



Trousse de ressources

# CENTRES SCOLAIRES ET COMMUNAUTAIRES

## Guide

de mise en œuvre d'un partenariat de collaboration  
entre l'école et la communauté



Planification globale du changement  
en éducation et dans les communautés

# Centre scolaire et communautaire



## Planification globale du changement en éducation et dans les communautés

Série de documents en faveur de la réussite scolaire et du développement de la communauté anglophone québécoise

*Trousse de ressources du CSC, Guide de mise en œuvre d'un partenariat de collaboration entre l'école et la communauté* (version revue et corrigée)

An English version of this document is available under the title *The CLC Resource Kit: Guidebook for Implementing a Collaborative School-Community Partnership*.

Document de travail (2007 09 25)

**Auteur :** William J. Smith, Services professionnels Talleyrand

### Coordonnatrice de la série

Paule Langevin, Leading English Education and Resource Network (LEARN)  
(Réseau des ressources pour l'éducation anglophone)

### Comité de coordination (LEARN)

Paule Langevin (présidente)  
Linton Garner  
Anne-Marie Livingstone

### Remerciements

Le Comité de coordination tient à remercier les coordonnateurs de CSC pour leurs commentaires, qui lui ont été très utiles dans la préparation de la présente version revue et corrigée.

© Gouvernement du Québec, 2011  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport  
Centres scolaires et communautaires – Trousse de ressources

ISBN 978-2-550-59743-8 (version imprimée)  
(Édition anglaise : ISBN 978-2-550-60913-1)

Guide (PDF)  
ISBN 978-2-550-59745-2  
(Édition anglaise : ISBN 978-2-550-59744-5)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2011  
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2011

10-00334

# SOMMAIRE

|                                     |     |
|-------------------------------------|-----|
| Comment utiliser le guide . . . . . | VII |
| 1 Explorer . . . . .                | 1   |
| 2 Amorcer . . . . .                 | 20  |
| 3 Planifier . . . . .               | 40  |
| 4 Mettre en œuvre . . . . .         | 70  |
| 5 Évaluer . . . . .                 | 76  |
| Glossaire . . . . .                 | 105 |
| Bibliographie . . . . .             | 109 |

Reprend les **étapes** décrites dans le cadre (p. III) ainsi que d'autres rubriques correspondant aux défis opérationnels inhérents à chaque étape.

## TABLE DES MATIÈRES

|                                                                |      |
|----------------------------------------------------------------|------|
| <b>Vos attentes à l'égard du guide</b>                         | VII  |
| <b>Théorie du changement viable fondée sur les faits</b>       | VIII |
| <b>Structure du guide</b>                                      | VIII |
| <b>Résumé des résultats escomptés</b>                          | X    |
| <b>Défis opérationnels</b>                                     | X    |
| <b>1 Explorer</b>                                              | 1    |
| <b>1.1 Voir comment sont les CSC dans d'autres communautés</b> | 4    |
| Collecte de renseignements utiles                              | 4    |
| Types d'écoles communautaires                                  | 4    |
| Élaboration d'une définition pratique du CSC                   | 7    |
| Conséquences d'un « carrefour » de services                    | 9    |
| Définition de CSC proposée dans le cadre                       | 10   |
| Synthèse de vos observations                                   | 11   |
| <b>1.2 Établir le type de CSC adapté à sa communauté</b>       | 12   |
| Choix des partenaires éventuels                                | 13   |
| Délimitation de la communauté                                  | 14   |
| Conséquences sur votre communauté                              | 16   |
| <b>1.3 Décider</b>                                             | 17   |
| Préparation                                                    | 17   |
| Engagement provisoire                                          | 18   |
| <b>2 Amorcer</b>                                               | 20   |
| <b>2.1 Cartographier ses besoins et ses atouts</b>             | 22   |
| Besoins de la communauté                                       | 22   |
| Atouts de la communauté                                        | 24   |
| <b>2.2 Formuler l'énoncé de mission</b>                        | 26   |
| Cristallisation des valeurs et de l'objectif                   | 27   |
| Secteurs de résultats                                          | 29   |
| Définition des principes directeurs                            | 30   |
| Harmonisation de l'énoncé de mission du CSC et des partenaires | 30   |
| Rassembler les morceaux                                        | 31   |
| <b>2.3 Répartir les responsabilités et les ressources</b>      | 32   |
| Établissement de la structure du CSC                           | 32   |
| Partenariat                                                    | 34   |
| Équipe opérationnelle                                          | 35   |
| Coordinateur ou facilitateur                                   | 35   |
| Redevabilité et rapports                                       | 36   |
| Affectation des ressources                                     | 36   |
| <b>2.4 Conclure une entente de partenariat</b>                 | 38   |
| Établissement d'un processus                                   | 38   |
| Établissement du contenu                                       | 39   |
| Conclusion                                                     | 39   |

