'autre et la moyenne de l'écart-type était de 0,97. Toutefois, au regard des résultats obtenus, l'appréciation des indicateurs de pertinence était assez homogène. Donc, dans l'ensemble, on a constaté que les indicateurs sont autant pertinents pour le groupe 2 que pour le groupe 1.

5.2.2 Comparaison des scores moyens de la faisabilité des 45 indicateurs identifiés entre le groupe 1 et le groupe de validation (groupe 2)

5.2.2.1 Indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme (32)

Volet « *général* »

En ce qui concerne la faisabilité des indicateurs de ressources, d'activités et de processus pour le programme Fluppy, on a constaté que l'écart de différence entre les scores moyens du groupe 1 et du groupe de validation se situait **entre 0,04 et 0,67**. En ce qui concerne l'écart-type, le second groupe a démontré aussi une certaine homogénéité dans l'appréciation des indicateurs sauf pour l'indicateur « *Traduction du cahier Fluppy pour les familles immigrantes allophones »* (Tableau 42).

Tableau 42 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *général* » du programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme	Score moyen Groupe 1 (n=14)	Écart-type	Score moyen Groupe 2 VALIDA-TION (n=9)	Écart-type	Écart
Nombre d'écoles retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre d'écoles voulant participer au programme Fluppy dans l'année	**3,43**	1,342	**3,56**	1,130	0,13
Nombre de classes de maternelle retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre de classes de maternelle voulant participer au programme Fluppy dans l'année	**3,36**	1,336	**3,67**	1,225	0,31
Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours d'année auprès des directions d'école et des enseignants	**3,79**	0,975	**3,89**	0,782	0,10
Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours de l'année scolaire auprès des parents	**3,86**	**0,864**	**3,67**	0,866	0,19
Nombre d'intervenants formés pour mettre en œuvre le programme Fluppy	**3,93**	0,997	**4,00**	**0,707**	0,07
Nombre d'enseignants formés pour recevoir et mettre en œuvre le programme Fluppy	**3,86**	1,027	**4,00**	**0,707**	0,14
Continuité du programme Fluppy tout au long du primaire	**3,07**	1,385	**3,56**	1,236	0,49
Simplicité du programme et du matériel (marionnettes, dessins, images, etc.)	**3,64**	1,216	**3,22**	1,394	0,42
Traduction du cahier Fluppy pour les familles immigrantes allophones	**3,00**	1,177	**3,33**	**1,500**	0,33
Implication des directions d'école et des enseignants	**4,00**	0,877	**3,33**	1,225	**0,67**
Stabilité des intervenants dans le programme Fluppy	**3,43**	1,342	**3,22**	1,394	0,11
Stabilité des enseignants impliqués dans le programme Fluppy	**3,36**	**1,447**	**3,11**	1,453	0,25
Liens entretenus par l'intervenant Fluppy entre l'école et la famille	**3,93**	1,204	**3,89**	0,928	**0,04**

Volet « *enfant en classe* »

En ce qui concerne la faisabilité des indicateurs de ressources, d'activités et de processus pour le volet « *enfant en classe* » du programme Fluppy, on a constaté que la différence entre les scores moyens du groupe 1 et du groupe de validation se **situait entre 0,01 et 0,72.** En ce qui concerne l'écart-type, le second groupe a démontré aussi une certaine homogénéité dans l'appréciation des indicateurs sauf pour l'indicateur « *Coanimation des ateliers par l'intervenant Fluppy et l'enseignant* » (Tableau 43).

Tableau 43 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le *volet « enfant en classe »* du programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *enfant en classe* »)	Score moyen Groupe 1 (n=14)	Écart-type	Score moyen Groupe 2 VALIDA-TION (n=9)	Écart-type	Écart
Nombre d'ateliers réalisés en classe/nombre d'ateliers projetés	**4,14**	0,864	**4,22**	0,833	0,08
Début des activités Fluppy en classe dès septembre	**4,21**	1,051	**4,11**	1,364	0,10
Fréquence des ateliers en classe : 1 atelier par 2 semaines	**4,50**	0,855	**3,78**	1,302	**0,72**
Maintien d'une durée moyenne de 20 minutes par chaque atelier	**4,21**	1,122	**4,22**	0,667	**0,01**
Coanimation des ateliers par l'intervenant Fluppy et l'enseignant	**3,86**	**1,292**	**3,67**	**1,500**	0,19
Pourcentage d'enfants présents lors des ateliers	**3,93**	1,269	**4,00**	1,225	0,07
Réalisation des cinq étapes de l'atelier et notamment la pratique guidée des comportements appris	**3,71**	1,069	**4,00**	**0,707**	0,29
Temps d'observation en classe par l'intervenant	**4,50**	**0,650**	**4,00**	**0,707**	0,50
Communication avec les parents après chaque atelier grâce au cahier Fluppy	**4,07**	0,730	**4,00**	1,225	0,07
Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par l'enseignant en classe	**3,79**	1,051	**3,78**	0,667	**0,01**
Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par les parents à la maison	**3,29**	1,069	**3,33**	1,118	0,04

Volet « *enfant dans sa famille* »

En ce qui concerne la faisabilité des indicateurs de ressources, d'activités et de processus pour le volet « *enfant dans sa famille* » du programme Fluppy, on a constaté que la différence entre les scores moyens du groupe 1 et du groupe de validation se **situait entre 0,01 et 0,41.** En ce qui concerne l'écart-type, le second groupe a démontré aussi une certaine homogénéité dans l'appréciation des indicateurs (Tableau 44).

Tableau 44 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet *« enfant dans sa famille »* du programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *enfant dans sa famille* »)	Score moyen Groupe 1 (n=14)	Écart-type	Score moyen Groupe 2 VALIDA-TION (n=9)	Écart-type	Écart
Nombre d'enfants identifiés nécessitant un suivi familial dans le cadre du programme Fluppy	**4,00**	1,240	**4,11**	**0,782**	0,11
Nombre d'enfants dépistés pour d'autres difficultés et référés au CLSC	**3,93**	0,997	**4,00**	0,866	0,07
Nombre de familles choisies pour recevoir le suivi familial	**3,71**	1,069	**4,22**	1,093	**0,41**
Nombre de familles acceptant le suivi familial/nombre de familles refusant le suivi familial	**3,79**	1,122	**3,78**	**1,394**	**0,01**
Nombre de familles recevant le suivi familial	**4,07**	**0,917**	**4,00**	1,000	0,07
Nombre de rencontres pour chaque famille suivie	**3,50**	**1,401**	**3,78**	0,972	0,28

Volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* »

En ce qui concerne la faisabilité des indicateurs de ressources, d'activités et de processus pour le volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* » du programme Fluppy, on a constaté que la différence entre les scores moyens du groupe 1 et du groupe de validation se **situait entre 0,00 et 0,14.** En ce qui concerne l'écart-type, le second groupe a démontré aussi une certaine homogénéité dans l'appréciation des indicateurs. Toutefois, il faut être conscient que ce volet était composé de seulement deux indicateurs (Tableau 45).

Tableau 45 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* » du programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* »)	Score moyen Groupe 1 (n=14)	Écart-type	Score moyen Groupe 2 VALIDA-TION (n=9)	Écart-type	Écart
Nombre de rencontres de coordination entre l'intervenant et l'enseignant de la classe	**4,14**	0,770	**4,00**	1,118	**0,14**
Nombre de rencontres de soutien de l'intervenant Fluppy auprès de l'enseignant de la classe	**4,00**	0,877	**4,00**	1,000	**0,00**

5.2.2.2 Indicateurs de résultats attendus du programme (13)

Volet « *général* »

En ce qui concerne la faisabilité des indicateurs de résultats pour le programme Fluppy, on a constaté que la différence entre les scores moyens du groupe 1 et du groupe de validation se **situait entre 0,04 et 0,82.** En ce qui concerne l'écart-type, le second groupe a démontré aussi une certaine homogénéité dans l'appréciation des indicateurs (Tableau 46).

Rapport-Gratuit.com

Tableau 46 : Scores moyens de la FAISABILITÉ des indicateurs de RÉSULTATS ATTENDUS identifiés pour le programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés pour apprécier les RÉSULTATS ATTENDUS du programme	Score moyen Groupe 1 (n=14)	Écart-type	Score moyen Groupe 2 VALIDA-TION (n=9)	Écart-type	Écart
Diminution des comportements agressifs de l'enfant dans la classe	**3,93**	**0,730**	**4,11**	**0,601**	0,18
Diminution des comportements agressifs de l'enfant à la maison	**3,71**	**1,204**	**4,11**	0,782	0,40
Développement des habiletés sociales de l'enfant	**4,21**	0,893	**3,89**	**1,269**	0,32
Expression des émotions (peur, colère, joie, tristesse)	**4,07**	0,917	**3,89**	0,928	0,18
Mise en pratique du processus de résolution de problèmes	**3,79**	0,893	**3,56**	0,882	0,23
Utilisation des quatre règles de Fluppy	**4,21**	0,975	**4,11**	1,054	0,10
Utilisation des trucs appris dans les ateliers de Fluppy	**3,29**	0,914	**3,78**	0,972	0,49
Meilleure estime de soi	**3,07**	0,997	**3,11**	**1,269**	**0,04**
Diminution du taux de décrochage scolaire	**2,57**	0,938	**2,67**	1,000	0,10
Diminution de la violence à l'école	**3,07**	0,997	**3,89**	0,928	**0,82**
Utilisation des trucs de Fluppy par les parents	**3,21**	0,893	**3,33**	1,225	0,12
Satisfaction des parents	**3,79**	0,975	**4,00**	0,707	0,21
Intérêt des enfants pour le programme	**4,07**	0,917	**4,33**	1,000	0,26

- **Synthèse de la comparaison de la faisabilité des 45 indicateurs identifiés**

En résumé, en ce qui concerne la comparaison des scores moyens de faisabilité des indicateurs pour le programme Fluppy entre les deux groupes, la moyenne des écarts était de 0,22 et l'écart de différence se situait au maximum à 0,82. En ce qui concerne l'écart-type, celui-ci variait aussi d'un répondant à l'autre et la moyenne de l'écart-type était de 1,038. Toutefois, au regard des résultats obtenus, l'appréciation des indicateurs de faisabilité était assez homogène. Donc, dans l'ensemble, on a constaté que les indicateurs ont une faisabilité autant pour le groupe 2 que pour le groupe 1.

5.2.3 Comparaison des scores moyens de l'importance accordée des aux 45 indicateurs identifiés entre le groupe 1 et le groupe de validation (groupe 2)

5.2.3.1 Indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme (32)

Volet « *général* »

En ce qui concerne l'importance accordée aux indicateurs de ressources, d'activités et de processus pour le programme Fluppy, on a constaté que la différence entre les scores moyens du groupe 1 et du groupe de validation se situait **entre 0,04 et 0,90.** En ce qui concerne l'écart-type, le second groupe a démontré aussi une certaine homogénéité dans l'appréciation des indicateurs sauf pour trois indicateurs : « *Nombre d'écoles retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre d'écoles voulant participer au programme Fluppy dans l'année »*; « *Nombre de classes de maternelle retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre de classes de maternelle voulant participer au programme Fluppy dans l'année »*; « *Traduction du cahier Fluppy pour les familles immigrantes allophones »* (Tableau 47).

Tableau 47 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE aux indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/ PROCESSUS identifiés pour le volet « *général* » du programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme	Score moyen Groupe 1 (n=14)	Écart-type	Score moyen Groupe 2 VALIDA-TION (n=9)	Écart-type	Écart
Nombre d'écoles retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre d'écoles voulant participer au programme Fluppy dans l'année	**3,64**	1,336	**3,44**	**1,590**	0,20
Nombre de classes de maternelle retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre de classes de maternelle voulant participer au programme Fluppy dans l'année	**3,64**	1,336	**3,33**	**1,500**	0,31
Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours d'année auprès des directions d'école et des enseignants	**3,57**	1,016	**3,78**	0,972	0,21
Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours de l'année scolaire auprès des parents	**3,50**	1,225	**3,56**	1,236	0,06
Nombre d'intervenants formés pour mettre en œuvre le programme Fluppy	**3,64**	1,336	**4,00**	**0,866**	0,36
Nombre d'enseignants formés pour recevoir et mettre en œuvre le programme Fluppy	**3,79**	1,369	**4,22**	0,972	0,43
Continuité du programme Fluppy tout au long du primaire	**3,64**	1,082	**4,11**	1,269	0,47
Simplicité du programme et du matériel (marionnettes, dessins, images, etc.)	**3,43**	**1,505**	**4,33**	**0,866**	**0,90**
Traduction du cahier Fluppy pour les familles immigrantes allophones	**3,29**	1,267	**3,33**	**1,871**	**0,04**
Implication des directions d'école et des enseignants	**4,64**	**0,633**	**4,11**	1,269	0,53
Stabilité des intervenants dans le programme Fluppy	**4,07**	1,072	**4,33**	1,323	0,26
Stabilité des enseignants impliqués dans le programme Fluppy	**4,07**	1,072	**4,33**	1,323	0,26
Liens entretenus par l'intervenant Fluppy entre l'école et la famille	**4,29**	1,204	**4,11**	1,054	0,28

Volet « *enfant en classe* »

En ce qui concerne l'importance accordée aux indicateurs de ressources, d'activités et de processus pour le volet « *enfant en classe* » du programme Fluppy, on a constaté que la différence entre les scores moyens du groupe 1 et du groupe de validation se situait **entre 0,01 et 0,43.** En ce qui concerne l'écart-type, le second groupe a démontré aussi une certaine homogénéité dans l'appréciation des indicateurs (Tableau 48).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Tableau 48 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE aux indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/ PROCESSUS identifiés pour le *volet « enfant en classe »* du programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *enfant en classe* »)	Score moyen Groupe 1 (n=14)	Écart-type	Score moyen Groupe 2 VALIDA-TION (n=9)	Écart-type	Écart
Nombre d'ateliers réalisés en classe/nombre d'ateliers projetés	**4,29**	0,825	**3,89**	0,928	0,40
Début des activités Fluppy en classe dès septembre	**3,79**	1,122	**4,22**	1,302	**0,43**
Fréquence des ateliers en classe : 1 atelier par 2 semaines	**4,36**	0,929	**4,00**	1,323	0,36
Maintien d'une durée moyenne de 20 minutes par chaque atelier	**4,00**	1,038	**4,33**	0,707	0,33
Coanimation des ateliers par l'intervenant Fluppy et l'enseignant	**3,64**	**1,277**	**4,00**	1,323	0,36
Pourcentage d'enfants présents lors des ateliers	**4,21**	1,122	**4,11**	**1,364**	0,10
Réalisation des cinq étapes de l'atelier et notamment la pratique guidée des comportements appris	**4,07**	0,917	**4,22**	0,667	0,05
Temps d'observation en classe par l'intervenant	**4,57**	0,646	**4,33**	0,707	0,24
Communication avec les parents après chaque atelier grâce au cahier Fluppy	**4,50**	**0,519**	**4,33**	0,866	0,17
Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par l'enseignant en classe	**4,57**	0,852	**4,56**	0,527	**0,01**
Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par les parents à la maison	**4,64**	0,842	**4,78**	**0,441**	0,12

Volet « *enfant dans sa famille* »

En ce qui concerne l'importance accordée aux indicateurs de ressources, d'activités et de processus pour le volet « *enfant dans sa famille* » du programme Fluppy, on a constaté que la différence entre les scores moyens du groupe 1 et du groupe de validation se situait **entre 0,06 et 0,58.** En ce qui concerne l'écart-type, le second groupe a démontré aussi une certaine homogénéité dans l'appréciation des indicateurs (Tableau 49).

Tableau 49 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE aux indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/ PROCESSUS identifiés pour le volet « *enfant dans sa famille* » du programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *enfant dans sa famille* »)	Score moyen Groupe 1 (n=14)	Écart-type	Score moyen Groupe 2 VALIDA-TION (n=9)	Écart-type	Écart
Nombre d'enfants identifiés nécessitant un suivi familial dans le cadre du programme Fluppy	**3,86**	**1,292**	**4,44**	**0,527**	**0,58**
Nombre d'enfants dépistés pour d'autres difficultés et référés au CLSC	**4,36**	**0,842**	**4,44**	0,726	**0,06**
Nombre de familles choisies pour recevoir le suivi familial	**3,93**	1,207	**4,44**	1,014	0,51
Nombre de familles acceptant le suivi familial/nombre de familles refusant le suivi familial	**4,43**	1,016	**4,00**	**1,323**	0,43
Nombre de familles recevant le suivi familial	**4,50**	0,855	**4,33**	0,707	0,17
Nombre de rencontres pour chaque famille suivie	**3,86**	1,231	**4,11**	0,601	0,25

Volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* »

En ce qui concerne l'importance accordée aux indicateurs de ressources, d'activités et de processus pour le volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* » du programme Fluppy, on a constaté que la différence entre les scores moyens du groupe 1 et du groupe de validation se situait **entre 0,21 et 0,25.** En ce qui concerne l'écart-type, le second groupe a démontré aussi une certaine homogénéité dans l'appréciation des indicateurs. Toutefois, il faut être conscient que ce volet était composé de seulement deux indicateurs (Tableau 50).

Tableau 50 : Scores moyens de L'IMPORTANCE ACCORDÉE aux indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/ PROCESSUS identifiés pour le volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* » programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* »)	Score moyen Groupe 1 (n=14)	Écart-type	Score moyen Groupe 2 VALIDA-TION (n=9)	Écart-type	Écart
Nombre de rencontres de coordination entre l'intervenant et l'enseignant de la classe	**4,36**	0,745	**4,11**	1,054	**0,25**
Nombre de rencontres de soutien de l'intervenant Fluppy auprès de l'enseignant de la classe	**4,21**	0,975	**4,00**	,866	**0,21**

5.2.3.2 Indicateurs de résultats attendus du programme (13)

En ce qui concerne l'importance accordée aux indicateurs de résultats pour le programme Fluppy, on a constaté que la différence entre les scores moyens du groupe 1 et du groupe de validation se situait **entre 0,03 et 0,54.** En ce qui concerne l'écart-type, le second groupe a démontré aussi une certaine homogénéité dans l'appréciation des indicateurs (Tableau 51).

Tableau 51 : Scores moyens de l'IMPORTANCE ACCORDÉE aux indicateurs de RÉSULTATS ATTENDUS identifiés pour le programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés pour apprécier les RÉSULTATS ATTENDUS du programme	Score moyen Groupe 1 (n=14)	Écart-type	Score moyen Groupe 2 VALIDA-TION (n=9)	Écart-type	Écart
Diminution des comportements agressifs de l'enfant dans la classe	**4,21**	**0,579**	**4,56**	0,527	0,35
Diminution des comportements agressifs de l'enfant à la maison	**4,29**	0,726	**4,67**	**0,500**	0,38
Développement des habiletés sociales de l'enfant	**4,64**	0,633	**4,33**	0,707	0,31
Expression des émotions (peur, colère, joie, tristesse)	**4,64**	0,633	**4,44**	0,726	0,20
Mise en pratique du processus de résolution de problèmes	**4,36**	0,745	**4,33**	**0,500**	**0,03**
Utilisation des quatre règles de Fluppy	**4,21**	1,122	**4,56**	0,527	0,35
Utilisation des trucs appris dans les ateliers de Fluppy	**4,14**	0,663	**4,11**	0,601	**0,03**
Meilleure estime de soi	**3,86**	0,949	**4,00**	1,225	0,14
Diminution du taux de décrochage scolaire	**3,43**	**1,555**	**2,89**	**1,453**	**0,54**
Diminution de la violence à l'école	**4,36**	0,929	**4,44**	1,014	0,08
Utilisation des trucs de Fluppy par les parents	**4,21**	0,975	**4,00**	0,707	0,21
Satisfaction des parents	**4,14**	1,027	**4,00**	1,000	0,14
Intérêt des enfants pour le programme	**4,36**	0,842	**4,67**	0,707	0,31

- **Synthèse de la comparaison de l'importance accordée aux 45 indicateurs identifiés**

En résumé, en ce qui concerne la comparaison des scores moyens d'importance accordée aux indicateurs pour le programme Fluppy entre les deux groupes, la moyenne des écarts était de 0,28 et l'écart de différence se situait au maximum à 0,90. En ce qui concerne l'écart-type, celui-ci variait aussi d'un groupe d'acteurs à l'autre et la moyenne de l'écart-type était de 0,962. Toutefois, au regard des résultats obtenus, l'appréciation des indicateurs pour l'importance accordée était assez homogène. Donc, dans l'ensemble, on a constaté que les indicateurs sont autant importants pour le groupe 2 que pour le groupe 1.

En conclusion, quand on ajoute les résultats sur la comparaison des proportions entre les deux groupes (Annexe 13), cela vient appuyer le fait que les deux groupes d'acteurs apprécient hautement la grande majorité des indicateurs identifiés. Cela démontre l'efficacité de la stratégie à atteindre son objectif qui était d'identifier des indicateurs de résultats pertinents, faisables et importants pour les acteurs du programme Fluppy.

CHAPITRE 6 – DISCUSSION

Ce chapitre présente une analyse des principaux constats dégagés suite à l'expérimentation de la stratégie proposée et amène des réflexions pour l'améliorer.

6.1 La stratégie d'accompagnement est une plus-value mais nécessite des conditions favorables pour sa réalisation

L'expérimentation de la stratégie a fait ressortir que le soutien et l'accompagnement pour identifier et sélectionner des indicateurs de résultats pour un programme sont pertinents et efficaces. Ainsi, l'ajout de l'accompagnement par l'évaluateur vient bonifier les stratégies d'identification déjà existantes en liant les parties conceptuelle et méthodologique des indicateurs. Les conditions de succès pour la mise en place de la stratégie d'accompagnement sont basées sur les documents ayant trait à l'évaluation de programme axée sur l'utilisation des résultats (Roberts-Gray et Scheirer, 1988; SCT, 2002a; Champagne et autres, 2009a-b; Patton et LaBossière, 2009) et sur les résultats d'expérimentation d'une stratégie d'accompagnement du changement (Provost, Moreault et Cardinal, 2013). Même si la plupart de ces conditions semblaient faciles d'application, celles concernant l'implantation d'une culture d'évaluation dans l'organisation et sa gestion restaient absentes de certaines organisations.

Étant donné que l'intégration dans la pratique est une façon démontrée efficace pour favoriser les changements dans les façons de faire (INSPQ, 2009; Provost, Moreault et Cardinal, 2013), on fait le pari que l'intégration de la stratégie d'accompagnement dans la pratique des professionnels en évaluation serait profitable pour l'évaluateur dans son travail. Toutefois, même si dans la présente expérimentation il ne fut pas possible d'intégrer la stratégie d'accompagnement dans la pratique de tous les professionnels en évaluation, le projet doctoral se voulait une opportunité pour l'organisation de tester un projet pilote. L'expérimentation de la stratégie a d'ailleurs fait ressortir que le soutien et l'accompagnement pour identifier et sélectionner des indicateurs de résultats pour un programme sont pertinents, faisables et efficaces.