|                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>3 Planifier</b>                                                                         | 40 |
| <b>3.1 Définir les résultats escomptés</b>                                                 | 42 |
| La chaîne de résultats, une séquence de changement                                         | 42 |
| Recoupement des résultats complémentaires                                                  | 43 |
| Autres points                                                                              | 44 |
| <i>Décomposition de la chaîne de résultats</i>                                             | 45 |
| <b>3.2 Déterminer les programmes et les services à offrir</b>                              | 47 |
| Programmes et services                                                                     | 47 |
| Conditions de réussite                                                                     | 47 |
| Comparaison des options                                                                    | 49 |
| Suivi des services offerts                                                                 | 50 |
| <b>3.3 Déterminer la capacité d'offrir les services</b>                                    | 51 |
| Composantes de base de la capacité                                                         | 52 |
| Renforcement des capacités                                                                 | 54 |
| Suivi du renforcement des capacités                                                        | 56 |
| <b>3.4 Déterminer les moyens à employer pour évaluer les actions et les résultats</b>      | 56 |
| Établissement des paramètres                                                               | 57 |
| Normes d'éthique                                                                           | 58 |
| Plausibilité de l'évaluation                                                               | 58 |
| Vérification de l'évaluation                                                               | 59 |
| Définition des limites de l'évaluation                                                     | 59 |
| Planification du travail                                                                   | 60 |
| Éléments à évaluer                                                                         | 61 |
| Réalizations et produits (efficacité)                                                      | 62 |
| Conduite et efficacité des activités                                                       | 62 |
| Plausibilité des éléments retenus                                                          | 63 |
| Normes de rendement                                                                        | 63 |
| Cibles de rendement et points de repère                                                    | 64 |
| Plausibilité des normes de rendement                                                       | 65 |
| Mesure du rendement                                                                        | 65 |
| Indicateurs de rendement                                                                   | 65 |
| Sources et méthodes                                                                        | 66 |
| Plausibilité des indicateurs                                                               | 67 |
| <b>3.5 Parachever le plan d'action</b>                                                     | 68 |
| Établissement du processus                                                                 | 68 |
| Examen des plans des partenaires                                                           | 69 |
| Établissement du contenu                                                                   | 69 |
| <b>4 Mettre en œuvre</b>                                                                   | 70 |
| <b>4.1 Répartir les ressources et commencer à offrir les services</b>                      | 71 |
| <b>4.2 Affecter les ressources et renforcer les capacités</b>                              | 72 |
| <b>4.3 Assurer le suivi de la prestation des services et du renforcement des capacités</b> | 74 |
| <b>5 Évaluer</b>                                                                           | 76 |
| <b>5.1 Recueillir les données</b>                                                          | 77 |
| Source de données                                                                          | 77 |
| Types de données                                                                           | 78 |

|                                                                       |            |
|-----------------------------------------------------------------------|------------|
| Détermination des données . . . . .                                   | 79         |
| Population cible et échantillonnage . . . . .                         | 79         |
| Éthique en matière d'évaluation . . . . .                             | 81         |
| Plausibilité des données . . . . .                                    | 83         |
| Collecte des données . . . . .                                        | 83         |
| Méthodes et instruments . . . . .                                     | 83         |
| Collecte de données archivistiques . . . . .                          | 84         |
| Conception de ses propres instruments . . . . .                       | 85         |
| Éthique en matière d'évaluation . . . . .                             | 87         |
| Plausibilité de la collecte de données . . . . .                      | 87         |
| <b>5.2 Analyser les données . . . . .</b>                             | <b>88</b>  |
| Traitement des données brutes . . . . .                               | 88         |
| Traitement des données qualitatives . . . . .                         | 88         |
| Traitement des données quantitatives . . . . .                        | 89         |
| Interprétation des données . . . . .                                  | 90         |
| Éthique en matière d'évaluation . . . . .                             | 92         |
| Plausibilité de l'analyse des données . . . . .                       | 93         |
| <b>5.3 Faire rapport aux différents acteurs . . . . .</b>             | <b>94</b>  |
| Étayer l'évaluation . . . . .                                         | 94         |
| Dossier de vérification . . . . .                                     | 95         |
| Renseignements confidentiels . . . . .                                | 95         |
| Rapport d'évaluation . . . . .                                        | 96         |
| Rédaction du rapport . . . . .                                        | 96         |
| Éthique en matière d'évaluation . . . . .                             | 99         |
| Plausibilité du rapport . . . . .                                     | 100        |
| Établissement du rapport et partenaires . . . . .                     | 100        |
| Faire passer le message . . . . .                                     | 101        |
| Profil de rendement . . . . .                                         | 101        |
| Autres formes de communication . . . . .                              | 101        |
| Suite des étapes . . . . .                                            | 102        |
| Votre théorie du changement : rétrospective et perspectives . . . . . | 103        |
| <b>Glossaire . . . . .</b>                                            | <b>105</b> |
| <b>Bibliographie . . . . .</b>                                        | <b>109</b> |