Toutefois, cette intégration ne peut pas se faire seulement avec la bonne volonté des acteurs; il faut que l'organisation responsable de la démarche d'identification d'indicateurs prévoie un soutien et un accompagnement pour l'utilisation de ceux-ci dans la pratique des professionnels responsables des programmes (INSPQ, 2009; Provost, Moreault et Cardinal, 2013; Thibaudeau, 2014). Ce que l'expérimentation sur l'intégration des pratiques cliniques préventives faisait ressortir, c'est que pour amener un changement, on a avantage à :

> se rapprocher des milieux cliniques et travailler avec les acteurs dès le début; bien connaître et comprendre la pratique habituelle; travailler avec du concret; prendre en compte l'organisation des services; reconnaître et apprécier les retombées positives; assurer le maintien des acquis; accepter que tous n'adhèrent pas aux changements au même rythme; adopter des attitudes favorables à l'accompagnement et se donner du temps (Provost, Moreault et Cardinal, 2013 : 37).

De plus, même si l'expérimentation a fait ressortir que le soutien et l'accompagnement pour identifier et sélectionner des indicateurs de résultats pour un programme sont pertinents, faisables et efficaces, il apparaît nécessaire de poursuivre ce soutien et cet accompagnement pour favoriser leur utilisation par les gestionnaires de programme. Le soutien décisionnel que peut apporter l'évaluation n'est pas toujours bien compris par ceux qui en ont fait la demande, ce qui augmente le

risque de non-utilisation des résultats des évaluations. Toutefois, quand les évaluateurs travaillent en collaboration avec les responsables de programme, cette tendance diminue (Cousins et Whitmore, 1998, cité dans Ridde et Dagenais, 2009; Patton, 2010; Rey, 2012; Lessard et Leclerc, 2013). Il serait donc intéressant d'intégrer la stratégie d'identification d'indicateurs de résultats de programme pas seulement dans une démarche d'évaluation mais également dans le suivi du programme. Si on se fie à la littérature sur le transfert des connaissances (INSPQ, 2013b), le transfert des résultats de la démarche va demander plus de soutien et d'accompagnement que le simple fait de modéliser le programme et d'identifier des indicateurs de résultats avec les acteurs. Élaborer un guide de pratique sur la stratégie proposée ne serait pas suffisant; il faut également prévoir un soutien au transfert des résultats et, surtout, un soutien et un accompagnement par l'organisme pour le rendre « utilisable » sur le terrain (Provost, Moreault et Cardinal, 2013).

De plus, suite à l'expérimentation, il est apparu évident que pour réaliser cette démarche d'identification et de sélection d'indicateurs pour un programme, il faut beaucoup de temps et d'énergie de la part de l'évaluateur et des gestionnaires de programme. Il y a donc un risque que la réalisabilité organisationnelle d'entreprendre cette démarche pour tous les programmes d'une organisation soit faible. Toutefois, pour une organisation et son équipe d'évaluateurs, il sera tout à fait possible de suivre la stratégie et de l'adapter pour qu'elle soit efficace et efficiente pour elles; il faudrait seulement prévoir une planification dans le temps, des programmes à retenir pour la démarche d'identification et de sélection d'indicateurs de résultats. Ce qui peut être suggéré, c'est de commencer avec les programmes qui demandent une évaluation selon les critères du SCT (Éditeur officiel du Québec, 2014) et de se planifier un plan d'évaluation sur plusieurs années. Donc, l'intégration de la stratégie d'identification et de sélection d'indicateurs dans la pratique de l'évaluateur, qu'il soit dans une organisation de niveau stratégique (ministériel) ou opérationnel (direction régionale ou locale), devra être adaptée pour correspondre à la réalité organisationnelle des milieux et faire du sens avec leur pratique en vigueur (Lessard et Leclerc, 2013).

On constate également que le SCT provincial (SCT, 2002a) s'est doté d'orientations pour l'évaluation comme aide à la décision et qu'un référentiel des compétences professionnelles requises pour l'exercice de la profession d'évaluateur a été adopté à la SCÉ (SCÉ, 2010) mais en regard de la pratique, on constate qu'il n'y a pas vraiment d'accompagnement ou de soutien pour intégrer ces orientations dans la pratique des organisations.

Suite à ces constats, plusieurs questions se posent afin de donner des pistes de solutions : Est-ce que l'accompagnement et le temps mis par les organisations pour réaliser et faire vivre l'évaluation pour la prise de décision sont suffisants? Est-ce que les organisations gouvernementales se donnent les moyens de rendre l'évaluation de programme pour la prise de décision possible et efficace? Il y a donc des possibilités d'action pour optimiser les changements de pratique en évaluation et l'harmoniser, et cela doit nécessairement passer par la formation continue en évaluation de programme. Toutefois, celle-ci ne peut reposer uniquement sur le bon vouloir de l'évaluateur; mais elle doit être une priorité organisationnelle.

6.2 L'utilisation du modèle logique de programme comme outil de synthèse et de classement mais également comme outil d'échanges et de communication efficace

L'expérimentation de la stratégie a permis de mettre en évidence l'utilité pour l'évaluateur d'utiliser le modèle logique de programme comme cadre de référence pour classer l'information et faire une synthèse de celui-ci afin de se donner une base de connaissances commune. Cette modélisation a également été très utile pour documenter, identifier logiquement et classer les indicateurs de résultats identifiés lors des consultations faites auprès des différents groupes d'acteurs. Étant donné que le visuel permettait de présenter les différentes composantes du programme, associer les indicateurs pertinents selon chacune de ces composantes était donc une bonne façon de synthétiser toute l'information dans un document. Le classement des indicateurs selon les différentes composantes du programme (Pronovost, 1994; MSSS, 1995) ressort plus pertinent et utile pour les différents acteurs responsables du suivi et de la mise en œuvre d'un programme.

De plus, le fait de prendre appui sur le modèle logique de programme a permis de conceptualiser la chaîne de résultats et, ainsi, être en mesure d'apprécier les résultats d'un programme. Étant donné que dans le domaine de la santé, il est difficile de s'appuyer uniquement sur les résultats de santé pour apprécier les résultats des programmes, sauf si on a démontré un lien causal direct et exclusif entre le système sociosanitaire et ses résultats (MSSS, 1995), il est donc important de se donner un modèle explicatif ou un cadre de référence. Ainsi, si le lien entre les ressources, les activités, les processus et les résultats attendus de santé est démontré probable ou vraisemblable, on peut utiliser des mesures d'absence ou de présence d'éléments de ressources, d'activités et de processus comme indicateur. Ce qui est mis de l'avant par le MSSS (1995), c'est l'utilisation des indicateurs de processus pour prédire le résultat, étant donné la facilité d'obtenir de l'information sur le processus plutôt que sur les résultats eux-mêmes. L'approche par indicateur de processus devient non seulement intéressante mais pertinente faute de preuve causale directe. Ainsi le modèle logique dans le cas du programme Fluppy a permis d'illustrer clairement les liens entre les composantes du programme (ressources, activités, processus) et les résultats à court, moyen et long termes de celui-ci pour la clientèle touchée et pour la population en général.

Le modèle logique a également été très utile pour discuter et communiquer avec la responsable du programme au régional, les formateurs et les intervenants Fluppy afin de le valider et de s'assurer qu'ils en avaient la même compréhension. Ainsi, devant les différentes perceptions et connaissances du programme perçues par l'évaluateur lors de l'expérimentation, l'utilisation du modèle logique de programme pourrait être utilisée davantage lors des consultations pour échanger sur les objectifs poursuivis du programme et de ses différentes composantes (ressources, activités, processus, résultats attendus). Cet outil visuel a l'avantage de démontrer clairement les relations entre les composantes et de faire ressortir rapidement les incompréhensions ou les différences de perceptions (Porteous, 2009). Cette stratégie de collecte d'information a favorisé une compréhension commune du programme avant de débuter la réflexion sur l'identification et la sélection des indicateurs pertinents.

En ce qui concerne la réalisabilité d'utiliser le modèle logique de programme, cela a été facile pour l'évaluateur, étant donné sa connaissance pour cet outil. En ce qui concerne les acteurs consultés, notamment la responsable du

programme au régional, les formateurs et les intervenants Fluppy, la compréhension était facile suite aux explications données lors de la consultation.

Il y aurait donc intérêt pour l'évaluateur à utiliser l'outil visuel du modèle logique du programme comme cadre de référence pour échanger avec les différents acteurs concernés et collecter de l'information sur le programme et l'ensemble de ses composantes et, ainsi, améliorer la stratégie d'accompagnement. Ce visuel a été également très utile pour les gestionnaires de programme, par la suite, pour suivre leur programme et communiquer avec leurs partenaires scolaires.

6.3 La consultation des différents groupes d'acteurs est essentielle mais l'échange entre les différents groupes serait probablement plus efficace

Lors de l'expérimentation, la consultation auprès des différents groupes d'acteurs a permis de mettre en évidence qu'il y a des différences de perceptions au niveau des résultats attendus d'un programme, pas seulement entre des acteurs de domaines différents (santé et éducation), mais également entre des acteurs de même domaine qui peuvent avoir des fonctions différentes (intervenants, gestionnaires) ou être à des paliers organisationnels différents (national, régional, local). Ceci vient appuyer l'intérêt et la pertinence de consulter les différents groupes d'acteurs pour dégager les résultats attendus du programme.

Il est ressorti également que la consultation auprès des différents groupes d'acteurs concernés par le programme a été pertinente et utile pour identifier différents indicateurs en lien avec le programme. Étant donné que certains indicateurs ont été mentionnés seulement par certains acteurs, la prise en compte des connaissances de chaque groupe d'acteurs a été nécessaire. Toutefois, il est important de mentionner que deux groupes d'acteurs n'ont pas été rencontrés, les directrices/directeurs d'école et les enfants des classes de maternelle ciblées par le programme, car le premier n'a pas été mentionné par aucun des groupes d'acteurs principaux et le deuxième aurait peut-être eu de la difficulté à comprendre le concept d'indicateur. Il y a donc une faiblesse à se fier seulement aux acteurs du programme pour identifier les acteurs à consulter. Les connaissances en évaluation sont également nécessaires pour cibler les personnes à consulter.

Malgré une consultation possible en individuel auprès de chaque groupe, il est ressorti que l'identification et la sélection des indicateurs de résultats pour un programme n'est pas une activité facile pour tous les groupes d'acteurs, particulièrement pour la clientèle visée par le programme. Ainsi, en ce qui concerne les parents, il est ressorti que même si les termes « indicateurs de résultats » ont été plus difficiles à comprendre pour eux, après une adaptation des termes, cela a permis des échanges pertinents sur le programme. Il faut aussi porter attention au biais de désirabilité sociale qui peut jouer dans les résultats pour certains groupes d'acteurs notamment, les parents, car ils ne veulent pas paraître ignorants du programme. Il faut donc user de doigté pour les faire se sentir en confiance et qu'ils ne se sentent pas jugés. Malgré ces difficultés, la consultation auprès de ce groupe est essentielle si on veut avoir une compréhension globale du programme et des indicateurs pertinents pour toutes ces dimensions.

Par ailleurs, même si la participation de la clientèle qui reçoit le programme a été très pertinente pour dégager des indicateurs de résultats, cette clientèle refuse souvent de participer aux évaluations ou aux recherches. Même quand elle

accepte, les stratégies pour collecter l'information ne favorisent pas toujours leur participation. Ce qui a été facilitant dans notre cas, lors du recrutement, c'est d'avoir pris en considération le fonctionnement du programme pour recruter des participants et le type de clientèle visée par le programme. Les modalités de recrutement qui ont été les plus efficaces étaient celles qui impliquaient les acteurs responsables du programme. De plus, ces modalités de recrutement se voulaient *mobilisantes* pour les acteurs concernés afin d'avoir une participation qui aiderait à la mise en œuvre du programme par la suite. Par exemple, le recrutement des enseignants par l'entremise des intervenants Fluppy du CSSS a été efficace et a même favorisé, dans certains cas, une meilleure adhésion des enseignants dans le programme. Il y a donc un intérêt à réfléchir davantage à des stratégies type « boule de neige » qu'à des stratégies à plus grande portée qui, en ciblant plusieurs personnes, n'en rejoignent pratiquement aucune.

Ainsi, dans le cadre de la stratégie, la consultation auprès des acteurs concernés par le programme a été faisable à condition de prendre en compte les conditions de recrutement des participants du programme et d'adapter les méthodes de consultation au contexte organisationnel des groupes d'acteurs à consulter. Cette prise en compte du contexte organisationnel a entraîné également une modification dans la façon d'apprécier les qualités des indicateurs identifiés lors de la troisième étape de la stratégie. Ces modifications ont permis d'identifier et de sélectionner les indicateurs, mais cela n'a pas permis des moments d'échange et de discussion entre les acteurs pour négocier l'importance à accorder à chaque indicateur. La faisabilité d'obtenir un certain consensus en grand groupe n'a donc pas été possible à cause des différences de fonctionnement entre les milieux scolaire et de la santé. Toutefois, d'après la littérature, le consensus entre les acteurs est important pour la sélection des indicateurs (ICIS, 2006; Payot et autres, 2007) et c'est lors des consultations que l'on peut négocier les cotes d'accord obtenus (Donabedian, 1986; Payot et autres, 2007). Il y a donc intérêt à réfléchir et expérimenter des façons de faire innovatrices qui vont permettre de rassembler les différents groupes d'acteurs et ainsi favoriser des moments d'échange pour discuter et négocier le degré d'accord pour les indicateurs. Dans le cadre du projet doctoral, même si une rencontre de groupe n'a pas eu lieu, les réponses de chaque groupe d'acteurs au sondage en ligne ont été regroupées pour une analyse descriptive selon la perception de chaque groupe, sans toutefois, apporter de nuance ou de précision sur les cotes obtenues. Ce regroupement a également permis d'appuyer l'importance de consulter les différents groupes d'acteurs concernés par un programme pour identifier et sélectionner des indicateurs pertinents, faisables et importants pour eux.

6.4 L'appréciation des caractéristiques des indicateurs par les différents groupes d'acteurs est pertinente et nécessaire, mais leur utilisation doit l'être également

L'appréciation des caractéristiques des indicateurs par les différents groupes d'acteurs a été pertinente et réalisable, si on se fie aux résultats du sondage en ligne. Ainsi, les scores moyens des 45 indicateurs identifiés montrent que la stratégie d'identification d'indicateurs proposée a atteint son objectif qui était d'identifier des indicateurs pertinents, faisables et importants pour les acteurs du programme Fluppy. Même si un des indicateurs « *Diminution du taux de décrochage scolaire »* obtient le plus bas score moyen (3,50; 2,57; 3,43) pour les trois caractéristiques mesurées (pertinence, faisabilité et importance accordée), on le conserve car d'après la littérature sur le programme, celui-ci est utilisé pour répondre à cet objectif. Ainsi, comme le programme Fluppy est un programme qui se réalise au début du cursus scolaire, il se peut que les acteurs rencontrés ne voient pas les liens contributifs que celui-ci pourrait avoir à long terme. Cet

indicateur a d'ailleurs fait partie de questionnements de la part des intervenants Fluppy, de la responsable du programme au régional et des gestionnaires du programme en CSSS, lors de la consultation. Toutefois, il a été conservé, car cet indicateur fait partie de l'impact potentiel que l'on voudrait atteindre avec l'ensemble des programmes mis en œuvre dans les écoles, tel que le programme Fluppy. Ceci met en évidence l'importance de consulter la documentation sur le programme pour bien comprendre les objectifs poursuivis et, ainsi, évaluer les effets de celui-ci car, parfois, les acteurs sur le terrain changent et ils ne sont pas toujours au courant des prémisses de départ de l'implantation d'un programme.

Par ailleurs, même si on constate que les scores moyens de faisabilité sont plus bas que ceux de pertinence et d'importance accordée aux indicateurs, et que les scores moyens selon la fonction ou le rôle des acteurs sont plus hauts en ce qui concerne l'appréciation des indicateurs de résultats que pour les indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme, il s'avère important de consulter les différents types d'acteurs, surtout quand on observe que les groupes d'acteurs ont identifié des indicateurs différents selon leur fonction. Par exemple, même si les chefs de programme n'ont pas répondu au sondage en ligne pour qualifier les indicateurs, ceux-ci ont surtout identifié des indicateurs de ressources, d'activités et de processus lors des entrevues. Il est donc permis de penser que pour eux, ces indicateurs sont pertinents et importants, sans toutefois savoir l'appréciation qu'ils ont par rapport à leur faisabilité.

De plus, l'appréciation des caractéristiques des indicateurs auprès d'un deuxième groupe d'acteurs a permis de vérifier les similitudes entre les groupes et, ainsi, valider la pertinence, la réalisabilité et l'efficacité de la stratégie développée. Comme les deux groupes sont d'accord sur la pertinence, la faisabilité et l'importance à accorder à chacun des 45 indicateurs identifiés pour le programme Fluppy, on peut dire que la stratégie est efficace pour identifier et sélectionner des indicateurs faisant l'unanimité pour les différents acteurs concernés par le programme. Une analyse complémentaire a également été faite sur ces données, ce qui a permis d'apprécier les résultats sous une autre forme et, ainsi, appuyer les constats tirés de la première analyse. Il est ressorti également que malgré l'existence d'une variabilité dans la proportion des répondants en ce qui concerne leur haut degré d'accord par rapport à l'appréciation des trois caractéristiques, ceux-ci ressortent comme pertinents, faisables et importants à chacun des 45 indicateurs.

Il est donc permis de penser, à la lumière des résultats obtenus lors de l'expérimentation, que la stratégie d'accompagnement, selon les quatre étapes proposées pour identifier et sélectionner des indicateurs de résultats d'un programme, est pertinente, faisable et efficace pour l'atteinte de son objectif.

En terminant, il est important de préciser que suite à cette démarche d'identification et de sélection d'indicateurs avec les différents acteurs concernés par le programme, d'autres étapes supplémentaires de construction et d'appréciation des caractéristiques psychométriques seront essentielles pour compléter l'information sur un indicateur; car au-delà de la pertinence et de l'importance à accorder à un indicateur par les acteurs, il y a toutes les caractéristiques psychométriques incontournables (validité, fiabilité) ainsi que d'autres caractéristiques telles que la comparabilité dans le temps qu'il faut documenter. Ces autres étapes se feront lors du testing dans un projet d'évaluation du programme. Il y aura donc des étapes de nature méthodologique pour choisir une méthode d'association et de calcul afin de traduire l'indicateur sous forme de donnée ou d'une statistique qui permettra de mesurer l'indicateur de résultats retenu lors de la consultation. Si les indicateurs identifiés sont existants et disponibles, une vérification des caractéristiques psychométriques à partir des sources de données existantes se fera (INSPQ, 2013a) ou sinon, cela se fera par la suite. De plus, il faudra déterminer si

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

les indicateurs ont un poids similaire ou variable, ou si un indice global doit être fait, pour mieux apprécier le programme ou les résultats attendus du programme. C'est donc lors de l'utilisation des indicateurs identifiés que l'on pourra compléter les fiches d'indicateur existantes ou élaborer une nouvelle fiche technique si non disponible. Dans chacune de ces fiches, il est suggéré d'y retrouver le type d'indicateur (clientèle, ressources, activités, processus, résultats), la définition, la méthode de calcul, la source d'information ainsi que l'appréciation de la pertinence, de la faisabilité et de l'importance accordée pour l'indicateur et les constats liés aux résultats du sondage. Cette fiche permettra de regrouper dans un même document toute l'information pertinente en rapport avec chacun des indicateurs, ce qui en favorisera l'utilisation par les responsables du programme et les gestionnaires de données. Ces fiches techniques sont nécessaires, car chaque source de données soulève des défis particuliers, autant pour l'accès des données que pour le traitement et l'analyse dans le temps (CASHC, 2012; INSPQ, 2013a). Toutefois, comme le projet doctoral misait sur l'appréciation de la pertinence, la faisabilité et l'importance des indicateurs retenus lors de la stratégie proposée, une fiche technique concernant chacun des indicateurs pourra se faire lors de l'évaluation du programme Fluppy.

CHAPITRE 7 – RECHERCHES FUTURES

Suite aux constats dégagés par l'expérimentation de la stratégie d'accompagnement, il reste encore à faire dans l'avancement des connaissances en évaluation de programme, notamment pour mieux soutenir la prise de décision dans les organisations. Comme l'expérimentation misait surtout sur des données quantitatives pour répondre à la question de recherche, plusieurs questions, de nature qualitative, pourraient se poser afin de mieux comprendre les conditions favorables et non favorables à cette pratique : qu'est-ce qui entrave la mise en place d'une culture d'évaluation au sein des organisations publiques et parapubliques? Malgré les guides d'orientation de cette pratique, bien des questions demeurent pour comprendre les conditions qui favorisent ou non l'utilisation de l'évaluation pour la prise de décision : est-ce le manque de compréhension de l'expertise des évaluateurs dans le soutien à la prise de décision, le manque de soutien pour accompagner dans ce changement, le manque de formation continue en milieu de travail ou le manque de ressources en évaluation pour le faire vivre qui nuit à la mise en place de cette culture? Il y a donc un besoin de recherches pour documenter et mieux comprendre les raisons qui contraignent cette pratique.

L'avancement des connaissances méthodologiques en évaluation est également une piste d'action de recherches à privilégier surtout auprès de certaines clientèles qui bénéficient des programmes ou des services en santé, comme par exemple des enfants ou des parents en situation de vulnérabilité. Il serait donc pertinent de promouvoir des recherches afin d'élaborer et d'expérimenter des stratégies de recrutement peut-être moins conventionnelles pour faire participer la clientèle visée par les programmes et des méthodes de collecte de l'information plus efficaces et adaptées pour cette clientèle souvent plus vulnérable.

L'expérimentation de la stratégie a également mis en évidence la variabilité dans l'appréciation des caractéristiques de pertinence, de faisabilité et d'importance accordée aux indicateurs selon les groupes d'acteurs consultés. Des recherches futures mettant l'accent sur la pertinence et la faisabilité de consulter certains groupes d'acteurs tels que les clientèles ciblées par les programmes pour apprécier les caractéristiques psychométriques des indicateurs, seraient nécessaires pour valider cette mesure et, si besoin, en améliorer l'efficacité.

De plus, étant donné que les échanges entre les différents acteurs concernés par un programme seraient bénéfiques pour favoriser la compréhension commune d'un programme, la recherche devrait s'intéresser à développer et valider des stratégies ou des moyens de rassembler des groupes d'acteurs différents, dans leur rôle et responsabilité, pour la réalisation d'un programme. Une des stratégies proposées est d'utiliser le modèle logique de programme pour favoriser la discussion en grand groupe et, ainsi, structurer et classer l'information. Toutefois, cette stratégie n'aide pas à recruter des participants, il faut donc trouver des alternatives pour inciter ceux-ci à se déplacer et participer à la consultation.

Et finalement, même si l'expérimentation a permis d'identifier et de sélectionner des indicateurs jugés pertinents, faisables et efficaces pour les acteurs consultés, celle-ci n'a pas permis de valider si ces indicateurs seront utilisés et s'ils sont vraiment utiles pour prendre des décisions. Des recherches futures pourraient reprendre les étapes de cette stratégie dans le cadre d'un autre programme. Il sera possible de réaliser une seconde démarche d'accompagnement d'identification d'indicateurs de résultats en mettant en évidence les résultats d'évaluations dont les indicateurs retenus lors de l'application de cette stratégie, viendraient appuyer, valider ou bonifier les résultats de ce présent projet doctoral.

CHAPITRE 8 – FORCES ET LIMITES

8.1 Forces

Une des grandes forces de ce projet doctoral est que les résultats de l'expérimentation reposent sur différentes sources de données quantitatives, ce qui a permis une triangulation des résultats. De plus, l'implication de la doctorante comme évaluateur responsable de la mise en œuvre de la stratégie d'accompagnement sur le terrain a permis de comprendre l'expérimentation de l'intérieur, d'être directement dans l'action, et de ne pas être seulement observatrice de la stratégie. Cette proximité a permis de documenter l'expérimentation et d'apporter des ajustements en cours de route sur les problèmes de recrutement et de collecte de données, et ainsi atteindre l'objectif poursuivi par la stratégie.

De plus, une autre force du projet doctoral, c'est sa pertinence de répondre à un besoin dans un milieu de travail. Le besoin pour celui-ci d'avoir une méthode stratégique pour implanter une culture d'évaluation axée sur la prise de décision a provoqué une réflexion pour intégrer l'identification d'indicateurs de résultats pour un programme dans une démarche d'évaluation. La pertinence du projet a donc favorisé sa mise en œuvre et sa réussite. Par ailleurs, l'adhésion de l'organisation et de ses acteurs et l'implication généreuse de la responsable régionale du programme Fluppy ont favorisé l'expérimentation de la stratégie proposée.

8.2 Limites

Une des limites du projet repose sur la non-réceptivité des acteurs à vouloir se rencontrer en grand groupe multidisciplinaire. Il fut impossible de former des groupes de discussion pour échanger sur le programme retenu et ses composantes et sur les indicateurs identifiés. Pour résoudre ce problème, une stratégie possible, étant donné l'importance accordée aux gestionnaires dans la hiérarchie organisationnelle, passerait par une demande officielle de la part des gestionnaires, ce qui permettrait peut-être d'aller chercher la participation des différents acteurs pour une rencontre multidisciplinaire.

De plus, l'expérimentation de la stratégie à l'intérieur d'une seule région administrative a limité le nombre de personnes à consulter. Il aurait été intéressant d'expérimenter la stratégie en consultant les différents types d'acteurs concernés sans qu'ils soient liés entre eux par des lieux de dispensation de services. Autrement dit, pouvoir recruter différents groupes d'acteurs, gestionnaires, intervenants Fluppy, enseignants et parents dont leur enfant participe au programme Fluppy, sans égard à leur provenance territoriale.

Une autre limite est la difficulté de généraliser les résultats de cette étude à d'autres programmes, car étant donné la nature même de la recherche, une étude de cas (sujets de l'étude et contexte particulier du programme), les résultats obtenus sont moins généralisables. Il y aurait intérêt à reproduire la stratégie avec d'autres programmes afin de vérifier si les résultats corroborent.

CONCLUSION

Ce projet doctoral a permis de développer, d'expérimenter et d'apprécier une stratégie d'accompagnement pour identifier et sélectionner des indicateurs de résultats pour un programme.

Plusieurs constats en lien avec la modalité de réalisation de la stratégie et sur chacune des étapes proposées pour atteindre l'objectif d'identifier et de sélectionner des indicateurs de résultats pertinents, faisables et importants pour les acteurs concernés ont été dégagés, ce qui a servi à apprécier la pertinence, la réalisabilité et l'efficacité de la stratégie pour identifier et sélectionner des indicateurs de résultats pour un programme, notamment pour le programme de santé publique retenu.

Mon implication dans le rôle de l'évaluateur, lors de l'expérimentation, a été favorable pour bien documenter et comprendre le contexte de réalisation de la stratégie. L'information recueillie donne, ainsi, une base solide sur laquelle s'appuyer pour mettre en place une stratégie d'accompagnement et réaliser les quatre étapes de la démarche avec les acteurs concernés : 1re étape : utiliser le modèle logique de programme « détaillé » pour documenter le programme et son contexte de mise en œuvre, et communiquer; 2e étape : consulter les groupes d'acteurs concernés par le programme pour élaborer une liste d'indicateurs potentiels qui serviront à apprécier le programme; 3e étape : identifier et classer les indicateurs selon les composantes du programme concerné; et 4e étape : apprécier les indicateurs retenus selon les caractéristiques de pertinence, de faisabilité et d'importance accordées par les acteurs concernés par le programme. La généralisation à d'autres programmes de santé publique, et également à d'autres programmes de natures différentes, devient donc possible si on se base sur ces constats et observations. Toutefois, le défi sera d'intégrer cette stratégie d'accompagnement dans l'organisation et dans la pratique courante de l'évaluateur et des gestionnaires de programme et de données.

De plus, selon les constatations faites, la stratégie d'accompagnement proposée a eu des retombées positives directes pour le programme retenu telles qu'une augmentation de la motivation à l'égard de celui-ci pour certains groupes d'acteurs, une meilleure compréhension de certains éléments ainsi qu'une prise de conscience de l'utilité perçue des indicateurs pour le suivre et l'apprécier.

Et finalement, le projet doctoral a mis en évidence certaines différences dans l'appréciation de l'atteinte des résultats du programme Fluppy, entre les acteurs du domaine de la santé et ceux du domaine de l'éducation, probablement dues à leur champ d'expertise qui focalise sur des éléments différents pour exprimer le résultat attendu. Malgré ces différences, tous les indicateurs ont été jugés pertinents, faisables et importants par les acteurs avec des scores moyens égaux ou supérieurs au seuil de passage qui avait été déterminé.

Rapport-Gratuit.com

BIBLIOGRAPHIE

Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et services sociaux-Estrie. (2004). *Guide d'élaboration de modèles logiques de programme. Utiliser les modèles logiques pour coordonner, planifier, l'action et l'évaluation*. Québec, Canada. (À partir de la production *Logic Model Development Guide,* révision décembre 2001, W.K. Kellogg Foundation, One East Michigan Avenue East, Battle Creek, Michigan 49017-4058).

Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. (2010). *Cadre de référence pour le développement conjoint (CSSS/DSP) d'un système d'appréciation de la performance du Plan d'action régional (PAR) et des Plans d'action locaux (PAL) en santé publique du territoire montréalais.* Québec, Canada.

Audet, J. (1996). *De la nomenclature à la sélection des indicateurs de mesure : un modèle systémique* (Essai de maîtrise). Université Laval, Québec.

Bertrand, J.T., Magnani, R.J., & Knowles, J.C. (1991). *Manuel d'indicateurs pour l'évaluation des programmes de planification familiale.* Office de la population, Agence des États-Unis pour le développement international.

Blank, R.K. (1993). Developing a System of Education Indicators : Selecting, Implementing, and Reporting Indicators. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *15* (1), 65-80.

Buissières, È.L., Pépin, G. & Carrière, M. (2002). *Les modèles logiques pour planifier, évaluer et comprendre des programmes : théorie et pratique*, Activité scientifique de GRIOSE-SM, octobre 2002.

Canadian Alliance for Sustainable Health Care (CASHC). (2012). *Measuring Success : A Framework for Benchmarking Health Care System Performance*. The Conference Board of Canada : Rao, S., Lye, J., & Astles, P.

Caplin, D.A., Rao, J.K., Filloux, F., Bale, J.F., & Van Orman, C. (2006). Development of Performance Indicators for the Primary Care Management of Pediatric Epilepsy : Expert Consensus Recommandations Based on the Available Evidence. *Epilepsia, 47* (12), 2011-2019.

Capuano, F., Poulin, F., Vitaro, F., Verlaan, P., & Vinet, I. (2010). Le programme de prévention Fluppy : historique, contenu et diffusion au Québec, *Revue de psychoéducation, 39* (1), 1-26.

Caron, A. (2005). Hors du contrôle, point de salut?. *Bulletin SQÉP*, *18* (2), 19-21.

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2006). Developing your Logic Model. Department of Health and Human Services. *Evaluation eta*, (8), 1-2.

Champagne, F., Contandriopoulos, A.P., & Tanon, A. (2009a). Utiliser l'évaluation. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A.P. Contandriopoulos, & Z. Hartz, *L'évaluation : concepts et méthodes* (Chapitre 11). Québec : Presses de l'Université de Montréal.

Champagne, F., Contandriopoulos, A.P., Brousselle, A., Hartz, Z., & Denis, J.L. (2009b). L'évaluation dans le domaine de la santé : concept et méthodes. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A.P., Contandriopoulos, & Z. Hartz, *L'évaluation : concepts et méthodes* (Chapitre 2). Québec : Presses de l'Université de Montréal.

Champagne, F., Brousselle, A., Hartz, Z., & Contandriopoulos, A.P. (2009c). Modéliser les interventions. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A.P. Contandriopoulos, & Z. Hartz, *L'évaluation : concepts et méthodes* (Chapitre 3). Québec : Presses de l'Université de Montréal.

Comeau, M. (1999). *État de la situation sur l'implantation du programme Fluppy d'entraînement aux habiletés sociales dans la région de Québec et proposition de consolidation progressive du programme*, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Québec, Direction de la santé publique.

Comeau, M., & Benazera, C. (2001). *Facteurs de succès et d'échec du volet familial du programme Fluppy dans la région de Québec*, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Québec, Direction de la santé publique.

Commissaire à la santé et au bien-être (CSBE). (2008). *Améliorer notre système de santé et de services sociaux, une nouvelle approche pour en apprécier la performance*. Document d'orientation.

Contandriopoulos, A.P. (2008). *L'évaluation globale et intégrée des systèmes de santé (ÉGIPSS) : un instrument au service de l'amélioration continue de la performance*. Administration de la santé et Groupe de recherche GRSI, Université de Montréal, Québec, Canada. Présentation faite au GRÉAS, Direction de la santé publique de Montréal.

De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Denis, J.L., Lehoux, P., & Tré, G. (2009). L'utilisation des connaissances produites. Dans V. Ridde, & C. Dagenais, *Approches et pratiques en évaluation de programme* (Chapitre 10). Québec : Presses de l'Université de Montréal.

Direction régionale de santé publique de la Capitale-Nationale (DRSP-CN) (2006). Portrait de santé de la région de la Capitale-Nationale. Les statistiques - Deuxième rapport national sur l'état de santé de la population du Québec. *Partie 3 - Aspects méthodologiques*. Québec, Canada.

Donabedian, A. (1986). Criteria and Standards for Quality Assessment and Monitoring. *Quality Review Bulletin, 12* (3), 99-108.

Donabedian, A. (1992). The role of outcomes in Quality assessment and assurance. *Quality review bulletin, 18* (11), 356-360.

Dubois, C.A., Champagne, F., & Bilodeau, H. (2009), Historique de l'évaluation. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A.P. Contandriopoulos, & Z. Hartz, *L'évaluation : concepts et méthodes* (Chapitre 1). Québec : Presses de l'Université de Montréal.

Éditeur officiel de Québec. (2014). *Gazette officielle du Québec*, 146e année (11). Récupéré de : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=1&file=61131.pdf

Fédération de la réadaptation en déficience physique du Québec (FRDPQ). (1996). *Modèle d'évaluation de programmes*. Traduction libre (tiré de Love, A.J. (1993) publié par l'Association canadienne d'évaluation dans *Evaluation Methods Sourcebook)*.

Fortin, J.P. (2013). *Pour une évaluation utile et utilisée en santé publique.* Département de santé publique du CHU de Québec et Direction régionale de santé publique. Québec, Canada.

Fortin, L. (2003). Indicateurs et cycle de gestion : une synchronisation perfectible. *La problématique de l'accès à l'information en évaluation.* Actes du colloque tenu le 24 octobre 2003 à l'École nationale d'administration publique, ÉNAP-Montréal. Douzième colloque annuel de la Société québécoise d'évaluation de programme, SQEP.

Foulquié, P. (1978). *Vocabulaire des sciences sociales*. Presses universitaires de France.

Frevel, B. (2004). *Identifying Performance Indicators : The value of Logic Models*, Alberta Sustainable Resource Development.

Grawitz, M. (1983). *Lexique des sciences sociales*. Paris : Dalloz.

Greenberg, A., Angus, H., Sullivan, T., & Brown, A.D. (2005). Development of a Set of Strategy-based System-level Cancer Care Performance Indicators in Ontario, Canada. *International Journal of Quality Health Care, 17* (2), 107-114.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Institut canadien d'information sur la santé (ICIS). (2006). *Indicateurs pancanadiens de soins de santé primaires. Rapport 1, volume 1*. Projet d'élaboration d'indicateurs pancanadiens de soins de santé primaires. Ottawa : Canada.

Institut canadien d'information sur la santé (ICIS). (2010). *Indicateurs de santé 2010*. Statistique Canada.

Institut canadien d'information sur la santé (ICIS). (2013). *Indicateurs de santé 2013.* Statistique Canada. Récupéré de : https://secure.cihi.ca/free_products/HI2013_FR.pdf

Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). (2009). *Animer un processus de transfert des connaissances : Bilan des connaissances et outil d'animation.* Québec, Canada : Lemire, N., Souffez, K., & Laurendeau, M.C.

Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). (2013a). *Une stratégie et des indicateurs pour la surveillance des inégalités sociales de santé au Québec*, Rapport de recherche. Québec, Canada : Pampalon, R., Hamel, D., Alix, C., & Landry, M.

Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). (2013b). *Construire le modèle logique d'une politique publique favorable à la santé : pourquoi et comment?* Note documentaire. Centre de collaboration nationale sur les politiques publiques et la santé. Québec, Canada. Récupéré de : https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1838_Construire_Modele_Logique.pdf

Institut national d'excellence en santé et services sociaux (INESSS). (2012). *Résumé : Des indicateurs de qualité à l'intention des professionnels et des gestionnaires des services de première ligne,* Québec, Canada : Beaulieu M.D.

Jacob, S., & Ouvrard, L. (2009). L'évaluation participative. Avantages et difficultés d'une pratique innovante. *Cahiers de la performance et de l'évaluation*, *1.*

Johnstone, J.N. (1979). *Educational Research, Methodology and Measurement : An International Handbook*. Australie : J.P. Keeves.

Keeling, M. (2011). Le pourquoi et le comment d'une approche des politiques publiques favorables à la santé. *Le Bloc-Notes, 14* (2). Récupéré dans : http://www.leblocnotes.ca/node/3742

Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2e édition). Édition Études Vivantes. Québec : Groupe Éducalivres inc.

Laveault, D., & Grégoire, J. (1997). *Introduction aux théories des tests en sciences humaines.* Méthodes en sciences humaines. Paris : DeBoeck Université.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition), Collection Le défi Éducatif. Québec, Canada.

Le Grand, M., & Lambert A. (1992). *Approche probabiliste du cadre logique*. Conférence de La société canadienne d'évaluation Université du Québec à Hull, Québec, Canada.

Lessard, S., & Leclerc, B.S. (2013). Exemple d'application de l'évaluation formative centrée sur l'utilisation des résultats. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, *28* (2), 97-106.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). (1995). *Les indicateurs et la gestion par résultats*, Collection Méthodologie et instrumentation. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). (1998). *Cadre de pratique pour l'évaluation des programmes. Application en promotion de la santé et en toxicomanie*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). (1999). *Les indicateurs et le système de soins*, Collection Méthodologie et instrumentation. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). (2003). *Politique d'évaluation du ministère de la Santé et des Services Sociaux - Évaluer pour s'améliorer.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). (2012). *Guide de sélection et d'élaboration des indicateurs aux fins de l'évaluation de la performance du système public de santé et de services sociaux*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *Indicateurs de l'éducation, Édition 2010*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Indicateurs de l'éducation, Édition 2011*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2012). *Indicateurs de l'éducation, Édition 2012*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2013). *Indicateurs de l'éducation, Édition 2013*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Indicateurs de l'éducation, Édition 2014*. Québec : Gouvernement du Québec.

Monette, M., Charrette, M., & Jobin, I. (1998). *L'élaboration du programme* (2e édition). Québec : Presses inter universitaires.

Nadeau, M.A. (1988). *L'évaluation de programme : Théorie et pratique* (2e édition). Québec : Presses de l'Université Laval.

Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). (2002). *Glossaire des principaux termes relatifs à l'évaluation et la gestion axée sur les résultats*, Groupe de travail sur l'évaluation de l'aide, Canada.

Organisation mondiale de la Santé (OMS). (1996). *Indicateurs pour le suivi de la mise en œuvre des politiques pharmaceutiques nationales. Guide pratique*. Brudon, P., Rainhorn, J.-D., & Reich, M.R. Récupéré de : http://apps.who.int/medicinedocs/en/d/Jwhozip15f/

Patton, M.Q. (2008a). *Utilization-Focused Evaluation* (4th edition). Thousand Oaks : SAGE Publication.

Patton, M.Q. (2008b). Sur l'évaluation : La pensée évaluative et l'utilité du processus d'évaluation. *Bulletin SQEP, 20* (2), 12-13.

Patton, M.Q., & LaBossière F. (2009). L'évaluation axée sur l'utilisation. Dans V. Ridde et C. Dagenais, *Approches et pratiques en évaluation de programme* (Chapitre 8). Québec : Presses de l'Université de Montréal.

Patton, M.Q. (2010). *Developmental Evaluation Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use.* New York : The Guilford Press.

Payot, I., Latour, J., Massoud, F., & Kergoat, M.J. (2007). Validation d'indicateurs de la prise en charge des atteintes des fonctions cognitives dans les unités d'évaluation gériatrique. *Le médecin de famille canadien, 53,* 1944-1952.

Pigeon, R.E. (1991). *Méthodologie de recherche scientifique*. Vocabulaire et lexique anglais-français. Montréal : Les éditions de la Chenelière.

Plante, J. (1994). MEV 63999. *Évaluation institutionnelle.* Département de mesure et évaluation, Université Laval.

Porteous, N.L. (2007). *Élaborer, utiliser et enseigner les modèles logiques*, Atelier de la Conférence de l'Association africaine d'évaluation (Niamey Niger).

Porteous, N.L. (2009). La construction du modèle logique d'un programme. Dans V. Ridde et C. Dagenais*, Approches et pratique en évaluation de programme*, (Chapitre 5). Québec : Presses de l'Université de Montréal.

Programme national de santé publique. (2013). *Bulletin d'information, 4*. Récupéré de : http:/intranetreseau.rtss.qc.ca/sectionDocumentation/Bulletinsd'information/BulletinProgramme national de santé publique

Pronovost, D. (1994). *Les indicateurs : du concept à la construction. Analyse documentaire* (Essai de maîtrise). Université Laval, Québec, Canada.

Provost, M.H., Cardinal, L., Moreault, L., & Pineau, R. (2007). *Description, impact et conditions d'efficacité des stratégies visant l'intégration de la prévention dans les pratiques cliniques : revue de la littérature*, Collection L'intégration de pratiques cliniques préventives, Québec : Gouvernement du Québec.

Provost, M.H., Moreault, L., & Cardinal, L. (2013). *Accompagner un changement dans les pratiques cliniques préventives : apprentissages et conditions critiques*, Collection L'intégration de pratiques cliniques préventives), Québec : Gouvernement du Québec.

Rey, L. (2012). L'évaluation développementale, enjeux méthodologiques et rôle de l'évaluateur. *Bulletin SQEP, 24* (1), 5-6.

Ridde, V., & Dagenais, C. (2009). Introduction générale à l'évaluation de programme. Dans V. Ridde et C. Dagenais, *Approches et pratiques en évaluation de programme* (11-29). Québec : Presses de l'Université de Montréal.

Roberts-Gray, C., & Scheirer, M.A. (1988). Checking the Congruence between a Program and Its Organizational Environment. *New Directions for Program Evaluation* (40) : 63-82.

Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (5e éd., p. 199-225). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Santé Canada. (2003). *Votre histoire et la mesure de vos progrès : introduction à la surveillance et à l'évaluation des projets liés au VIH/sida*, Division des politiques, de la coordination et des programmes sur le VIH/sida, Division de l'évaluation des programmes du Ministère. Ottawa : Gouvernement du Canada.

Secrétariat du Conseil du trésor. (2002a). *Guide sur la gestion axée sur les résultats.* Modernisation de la gestion publique. Québec : Gouvernement du Québec.

Secrétariat du Conseil du trésor. (2002b), *L'évaluation de programme : Document destiné aux dirigeants et dirigeantes de ministères et d'organismes*. Modernisation de la gestion publique. Québec : Gouvernement du Québec.

Secrétariat du Conseil du trésor. (2002c). *Guide sur les indicateurs. Modernisation de la gestion publique.* Québec : Gouvernement du Québec.

Secrétariat du Conseil du trésor. (2009), *Glossaire des indicateurs.* Québec : Gouvernement du Québec.

Secrétariat du Conseil du trésor du Canada. (2009). *Module 2 : Profil et modèle logique*. Récupéré de : www.tbs-sct.qc.ca

Société canadienne d'évaluation (SCÉ). (2010). *L'évaluation au Canada : Référentiel des compétences professionnelles requises à son exercice*. Récupéré de : https://evaluationcanada.ca/txt/2_competences_cdn_pratique_evaluation.pdf

St-Cyr-Tribble, D., Lane, J., Boyer, G., Aubé, D., Blackburn, F., Brassard, C., Gendron, S., Labadie, J.F., Belleau, H. & Le Gall, J. (2008). *Le cadre de référence « Trans-Action » en transfert des connaissances.* Rapport de recherche : le transfert des connaissances entre praticiens, gestionnaires et chercheurs comme source d'innovation en CLSC. Centre de santé et de services sociaux-Institut universitaire de gériatrie de Sherbrooke. Direction de la coordination et des affaires académiques.

Taylor-Powell, E., Jones, L., & Henert, E. (2003)*. Enhancing Program Performance with Logic Models. Retrieved March 1, 2003, from the University of Wisconsin-Extension web site*. Récupéré de *:* https://fyi.uwex.edu/programdevelopment/files/2016/03/lmcourseall.pdf

Thibaudeau, M. (2014). Les conditions gagnantes d'une évaluation participative dans les programmes ou les projets liés à des organisations du secteur des services sociaux. *Bulletin SQEP, 26* (1), 5-7.

Travers, C., Martin-Khan, M., & Lie, D. (2010). Policy and Practice Update : Performance Indicators to Measure Dementia Risk Reduction Activities in Primary Care. *Australasian Journal on Ageing, 29* (1), 39-42.

Veillard, J., Champagne, F., Klazinga, N., Kazandjian, V., Arah, O.A., & Guisset, A.-L. (2005). A Performance Assessment Framework for Hospitals : The WHO Regional Office for Europe PATH Project. *International Journal for Quality Health Care, 17* (6), 487-496.

Voyer, P. (2009). *Tableaux de bord de gestion et indicateurs de performance* (2e édition). Québec : Presses de l'Université Laval.

Watson, D.E., Broemeling, A.M., Reid, R.J., & Black, C. (2004). *Un modèle logique axé sur les résultats en matière de soins de santé primaires* : *Jeter les bases de la mesure du rendement, de la surveillance et de l'évaluation fondés sur les données probantes*. College of Health Disciplines, The University of British Columbia.