## ■ COMMENT UTILISER LE GUIDE

Reconnaissant l'importance que revêt la collaboration entre l'école et la communauté, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a accordé son soutien à l'élaboration du **Cadre d'action pour la création d'un centre scolaire et communautaire (CSC)**. Ce cadre définit un ensemble d'étapes que les écoles, les centres de formation professionnelle et de formation des adultes et les groupes communautaires peuvent franchir pour créer un *CSC*.

Le cadre  
d'action



C'est ainsi que le MELS a confié au Réseau des ressources pour l'éducation anglophone (LEARN) le mandat de revoir et de publier le cadre en plus d'élaborer les documents connexes. Tous les documents publiés par LEARN à l'appui des CSC sont accessibles dans le site Web des **CSC** et regroupés sous le titre général de la série **Trousse de ressources du CSC** (*The CLC Resource Kit* en anglais).

## Vos attentes à l'égard du guide

Le guide présente les lignes directrices et les ressources nécessaires à la mise en œuvre de la théorie (vision) du changement viable (durable) fondée sur les faits abordée dans le cadre (voir p. IV).

Plus précisément, le guide fournit des conseils *pratiques* et *conviviaux* sur la **façon** de franchir chaque étape et d'appliquer les mesures prévues pour chacune d'entre elles. Par exemple, il devrait permettre aux écoles et à leurs partenaires :

- de mener des consultations sur la possibilité de créer un CSC dans la communauté ;
- de cartographier les besoins et les atouts de la communauté ;
- de cerner les secteurs prioritaires d'intervention ;
- d'établir des ententes de partenariat ;
- de dresser un plan d'action assorti des effets, des réalisations, des produits et des activités connexes ;
- de dresser un plan de suivi et un plan d'évaluation.

Le guide ne constitue toutefois pas un *plan visant à prescrire* toutes les mesures à prendre à chaque étape. **Il vous appartient** d'employer le guide comme référence et de l'adapter selon votre situation et vos besoins particuliers<sup>1</sup>.

Le guide s'adresse aux personnes qui assument un rôle de leadership dans la coordination de chacune des étapes, qu'elles soient débutantes ou spécialistes.

1. La direction d'un CSC exige un vaste bassin de connaissances et de compétences, et il serait illusoire de croire que toutes ces connaissances et compétences sont abordées dans le présent guide ou même que tout sujet abordé y est traité de façon exhaustive. D'autres sources pourront être consultées sur ces sujets :

- gestion efficace et amélioration des écoles (voir par exemple HARRIS et BENNETT, 2005 ; JOYCE, CALHOUN et HOPKINS, 1999 ; MACBEATH et MORTIMORE, 2001) ;
- méthodes de recherche (voir par exemple ANDERSON, 1998 ; GALL, GALL et BORG, 2006 ; PATTON, 2002) ;
- leadership et changement organisationnels (voir par exemple FULLAN, 2001 ; HARGREAVES et autres, 2006 ; WAGNER et autres, 2006 ; WATSON, 2003).