ANNEXES

ANNEXE 1 – DÉFINITIONS DU CONCEPT INDICATEUR

AUTEURS OUVRAGES DE RÉFÉRENCES	DÉFINITION : INDICATEUR
Dictionnaire des mots (en ligne)	**Indicateur** : Qui porte une indication, qui apporte une information. Un indicateur est celui qui renseigne les autorités sur ce qui se passe dans le milieu de la pègre. Dans le domaine : - de la technologie : appareil qui sert à indiquer une grandeur; - de la chimie : substance permettant de faire réagir; - de l'économie : chiffre significatif pour l'appréciation d'une situation économique; - de la zoologie : petit oiseau, voisin du coucou, qui indique à l'homme des nids d'abeilles.
Legendre Renald, Dictionnaire actuel de l'éducation, 3e édition, 2005	**Indicateur** : *Général* : **Symptôme, manifestation** qui signale volontairement et précisément la présence, l'absence, l'état ou l'évolution d'une chose, d'un objet, d'une situation, etc. **Signe apparent qui révèle ou qui signale l'état d'une situation, d'une chose ou d'un phénomène.** *Spécifique* : Taux, indice, signe de la valeur ou de l'état d'une situation, d'un évènement, d'une institution, d'un organisme, etc. *Cur./doc./rech./sc. Général* : facteur de référence qui permet d'apprécier la situation souhaitable ou lacunaire d'un système. *Cur./doc./rech./sc. Spéc.* : Variable manifeste, donc observable, en opposition à une variable latente (ROEGIERS, X., 2001). Manifestation observable et mesurable. ***Éval. Prog./gestion* : Facteur quantitatif ou qualitatif** qui, à la suite de l'observation rigoureuse et systématique, permet d'identifier les changements apportés à la suite d'une intervention et, par le fait même, d'évaluer le travail d'un agent de développement. *Recherche*. : Variable exprimant les valeurs significatives de l'état d'un système ou d'un phénomène dans le but de la décrire ou de l'évaluer (Pepermans, R. masc (1990). *Cur./doc./rech.:* **Indicateur d'impact** : Indicateur de résultats ultimes, ceux qui apparaissent au-delà des résultats immédiats (les produits premiers) et intermédiaires (les effets des produits premiers) - Gaudreau, L. (2001). *Cur./doc./rech.:* **Indicateur d'opération** : Indicateur qui renseigne sur les moyens et ressources utilisés lors du processus de changement ainsi que sur les résultats partiels obtenus en cours d'intervention. *Cur./doc./rech.:***Indicateur de l'objet** *:* Indicateur qui désigne une donnée importante de la situation de départ à améliorer. *Cur./doc./rech***.:Indicateur de résultats** *:* Indicateur de ce que produit une activité, un projet, un programme, un service, une politique ou autre, et qui le représente fréquemment sous son aspect quantitatif (Gaudreau, L. 2001). **Indicateur de santé** : Variable observable, quantitative ou qualitative, qui permet de mesurer et d'expliciter les états physiologique et psychologique d'un individu ou d'une population.
De Landsheere, Gilbert, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, 1979	**Indicateur** : Tout phénomène témoignant de l'existence d'un autre. On recherche généralement des indicateurs spécifiques ou aisément mesurables; ils peuvent être soit des échantillons de comportements étudiés, soit des symptômes (comme par exemple : la longueur moyenne des mots, exprimée en lettre, constitue un indicateur du niveau d'abstraction).
Johnstone, J.N. dans Keeves, John	**Indicateur** : Dans le contexte de la recherche en éducation, un indicateur peut être défini comme une unité de base dans une

AUTEURS OUVRAGES DE RÉFÉRENCES	DÉFINITION : INDICATEUR
Educational Research, Methodology and Measurement : An International Handbook, 1979	proposition, description ou schéma qui peut être « opérationnalisée » pour un objectif empirique. L'unité de base doit être définie pour faciliter la production d'une valeur dans une mesure opérationnelle (traduit par l'auteure de la thèse[25]).
Grawitz, Madeleine, Lexique des sciences sociales, 1983	**Indicateur** : Donnée observable permettant d'appréhender les dimensions, la présence ou l'absence de phénomènes que l'on ne peut saisir directement ni objectivement.
Pigeon, Richard E., Méthodologie de recherche scientifique. Vocabulaire et lexique anglais-français. Les éditions de la Chenelière, Montréal, 1991	**Indicateur** : Caractéristiques précisant une variable donnée et permettant de mieux la définir (*indicator*).
Foulquié, Paul, Vocabulaire des sciences sociales, P.U.F., 1978	**Indicateur** … une donnée de l'observation qui constitue ou peut constituer un élément d'indice. Un indice est un fait d'expérience qui suggère la probabilité d'un fait qui n'apparaît pas. Des indices convergents renforcent la probabilité et peuvent aboutir à une certitude morale.
Secrétariat du Conseil du Trésor (2009), Glossaire des indicateurs, Québec, Canada, page 29	**Indicateur de performance** : Indicateur permettant de vérifier les changements intervenus en cour d'action ou les résultats obtenus par rapport à ce qui était planifié.
Auteurs domaine Santé et Éducation	
Blais, 1992 Tirée de Pronovost, 1994	**L'indicateur** est l'ensemble des opérations empiriques effectuées à l'aide d'un ou de plusieurs instruments de mise en forme de l'information, qui permet de classer un objet dans une catégorie pour une caractéristique donnée.
Easton et autres, 1991 Tirée de Pronovost, 1994	**Indicateur :** La notion essentielle est simplement qu'une donnée particulièrement pertinente (ou significative) correspond et décrit une caractéristique signifiante du système d'éducation (traduit par l'auteure de la thèse [26]).
Gingras, 1977 qui a adopté la définition de D.D. Gooler de 1975 Tirée de Pronovost, 1994	**Indicateur** … statistiques qui permettent aux intéressés de connaître l'état de l'éducation à un moment donné par rapport à certaines variables, de le comparer à ce qu'il était à d'autres moments et de prédire des états futurs. Les indicateurs sont des séries de statistiques échelonnées dans le temps et qui permettent l'étude des tendances et des changements en éducation.
Littérature gouvernementale	
Les indicateurs et la gestion par résultats Collection Méthodologie et instrumentation, Gouvernement du Québec, MSSS, Direction générale de la planification et de l'évaluation, août 1995	**L'indicateur** est l'ensemble des opérations empiriques effectuées à l'aide d'un ou plusieurs instruments de mise en forme de l'information, qui permet de classer un objet dans une catégorie par rapport à une caractéristique donnée. **L'indicateur** vise à ne mesurer qu'une dimension de la réalité. **L'indicateur** donne une indication c'est-à-dire une information incomplète mais utile sur le phénomène étudié. **Indicateur mis en relation avec descripteur :** Le **descripteur** est une mesure directe du phénomène (ex. : taux de mortalité mesure le niveau de mortalité d'un groupe donné).

[25] « *In the context of research in education, an indicator can be discribed as being the way in wich **a basic unit** in a proposition, description or schema **can be operationalized** for empirical purpose. The basic units must be defined in such a way as to facilitate the production of value for those units from some measurement operation* » (Johnstone, J.N. dans Keeves, John Educational Research, Methodology and Measurement : An International Handbook, 1979).

[26] « *The essential notion is simply that of **particular meaningful data** that point to and describe a **signifiant characteristics** of the educational system* » (Easton et autres, 1991).

AUTEURS OUVRAGES DE RÉFÉRENCES	DÉFINITION : INDICATEUR
	L'indicateur est une mesure dont les valeurs sont utilisées comme point de repère dans l'appréciation de l'état ou de l'évolution d'un phénomène non quantifiable. (ex. : l'intelligence ou la santé).
OCDE, Cuenin, 1988 Tirée de Pronovost, 1994	Les **indicateurs de performance** ont été définis comme des valeurs numériques qui permettent d'évaluer la performance quantitative et qualitative d'un système.
OCDE, 2002	**Un indicateur** est un facteur ou une variable, de nature quantitative ou qualitative, qui constitue un moyen simple et fiable de mesurer et d'informer des changements liés à l'intervention ou d'aider à apprécier la performance d'un acteur du développement.
Voyer, Pierre, 2009	Un **indicateur** est un élément ou un ensemble d'éléments d'information significative, un indice représentatif, une statistique ciblée et contextualisée selon une préoccupation de mesure, résultant de la collecte de données sur un état, sur la manifestation observable d'un phénomène ou sur un élément lié au fonctionnement d'une organisation.
Gouvernement du Québec, groupe de travail, 1990 Tirée de Pronovost, 1994	Un **indicateur** est simplement une mesure, un descripteur de l'activité ou de l'état d'un système.
Gouvernement du Québec, Lynda Fortin, 1993 Tirée de Pronovost, 1994	**L'indicateur** se différencie de la mesure par l'objet à traduire. Un objet directement observable peut être mesuré (ex. : revenu). Les mesures permettent de constituer des indicateurs qui rendent compte des réalités non directement observables; ainsi, par exemple, les revenus observés (mesure) par rapport aux seuils du revenu nécessaire constituent un indicateur de pauvreté. Ainsi, le concept traduit par l'indicateur serait plus complexe que celui de la mesure. En évaluation, **l'indicateur** est plus qu'une statistique descriptive. Il s'en distingue parce qu'il rend compte de réalités difficilement observables alors que la statistique est l'expression d'une donnée et que son contenu informationnel est plus réduit. Une statistique peut permettre de construire un indicateur. Il faut donc entretenir une base de données permettant la construction de tels indicateurs.
Pronovost, 1994	Définitions trop différentes de ce concept **(indicateur**) ne permettent pas d'établir un dialogue entre groupes intéressés par le même phénomène car elles rendent impossible toute comparaison.
Secrétariat du Conseil du Trésor, SCT, 2002a	Un **indicateur** est plus précis et souvent plus restrictif qu'un objectif car il décrit le type de mesure (nombre, ratio, pourcentage, bien livrable) ainsi que les différents éléments qui seront considérés dans le calcul ou le suivi. Comme l'indicateur ne mesure qu'un seul aspect ou une seule dimension d'un phénomène, il peut y avoir plusieurs indicateurs pour mesurer l'atteinte d'un même objectif. Il doit représenter le meilleur choix possible pour mesurer le résultat attendu ou un de ses aspects ».
Secrétariat du Conseil du Trésor, SCT, 2002c	Un **indicateur**, c'est toute mesure significative, relative ou non, utilisée pour apprécier les résultats obtenus, l'utilisation des ressources, l'état d'avancement des travaux ou le contexte externe.
Une stratégie et des indicateurs pour la surveillance des inégalités sociales de santé au Québec Institut national de santé publique du Québec, INSPQ, 2013a	Un **indicateur de santé ou de déterminant de la santé** exprime le niveau moyen de cet indicateur dans l'ensemble de la population. (ex. : espérance de vie, proportion de fumeurs). Une amélioration de cet indicateur dans la population peut cependant masquer un accroissement des écarts entre les différents groupes formant cette population. Un indicateur d'inégalités sociales de santé rendra compte de l'inégale distribution de la santé ou de ses déterminants selon certains groupes sociaux (parfois territoriaux) dans la population. (ex. : écarts d'espérance de vie à la naissance ou de fumeurs réguliers selon le revenu, la scolarité, l'emploi ou d'autres indicateurs sociaux). Un indicateur d'ISS compte 3 composantes, indissociables : • un indicateur de santé ou de déterminant de la santé, qui soit modifiable (possible d'agir grâce à des actions de

AUTEURS OUVRAGES DE RÉFÉRENCES	DÉFINITION : INDICATEUR
	promotion, prévention et de protection de la santé ou autres actions visant d'autres domaines d'activités tels que le transport, le logement ou une meilleure répartition des revenus); • un indicateur de position sociale; • une mesure d'inégalité de santé, exprimant la distribution d'un indicateur de santé (ou son déterminant) selon la position sociale.
Secrétariat du Conseil du Trésor, SCT, 2002c. Guide sur les indicateurs, page 11	**L'indicateur** décrit le type de mesure ainsi que les différents éléments qui seront considérés dans le calcul ou le suivi. Il peut y avoir plusieurs indicateurs pour mesurer l'atteindre d'un même objectif. Il demeure préférable d'utiliser des indicateurs **chiffrés**, car ils sont en général plus stables et plus durables. Toute mesure significative, relative ou non, utilisée pour apprécier les résultats obtenus, l'utilisation des ressources, l'état d'avancement des travaux ou le contexte externe. Les indicateurs **non chiffrés** sont utilisés lorsque les objectifs ne peuvent être quantifiés ou il s'agit de résultats intangibles (réalisation d'une évaluation, ou d'une recherche, l'implantation d'un nouveau programme. Les indicateurs **externes** correspondent en général aux indicateurs d'impact et sont davantage rattachés aux objectifs stratégiques et ceux d'amélioration de la qualité des services aux citoyens. Ils sont consignés dans les plans stratégiques, plan annuel de gestion des dépenses et le plan d'action des agences. Ce sont eux qui font l'objet de la reddition de comptes publique. Ils expriment habituellement la mesure de l'efficacité et de l'efficience. ✓ Mesure de l'efficacité : impact sur la clientèle visée ✓ L'efficience : ex. : le nombre de personnes ayant complété le programme par rapport au nombre total de personnes l'ayant entrepris. Les indicateurs **internes** s'appliquent surtout à la gestion des opérations, au suivi budgétaire, au contrôle des ressources et à l'administration des processus. Ils s'expriment souvent par la mesure du volume d'activité et de l'efficience.
Secrétariat du Conseil du Trésor SCT, 2002c. Guide sur les indicateurs, p. 27	**La gestion des indicateurs :** **Système d'information de gestion** ✓ Pour appuyer les processus de planification stratégique et opérationnelle, de prise de décision et de reddition de comptes, les organisations s'alimentent auprès de multiples sources d'information et utilisent des moyens d'analyse du contexte interne et externe. ✓ Il devrait généralement contenir la plupart des données et des renseignements qui permettent de choisir et d'élaborer les indicateurs utiles. **Systèmes d'information internes** Tableaux de bord et information de gestion sur les opérations Statistiques officielles sur les clientèles Enquêtes et sondages Évaluation de programmes Études, analyses et recherches Veille stratégique et gouverne **Outils de gestion des indicateurs :** ✓ Permettent d'assurer la qualité, la cohérence et la pérennité de son portefeuille d'indicateurs. ✓ Ces outils seront d'autant plus importants que l'organisation est vaste et comporte plusieurs niveaux de gestion. Attention à l'excès.

AUTEURS OUVRAGES DE RÉFÉRENCES	DÉFINITION : INDICATEUR
	Exemples d'outils de gestion des indicateurs : Fiche indicateur Registre des indicateurs Catégorisation des indicateurs Fiabilité des données (diagnostic et plan d'amélioration) Programme de contrôle de gestion Vérification interne
Modèle d'évaluation de programme Fédération de la réadaptation en déficience physique du Québec, (1996) Traduction libre de Arnold J. Love publiée par l'Association canadienne d'évaluation dans *Evaluation Methods Sourcebook*, 1993	(Les **indicateurs**) **transforment les critères** en variables observables, mesurables et neutres. Ils peuvent prendre la forme de comportements, de caractéristiques sociales, de résultats à des tests ou à des questionnaires. Les **critères** sont définis comme : les listes, les descriptions, les qualités, les caractéristiques que les objets devaient idéalement posséder. Les **normes** possèdent le niveau de qualité recherchée des produits et services. Il existe des **normes externes** (ex. : normes de tenue de dossiers des ordres professionnels) et des **normes internes** (ex. : délai de prise en charge)

ANNEXE 2 – STRATÉGIE POUR IDENTIFIER ET DÉVELOPPER DES INDICATEURS (THÉORIE)

AUTEURS OUVRAGES DE RÉFÉRENCES Auteurs domaine Santé et Éducation	DÉFINITION
Pronovost, 1994	À partir de la documentation lue (voir plus bas pour les auteurs), trois thèmes ont été retenus pour organiser l'information fournie par la documentation : les **préalables** à la construction des indicateurs, les **étapes** à franchir pour construire les indicateurs ou les systèmes d'indicateurs, et les **principales difficultés** à considérer dans la consultation des indicateurs. Au **préalable**, il faut offrir un cadre de référence ou un cadre conceptuel à un projet de construction des indicateurs pour assurer l'indispensable cohérence entre les indicateurs développés. Pour d'autres auteurs, c'est la nécessité de formuler des objectifs clairs qui permettent d'entrevoir les résultats escomptés d'un système. La documentation ne permet pas vraiment une cohésion dans les **étapes** de construction d'indicateurs mais lorsqu'organisée chronologiquement, les propositions des auteurs s'enchaînent et se complètent. Elles ne s'opposent pas. Ces étapes peuvent correspondent aux étapes d'un projet réel quelconque. • Étape expérimentale 1- Cerner le concept 2- Choisir une méthode de définition des indicateurs 3- Choisir les variables 4- Recenser l'univers des indicateurs 5- Évaluer les indicateurs en fonction des quatre critères (validité, fidélité, précision, non-contamination) 6- Identifier un système d'information 7- Établir une norme 8- Choisir une méthode d'association 9- Trouver une méthode de calcul 10- Déterminer le poids des indicateurs 11- Construire un indice global, au besoin • Étape de mise en point • Étape opérationnelle Quant aux **difficultés** rencontrées dans la construction des indicateurs, il ressort qu'elles se rapportent pour la plupart à **des difficultés méthodologiques**. • Plus précisément, Johnstone (1981) mentionne que l'on devrait définir les indicateurs nationaux de l'éducation séparément des indicateurs d'autres systèmes d'une société donnée et que l'on ne devrait pas associer les variables appartenant à des espaces différents de la structure du cadre de référence, plus particulièrement les variables d'intrants et de processus. • Ball et Halwachi (1988) croient que le fait d'établir une liste d'objectifs ou de buts et d'en dériver les indicateurs de performance pour évaluer les institutions constitue un problème méthodologique car cette démarche ne répondrait pas à la question de savoir comment classer la performance d'une institution par rapport à celle des autres. De plus, ils soulèvent un

AUTEURS OUVRAGES DE RÉFÉRENCES Auteurs domaine Santé et Éducation	DÉFINITION
	autre problème à savoir qu'avec certains indicateurs de performance, on ne sait pas clairement à quels buts ou objectifs ils sont rattachés. Dans d'autres cas, ils constatent que les indicateurs de performance sont davantage axés sur la mesure de l'intrant que sur celle de la performance ou des résultats. Ils présentent également les problèmes méthodologiques soulevés par Sizer (1979) pour la construction des indicateurs soit la pertinence (*relevance*), la précision (*verifiability*), la justesse (*freedom from biais*), la quantifiabilité (q*uantifiability*), le coût (*economic feasability*) et l'acceptabilité des indicateurs (*institutional acceptability*). • Wagner (1987) mentionne la difficulté concernant la mesure du résultat qui est souvent considérée séparément de la mesure des ressources investies. • OCDE (1992) soulève les difficultés auxquelles les pays membres se heurtent lors de l'élaboration d'indicateurs notamment celles de la définition des concepts et de la validité, de l'homogénéité et de la cohérence des données. Il est mentionné également que, compte tenu de la complexité et de la diversité des systèmes éducatifs, il est manifeste qu'un indicateur, à lui seul, n'apporte qu'une information limitée. Pour pallier la nature unidimensionnelle de chaque indicateur, il est indispensable de construire un système d'indicateurs, c'est-à-dire un ensemble cohérent d'indicateurs donnant une représentation sérieuse de l'état d'un système d'enseignement qui renseignera sur la façon dont les différentes composantes fonctionnent en synergie pour produire un effet global. Autrement dit, la valeur, en termes de prise de décision ou d'analyse, de l'ensemble des informations fournies par un système d'indicateurs, est plus grande que celle qui résulte de la seule addition de ses éléments. Pour la mise au point d'un système international, le choix d'un modèle pertinent est particulièrement difficile en raison des différences qui existent entre les pays. Toutefois, il existe des similitudes fondamentales et un cadre conceptuel d'application générale, ce qui peut permettre des interprétations (de comparaison?) si elles sont bien pondérées.
Johnstone, 1981 Tiré de Pronovost, 1994	(**Préalable**) L'existence d'un cadre de référence permet d'identifier logiquement les indicateurs nécessaires aux situations particulières et de différencier les indicateurs du système en fonction des préoccupations conceptuellement propres au domaine de l'éducation. Il permet également de révéler les zones où il manque des données. L'auteur mentionne que la structure d'un tel cadre constitue un lien comblant le vide entre le système social du passé et celui de l'avenir. Ce cadre de référence comprend 3 subdivisions qui sont exprimées en termes d'intrants, de processus et d'extrants; découpage qui correspond à celui du système d'éducation. On y retrouve donc, en conséquence, 3 catégories d'indicateurs pouvant décrire le système d'éducation : • les **indicateurs d'intrants** sont constitués des ressources disponibles et décrivent les aspirations d'une société quant à ce système; • les **indicateurs de processus** qui décrivent la structure du système qui traite les intrants pour en faire des extrants ou bien des indicateurs décrivant la distribution des intrants à l'intérieur du système; • les **indicateurs d'extrants** sont les indicateurs qui témoignent de l'efficacité du système et qui décrivent la perception de la société sur ses résultats. Les deux premières catégories sont déterminées par des décisions externes au cadre de référence (donc des indicateurs exogènes) alors que les indicateurs d'extrants sont générés par les deux premières catégories (indicateurs endogènes).