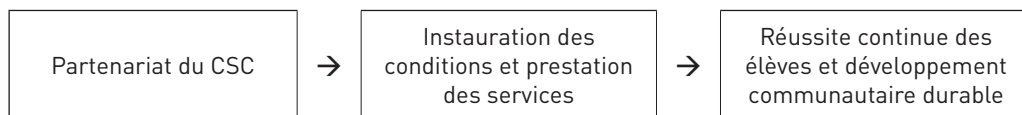
« Toute communauté a besoin d'une carte routière pour que s'opère un changement. Au lieu des ponts, des avenues et des autoroutes, la carte montre des voies vers le progrès et les chemins à emprunter pour y accéder. Elle comporte également une légende, où figurent des hypothèses (sur la destination finale), une description du contexte, les processus à mettre en œuvre en cours de route et le système de croyances qui explique pourquoi il est essentiel de progresser d'une certaine façon. On appelle ce type de carte "théorie du changement" [traduction]. »

## Théorie du changement viable fondée sur les faits

La création d'un CSC est un **parcours de changement** tout au long duquel le cadre du CSC et les documents connexes serviront de « carte routière » (voir encadré)<sup>2</sup>. Ensemble, ces documents fournissent une « théorie fondée sur les faits » sous-jacente au « changement viable ».

« **Théorie fondée sur les faits** » s'entend d'une théorie qui prend appui sur l'observation de faits réels. On commence donc par observer le changement dans des organisations réelles et, lentement et prudemment, on élabore une théorie en la formulant sous forme de procédés logiques, systématiques et explicatifs<sup>3</sup>. Ces procédés, une fois incorporés, constituent la « **théorie du changement** » de l'organisation.

L'élaboration d'une théorie du changement exige d'abord le choix de la *destination* souhaitée, soit un ensemble de résultats défini en fonction des valeurs et des croyances de l'organisation. On « épure » ensuite la théorie en harmonisant de façon coordonnée et stratégique les mesures et les conditions qui, à la lumière de la recherche ou de l'expérience, sont propices à l'atteinte des résultats escomptés<sup>4</sup>. Ajouter la notion de « **viabilité** » (ou durabilité) permet de situer le changement dans le temps : le changement doit être durable.

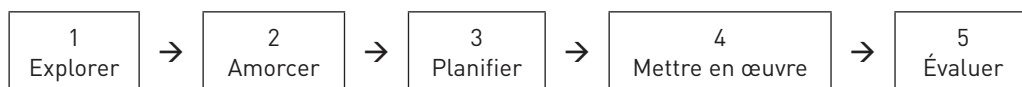


En résumé, la théorie du changement viable décrite dans le cadre repose sur le principe selon lequel un CSC, en appliquant les directives énoncées ici, peut instaurer les conditions et offrir les services propices à la réussite soutenue des élèves et au développement communautaire durable, comme on illustre ci-dessus.

Aucun ensemble arrêté de conditions ou de services n'est prescrit. Toutefois, ceux qui sont suggérés s'inspirent de l'expérience de diverses communautés, dans ces contextes variés. Vous pouvez vous guider sur ces suggestions pour établir votre propre théorie du changement en vue de satisfaire aux besoins de votre communauté.

## Structure du guide

Le guide se divise en cinq grandes sections, qui correspondent aux **cinq étapes** du cadre<sup>5</sup>.



 **Cadre**, p. #

Dans la marge de droite, figurent des renvois () à chaque étape correspondante dans le cadre (voir exemple ci-contre).

2. ORGANIZATIONAL RESEARCH SERVICES, 2004, p. 1.

3. STRAUSS et CORBIN, 1998, p. 21.

4. Voir ANDERSON, 2004 et 2005 ; AUSPOS et KUBISCH, 2004 ; KREIDER, 2000 ; ORGANIZATIONAL RESEARCH SERVICES, 2004 ; voir aussi site Web du **Change Leadership Group** (groupe du leadership en matière de changement) de la Harvard Graduate School of Education (école supérieure de l'enseignement de l'université Harvard).

5. Un résumé des **résultats** attendus et des **défis opérationnels** de chaque étape est présenté à la page **X**.



Tout au long de votre parcours, vous trouverez, au début de chaque étape du guide, un résumé des thèmes qui sont abordés, dans un tableau intitulé « **Étape X en bref** ». Cherchez l'icône illustrée dans la marge de droite.



L'**information principale** (essentielle pour franchir chaque étape) figure dans le corps du texte et est présentée sous forme de paragraphes alignés sur la marge de gauche (comme le présent paragraphe).

■ L'**information secondaire** (c'est-à-dire les renseignements complémentaires) est présentée sous forme d'énumérations (comme le présent paragraphe), de **Figures** (titre en **gras**, centré et en PETITES CAPITALES comme la figure ci-contre), d'**encadrés** et de **schémas** (dans le corps du texte ou dans la marge) de même que de **notes de bas de page**.

## FIGURES

Les figures servent à présenter de courtes citations, des exemples, des commentaires, etc., en complément de l'information principale présentée dans le corps du texte, comme on le fait ici.

Les **mots clés** apparaissent en **gras**. Le guide compte aussi beaucoup d'icônes, par exemple la « punaise » plus haut et le drapeau ci-contre<sup>6</sup>.

**MODÈLES.** – L'icône qui figure dans la marge de droite indique qu'il existe un modèle qui peut être utilisé pour élaborer divers instruments (ex. échelle d'évaluation) et formulaires (ex. plan de travail). Les modèles et les directives relatives à leur utilisation se trouvent dans les **Modèles pour l'établissement d'un plan d'action axé sur la collaboration**. Comme on peut le voir également dans la marge de droite, on cite le nom du modèle et la page<sup>7</sup>.

Étape XX de la vérification



Voir **Liste de vérification pour l'évaluation**



**Modèles**, p. XXX

Le guide comporte aussi des **liens hypertextes** qui vous permettent d'accéder directement à d'autres sections (comme on le montre ci-dessous pour la bibliographie), de même qu'à des sites Web pertinents (ex. la **Coalition for Community Schools** [coalition des écoles communautaires]).

■ Cela ne fonctionne que si vous consultez la version **PDF** (  ) du guide (accessible dans le site Web des **CSC**) à partir de votre ordinateur.

Vous pouvez effectuer des recherches sur un sujet à l'aide de **mots clés** dans le fichier **PDF** (ex. capacité).

Les **notes de bas de page** comportent des renvois aux publications citées (y compris pour les citations en marge), de même que des commentaires sur le texte, tandis que les ✓ notes sur fond bleu fournissent des références supplémentaires.

Le site Web des **CSC** donne accès à la **Trousse de ressources du CSC** :

- ✓ *Cadre d'action à l'intention des écoles, des centres et des communautés anglophones ;*
- ✓ *Guide de mise en œuvre d'un partenariat de collaboration entre l'école et la communauté ;*
- ✓ *Modèles pour l'établissement d'un plan d'action axé sur la collaboration ;*
- ✓ *Cahier de planification individualisée,*

et à **d'autres documents** :

- ✓ *Une voie prometteuse pour l'enseignement en anglais au Québec ;*
- ✓ *La création d'un centre scolaire et communautaire vous intéresse ? Survol du cadre d'action pour la création d'un CSC ;*
- ✓ *From Values to Results : Key Issues and Challenges for Building and Sustaining School-Community Collaboration.*

6. Le guide décrit un processus de **vérification de l'évaluation** (voir p. 95) ; chaque étape du processus de vérification est indiquée à l'aide d'un drapeau tel que celui qui se trouve plus haut.

7. Les modèles non remplis et sans directives sont également publiés dans un autre document, soit le **Cahier de planification individualisée**. C'est un document en format **Word** que vous pouvez utiliser pour créer vos propres instruments et formulaires. Les renvois au cahier sont signalés dans le texte, dans la marge ou dans les notes de bas de page de la façon suivante : (  ) **Cahier**, étape #).

Tous les termes clés sont définis dans un **glossaire** à la fin du guide (p. **105**), suivi d'une **bibliographie** (p. **109**) de tous les documents de référence.

**À VOUS DE CHOISIR.** – À l'instar du cadre, le présent guide vise à *conseiller*, et non à *prescrire*. Il vous appartient de décider :

- d'**adopter** les suggestions fournies à chaque étape ;
- de les **adapter** en fonction de vos besoins ;
- d'**opter** pour une autre approche.

Chaque situation est particulière. Au bout du compte, ce qui importe, c'est que les mesures pour lesquelles vous aurez opté vous conduisent vers les résultats que vous avez définis et que vous soyez à l'aise avec les fins et les moyens du processus. Après tout, il s'agit de votre destination et de votre parcours : *c'est à vous de choisir où aller et par où passer*.