AUTEURS OUVRAGES DE RÉFÉRENCES Auteurs domaine Santé et Éducation	DÉFINITION
	L'auteur croit qu'un indicateur d'une catégorie donnée appartient à un espace donné du cadre de référence et à aucun autre. De plus, le cadre de référence propose une autre dimension à évaluer, **l'efficacité du système** (c'est-à-dire de la correspondance entre les résultats produits par le système et le besoin à combler dans la société. (**Étapes de construction d'un indicateur**) Johnstone constate qu'il n'existe pas encore de procédure statistique généralement acceptée pour construire les indicateurs en éducation. Selon lui, la plupart des méthodes de définition d'indicateurs exigent de prendre quatre grandes décisions : 1) Le choix de la méthode de définition 2) Les variables devant être utilisées 3) La méthode d'association la plus appropriée 4) La détermination du poids **Décision 1** : Il identifie 3 grandes méthodes de définition pour aider à prendre la première décision : • **La définition pragmatique** d'un indicateur : apparaît lorsqu'une sélection est faite à partir d'un ensemble de variables disponibles ou lorsqu'un certain nombre de variables disponibles sont associées parce que certains supposent qu'il y a une relation entre elles. Indicateurs de type représentatif parce qu'ils sont fondés sur le jugement personnel. • **La définition théorique** d'un indicateur : implique la combinaison arithmétique d'un certain nombre de variables préalablement définies a priori comme étant interreliées. Cette approche implique les variables formant l'indicateur et le poids accordé à chacune de ces variables. • **La définition empirique** d'un indicateur : ressemble à la façon de procéder dans la méthode précédente à la différence que le poids des variables composant l'indicateur n'est pas déterminé a priori mais par l'analyse d'un ensemble de données pour identifier les forces des relations fonctionnelles existant entre les variables. L'analyse factorielle, l'analyse de groupes et l'échelle de Guttman sont des moyens particulièrement appropriés pour déterminer le poids des variables. Problème : ce sont les données et non la structure sous-jacente qui détermine le caractère des indicateurs. **Décision 2** : Problème très répandu dans les recherches qui présentent des variables sans vraiment **justifier le choix effectué** pour la recherche. Ceci entraîne des problèmes dans le traitement des données dont les résultats proposent parfois des relations surprenantes entre des variables conceptuellement et structurellement différentes. **Décision 3** : Cette question sur le choix de la méthode d'association peut être résolue par la connaissance du **coefficient existant** entre deux ou plusieurs variables. **Décision 4** : La détermination du poids d'une variable devrait suivre ce que les autres pays font sinon, impossibilité de comparer les résultats. La détermination du poids des variables par la méthode de **définition empirique** des indicateurs offre des avenues intéressantes de développement des indicateurs.
OCDE 1992 Tiré de Pronovost, 1994	(**Préalable**) Bottani et Walberg (1991) précisent que ce qu'il faut, c'est un cadre conceptuel solide pour prévenir un mauvais usage des indicateurs et favoriser l'adoption d'une démarche cohérente dans leur élaboration. Ils proposent également d'approfondir le travail conceptuel pour parvenir à un modèle plus complexe du système éducatif, pour accroître la valeur et l'intérêt des indicateurs et pour réduire au minimum le besoin en données d'un système d'indicateurs grâce à une judicieuse articulation des

AUTEURS OUVRAGES DE RÉFÉRENCES Auteurs domaine Santé et Éducation	DÉFINITION
	critères qui guide le choix des indicateurs et de leur interprétation. Desmond Nuttall (du London School of Economics) (1992) suggère que, pour donner une vision d'ensemble, les indicateurs retenus doivent être liés de façon logique et empirique et que ces liens doivent être issus d'un modèle ou d'un cadre logique décrivant le fonctionnement du système scolaire. Max van Harpen (1992) mentionne dans ce document que la gamme des modèles qui ont été construits témoigne des façons différentes dont sont perçus les modèles eux-mêmes et les indicateurs, et des différents usages auxquels on les destine. **(Étapes pour construire un indicateur)** Gunnar Westholm (1992) identifie trois étapes importantes pour le développement d'indicateurs : • **Étape expérimentale** : étape des premières cueillettes de données, souvent réalisée par les universitaires ou des organismes gouvernementaux de différents pays. Des groupes de travail sont formés, au début, par des étudiants dont l'apport est surtout théorique et par des experts officiels qui agissent à titre d'observateurs. Aux termes de cette cueillette de données, une étude pilote est entreprise et les premières directives sont rédigées en vue d'enquêtes ultérieures. • **Étape de mise au point** : cette étape débute avec l'organisation de la première enquête à partir des directives internationales. Les questionnaires sont transmis et il y a une constitution d'une base de données. Des mesures doivent être prises pour détecter les erreurs de calcul et les autres erreurs dues à la clarté des directives ou aux différentes interprétations des questions pour des raisons culturelles. • **Étape opérationnelle** : cette étape est atteinte lorsque les enquêtes sont menées régulièrement au moyen de questionnaires opérationnels, lorsque les procédures d'envoi et la réception des questionnaires, de traitement, de vérification et de diffusion des statistiques ont été bien rodées, et lorsque le contrôle de la qualité des données aux fins de comparaison tant dans l'espace que dans le temps est mené à bien.
Easton et autres, 1991 Tiré de Pronovost, 1994	(**Préalable**) Easton et autres (1991) mentionnent l'importance de l'existence d'un modèle conceptuel à la base d'un système d'indicateurs.
Ball et Halwachi, 1988 Tiré de Pronovost, 1994	(**Préalable**) Ball et Halwachi (1992) mentionnent la nécessité de l'existence préalable d'objectifs de différents niveaux auxquels rattacher les indicateurs à construire. Ces auteurs présentent les principaux niveaux de détermination d'objectifs nécessaires à l'utilisation significative des indicateurs pour évaluer la performance des établissements d'enseignement supérieur. Ces auteurs font référence à McKelvie (1986) pour décrire les niveaux de ces objectifs : « *Mission statements express a system's or institution's educational philosophy and represent the standard by which policies, programs and performances can be evaluated. Goals are more specific and shorter term than the mission, grow out of the institution's mission and indicate a general sense of institutional direction.* »
Blais 1992 Tiré de Pronovost, 1994	**(Étapes pour construire un indicateur)** Blais (1992) propose des étapes pour construire ou choisir des indicateurs : • Recenser l'ensemble des indicateurs possibles en relevant les mesures utilisées dans les recherches antérieures portant sur le même sujet et en examinant la possibilité d'élaborer de nouvelles mesures. • Évaluer chaque indicateur recensé selon les quatre critères d'appréciation (validité, fidélité, précision, non-contamination).

AUTEURS OUVRAGES DE RÉFÉRENCES Auteurs domaine Santé et Éducation	DÉFINITION
	Cette évaluation se fait à partir des connaissances méthodologiques acquises sur les mérites et limites des différents instruments de recherche et de la familiarité avec le sujet étudié. • Dans le cas où plusieurs indicateurs sont retenus, […] construire un indice global qui rassemble les informations fournies par plusieurs indicateurs.
Fortin, 1993 Tiré de Pronovost, 1994	**(Étapes pour construire un indicateur)** L'auteur mentionne que le développement d'un indicateur implique « d'être en mesure de cerner un concept, d'identifier les systèmes d'informations qui peuvent le constituer, d'établir une norme (ou un point de comparaison) qui en permette l'interprétation, de parvenir à la meilleure méthode de calcul possible compte tenu de la réalité dont on désire rendre compte. »
Avedis Donabedian, md, MPH, 1986 *Criteria and standards for Quality Assessment and Monitoring, Quality Review Bulletin*, vol. 12, nº 3, 1986, p.99-108	**Procedures for Formulating Criteria and Standards** A- Selection of panel of experts Expertise Representativeness, influence B- Selection of method for obtaining consensus Traditional committee The Delphi method The Nominal Group Process method C- Selection of referents The nature of the referents Criteria for choice : **importance** (Maximum achievable benefit, Administrative, political and so forth) **representativeness** (Proportionate sampling, Illustrative sampling «tracer method») and **feasability** D- Selection of criteria/standards Assembling inclusive set Rating the items : importance, relevance and recordability Selection of agreed-upon subset Weighting (if desired) Specification of « time window » Specifiaction of achievable standards E- Specification of sources of information, procedures and rules for abstracting, variables that need to be standardized to achieve comparability among cases, and so forth. F- Testing through pilot implementation : faisability, reliability, acceptability, screening efficiency and so forth. (traduction en français) Donabedian (1986) propose une procédure pour formuler des critères et des normes (standards) pour apprécier la qualité. Selon lui, **six étapes sont nécessaires** pour y arriver : 1- **Sélectionner un panel d'experts** : selon leur expertise et leur représentativité et influence dans le domaine ciblé. 2- **Sélectionner une méthode pour obtenir le consensus** : trois possibilités peuvent être retenues soit le comité traditionnel,

AUTEURS OUVRAGES DE RÉFÉRENCES Auteurs domaine Santé et Éducation	DÉFINITION
	la méthode Delphi ou la méthode du groupe nominal. 3- **Sélectionner un « référent »** : définir sa nature et le choisir sur la base de son importance, sa représentativité et sa faisabilité. 4- **Sélectionner les critères ou normes** (standards) : • assembler un ensemble de variables ou d'indicateurs; • classer les items/variables/indicateurs selon leur importance, pertinence et (*recordability*); • sélectionner les indicateurs à partir des plus hautes cotes d'accord; • donner un poids relatif à chacun des indicateurs (si désiré); • spécifier le « *time window* »; • spécifier les normes (standards) réalisables. 5- **Spécifier les sources d'information, les procédures et règles d'abstraction des données.** Les variables ont besoin d'être standardisées pour les comparer. 6- **Tester les données/variables dans un projet pilote** : au niveau de la faisabilité, fiabilité (*reliability*), acceptabilité (*acceptability*) et l'efficacité de dépistage (*screening efficiency*).
Measuring Success : A framework for Benchmarking Health Care System Performance The Conference Board of Canada, Report September 2012 (CASHC = Canadian Alliance for Sustainable Health Care)	The Benchmarking Process 8 étapes : **1) Define the benchmarking framework** : What is the goal of the analysis and which categories and indicators reflect this goal? • The benchmarking framework organize concepts into a logical structure. It includes a goal or objective, performance categories, and indicators that are representatives of each of the categories. • **Key criteria for selecting indicators** • Available • Relevant • Directional • Theorically valid • Comparable across comparators • Easily understood by steakeholders and the general public • Available as a time series • Update on a regular basis (e.g. annually) **2) Select the comparators** : With which countries, regions, cities or organizations do we want to compare them? **3) Choose a ranking method** : How do we want to rank performance? **4) Collect the data** **5) Measure performance using the chosen ranking method** **6) Identify and analyze performance gaps** **7) Create a plan to address performance gaps**

Rapport-Gratuit.com

AUTEURS OUVRAGES DE RÉFÉRENCES Auteurs domaine Santé et Éducation	DÉFINITION
	8) Monitor performance to gauge progress. **Limitations of benchmarking** • Indicators are imperfect and have their own set of caveats • No indicator can be looked at in isolate • Data are not always up to date • Data series' may be terminated or definitions may change • Indicators can show what is happening, but not why it is happening or what can be done about it Dans cet article, les auteurs présentent un *Benchmarking framework* (*CASHC* Provincial Health Care System Benchmarking Framework)* (*CASHC= Canadian Alliance for Sustainable Health Care) **Conclusion des auteurs** • Benchmarking is a simple, yet powerful, quality improvement tool that be used for learning, sharing and promoting best practices • Health benchmarking is becoming increasingly important as Canada and its peer countries strive for better value for money • By examining health system performance, we can pinpoint performance strengths and gaps and work toward developing pan-Canadian strategies to target priority areas • Report card-style ranking is useful because it highlights performance gaps and provides more information for setting policy priorities and management. En annexe, une liste descriptive des indicateurs de CASHC est disponible. (89 indicateurs mentionnés classés selon l'état de santé (*Health status*), les facteurs de vie (*lifestyle factors*), de performance du système (*Health system performance*) : Dépistage et prévention (*Screening and prevention*), centré sur le patient (patient-centredness), accessibilité (accessibility), efficacité (effectiveness), pertinence (appropiateness), sécurité (safety), continuité (continuity) et les ressources (health system resources).

ANNEXE 3 – STRATÉGIE POUR IDENTIFIER ET DÉVELOPPER DES INDICATEURS (PRATIQUE)

AUTEURS OUVRAGES DE RÉFÉRENCES Littérature gouvernementale	DÉFINITION
Les indicateurs et la gestion par résultats Collection Méthodologie et instrumentation, Gouvernement du Québec, MSSS, Direction générale de la planification et de l'évaluation, août 1995	Pour élaborer des indicateurs, il est conseillé de bâtir, à partir **d'analyses préalables**, un modèle explicatif permettant de définir les dimensions importantes du phénomène. Dans une **deuxième étape**, il s'agit de dégager les indicateurs nécessaires, de vérifier la valeur des instruments, des sources de données et de la construction même des indicateurs.
Guide sur les indicateurs Secrétariat du Conseil du Trésor, p. 28 SCT, 2002c	Le **tableau de bord permet de sélectionner** les indicateurs les plus significatifs d'une organisation et d'en suivre l'évolution par rapport aux différents engagements de résultats envers la clientèle et à la gestion des ressources qui lui sont allouées. Le tableau de bord stratégique du ministère ou de l'organisme regroupe habituellement l'ensemble des indicateurs inscrits au plan stratégique de même que certains indicateurs essentiels à la bonne marche de l'organisation (par exemple, l'évolution du budget, de la demande de services…). L'information qu'il contient et la fréquence de sa mise à jour servent à renseigner les décideurs quant à l'évolution de la situation et de leur permettre de réagir en temps opportun. Le tableau de bord sert aussi à la reddition de comptes publique annuelle.
Isabelle Payot, Judith Latour, Fadi Massoud, Marie-Jeanne Kergoat, 2007 Validation d'indicateurs de la prise en charge des atteintes des fonctions cognitives dans les unités d'évaluation gériatrique, Le médecin de famille canadien, volume 53, novembre 2007	En vue **d'obtenir un consensus sur la validité et la faisabilité des indicateurs de qualité**, une méthode de type Delphi modifiée (consultation itérative d'experts sur un sujet donné), inspirée par l'approche RAND a été utilisée : 1) À l'aide de la littérature, développer un algorithme décisionnel pour identifier chaque étape nécessaire au processus d'évaluation et de prise en charge de l'atteinte cognitive. Et avec l'aide de trois médecins gériatriques et suivant l'algorithme, des indicateurs ont été sélectionnés dans l'ALCOVE (Assessing Care Of Vulnerable Elders). 22 indicateurs semblaient essentiels. 2) Par la suite, les indicateurs ont été soumis à un panel d'experts pour être validés. Les panélistes ont été choisis, à la fois en fonction de leur compétence clinique reconnue dans les troubles cognitifs et de leur expérience professionnelle auprès de la clientèle gériatrique hospitalisée. Dans le processus de validation, les indicateurs, accompagnés de preuves de la littérature, ont été soumis par envoi postal, au panel d'experts. Ils ont été présentés sous forme de fiches, accompagnés d'une documentation justificative. Pour chaque indicateur, l'expert devait coter sur une échelle de réponse de type Likert à 9 points (1-entièrement en désaccord; 9-entièrement en accord) son degré d'accord à des affirmations concernant la validité, la qualité et la nécessité d'être inscrit dans le dossier médical de chaque indicateur. Chaque indicateur était **jugé en fonction de quatre critères**. Un indicateur était considéré comme valide si : - des évidences scientifiques ou un consensus professionnel démontrait un lien entre le processus spécifié par l'indicateur et un bénéfice de santé pour le patient; - l'indicateur était pertinent pour mesurer la qualité des soins aux personnes âgées vulnérables;

AUTEURS OUVRAGES DE RÉFÉRENCES Littérature gouvernementale	DÉFINITION
	- il était établi que les dispensateurs qui adhéraient fortement à cet indicateur fournissaient des soins et services de meilleures qualités; - il était essentiel que l'information sur cet indicateur soit présente au dossier du patient. 3) Les analyses ont été basées sur la RAND/UCLA *Appropriateness Method*, une méthode de mesures statistiques fréquemment employée et adaptée à toutes les tailles de panel. Pour qu'un indicateur soit retenu, il devait faire consensus selon les valeurs médianes, être situé dans le tertile supérieur (7 à 9) et recevoir l'agrément des experts. Les scores ont été enregistrés et les commentaires analysés. L'agrément entre experts a été déterminé par le taux d'accord ou désaccord défini par le calcul de l'IPR (*interPercentile Range*, une mesure statistique de la dispersion d'une distribution) sur l'IPRAS (*InterPercentile Range Adjusted for Symmetry*) en utilisant comme borne inférieure et supérieure, le 33e et le 67e percentile respectivement. Si l'IPR est plus élevé que l'IPRAS, l'indicateur était coté comme étant en désaccord. Les indicateurs qui rencontraient un score moyen de moins de 3 ou un désaccord entre experts étaient éliminés d'emblée. Ceux qui avaient un score moyen de 7 ou plus avec un accord entre experts étaient acceptés tels quels. Les indicateurs qui obtenaient un score intermédiaire étaient modifiés en fonction des commentaires apportés par les experts puis soumis au même panel pour un second tour.
Indicateurs pancanadiens de soins de santé primaires Rapport 1, volume 1 Institut canadien d'information sur la santé (ICIS) 2006	Une **stratégie d'évaluation nationale** a été établie. Une des composantes de la stratégie a consisté à élaborer une série d'objectifs, de mesures d'appui et de questions d'évaluation. Grâce à un partenariat comprenant l'examen de la documentation, des conseils d'experts et la participation d'intervenants, une série de plus de **50 questions d'évaluation convenues** a été élaborée de manière à correspondre aux objectifs et aux mesures d'appui de la stratégie. Les deux objectifs : • Élaborer une série d'indicateurs de soins de santé primaires convenus pour comparer et mesurer ce type de soins à plusieurs niveaux au sein des provinces et des territoires partout au Canada. • Fournir des conseils sur l'infrastructure de la collecte des données nécessaires pour rendre des comptes sur ces indicateurs, partout au Canada. **Avant, un comité a été créé** : **Un comité consultatif** : composé de responsables de l'élaboration des politiques, de dispensateurs de soins de santé primaires, d'associations pancanadiennes de dispensateurs de soins, de gestionnaires de systèmes et de chercheurs en soins de santé primaires. **Recherche d'un consensus** : ce processus consiste à définir les indicateurs potentiels de soins de santé primaires et à obtenir des commentaires généraux sur l'importance et l'acceptabilité des indicateurs. **Différentes méthodes et activités techniques pour préciser et élaborer des indicateurs valides, compréhensibles et comparables ont été utilisées.** L'élaboration des indicateurs devrait être faite selon ce qui doit être mesuré plutôt que selon la disponibilité des sources d'information existantes. **Différents stades de l'élaboration** : 1- Analyse de la conjecture : tout type de documents nationaux et internationaux sur les cadres et les indicateurs afin de dresser une liste préliminaire d'indicateurs. 2- Conférence consensuelle : 2e liste provisoire d'indicateurs de soins de santé primaires : responsables de l'élaboration des

AUTEURS OUVRAGES DE RÉFÉRENCES Littérature gouvernementale	DÉFINITION
	politiques, chercheurs, dispensateurs de soins et administrateurs/gestionnaires. 3- Consultation en ligne : afin d'aller chercher des commentaires additionnels d'intervenants et d'organismes qui n'avaient pas participé à la réunion. 4- Groupe de travail/groupes de spécialistes : 3e liste provisoire d'indicateurs. À partir de la 2e liste provisoire en se concentrant sur : la validité apparente, la possibilité de mesurer, la fiabilité et la comparabilité, la raison d'être et l'importance, le fondement sur les résultats ou les politiques (indicateurs cliniques et indicateurs de systèmes). 5- Processus Delphi modifié (1) : 4e liste provisoire d'indicateurs : vaste groupe d'intervenants qui ont validé la 3e liste selon le degré d'importance en attribuant une cote à chaque indicateur et à donner des suggestions sur la reformulation des indicateurs. 6- Consultation de spécialistes aux échelons national et international. Les ministères provinciaux ou territoriaux, les associations nationales de dispensateurs de soins et les experts internationaux des soins et des mesures. 7- Delphi modifié (2) et conférence consensuelle. 5e liste provisoire d'indicateurs. Des participants ont attribués des cotes aux indicateurs en tenant compte des commentaires recueillis depuis la première ronde. 8- Ajustements techniques : 6e liste provisoire d'indicateurs. Après avoir effectué plusieurs consultations et recueilli des commentaires de la part des spécialistes, les résultats obtenus aux termes de la deuxième ronde du processus Delphi ont été analysés et la liste des indicateurs révisée. 9- 3e ronde du processus de cotation : une liste d'indicateurs. À l'aide des 3 résultats obtenus (Delphi, 2 listes d'indicateurs établies) une liste de 105 indicateurs a été créée. L'importance était définie comme un indicateur auquel 70 % des participants ont attribué une cote comprise entre 7 et 9 sur une échelle de 9 points. Une liste abrégée de 30 indicateurs a été établie par l'équipe de l'ICIS. C'est un exemple de sous-ensemble pouvant être à partir de la liste complète de 105 indicateurs.
Cadre de référence pour le développement conjoint (CSSS/DSP) d'un système d'appréciation de la performance du Plan d'action régional (PAR) et des Plans d'action locaux (PAL) en santé publique du territoire montréalais. Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2010	L'adoption **d'un cadre de référence pour le développement d'un système d'appréciation de la performance** permet d'amorcer la première étape d'une réflexion collective sur la mise en place d'un tel système. Le cadre de référence veut favoriser une vision commune et un langage partagé entre gestionnaires, professionnels et intervenants de la DSP et des CSSS engagés directement dans l'élaboration, la réalisation et l'évaluation d'un tel système d'appréciation. Après avoir analysé les principaux modèles d'appréciation de la performance et établi un ensemble de critères qui aideraient à sélectionner le modèle le mieux adapté aux besoins et aux attentes de la DSP et des CSSS, il ressort que c'est **le modèle d'évaluation globale et intégrée de la performance du système de santé (ÉGIPSS)** qui pourrait mieux guider la planification, le développement et l'évaluation du système d'appréciation en santé publique de Montréal. Compte tenu de la diversité des définitions de la performance proposées, il est suggéré d'aborder les prémisses et les modèles d'analyse de la performance avant de choisir ou de formuler la définition qui conviendrait le mieux à la DSP et aux CSSS. **Prémisses à l'élaboration du système d'appréciation de la performance** **Raisons d'être du système** • Les grands mouvements de fond qui touchent l'administration publique (la globalisation, la mondialisation des marchés, les demandes accrues de la population d'être mieux informée des résultats de l'administration publique, le développement des

AUTEURS OUVRAGES DE RÉFÉRENCES Littérature gouvernementale	DÉFINITION
	technologies et de connaissances) • Le cadre légal (les orientations administratives et politiques données à l'ensemble des règles qui encadrent la planification et l'administration des interventions en SP) • Les réflexions présentées dans divers documents administratifs, enquêtes publiques et rapports de groupe de travail mandatés par le gouvernement. **Visées du système** • Objet de l'appréciation • Buts de l'exercice • Mandant et bénéficiaires du système **Informations nécessaires à l'étude de la performance** **1- Modèles d'évaluation de la performance** • le modèle du tableau de bord équilibré ou *balanced scorecard* (Kalan et Norton, 1992) • le modèle de l'efficacité (Morin, Beaudin et Savoie, 2005) • le modèle **ÉGIPSS** (Sicotte et autres, 1998) : certains avantages reconnus de l'utilisation du modèle ÉGIPSS sont mentionnés dans un tableau (p.16). Voir aussi présentation de AP. Contandriopoulos, administration de la santé et GRIS, Université de Montréal, présenté au GRÉAS Direction de la santé publique de Montréal le mardi 22 janvier 2008. 2- **Définition de la performance** : la performance des plans d'action régional et local du territoire montréalais se définit comme l'appréciation aussi bien globale que spécifiques de l'harmonisation de leurs finalités, avec les schèmes de valeurs développés par les acteurs impliqués, les mécanismes de production et leur capacité d'adaptation aux pressions présentes dans l'environnement. Elle requiert la mesure de chacune de ces composantes et les relations qu'elles entretiennent entre elles.
L'évaluation globale et intégrée des systèmes de santé (ÉGIPSS) : un instrument au service de l'amélioration continue de la performance. AP Contandriopoulos, administration de la santé et GRIS, Université de Montréal, présentation au GRÉAS, Direction de la santé publique de Montréal, 22 janvier 2008	**Les étapes de l'opérationnalisation d'un système de mesure de la performance** : **Étape 1 : sélection des indicateurs : basés sur la littérature et ceux disponibles**. Pour mesurer la performance deux exigences : exigences de parcimonie et d'exhaustivité dans le choix des indicateurs en fonction du pour quoi et pour qui. Exigences de disponibilité et de qualité des données. Ce que l'on mesure dépend de nos valeurs et de nos intentions. Ce que l'on choisit de mesurer est un message de ce qui est valorisé et de ce que l'on veut valoriser. : **sources reconnues** dans la littérature : OMS, OCDE, ICIS, OHA, AHRQ, ACHS, NHS,… **sources multiples disponibles** : ACCÈS, CONSOM, I-CLSC, rapports financiers, indicateurs de gestion/ententes de gestion, banques de données ressources humaines, indicateurs de santé publique (Portraits Québec, plan de surveillance Québec, Éco-Santé), ressources institutionnelles santé, rapport sur les organismes communautaires, données sur les infections nosocomiales. Stratégie de sélection des indicateurs en fonction des exigences de disponibilité, faisabilité et qualité. **Étape 2** : collecte des données **Étape 3** : dépôt rapport d'évaluation **Étape 4** : jugement et gouverne

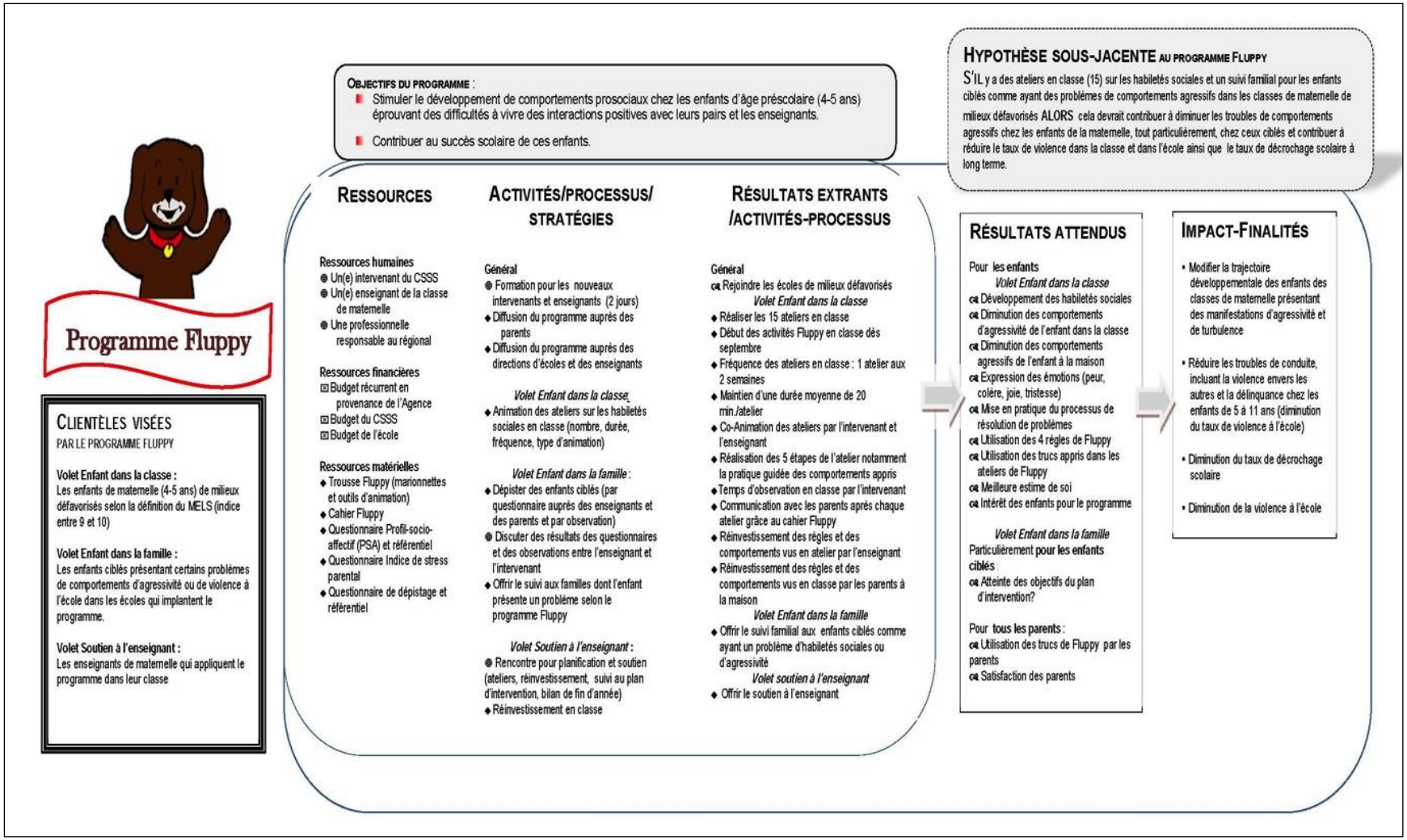
AUTEURS OUVRAGES DE RÉFÉRENCES Littérature gouvernementale	DÉFINITION
	La performance d'une organisation se manifeste par sa capacité (1) à réaliser sa mission (*goal achievement*), à acquérir et contrôler des ressources (argent, prestige), à produire des services de qualité avec productivité et à maintenir et développer des valeurs communes (culture organisationnelle) et (2) à établir et maintenir une tension dynamique entre la réalisation de ces quatre fonctions (adaptation, maintien des valeurs, atteinte des buts et production). L'appréciation de la performance repose ainsi, non seulement sur la mesure d'indicateurs de réussite dans chacune des quatre fonctions de l'organisation, mais aussi sur le caractère dynamique de la tension qui existe entre les quatre pôles, c'est-à-dire sur la capacité de la gouverne à orchestrer les échanges et les négociations entre les quatre fonctions par les différents acteurs. La performance d'une organisation ne peut se concevoir qu'en relation avec la performance de chacune de ses composantes et avec celle du réseau constitué par les autres organisations avec lesquelles elle interagit. C'est seulement dans la mesure où la performance d'une organisation contribue à la performance du réseau qu'elle est véritablement performante. La performance organisationnelle est un construit multidimensionnel qui devrait permettre aux différentes parties prenantes de débattre et d'élaborer un jugement sur les qualités essentielles et spécifiques de l'organisation en fonction de leurs croyances, connaissances, responsabilités, intérêts, projets…
Améliorer notre système de santé et de services sociaux, une nouvelle approche pour en apprécier la performance. Document d'orientation, le commissaire à la santé et au bien-être, avril 2008	La **mission** du commissaire à la santé et au bien-être est d'apporter un éclairage pertinent au débat et à la prise de décision gouvernementale en matière de santé et de bien-être. Les **fonctions** du commissaire : • apprécier • consulter • informer • recommander Comment le commissaire entend-il travailler? Consulter des experts • documenter les faits, les objectifs et les résultats de la recherche • établir un consensus sur les domaines et actions prioritaires • que faire pour accroître la performance du système de santé et de services sociaux? Consulter des décideurs • tenir compte des réalités cliniques et administratives du terrain • débattre de la faisabilité des actions prioritaires • que peut-on faire pour améliorer la performance du système de santé et services sociaux? Forum de consultation • nomination des 27 membres en février dernier pour un mandat de 3 ans • première et deuxième séances de consultation en 2008 • jauger les options possibles en tenant compte des connaissances, des expériences et des valeurs des membres du Forum

AUTEURS OUVRAGES DE RÉFÉRENCES Littérature gouvernementale	DÉFINITION
	• que devrait-on faire pour améliorer la performance du système de santé et services sociaux? **Le cadre d'appréciation de la performance retenu (basé sur ÉGIPSS)** quatre dimensions : **Adaptation** : représente la capacité à adapter la structuration ou la configuration du système et à acquérir les ressources en fonction des besoins de la population. **Production** : représente la capacité de produire une quantité adéquate de services de qualité aux populations desservies pour le meilleur investissement de ressources. **Développement et maintien de la culture organisationnelle :** représente la capacité d'assurer le bon fonctionnement et la pérennité du système. **Atteinte des buts** : traduit la capacité du système à atteindre les objectifs fondamentaux qui lui sont fixés dans le contexte plus global des déterminants de la santé et du bien-être. **Sources d'information** : • indicateurs provenant des registres administratifs • enquêtes québécoises et internationales • littérature scientifique • démarche de consultation
Programme national de santé publique, Bulletin d'information, numéro 4, janvier 2013 Disponible sur Intranet réseau : http:/intranetreseau.rtss.qc.ca/section Documentation/Bulletins d'information/Bulletin Programme national de santé publique	Une **démarche** permettant d'apprécier la performance de l'action de santé publique a été mise en place, en cohérence avec les travaux ministériels sur l'évaluation de la performance. Pour favoriser la réalisation de ses travaux, un chantier de travail a été formé de représentants des 3 paliers d'intervention - Direction générale de la santé publique et Direction générale de la planification, de la performance et de la qualité du MSSS, Institut nationale de santé publique du Québec (INSPQ), directions de santé publique des agences de la santé et des services sociaux, Associations québécoises d'établissements de santé et de services sociaux et les centres de santé et de services sociaux (CSSS). Ce chantier se veut un espace pour développer une vision commune de l'appréciation de la performance, de la démarche à réaliser, des défis à surmonter et du soutien à apporter. Les travaux s'effectuent en tenant compte du **cadre de référence du MSSS** qui définit la performance en fonction de dimensions regroupées en 3 catégories : • L'accessibilité des services • La qualité des services • L'optimisation des ressources Ils s'appuient surtout sur le **modèle théorique de Donabedian (1966**) qui permet de prendre en compte les particularités de l'action de santé publique, tant sur le plan des structures (ressources), des processus que des résultats. En collaboration avec une équipe externe (Pôle Santé des HEC Montréal) pour l'accompagnement des travaux. Élaboration de **cartes stratégiques** pour chaque palier d'intervention. L'élaboration de cartes stratégiques permet de développer et

AUTEURS OUVRAGES DE RÉFÉRENCES Littérature gouvernementale	DÉFINITION
	de partager une compréhension commune de la mission et des mandats des acteurs de santé publique et de leur déclinaison jusqu'aux opérations. Ces cartes correspondent, en quelque sorte, aux **modèles logiques de l'action** et devraient mener, ultimement, à la conception d'un **tableau de bord.** Ces cartes identifient également les principaux objectifs qui contribuent à la réalisation des mandats confiés aux acteurs de SP. Ces objectifs sont regroupés en fonction de quatre axes : • besoins des clients • processus internes • contexte financier (ressources) • conditions de succès Et deux niveaux de résultats sont proposés : • résultats intermédiaires • résultats distaux Ces résultats sont mesurés **à partir d'indicateurs en lien** avec les inégalités sociales de santé, la population générale, les communautés ainsi que des indicateurs spécifiques à des clientèles ciblées : petite enfance et santé maternelle, jeunes, adultes et personnes âgées. Le **choix des mesures de performance** : • des données **quantitatives** qui se rapportent principalement aux ressources, à certains processus et aux résultats • des données **qualitatives** relatives à l'application des bonnes pratiques en santé publique Le **choix des données quantitatives** s'appuie sur certaines conditions, dont celle de : • respecter les **critères** retenus par le MSSS (**pertinence, validité, fiabilité, comparabilité, faisabilité et convivialité**) • refléter les divers aspects de l'action de santé publique (couvrir les différentes populations ainsi que les différents domaines d'intervention et stratégies du PNSP) • permettre d'apprécier la performance de l'action de santé publique aux 3 paliers d'intervention (national, régional, local) De plus, les indicateurs sélectionnés ont été qualifiés en fonction de leur niveau d'attribution aux actions de SP. Et d'autres indicateurs ont été retenus pour pouvoir mieux connaître les contextes régionaux et locaux. La première sélection à partir des données disponibles et en fonction du niveau d'attribution des résultats aux actions de santé publique. Le **choix des données qualitatives** correspond, pour la plupart : • aux éléments composant les normes de santé publique et celles relatives à l'efficacité organisationnelle d'Agrément Canada • aux prescriptions de la Loi de la santé publique • aux orientations du PNSP D'autres étapes sont à venir : • Définir les meilleures méthodes d'analyse permettant de relier les données entre elles pour une interprétation utile ainsi que des modèles de présentation des résultats en vue du premier rapport sur la performance.

AUTEURS OUVRAGES DE RÉFÉRENCES Littérature gouvernementale	DÉFINITION
	• Développer de nouveaux indicateurs quantitatifs afin de combler l'ensemble des besoins informationnels, particulièrement en santé environnementale et en santé en milieu de travail. • Des démarches seront entreprises auprès d'Agrément Canada afin d'apporter des ajustements aux normes de santé publique, car celles-ci ne sont pas tout à fait adaptées au contexte québécois.
Une stratégie et des indicateurs pour la surveillance des inégalités sociales de santé au Québec. Institut national de santé publique de Québec, INSPQ, 2013a	Un **cadre de référence (sur le sujet) est indispensable** à la fois pour clarifier les liens entre les multiples déterminants contribuant aux ISS et pour justifier le choix des indicateurs pour la surveillance des ISS. Les repères conceptuels permettent d'envisager une stratégie et des indicateurs de surveillance des ISS au Québec. 1) Ils peuvent servir à intégrer des indicateurs généraux de l'état de santé qui existent, et qui ont même fait l'objet d'analyses en lien avec les conditions socioéconomiques de la population. 2) Ils peuvent orienter des développements conceptuels et méthodologiques pour la mesure de certains déterminants structuraux ou intermédiaires ou pour le suivi de populations dites vulnérables. **Étapes** : • **Source de données** : si celle-ci existe, est-elle accessible? Permet-elle un suivi spatio-temporel de l'indicateur selon une définition stable de l'indicateur dans le temps? Permet-elle de relier cet indicateur à l'indice de défavorisation ou autres caractéristiques socioéconomiques? • **Collecte de données utiles, arrimage des sources de données et calcul des taux et des indices d'inégalités** prévus au projet. • **Analyse des résultats** pour juger de leur validité, au plan statistique et interprétation à la lumière d'études réalisées au Québec, de facteurs de risque connus ou de politiques et programmes associés à l'indicateur. • **Mise en forme de l'indicateur**, soit rédaction d'une fiche simple et illustrée, comportant une brève mise en contexte, une description des données et méthodes utilisées, une analyse et une discussion des résultats, et des références sur l'indicateur. • Par la suite, cette **fiche sera validée auprès d'utilisateurs** pour s'assurer qu'elle répond à leurs besoins. De plus, les auteurs ajoutent qu'il pourrait être utile de regrouper la production des indicateurs, selon la source de données, car chaque source soulève des défis particuliers qu'il s'agisse d'accès aux données, de modifications dans les définitions de l'indicateur au fil du temps ou des possibilités d'en réaliser un suivi spatio-temporel, avec précision.

ANNEXE 4 – VISUEL DU MODÈLE LOGIQUE DE BASE (CANEVAS)



Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

ANNEXE 5 – HISTORIQUE DU PROGRAMME FLUPPY

Connu depuis 1990, le programme Fluppy est implanté dans la région de la Capitale-Nationale depuis 1999.

Le programme Fluppy a été créé suite à l'Étude longitudinale de Montréal (ÉLM) qui portait sur le développement et la prévention des comportements violents et délictueux[27]. L'ÉLM a été entreprise en 1984 par Richard E. Tremblay et une équipe de chercheurs du Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant de l'Université de Montréal. L'échantillon de cette étude était composé de 1037 garçons provenant de milieux défavorisés de la région de Montréal. Ceux-ci ont été suivis de l'âge de 5 ans jusqu'à l'âge adulte. Tremblay et ses collègues ont choisi d'inclure uniquement des garçons parce qu'ils sont plus susceptibles que les filles de s'engager dans la délinquance et la criminalité adulte (Tremblay et autres, 1991). De plus, ces garçons ont été recrutés dans des milieux défavorisés puisque l'émergence des problèmes de comportement chez les enfants est plus souvent observée dans ces milieux (Vitaro, Tremblay et Gagnon, 1992).

Au Québec, suite à la publication de ces résultats prometteurs et à la demande de Richard E. Tremblay et de la Commission scolaire de Montréal, le Centre de Psycho-Éducation du Québec (CPEQ) a décidé d'adapter cette intervention multimodale de façon qu'elle puisse être offerte dès la maternelle.

L'adaptation du programme préventif de Montréal pour une population d'enfants plus jeunes a exigé quelques modifications au plan du contenu et des modalités d'animation. Par exemple, le programme serait implanté par des professionnelles du milieu scolaire et non par des professionnelles relevant d'un projet de recherche, et il fallait tenir compte de la capacité du milieu scolaire à pouvoir offrir ce type de programme de prévention tout en respectant le contenu et le dosage du programme de Montréal. Ce qui a été proposé c'est Fluppy, un chien en marionnette, comme personnage principal au programme. Même si les modalités d'application sont différentes entre les deux programmes, les objectifs poursuivis sont similaires. Ils ont été conçus pour les enfants manifestant des comportements perturbateurs comme l'agressivité, l'agitation, l'opposition et l'irritabilité. Ils sont donc tous les deux considérés comme des programmes de prévention ciblés puisqu'ils visent à rejoindre des enfants manifestant dès la maternelle des comportements problématiques. Les deux programmes sont de type multimodal et comportent les trois mêmes composantes soit 1) des ateliers d'entraînement aux habiletés sociales et à la résolution de problèmes; 2) des visites familiales et 3) un soutien à l'enseignant pour favoriser l'intégration de l'enfant dans son milieu scolaire. Ils adoptent aussi tous les deux une approche multi-agents, c'est-à-dire qu'en plus d'intervenir directement auprès de l'enfant ciblé, ils tentent de mettre à profit les principaux agents de socialisation de l'enfant à savoir les parents, les enseignants et leurs pairs. Enfin, les deux programmes tentent de réduire l'impact des facteurs de risque et d'augmenter les facteurs de protection de l'enfant contre le développement et le maintien des problèmes de comportement.

---

27. Historique tiré de l'article de Capuano et autres, *Le programme de prévention Fluppy : historique, contenu et diffusion au Québec*, revue de psychoéducation, volume 39, numéro 1, 2010.

ANNEXE 6 – LETTRE D'INVITATION À L'ÉTUDE (ENSEIGNANTS)

Le 29 novembre 2011

Bonjour,

Je m'appelle Jenny et je suis étudiante au doctorat en Mesure et évaluation en éducation à l'Université Laval. J'en suis présentement à l'expérimentation de mon projet de recherche et j'aurais besoin de votre point de vue, comme enseignant ou intervenant.

Je m'intéresse surtout au **programme Fluppy**, qui est réalisé dans les classes de maternelle, et auquel vous êtes impliqué.

Aujourd'hui, je sollicite donc **votre participation à une rencontre de groupe ou à un sondage.** L'objectif de cette participation sera de coter les indicateurs de résultats du programme Fluppy, qui auront été retenus lors de la première phase de l'expérimentation, et de les classer selon leur niveau d'importance.

Si cela vous intéresse, appelez-moi au ---------- ou laissez-moi un message par courriel ---------- pour m'indiquer votre intérêt à participer et, ainsi, me donner vos coordonnées pour que je puisse vous contacter.

Je vous remercie et vous prie d'accepter l'expression de mes meilleurs sentiments.

Étudiante au Doctorat en administration et évaluation en éducation à l'Université Laval

ANNEXE 7 – LETTRE D'INVITATION À L'ÉTUDE (PARENTS)

Le 20 septembre 2011

Bonjour,

Je m'appelle Jenny et je suis étudiante au doctorat en Mesure et évaluation en éducation à l'Université Laval. Je suis présentement dans l'expérimentation de mon projet de recherche et j'aurais besoins de votre point de vue, comme parent.

Je m'intéresse surtout au **programme Fluppy**, qui est réalisé dans les classes de maternelle, et à lequel votre enfant ainsi que tous ses compagnons et compagnes de classe ont participé l'année dernière.

Aujourd'hui, je sollicite donc **votre participation à une rencontre de groupe avec d'autres parents.** L'objectif de cette rencontre sera d'avoir votre point de vue sur les effets de ce programme pour vous et votre enfant et sur les façons de l'apprécier. La durée prévue de la rencontre est d'environ 1 h 30. Celle-ci pourra se faire en journée ou en soirée, selon la majorité des préférences.

SVP cochez votre préférence :
Je serais disponible pour participer à une rencontre de groupe avec d'autres parents

En journée ❑
En soirée ❑

Si cela vous intéresse, **écrivez-moi vos coordonnées** pour que je puisse vous rejoindre afin de vous indiquer la date, l'heure et l'endroit de la rencontre de groupe.

Nom : _____

Adresse : _____

Numéro de téléphone : _____

Toutefois, si une rencontre de groupe ne vous convient pas, je peux vous faire parvenir un sondage par écrit. Il suffit de le mentionner dans ce message et de m'indiquer la classe de votre enfant pour que je puisse vous le faire parvenir avec une enveloppe de retour préaffranchie.

Oui, je veux recevoir le sondage par écrit ❑

Classe de _____

Merci beaucoup de votre précieuse collaboration!

ANNEXE 8 – GRILLE D'ENTREVUE DU GROUPE DE DISCUSSION

Formule type pour identifier et développer des indicateurs de résultats du programme Fluppy
Groupe de discussion (GD) auprès des intervenants, enseignants, gestionnaires et experts de contenu

Aspect sur lequel porte l'évaluation	Résultats attendus Court, moyen et long terme *(D'après vous, quels sont les résultats attendus du programme Fluppy dans son ensemble? Et selon chacun des volets?)*	Indicateurs (en lien avec attitude, connaissance, habileté, intention, comportement) *(Comment sait-on que le programme Fluppy est réussi dans son ensemble? Et selon ce volet du programme?)*	Sources d'informations – instruments de mesure *(Comment peut-on mesurer les succès du programme dans son ensemble? Et selon chacun des volets?)*	Gestion des données *(Est-ce que cette source d'information ou cet instrument de mesure existe? Qui en est responsable : saisie, traitement et analyse?)*
Dans son ensemble				
Volet Enfant				
Volet Famille				
Volet Soutien à l'enseignant				
Autres?				

Formule type pour identifier et développer des indicateurs de résultats du programme Fluppy
Groupe de discussion (GD) auprès des parents

Aspect sur lequel porte l'évaluation	Résultats attendus Court, moyen et long terme *(D'après vous, quels sont les résultats attendus du programme Fluppy, pour votre enfant? Pour vous?)*	Indicateurs (en lien avec attitude, connaissance, habileté, intention, comportement) *(Quels sont les indices chez votre enfant qui vous permettraient de dire que le programme Fluppy a réussi?)*	Sources d'informations – instruments de mesure *(Qu'est-ce qui, pour vous, serait pertinent de savoir ou connaître pour juger de la réussite du programme pour votre enfant? Pour vous?)*
Pour votre enfant			
Pour vous			
Autres?			

Rapport-Gratuit.com

ANNEXE 9 – GRILLE DE RENCONTRE INDIVIDUELLE (PARENTS)

Grille d'entrevue auprès des parents

Mot de remerciement pour la participation

Connaissance du Programme Fluppy par le parent :

- Nombre d'ateliers Fluppy fait par son enfant en date de la rencontre :
- Est-ce qu'il y a un suivi familial avec le Programme Fluppy?

Q1. Qu'est-ce que vous pensez ou savez du programme Fluppy en général?

Q2. D'après vous, quels sont les points forts du programme Fluppy?

Q3. Quels sont les points qui seraient à améliorer ou que vous trouvez superflus (non essentiels)?