## Résumé des résultats escomptés

Le tableau qui suit résume les résultats escomptés pour chacune des cinq grandes étapes du cadre qui permettront d'instaurer les conditions et de fournir les services propices à la réussite soutenue des élèves et au développement communautaire durable.

| ÉTAPE | RÉSULTAT CATALYSEUR                                                                                 | → | PRODUIT PRINCIPAL                                                                                            | → | RÉALISATION INITIALE                                                                                   |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1     | Pertinence et faisabilité d'un CSC confirmées                                                       | → | Décision de poursuivre (condition pour passer à l'étape 2)                                                   | → | Étape 2 entreprise                                                                                     |
| 2     | Consensus sur le projet proposé chez les partenaires                                                | → | Entente de partenariat (condition pour passer à l'étape 3)                                                   | → | Étape 3 entreprise                                                                                     |
| 3     | Résultats escomptés, mesures à prendre et méthodes d'évaluation définis                             | → | Plan d'action (condition pour passer à l'étape 4)                                                            | → | Étape 4 entreprise                                                                                     |
| 4     | Services aux élèves et à la communauté fournis et activités de renforcement des capacités menées    | → | « Premiers » résultats de la prestation des services et du renforcement des capacités                        | → | Taux de réussite accrue des élèves et développement communautaire en conformité avec l'objectif du CSC |
| 5     | Données pertinentes recueillies et analysées, puis leçons tirées et boucles de rétroaction établies | → | Rapports d'évaluation (redevabilité envers les divers acteurs et données aux fins d'amélioration ultérieure) | → | Objectif et moyens modifiés au besoin : préparation pour le prochain cycle                             |



Voir « Liste de vérification des défis opérationnels »

Modèles, p. 3

## Défis opérationnels

Le tableau qui suit énonce les ➤ *défis opérationnels* associés à chaque étape du cadre et que doivent relever l'école ou le centre et les partenaires de la communauté pour parvenir aux résultats décrits ci-dessus.

| ÉTAPES ET DÉFIS OPÉRATIONNELS |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1 EXPLORER</b>             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 1.1                           | <p>Voir comment sont les CSC dans d'autres communautés</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Recueillir de l'information utile sur les écoles communautaires</li> <li>➤ Bâtir ses connaissances sur les écoles communautaires</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 1.2                           | <p>Établir le type de CSC adapté à sa communauté</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Élaborer une première carte de la communauté</li> <li>➤ Discerner les conséquences d'un CSC sur sa communauté</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 1.3                           | <p>Décider</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Vérifier si les partenaires et leur organisation sont prêts à s'engager dans cette coentreprise</li> <li>➤ Établir le produit prévu pour l'étape 1 : la décision</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>2 AMORCER</b>              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 2.1                           | <p>Cartographier ses besoins et ses atouts</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Définir les besoins de la communauté compte tenu de la forme de CSC envisagée</li> <li>➤ Définir les atouts de la communauté permettant de répondre aux besoins définis</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                            |
| 2.2                           | <p>Formuler l'énoncé de mission</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Énoncer les valeurs et l'objectif du CSC</li> <li>➤ Définir la nature des résultats que les partenaires attendent du CSC</li> <li>➤ Établir un ensemble approprié de principes pour orienter le fonctionnement du CSC</li> <li>➤ Conjuguer les éléments qui précèdent pour formuler l'énoncé de mission</li> <li>➤ Définir les répercussions du CSC proposé sur l'énoncé de mission de chaque partenaire</li> </ul>                      |
| 2.3                           | <p>Répartir les responsabilités et les ressources</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Structurer le CSC en fonction des besoins définis, compte tenu des réalités contextuelles</li> <li>➤ Selon la structure établie, répartir les rôles et les responsabilités appropriés aux partenaires</li> <li>➤ À partir de là, répartir les rôles et les responsabilités appropriés à l'équipe opérationnelle</li> <li>➤ À partir de là, définir les règles générales d'attribution des ressources du CSC</li> </ul> |
| 2.4                           | <p>Conclure une entente de partenariat</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Établir un processus approprié pour conclure l'entente de partenariat</li> <li>➤ Rédiger l'entente de partenariat</li> <li>➤ Établir le produit prévu pour l'étape 2 : l'entente de partenariat signée</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>3 PLANIFIER</b>            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 3.1                           | <p>Définir les résultats escomptés</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Chercher les points de convergence entre les résultats visés par les divers partenaires</li> <li>➤ Établir une chaîne de résultats qui profite à tous</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 3.2                           | <p>Déterminer les programmes et les services à offrir</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Déterminer les activités susceptibles de produire les résultats définis à court terme à l'égard des services offerts</li> <li>➤ Établir un processus réalisable et efficace de suivi des services offerts</li> </ul>                                                                                                                                                                                               |
| 3.3                           | <p>Déterminer la capacité d'offrir les services</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Favoriser une compréhension globale de la capacité de rendement de son CSC</li> <li>➤ Déterminer les activités susceptibles de produire les résultats qui ont ou qui devraient avoir été définis à court terme à l'égard du renforcement des capacités</li> <li>➤ Établir un processus réalisable et efficace de suivi du renforcement des capacités</li> </ul>                                                          |

| ÉTAPES ET DÉFIS OPÉRATIONNELS |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3.4                           | <p>Déterminer les moyens à employer pour évaluer les actions et les résultats</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Définir la nature et les limites de l'évaluation</li> <li>➤ Décider de la façon de planifier l'évaluation</li> <li>➤ Déterminer précisément les éléments à évaluer</li> <li>➤ Adopter des normes d'évaluation pour chaque élément à évaluer</li> <li>➤ Choisir des indicateurs devant servir à mesurer les éléments à évaluer</li> <li>➤ Déterminer les sources de données et les méthodes de collecte et d'analyse à utiliser pour chaque indicateur retenu</li> </ul> |
| 3.5                           | <p>Parachever le plan d'action</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Établir un processus approprié pour terminer le plan d'action</li> <li>➤ Déterminer comment le plan d'action du CSC cadre dans le plan annuel de chaque partenaire</li> <li>➤ Rédiger le plan d'action</li> <li>➤ Établir le produit prévu pour l'étape 3 : le plan d'action approuvé</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>4 METTRE EN ŒUVRE</b>      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 4.1                           | <p>Répartir les ressources et commencer à offrir les services</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Exécuter le plan de prestation des services</li> <li>➤ Établir le premier ensemble de produits prévus pour l'étape 4 : les premiers résultats des services offerts aux élèves et à la communauté</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 4.2                           | <p>Affecter les ressources et renforcer les capacités</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Exécuter le plan de renforcement des capacités</li> <li>➤ Établir le second ensemble de produits prévus pour l'étape 4 : les premiers résultats du renforcement des capacités du CSC</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 4.3                           | <p>Assurer le suivi de la prestation des services et du renforcement des capacités</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Exécuter le plan de suivi pour la prestation des services et du renforcement des capacités</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>5 ÉVALUER</b>              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 5.1                           | <p>Recueillir les données</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Trouver les données nécessaires pour fournir les indicateurs retenus</li> <li>➤ Recueillir les données retenues à l'aide des méthodes choisies à cette fin</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 5.2                           | <p>Analyser les données</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Traiter les données recueillies à l'aide des méthodes retenues à cette fin</li> <li>➤ Interpréter les données traitées à l'aide des méthodes retenues à cette fin</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 5.3                           | <p>Faire rapport aux différents acteurs</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Consigner tout le processus d'évaluation</li> <li>➤ Rédiger un rapport d'évaluation complet faisant état du processus, des constatations et des recommandations</li> <li>➤ Prendre les moyens nécessaires pour informer les différents acteurs des résultats de l'évaluation</li> <li>➤ Donner suite aux résultats de l'évaluation, y compris aux leçons apprises</li> </ul>                                                                                                                                  |

- Les étapes se franchissent de façon séquentielle. Néanmoins, les mesures que vous prendrez à une étape donnée pourraient vous obliger à revenir sur une étape antérieure. Ces allers-retours ne doivent pas vous inquiéter ; en fait, attendez-vous à ce qu'il y en ait (voir « Vos étapes, votre séquence et vos échéances » du **cadre**, p. V).

# 1 EXPLORER

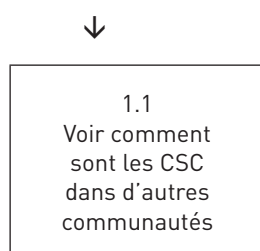
Étape 1 a pour **objectif** d'examiner la création éventuelle d'un CSC en tant qu'organisation (définie ci-dessous). Au terme de cette étape, vous devriez avoir obtenu les résultats résumés ci-dessous.



## ÉTAPE 1 EN BREF



| Étape | Résultat catalyseur                           | → | Produit principal                                          | → | Réalisation initiale |
|-------|-----------------------------------------------|---|------------------------------------------------------------|---|----------------------|
| 1     | Pertinence et faisabilité d'un CSC confirmées | → | Décision de poursuivre (condition pour passer à l'étape 2) | → | Étape 2 entreprise   |

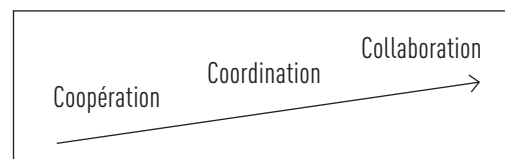


Comme le montre le résumé ci-dessus, l'étape 1 se divise en trois étapes distinctes qui vous aideront à décider de vous lancer ou non dans la création d'un CSC.