Q4. À Q7. Résultats attendus et indicateurs :

Q8. Est-ce qu'il y a d'autres éléments que nous n'avons pas abordés et que vous désireriez ajouter?

Q9. Avez-vous des suggestions ou des idées pour que je puisse rencontrer des parents des enfants qui ont eu le programme Fluppy?

Q10. Comment avez-vous trouvé l'entrevue?

En terminant, est-ce que vous permettez que je vous rappelle pour participer?

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

ANNEXE 10 – GRILLE DE RENCONTRE INDIVIDUELLE (ENSEIGNANTS)

Grille d'entrevue auprès des enseignants

Quand :
Durée :
Connaissance et expérience du programme Fluppy :

Q1. Qu'est-ce que vous pensez du programme Fluppy en général?

Q2. D'après vous, quels sont les points forts du programme Fluppy?

Q3. Quels sont les points qui seraient à améliorer ou que vous trouvez superflus (non essentiels)?

Q4. À Q7. Résultats attendus et indicateurs :

Q8. Est-ce qu'il y a d'autres éléments que nous n'avons pas abordés et que vous désireriez ajouter?

Q9. Avez-vous des suggestions ou des idées pour que je puisse rencontrer des parents des enfants qui ont eu le programme Fluppy?

Q10. Comment avez-vous trouvé l'entrevue?

En terminant, est-ce que vous permettez que je vous rappelle pour participer?

Questionnaire
pour valider les caractéristiques méthodologiques
et l'ordre d'importance
des indicateurs identifiés pour le programme Fluppy

auprès de tous les acteurs impliqués
dans le programme FLUPPY

2012

INTRODUCTION

Bonjour à vous,

Voici le questionnaire qui vient compléter ma démarche de doctorat. Dans un premier temps, j'ai identifié des indicateurs pour mieux apprécier le programme Fluppy, en rencontrant différents acteurs impliqués dans le programme tels que des chefs de programme 0-5 ans, intervenants, enseignants et parents. Aujourd'hui, je suis rendue à la validation de ces indicateurs. Je vous sollicite donc aujourd'hui, pour réaliser cette deuxième partie fort importante de mon projet.

COMMENT RÉPONDRE AU QUESTIONNAIRE QUI SUIT?

Pour **chaque indicateur identifié**, veuillez qualifier :

- votre degré d'appréciation en regard des caractéristiques de **pertinence** et de **faisabilité** de l'indicateur
    - sur une échelle de **1 (pas du tout) à 5 (très)**
- le degré d'importance que l'on devrait donner à cet indicateur
    - sur une échelle de **1 (pas du tout important) à 5 (très important)**

DÉFINITIONS UTILES POUR UNE COMPRÉHENSION COMMUNE

- Un **indicateur est pertinent** si vous croyez qu'il est relié aux résultats qui sont visés par le programme Fluppy
- Un **indicateur a une bonne faisabilité** si vous pensez qu'il est relativement facile d'obtenir de l'information pour y répondre et pour le produire

Q1. Selon vous, quel est le degré de pertinence, de faisabilité et d'importance à accorder aux <u>indicateurs de résultats visés</u> pour le programme Fluppy?

Indicateurs identifiés pour apprécier les résultats du programme Fluppy	1 nulle	2	3 moyenne	4	5 très haute
	Pertinence	Faisabilité	Degré d'importance à accorder		
On observe une diminution des comportements agressifs et/ou violents de l'enfant	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
L'enfant reconnaît et exprime différentes émotions (peur, colère, joie, tristesse)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
L'enfant met en pratique la résolution de problème	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
L'enfant met en apprentissage les quatre règles de Fluppy	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
On observe une augmentation des habiletés sociales de l'enfant	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
L'enfant utilise les trucs appris dans les ateliers de Fluppy	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
L'enfant a une meilleure estime de soi	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
On observe une diminution du pourcentage de décrochage scolaire à la fin du primaire	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
On observe une diminution du taux de violence à l'école	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
Les parents utilisent les trucs ou moyens donnés par FLuppy pour aider leur enfant	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
Satisfaction des parents par rapport au programme	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
Intérêt des enfants pour le programme	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		

Q2. Selon vous, quel est le degré de pertinence, de faisabilité et d'importance à accorder aux <u>indicateurs de production utilisés</u> pour apprécier la réalisation du programme Fluppy

Indicateurs identifiés pour apprécier la production des activités et processus mis en place pour réaliser le programme	1 nulle 2 3 moyenne 4 5 très haute		
GÉNÉRAL	**Pertinence**	**Faisabilité**	**Degré d'importance accordé**
Nombre d'écoles de milieu défavorisé qui participent au programme Fluppy par année	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Nombre de classes de maternelle de ces écoles qui y adhèrent	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Nombre d'activités de promotion du programme réalisées au cours de l'année scolaire (ex. : distribution de dépliants, kiosque, conférence, atelier parent-enfant en classe, etc.)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
VOLET ENFANT DANS LA CLASSE	**Pertinence**	**Faisabilité**	**Degré d'importance accordé**
Nombre d'ateliers donnés sur le total	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Avoir réalisé des ateliers aux deux semaines	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Avoir débuté les ateliers en octobre	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Prévoir une durée moyenne de 20 minutes par atelier	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Coanimation de l'intervenant Fluppy et l'enseignant lors des ateliers en classe	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Pourcentage d'enfants présents lors de chaque atelier	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Lors des ateliers, avoir réalisé les cinq étapes de l'animation (surtout la pratique guidée des comportements appris)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
L'intervenant FLuppy a prévu du temps d'observation dans la classe	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Prévoir des communications auprès des parents après chaque atelier (cahier Fluppy)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Réinvestissement fait dans la classe après chaque atelier par l'enseignant	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Réinvestissement fait à la maison par les parents	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
VOLET ENFANT DANS LA FAMILLE	**Pertinence**	**Faisabilité**	**Degré d'importance accordé**
Nombre d'enfants identifiés comme ayant besoin d'un suivi familial selon le programme Fluppy	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Nombre d'enfants référés au CLSC pour autre type de besoin	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Nombre de familles choisies pour recevoir l'offre de suivi familial	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Nombre de familles qui acceptent ou qui refusent l'offre de suivi	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Nombre d'enfants (ou de famille) déjà suivis	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Nombre de rencontres pour chaque suivi familial	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Indicateurs identifiés pour apprécier la production des activités et processus mis en place pour réaliser le programme	1 nulle 2 3 moyenne 4 5 très haute		
VOLET SOUTIEN À L'ENSEIGNANT	**Pertinence**	**Faisabilité**	**Degré d'importance accordé**
Nombre de rencontres entre l'intervenant et l'enseignant pour planifier la réalisation du programme (rencontre d'information, animation, réinvestissement, dépistage)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Collaboration entre l'intervenant Fluppy et l'enseignant	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Q3. Selon vous, quel est le degré de pertinence, de faisabilité et d'importance à accorder aux <u>conditions favorables</u> suivantes pour faciliter la réalisation du programme Fluppy

Conditions favorables pour faciliter la réalisation du programme Fluppy	1 nulle 2 3 moyenne 4 5 très haute		
	Pertinence	**Faisabilité**	**Degré d'importance accordé**
L'intégration du programme dans le service de garde de l'école	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
La continuité du programme jusqu'à la fin du primaire	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Avoir un livre de Fluppy avec de belles illustrations	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Ajouter le thème de l'intimidation dans le contenu des ateliers	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
La simplicité du programme (marionnettes, dessins, images)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
L'intervenant et l'enseignant doivent avoir suivi la formation Fluppy (du Centre de Psycho-Éducation du Québec)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
L'importance de l'intervenante Fluppy pour faire le lien entre l'école et la famille	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
L'ouverture des parents à participer au programme	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
L'intérêt des directions d'écoles et des enseignants pour le programme	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
L'implication des directions d'écoles et des enseignants	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
La stabilité des intervenants et des enseignants est gagnante	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
La création d'un climat de confiance entre l'école, l'enfant et sa famille	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Q4. Quel est votre fonction en regard du programme Fluppy?

- ❑ Intervenant(e) attaché(e) au CSSS
- ❑ Chef de programme au CSSS
- ❑ Expert de contenu
- ❑ Parent
- ❑ Enseignant(e) de maternelle

Q5. Avez-vous participé à la première partie de la démarche (rencontre de groupe ou en individuel) qui avait pour but d'identifier des indicateurs de résultats pour le programme Fluppy?

- ❑ Oui
- ❑ Non

Merci beaucoup de votre précieuse collaboration dans ce projet!

Rapport-Gratuit.com

ANNEXE 12 – FORMULAIRE DU SONDAGE EN LIGNE

Faculté des sciences de l'administration

UNIVERSITÉ LAVAL

Questionnaire adressé à tous les acteurs concernés par le programme Fluppy afin de valider une série d'indicateurs utiles pour son évaluation

Pour chaque indicateur identifié plus loin, veuillez svp qualifier votre degré d'appréciation en regard de la PERTINENCE, de la FAISABILITÉ et du DEGRÉ D'IMPORTANCE à accorder à l'indicateur sur une échelle de 1 (nulle) à 5 (très haute). Pour vous aider dans votre réflexion, voici deux définitions utiles pour une compréhension commune: Un indicateur est PERTINENT si vous croyez qu'il est relié aux activités, aux processus et aux résultats visés par le programme FLuppy. Et un indicateur possède une bonne FAISABILITÉ si vous pensez qu'il est relativement facile d'obtenir de l'information pour y répondre et pour le produire.

1. Selon vous, quel est le degré de pertinence de l'indicateur : Diminution des comportements agressifs de l'enfant dans la classe par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

Pertinence nulle — très haute pertinence

2. Selon vous, quel est le degré de faisabilité de l'indicateur: Diminution des comportements agressifs de l'enfant dans la classe par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

Faisabilité nulle — très haute faisabilité

3. Selon vous, quel est le degré d'importance à accorder à l'indicateur: Diminution des comportements agressifs de l'enfant dans la classe par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

Importance nulle — très haute importance

4. Selon vous, quel est le degré de pertinence de l'indicateur: Diminution des comportements agressifs de l'enfant à la maison par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

Pertinence nulle — très haute pertinence

5. Selon vous, quel est le degré de faisabilité de l'indicateur: Diminution des comportements agressifs de l'enfant à la maison par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

Faisabilité nulle — très haute faisabilité

6. Selon vous, quel est le degré d'importance à accorder à l'indicateur: Diminution des comportements agressifs de l'enfant à la maison par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

Importance nulle — très haute importance

7. Selon vous, quel est le degré de pertinence de l'indicateur: Développement des habiletés sociales de l'enfant par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

Pertinence nulle — très haute pertinence

8. Selon vous, quel est le degré de faisabilité de l'indicateur: Développement des habiletés sociales de l'enfant par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

Faisabilité nulle — très haute faisabilité

9. Selon vous, quel est le degré d'importance à accorder à l'indicateur: Développement des habiletés sociales de l'enfant par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Importance nulle très haute importance

10. Selon vous, quel est le degré de pertinence de l'indicateur: Expression des émotions (peur, colère, joie, tristesse...) par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Pertinence nulle très haute pertinence

11. Selon vous, quel est le degré de faisabilité de l'indicateur: Expression des émotions (peur, colère, joie, tristesse...) par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Faisabilité nulle très haute faisabilité

12. Selon vous, quel est le degré d'importance à accorder à l'indicateur: Expression des émotions (peur, colère, joie, tristesse...) par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Importance nulle très haute importance

13. Selon vous, quel est le degré de pertinence de l'indicateur: Mise en pratique du processus de résolution de problèmes par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Pertinence nulle très haute pertinence

14. Selon vous, quel est le degré de faisabilité de l'indicateur: Mise en pratique du processus de résolution de problèmes par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Faisabilité nulle très haute faisabilité

15. Selon vous, quel est le degré d'importance à accorder à l'indicateur: Mise en pratique du processus de résolution de problèmes par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Importance nulle très haute importance

16. Selon vous, quel est le degré de pertinence de l'indicateur: Utilisation des 4 règles de Fluppy par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Pertinence nulle très haute pertinence

17. Selon vous, quel est le degré de faisabilité de l'indicateur: Utilisation des 4 règles de Fluppy par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Faisabilité nulle très haute faisabilité

18. Selon vous, quel est le degré d'importance à accorder à l'indicateur: Utilisation des 4 règles de Fluppy par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Importance nulle très haute importance

19. Selon vous, quel est le degré d'importance à accorder à l'indicateur: Utilisation des trucs appris dans les ateliers de Fluppy par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Importance nulle très haute importance

20. Selon vous, quel est le degré de pertinence de l'indicateur: Meilleure estime de soi par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

○ ○ ○ ○ ○

Pertinence nulle très haute pertinence

21. Selon vous, quel est le degré de faisabilité de l'indicateur: Meilleure estime de soi par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Faisabilité nulle très haute faisabilité

22. Selon vous, quel est le degré de faisabilité de l'indicateur: Diminution du taux de décrochage scolaire par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Faisabilité nulle très haute faisabilité

23. Selon vous, quel est le degré d'importance à accorder à l'indicateur: Diminution du taux de décrochage scolaire par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Importance nulle très haute importance

24. Selon vous, quel est le degré de pertinence de l'indicateur: Diminution de la violence à l'école par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Pertinence nulle très haute pertinence

25. Selon vous, quel est le degré de faisabilité de l'indicateur: Diminution de la violence à l'école par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Faisabilité nulle très haute faisabilité

26. Selon vous, quel est le degré d'importance à accorder à l'indicateur: Diminution de la violence à l'école par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Importance nulle très haute importance

27. Selon vous, quel est le degré de faisabilité de l'indicateur: Utilisation des trucs de Fluppy par les parents par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Faisabilité nulle très haute faisabilité

28. Selon vous, quel est le degré d'importance à accorder à l'indicateur: Utilisation des trucs de Fluppy par les parents par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Importance nulle très haute importance

29. Selon vous, quel est le degré de pertinence de l'indicateur: Satisfaction des parents par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Pertinence nulle très haute pertinence

30. Selon vous, quel est le degré de faisabilité de l'indicateur: Satisfaction des parents par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Faisabilité nulle très haute faisabilité

31. Selon vous, quel est le degré d'importance à accorder à l'indicateur: Satisfaction des parents par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Importance nulle très haute importance

32. Selon vous, quel est le degré de pertinence de l'indicateur: Intérêt des enfants pour le programme par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Pertinence nulle très haute pertinence

33. Selon vous, quel est le degré de faisabilité de l'indicateur: Intérêt des enfants pour le programme par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Faisabilité nulle très haute faisabilité

34. Selon vous, quel est le degré d'importance à accorder à l'indicateur: Intérêt des enfants pour le programme par rapport aux résultats visés par le programme Fluppy? *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Importance nulle très haute importance

☐ **Recevoir une copie des réponses dans votre courriel**

Annuler Envoyer

** Champ obligatoire*

ANNEXE 13 – RÉSULTATS DE COMPARAISON DE PROPORTION

Comparaison de proportion de répondants qui ont répondu avoir une haute (4) ou très haute (5) opinion par rapport à la **pertinence** entre le groupe 1 et le groupe de validation (groupe 2)

- **Indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme (32)**

Volet « *général* »

La comparaison des proportions entre les deux groupes de répondants a permis d'observer qu'il y a une certaine variabilité de perception entre les deux groupes de répondants par rapport à la *très haute pertinence* (5) de chacun des 13 indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme. Ainsi, en regard de la proportion de répondants qui ont répondu avoir une très haute opinion (5) de pertinence pour l'indicateur identifié, on a noté que le groupe 1 cotait plus haut pour 5 indicateurs, cotait plus bas pour 4 indicateurs et qu'il y avait une proportion similaire, pour 4 indicateurs (Tableau 52).

Tableau 52 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) PERTINENCE des indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *général* » du programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme	Proportion (%) de répondants Groupe 1 (n=14)		Proportion (%) de répondants Groupe 2 VALIDATION (n=9)	
	4 (haute)	5 (très haute)	4 (haute)	5 (très haute)
Nombre d'écoles retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre d'écoles voulant participer au programme Fluppy dans l'année	28,6	**35,7**	44,4	**11,1**
Nombre de classes de maternelle retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre de classes de maternelle voulant participer au programme Fluppy dans l'année	21,4	**35,7**	44,4	**11,1**
Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours d'année auprès des directions d'école et des enseignants	42,9	**28,6**	44,4	**22,2**
Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours de l'année scolaire auprès des parents	21,4	**28,6**	22,2	**44,4**
Nombre d'intervenants formés pour mettre en œuvre le programme Fluppy	14,3	**42,9**	44,4	**33,3**
Nombre d'enseignants formés pour recevoir et mettre en œuvre le programme Fluppy	NSP	**57,1**	22,2	**55,6**
Continuité du programme Fluppy tout au long du primaire	21,4	**28,6**	33,3	**55,6**
Simplicité du programme et du matériel (marionnettes, dessins, images, etc.)	28,6	**28,6**	22,2	**55,6**
Traduction du cahier Fluppy pour les familles immigrantes allophones	28,6	**28,6**	22,2	**33,3**
Implication des directions d'école et des enseignants	14,3	**78,6**	44,4	**33,3**
Stabilité des intervenants dans le programme Fluppy	21,4	**50,0**	33,3	**44,4**
Stabilité des enseignants impliqués dans le programme Fluppy	21,4	**50,0**	22,2	**55,6**
Liens entretenus par l'intervenant Fluppy entre l'école et la famille	14,3	**64,3**	33,3	**44,4**

Volet « *enfant en classe* »

En ce qui concerne le volet « *enfant en classe* », on a constaté qu'il y a une variabilité de perception entre les deux groupes par rapport à la *très haute pertinence* de chacun des 11 indicateurs de ressources, d'activités et de processus de ce volet du programme. Ainsi, on a constaté que pour le groupe 1, la proportion de répondants qui ont répondu avoir une très haute opinion (5) de pertinence pour l'indicateur identifié, cotait plus haut pour 6 indicateurs, cotait plus bas pour 2 indicateurs et qu'il y avait une proportion similaire pour 3 indicateurs (Tableau 53).

Tableau 53 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) PERTINENCE des indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *enfant en classe* » du programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet *« enfant en la classe »*)	Proportion (%) de répondants Groupe 1 (n=14)		Proportion (%) de répondants Groupe 2 VALIDATION (n=9)	
	4 (haute)	5 (très haute)	4 (haute)	5 (très haute)
Nombre d'ateliers réalisés en classe/nombre d'ateliers projetés	28,6	**50,0**	33,3	**33,3**
Début des activités Fluppy en classe dès septembre	35,7	**35,7**	33,3	**55,6**
Fréquence des ateliers en classe : 1 atelier par 2 semaines	28,6	**57,1**	33,3	**55,6**
Maintien d'une durée moyenne de 20 minutes par chaque atelier	14,3	**50,0**	44,4	**33,3**
Coanimation des ateliers par l'intervenant Fluppy et l'enseignant	28,6	**35,7**	22,2	**55,6**
Pourcentage d'enfants présents lors des ateliers	14,3	**71,3**	33,3	**44,4**
Réalisation des cinq étapes de l'atelier et notamment la pratique guidée des comportements appris	50,0	**35,7**	44,4	**33,3**
Temps d'observation en classe par l'intervenant	28,6	**71,4**	33,3	**55,6**
Communication avec les parents après chaque atelier grâce au cahier Fluppy	57,1	**42,9**	33,3	**44,4**
Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par l'enseignant en classe	14,3	**78,6**	33,3	**66,7**
Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par les parents à la maison	NSP	**92,9**	22,2	**77,8**

Volet « *enfant dans sa famille* »

En ce qui concerne le volet « *enfant dans sa famille* », on a constaté qu'il y a une variabilité de perception entre les deux groupes de répondants par rapport à la *très haute pertinence* de chacun des 6 indicateurs de ressources, d'activités et de processus de ce volet du programme.

Ainsi, on a constaté que pour le groupe 1, la proportion de répondants qui ont répondu avoir une très haute opinion (5) de pertinence pour l'indicateur identifié, cotait plus haut pour 3 indicateurs, cotait plus bas pour 2 indicateurs et qu'il y avait une proportion similaire pour 1 indicateur seulement (Tableau 54).

Tableau 54 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) PERTINENCE des indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *enfant dans sa famille* » du programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *enfant dans sa famille* »)	Proportion (%) de répondants Groupe 1 (n=14)		Proportion (%) de répondants Groupe 2 VALIDATION (n=9)	
	4 (haute)	5 (très haute)	4 (haute)	5 (très haute)
Nombre d'enfants identifiés nécessitant un suivi familial dans le cadre du programme Fluppy	14,3	**57,1**	44,4	**55,6**
Nombre d'enfants dépistés pour d'autres difficultés et référés au CLSC	21,4	**57,1**	11,1	**77,8**
Nombre de familles choisies pour recevoir le suivi familial	7,1	**50,0**	22,2	**66,7**
Nombre de familles acceptant le suivi familial/nombre de familles refusant le suivi familial	7,1	**71,4**	22,2	**55,6**
Nombre de familles recevant le suivi familial	7,1	**71,4**	33,3	**55,6**
Nombre de rencontres pour chaque famille suivie	28,6	**42,9**	55,6	**22,2**

Volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* »

En ce qui concerne le volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* », on a constaté qu'il y a une variabilité de perception entre les groupes de répondants par rapport à la *très haute pertinence* de chacun des 2 indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme.

Ainsi, on a constaté que pour le groupe 1, la proportion de répondants qui ont répondu avoir une très haute opinion (5) de pertinence pour l'indicateur identifié, cotait plus haut pour les 2 indicateurs identifiés. Toutefois, il faut être conscient que ce volet était composé de seulement deux indicateurs (Tableau 55).

Tableau 55 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) PERTINENCE des indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* » du programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* »)	Proportion (%) de répondants Groupe 1 (n=14)		Proportion (%) de répondants Groupe 2 VALIDATION (n=9)	
	4 (haute)	5 (très haute)	4 (haute)	5 (très haute)
Nombre de rencontres de coordination entre l'intervenant et l'enseignant de la classe	35,7	**50,0**	33,3	**33,3**
Nombre de rencontres de soutien de l'intervenant Fluppy auprès de l'enseignant de la classe	28,6	**50,0**	77,8	**11,1**

- **Indicateurs de résultats attendus du programme (13)**

Pour les indicateurs de résultats du programme, on a constaté qu'il y a une variabilité de perception entre les deux groupes de répondants par rapport à la *très haute pertinence* de chacun des 13 indicateurs de résultats attendus du programme. Ainsi, on a constaté que pour le groupe 1, la proportion de répondants qui ont répondu avoir une très haute opinion (5) de pertinence pour l'indicateur identifié, cotait plus haut pour 6 indicateurs, cotait plus bas pour 4 indicateurs et qu'il y avait une proportion similaire pour 3 indicateurs (Tableau 56).

Tableau 56 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) PERTINENCE des indicateurs de RÉSULTATS ATTENDUS pour le programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés pour apprécier les RÉSULTATS VISÉS du programme	Proportion (%) de répondants Groupe 1 (n=14)		Proportion (%) de répondants Groupe 2 VALIDATION (n=9)	
	4 (haute)	5 (très haute)	4 (haute)	5 (très haute)
Diminution des comportements agressifs de l'enfant dans la classe	50,0	**50,0**	22,0	**67,0**
Diminution des comportements agressifs de l'enfant à la maison	42,9	**57,1**	55,6	**44,4**
Développement des habiletés sociales de l'enfant	21,4	**78,6**	22,2	**77,8**
Expression des émotions (peur, colère, joie, tristesse)	14,3	**85,7**	44,4	**55,6**
Mise en pratique du processus de résolution de problèmes	21,4	**64,3**	55,6	**33,3**
Utilisation des quatre règles de Fluppy	50,0	**50,0**	44,4	**55,6**
Utilisation des trucs appris dans les ateliers de Fluppy	64,3	**35,7**	22,2	**22,2**
Meilleure estime de soi	42,9	**28,6**	22,2	**66,7**
Diminution du taux de décrochage scolaire	28,6	**28,6**	11,1	**22,2**
Diminution de la violence à l'école	42,9	**50,0**	22,2	**66,7**
Utilisation des trucs de Fluppy par les parents	14,3	**64,3**	44,4	**44,4**
Satisfaction des parents	28,6	**50,0**	66,7	**11,1**
Intérêt des enfants pour le programme	21,4	**64,3**	22,2	**77,8**

- **Synthèse de la comparaison de proportion de répondants par rapport à la pertinence des 45 indicateurs identifiés**

Pour les 45 indicateurs identifiés, quand on a comparé la proportion des gens du groupe 1 et du groupe 2 qui ont répondu avoir une très haute (5) opinion de la pertinence, on a constaté qu'il y a une variabilité entre les deux groupes par rapport à la *très haute pertinence* de chacun de ces indicateurs. Ainsi, on a constaté que pour le groupe 1, la proportion de répondants qui ont répondu avoir une très haute opinion (5) de pertinence pour chaque indicateur identifié, cotait plus haut pour 21 indicateurs, cotait plus bas pour 10 indicateurs et qu'il y avait une proportion similaire pour 14 indicateurs.

Comparaison de proportion de répondants qui ont répondu avoir une haute (4) ou très haute (5) opinion par rapport à la **faisabilité** entre le groupe 1 et le groupe de validation (groupe 2)

- **Indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme (32)**

Volet « *général* »

Pour les indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme, on a constaté qu'il y a une variabilité de perception entre les deux groupes de répondants par rapport à la *très haute faisabilité* de chacun des 13 indicateurs.

Ainsi, on a constaté que pour le groupe 1, la proportion de répondants qui ont répondu avoir une très haute opinion (5) de faisabilité pour l'indicateur identifié, cotait plus haut pour 6 indicateurs, cotait plus bas pour 1 indicateur et qu'il y avait une proportion similaire pour 6 indicateurs.

Tableau 57 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) FAISABILITÉ des indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS pour le volet « *général* » du programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme	Proportion (%) de répondants Groupe 1 (n=14)		Proportion (%) de répondants Groupe 2 VALIDATION (n=9)	
	4 (haute)	5 (très haute)	4 (haute)	5 (très haute)
Nombre d'écoles retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre d'écoles voulant participer au programme Fluppy dans l'année	21,4	**28,6**	55,6	**11,1**
Nombre de classes de maternelle retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre de classes de maternelle voulant participer au programme Fluppy dans l'année	14,3	**28,6**	44,4	**22,2**
Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours d'année auprès des directions d'école et des enseignants	50,0	**21,4**	44,4	**22,2**
Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours de l'année scolaire auprès des parents	28,6	**28,6**	22,2	**22,2**
Nombre d'intervenants formés pour mettre en œuvre le programme Fluppy	28,6	**35,7**	55,6	**22,2**
Nombre d'enseignants formés pour recevoir et mettre en œuvre le programme Fluppy	21,4	**35,7**	55,6	**22,2**
Continuité du programme Fluppy tout au long du primaire	NSP	**28,6**	33,3	**22,2**
Simplicité du programme et du matériel (marionnettes, dessins, images, etc.)	35,7	**28,6**	22,2	**22,2**
Traduction du cahier Fluppy pour les familles immigrantes allophones	14,3	**14,3**	33,3	**22,2**
Implication des directions d'école et des enseignants	28,6	**35,7**	11,1	**22,2**
Stabilité des intervenants dans le programme Fluppy	NSP	**35,7**	22,2	**22,2**
Stabilité des enseignants impliqués dans le programme Fluppy	NSP	**35,7**	22,2	**22,2**
Liens entretenus par l'intervenant Fluppy entre l'école et la famille	35,7	**28,6**	55,6	**22,2**

Volet « *enfant en classe* »

En ce qui concerne le volet « *enfant en classe* », on a constaté qu'il y a une variabilité entre les deux groupes de répondants par rapport à la *très haute faisabilité* de chacun des 11 indicateurs de ressources, d'activités et de processus de ce volet du programme.

Ainsi, on a constaté que pour le groupe 1, la proportion de répondants qui ont répondu avoir une très haute opinion (5) de faisabilité pour l'indicateur identifié cotait plus haut pour 5 indicateurs, cotait plus bas pour 2 indicateurs et qu'il y avait une proportion similaire pour 4 indicateurs.

Tableau 58 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) FAISABILITÉ des indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *enfant en classe* » du programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *enfant en classe* »)	Proportion (%) de répondants Groupe 1 (n=14)		Proportion (%) de répondants Groupe 2 VALIDATION (n=9)	
	4 (haute)	5 (très haute)	4 (haute)	5 (très haute)
Nombre d'ateliers réalisés en classe/nombre d'ateliers projetés	28,6	**42,9**	33,3	**44,4**
Début des activités Fluppy en classe dès septembre	35,7	**50,0**	22,2	**55,6**
Fréquence des ateliers en classe : 1 atelier par 2 semaines	28,6	**64,3**	33,3	**33,3**
Maintien d'une durée moyenne de 20 minutes par chaque atelier	21,4	**57,1**	55,6	**33,3**
Coanimation des ateliers par l'intervenant Fluppy et l'enseignant	42,9	**35,7**	11,1	**44,4**
Pourcentage d'enfants présents lors des ateliers	28,6	**42,9**	55,6	**33,3**
Réalisation des cinq étapes de l'atelier et notamment la pratique guidée des comportements appris	28,6	**28,6**	55,6	**22,2**
Temps d'observation en classe par l'intervenant	35,7	**57,1**	55,6	**22,2**
Communication avec les parents après chaque atelier grâce au cahier Fluppy	50,0	**28,6**	NSP	**55,6**
Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par l'enseignant en classe	35,7	**28,6**	55,6	**11,1**
Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par les parents à la maison	7,1	**21,4**	11,1	**22,2**

Volet « *enfant dans sa famille* »

En ce qui concerne le volet « *enfant dans sa famille* », on a constaté qu'il y a une variabilité entre les deux groupes de répondants par rapport à la *très haute faisabilité* de chacun des 6 indicateurs de ressources, d'activités et de processus de ce volet du programme.

Ainsi, on a constaté que pour le groupe 1, la proportion de répondants qui ont répondu avoir une très haute opinion (5) de faisabilité pour l'indicateur identifié, cotait plus haut pour 3 indicateurs, cotait plus bas pour 2 indicateurs et qu'il y avait une proportion similaire pour 1 indicateur seulement.

Rapport-Gratuit.com

Tableau 59 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) FAISABILITÉ des indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *enfant dans sa famille* » du programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *enfant dans sa famille* »)	Proportion (%) de répondants Groupe 1 (n=14)		Proportion (%) de répondants Groupe 2 VALIDATION (n=9)	
	4 (haute)	5 (très haute)	4 (haute)	5 (très haute)
Nombre d'enfants identifiés nécessitant un suivi familial dans le cadre du programme Fluppy	21,4	**50,0**	44,4	**33,3**
Nombre d'enfants dépistés pour d'autres difficultés et référés au CLSC	28,6	**35,7**	33,3	**33,3**
Nombre de familles choisies pour recevoir le suivi familial	28,6	**28,6**	22,2	**55,6**
Nombre de familles acceptant le suivi familial/nombre de familles refusant le suivi familial	21,4	**35,7**	11,1	**44,4**
Nombre de familles recevant le suivi familial	21,4	**42,9**	44,4	**33,3**
Nombre de rencontres pour chaque famille suivie	14,3	**35,7**	44,4	**22,2**

Volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* »

En ce qui concerne le volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* », on a constaté qu'il y a une variabilité entre les deux groupes de répondants par rapport à la *très haute faisabilité* de chacun des 2 indicateurs de ressources, d'activités et de processus de ce volet du programme.

Ainsi, on a constaté que pour le groupe 1, la proportion de répondants qui ont répondu avoir une très haute opinion (5) de faisabilité pour l'indicateur identifié cotait légèrement plus bas pour l'un des 2 indicateurs et qu'il y avait une proportion similaire pour l'autre indicateur. Toutefois, il faut être conscient que ce volet était composé de seulement deux indicateurs.

Tableau 60 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) FAISABILITÉ des indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* » du programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* »)	Proportion (%) de répondants Groupe 1 (n=14)		Proportion (%) de répondants Groupe 2 VALIDATION (n=9)	
	4 (haute)	5 (très haute)	4 (haute)	5 (très haute)
Nombre de rencontres de coordination entre l'intervenant et l'enseignant de la classe	42,9	**35,7**	22,2	**44,4**
Nombre de rencontres de soutien de l'intervenant Fluppy auprès de l'enseignant de la classe	50,0	**28,6**	44,4	**33,3**

- **Indicateurs de résultats attendus du programme (13)**

En ce qui concerne les indicateurs de résultats attendus du programme, on a constaté qu'il y a une variabilité entre les deux groupes de répondants par rapport à la *très haute faisabilité* de chacun des 13 indicateurs.

Ainsi, on a constaté que pour le groupe 1, la proportion de répondants qui ont répondu avoir une très haute opinion (5) de faisabilité pour l'indicateur identifié, cotait plus haut pour 4 indicateurs, cotait plus bas pour 4 indicateurs et qu'il y avait une proportion similaire pour 5 indicateurs.

Tableau 61 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) FAISABILITÉ des indicateurs de RÉSULTATS ATTENDUS identifiés pour le programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés pour apprécier les RÉSULTATS ATTENDUS du programme	Proportion (%) de répondants Groupe 1 (n=14)		Proportion (%) de répondants Groupe 2 VALIDATION (n=9)	
	4 (haute)	5 (très haute)	4 (haute)	5 (très haute)
Diminution des comportements agressifs de l'enfant dans la classe	50,0	**21,0**	67,0	**22,0**
Diminution des comportements agressifs de l'enfant à la maison	21,4	**35,7**	44,4	**33,3**
Développement des habiletés sociales de l'enfant	42,9	**42,9**	22,2	**44,4**
Expression des émotions (peur, colère, joie, tristesse)	42,9	**35,7**	55,6	**22,2**
Mise en pratique du processus de résolution de problèmes	42,9	**21,4**	77,8	NSP
Utilisation des quatre règles de Fluppy	28,6	**50,0**	33,3	**44,4**
Utilisation des trucs appris dans les ateliers de Fluppy	35,7	**7,1**	44,4	**22,2**
Meilleure estime de soi	28,6	**7,1**	33,3	**11,1**
Diminution du taux de décrochage scolaire	NSP	**7,1**	11,1	NSP
Diminution de la violence à l'école	28,6	**7,1**	22,2	**33,3**
Utilisation des trucs de Fluppy par les parents	7,1	**14,3**	22,2	**22,2**
Satisfaction des parents	50,0	**21,4**	55,6	**22,2**
Intérêt des enfants pour le programme	21,4	**42,9**	33,3	**55,6**

- **Synthèse de la comparaison de proportion de répondants par rapport à la faisabilité des 45 indicateurs identifiés**

Pour les 45 indicateurs identifiés, quand on compare la proportion des gens du groupe 1 et du groupe 2 qui ont répondu avoir une très haute (5) opinion de la faisabilité, on a constaté qu'il y a une variabilité entre les deux groupes par rapport à la très grande faisabilité de chacun de ces indicateurs de ressources, d'activités et de processus, et de résultats attendus du programme.

Ainsi, on a constaté que pour le groupe 1, la proportion de répondants qui ont répondu avoir une très haute opinion (5) de faisabilité pour l'indicateur identifié cotait plus haut pour 18 indicateurs, cotait plus bas pour 10 indicateurs et qu'il y avait une proportion similaire pour 17 indicateurs.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Comparaison de proportion de répondants qui ont répondu avoir une haute (4) ou très haute (5) opinion par rapport à **l'importance accordée** entre le groupe 1 et le groupe de validation **(groupe 2)**

- **Indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme (32)**

Volet « *général* »

En ce qui concerne les indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme Fluppy, on a constaté qu'il y a une variabilité entre les deux groupes de répondants par rapport à la *très haute importance accordée* à chacun des 13 indicateurs identifiés.

Ainsi, on a constaté que pour le groupe 1, la proportion de répondants qui ont répondu avoir une très haute opinion (5) d'importance accordée pour l'indicateur identifié, cotait plus haut pour 4 indicateurs, cotait plus bas pour 7 indicateurs et qu'il y avait une proportion similaire pour 2 indicateurs.

Tableau 62 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) IMPORTANCE ACCORDÉE aux indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS pour le volet «°*général* » du programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme	Proportion (%) de répondants Groupe 1 (n=14)		Proportion (%) de répondants Groupe 2 VALIDATION (n=9)	
	4 (haute)	5 (très haute)	4 (haute)	5 (très haute)
Nombre d'écoles retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre d'écoles voulant participer au programme Fluppy dans l'année	21,4	**35,7**	22,2	**33,3**
Nombre de classes de maternelle retenues pour participer au programme Fluppy dans l'année/nombre de classes de maternelle voulant participer au programme Fluppy dans l'année	21,4	**35,7**	33,3	**22,2**
Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours d'année auprès des directions d'école et des enseignants	42,9	**14,3**	44,4	**22,2**
Nombre d'activités promotionnelles au regard du programme Fluppy au cours de l'année scolaire auprès des parents	14,3	**28,6**	33,3	**22,2**
Nombre d'intervenants formés pour mettre en œuvre le programme Fluppy	21,4	**35,7**	66,7	**22,2**
Nombre d'enseignants formés pour recevoir et mettre en œuvre le programme Fluppy	NSP	**50,0**	44,4	**44,4**
Continuité du programme Fluppy tout au long du primaire	21,4	**28,6**	44,4	**44,4**
Simplicité du programme et du matériel (marionnettes, dessins, images, etc.)	21,4	**35,7**	22,2	**55,6**
Traduction du cahier Fluppy pour les familles immigrantes allophones	28,6	**21,4**	11,1	**44,4**
Implication des directions d'école et des enseignants	14,3	**50,0**	22,2	**66,7**
Stabilité des intervenants dans le programme Fluppy	14,3	**50,0**	22,2	**66,7**
Stabilité des enseignants impliqués dans le programme Fluppy	14,3	**50,0**	22,2	**66,7**
Liens entretenus par l'intervenant Fluppy entre l'école et la famille	14,3	**64,3**	33,3	**44,4**

Volet « *enfant en classe* »

En ce qui concerne le volet « *enfant en classe* », on a constaté qu'il y a une variabilité entre les deux groupes de répondants par rapport à la *très haute importance accordée* à chacun des 11 indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme.

Ainsi, on a constaté que pour le groupe 1, la proportion de répondants qui ont répondu avoir une très haute opinion (5) d'importance accordée pour l'indicateur identifié, cotait plus haut pour 4 indicateurs, cotait plus bas pour 2 indicateurs et qu'il y avait une proportion similaire pour 5 indicateurs.

Tableau 63 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) IMPORTANCE ACCORDÉE aux indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *enfant en classe* » du programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *enfant en classe* »)	Proportion (%) de répondants Groupe 1 (n=14)		Proportion (%) de répondants Groupe 2 VALIDATION (n=9)	
	4 (haute)	5 (très haute)	4 (haute)	5 (très haute)
Nombre d'ateliers réalisés en classe/nombre d'ateliers projetés	28,6	**50,0**	55,6	**22,2**
Début des activités Fluppy en classe dès septembre	42,9	**28,6**	33,3	**55,6**
Fréquence des ateliers en classe : 1 atelier par 2 semaines	28,6	**57,1**	33,3	**44,4**
Maintien d'une durée moyenne de 20 minutes par chaque atelier	21,4	**42,9**	44,4	**44,4**
Coanimation des ateliers par l'intervenant Fluppy et l'enseignant	35,7	**28,6**	33,3	**44,4**
Pourcentage d'enfants présents lors des ateliers	21,4	**57,1**	22,2	**55,6**
Réalisation des cinq étapes de l'atelier et notamment la pratique guidée des comportements appris	42,9	**35,7**	55,6	**33,3**
Temps d'observation en classe par l'intervenant	28,6	**64,3**	44,4	**44,4**
Communication avec les parents après chaque atelier grâce au cahier Fluppy	50,0	**50,0**	22,2	**55,6**
Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par l'enseignant en classe	21,4	**71,4**	44,4	**55,6**
Réinvestissement des règles et des comportements vus en atelier par les parents à la maison	14,3	**78,6**	22,2	**77,8**

Volet « *enfant dans sa famille* »

En ce qui concerne le volet « *enfant dans sa famille* », on a constaté qu'il y a une variabilité entre les deux groupes de répondants par rapport à la *très haute importance accordée* à chacun des 6 indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme.

Ainsi, on a constaté que pour le groupe 1, la proportion de répondants qui ont répondu avoir une très haute opinion (5) d'importance accordée pour l'indicateur identifié, cotait plus haut pour 3 indicateurs, cotait plus bas pour 1 indicateur et qu'il y avait une proportion similaire pour 2 indicateurs.

Tableau 64 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) IMPORTANCE ACCORDÉE aux indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *enfant dans sa famille* » du programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *enfant dans sa famille* »)	Proportion (%) de répondants Groupe 1 (n=14)		Proportion (%) de répondants Groupe 2 VALIDATION (n=9)	
	4 (haute)	5 (très haute)	4 (haute)	5 (très haute)
Nombre d'enfants identifiés nécessitant un suivi familial dans le cadre du programme Fluppy	28,6	**42,9**	55,6	**44,4**
Nombre d'enfants dépistés pour d'autres difficultés et référés au CLSC	21,4	**57,1**	33,3	**55,6**
Nombre de familles choisies pour recevoir le suivi familial	7,1	**50,0**	22,2	**66,7**
Nombre de familles acceptant le suivi familial/nombre de familles refusant le suivi familial	7,1	**71,4**	33,3	**44,4**
Nombre de familles recevant le suivi familial	7,1	**71,4**	44,4	**44,4**
Nombre de rencontres pour chaque famille suivie	21,4	**42,9**	66,7	**22,2**

Volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* »

En ce qui concerne le volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* », on a constaté qu'il y a une variabilité entre les deux groupes de répondants par rapport à la *très haute importance accordée* à chacun des 2 indicateurs de ressources, d'activités et de processus du programme.

Ainsi, on a constaté que pour le groupe 1, la proportion de répondants qui ont répondu avoir une très haute opinion (5) d'importance accordée pour l'indicateur identifié, cotait plus haut pour l'un des indicateurs et qu'il y avait une proportion similaire pour l'autre indicateur. Toutefois, il faut être conscient que ce volet était composé de seulement deux indicateurs.

Tableau 65 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) IMPORTANCE ACCORDÉE aux indicateurs RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS identifiés pour le volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* » du programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés liés aux RESSOURCES/ACTIVITÉS/PROCESSUS mis en place et aux produits attendus du programme (volet « *scolaire ou soutien à l'enseignant* »)	Proportion (%) de répondants Groupe 1 (n=14)		Proportion (%) de répondants Groupe 2 VALIDATION (n=9)	
	4 (haute)	5 (très haute)	4 (haute)	5 (très haute)
Nombre de rencontres de coordination entre l'intervenant et l'enseignant de la classe	35,7	**50,0**	33,3	**44,4**
Nombre de rencontres de soutien de l'intervenant Fluppy auprès de l'enseignant de la classe	28,6	**50,0**	66,7	**22,2**

- **Indicateurs de résultats attendus du programme (13)**

En ce qui concerne les indicateurs de résultats du programme Fluppy, on a constaté qu'il y a une variabilité entre les deux groupes de répondants par rapport à la *très haute importance accordée* à chacun des 13 indicateurs identifiés.

Ainsi, on a constaté que pour le groupe 1, la proportion de répondants qui ont répondu avoir une très haute opinion (5) d'importance accordée pour l'indicateur identifié, cotait plus haut pour 6 indicateurs, cotait plus bas pour 5 indicateurs et qu'il y avait une proportion similaire pour 2 indicateurs seulement.

Tableau 66 : Proportion des répondants qui ont une haute (4) et très haute (5) IMPORTANCE ACCORDÉE aux indicateurs de RÉSULTATS ATTENDUS identifiés pour le programme Fluppy selon le groupe de répondants

Indicateurs identifiés pour apprécier les RÉSULTATS ATTENDUS du programme	Proportion (%) de répondants Groupe 1 (n=14)		Proportion (%) de répondants Groupe 2 VALIDATION (n=9)	
	4 (haute)	5 (très haute)	4 (haute)	5 (très haute)
Diminution des comportements agressifs de l'enfant dans la classe	64,0	**29,0**	44,0	**56,0**
Diminution des comportements agressifs de l'enfant à la maison	42,9	**42,9**	33,3	**66,7**
Développement des habiletés sociales de l'enfant	21,4	**71,4**	44,4	**44,4**
Expression des émotions (peur, colère, joie, tristesse)	21,4	**71,4**	33,3	**55,6**
Mise en pratique du processus de résolution de problèmes	35,7	**50,0**	66,7	**33,3**
Utilisation des quatre règles de Fluppy	35,7	**50,0**	44,4	**55,6**
Utilisation des trucs appris dans les ateliers de Fluppy	57,1	**28,6**	66,7	**22,2**
Meilleure estime de soi	35,7	**28,6**	33,3	**44,4**
Diminution du taux de décrochage scolaire	21,4	**35,7**	33,3	**11,1**
Diminution de la violence à l'école	28,6	**57,1**	22,2	**66,7**
Utilisation des trucs de Fluppy par les parents	28,6	**50,0**	55,6	**22,2**
Satisfaction des parents	42,9	**42,9**	44,4	**33,3**
Intérêt des enfants pour le programme	21,4	**57,1**	11,1	**77,8**

- **Synthèse de la comparaison de proportion de répondants par rapport à l'importance accordée aux 45 indicateurs identifiés**

Pour les 45 indicateurs identifiés, quand on compare la proportion des gens du groupe 1 et du groupe 2 qui ont répondu avoir une très haute (5) opinion de l'importance accordée à chaque indicateur, on a constaté qu'il y avait une variabilité entre les deux groupes par rapport à la très grande importance accordée de chacun de ces indicateurs de ressources, d'activités et de processus, et de résultats attendus du programme.

Ainsi, on a constaté que pour le groupe 1, la proportion de répondants qui ont répondu avoir une très haute opinion (5) d'importance accordée pour l'indicateur identifié, cotait plus haut pour 18 indicateurs, cotait plus bas pour 15 indicateurs et qu'il y avait une proportion similaire pour 12 indicateurs.