Avant de passer à l'étape 1.1, nous présentons une courte introduction sur l'étape 1 afin d'exposer certains concepts clés relatifs à la nature du CSC.

La nature des relations entre l'école et la communauté peut varier considérablement et se situer le long d'un continuum s'échelonnant de la coopération à la collaboration en passant par la coordination :

- **coopération** : dispositif informel et ponctuel à vocation limitée établi entre deux organisations qui conservent leur autonomie ;
- **coordination** : entente plus officielle en vertu de laquelle deux organisations acceptent de travailler ensemble pendant une période donnée ;



- **collaboration** : partenariat officiel conclu entre deux organisations et maintenu dans le temps.

En vertu du cadre, un CSC est considéré comme une **organisation**<sup>8</sup>. À ce titre, il possède bon nombre des caractéristiques propres à une organisation, par exemple une école ou un organisme gouvernemental, mais présente aussi certaines particularités. Nous définirons donc le CSC ainsi :

- partenariat fondé sur l'égalité établi entre écoles ou centres, organismes publics ou privés et groupes communautaires, qui travaillent ensemble à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation d'activités en réponse aux besoins des écoles et des communautés qui permettront d'améliorer le taux de réussite des élèves et la vitalité de la communauté.

8. **Organisation** : entité formée d'individus, de groupes ou d'autres organisations agissant de concert en vue de l'atteinte d'objectifs communs, dans le cadre d'une structure précise, régie par des règles officielles et officieuses.

**Le Projet de recherche sur les politiques**

constitue une excellente source de renseignements sur le capital social :

- ✓ Schuller, 2001 ;
- ✓ Woolcock, 2001 ;
- ✓ Projet de recherche sur les politiques, 2003.

Voir le site Web du **RCSSS**, qui donne accès à de l'information sur l'importance du capital social dans le renforcement de la vitalité de la communauté.

La notion de viabilité (durabilité) est abordée tout au long du présent guide : (voir p. 47).

Compte tenu de cette définition, nous pouvons affirmer que le CSC se situe à l'extrémité supérieure droite du continuum coopération-collaboration.

**UN PARTENARIAT FORMÉ DE PERSONNES.** – Bien que nous considérions le CSC comme une organisation<sup>9</sup>, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'un partenariat de personnes ; ce sont « les processus et les relations » établis entre ces personnes qui comptent davantage que ses « structures et règles »<sup>10</sup>. Le CSC constitue un moyen par lequel ses membres travaillent ensemble en vue de constituer un « **capital social** » à des fins communes<sup>11</sup>.

■ « La famille, les amis et les connaissances peuvent souvent constituer un atout important, voire essentiel au mieux-être des Canadiens. Que l'on cherche un soutien dans les moments difficiles, que l'on recherche un nouvel emploi ou que l'on veuille mener simplement une vie remplie et active, c'est payant de connaître du monde. Cette idée toute simple est sous-jacente au concept de capital social<sup>12</sup>. »

Le capital social englobe plusieurs notions, comme le laisse entendre dans un rapport publié récemment le Réseau communautaire de santé et de services sociaux (RCSSS) (anglais seulement)<sup>13</sup> :

- **participation sociale** : se dit généralement de la participation à des activités communautaires bénévoles, à un club social ou à une association de loisirs ;
- **réseaux de soutien social** : il s'agit de relations d'aide, par exemple un réseau de soutien formé de proches (famille, amis ou voisins). Il peut s'agir de réseaux officiels ou informels ;
- **engagement citoyen** : se caractérise par la participation politique, la connaissance des projets communautaires et la croyance en la capacité de la communauté d'influencer le cours des événements ;
- **inclusion sociale** : caractérise divers éléments tels les rapports de confiance entre les gens et les institutions, y compris les institutions publiques, et le sentiment d'appartenance.

**VISION GLOBALE.** – Le CSC offre un antidote au cloisonnement des services qui repose sur une approche davantage intégrée et globale de prestation des services<sup>14</sup>.

**VIABILITÉ (OU DURABILITÉ).** – En vertu du cadre, le CSC est considéré comme un investissement à long terme (sans nécessairement être perpétuel), et non une simple entreprise ponctuelle, d'une durée et d'une viabilité restreintes. La viabilité à long terme du CSC est une question de premier plan.

9. Certaines personnes ne seront pas d'accord avec cette définition en raison de la structure bureaucratique qu'on associe parfois aux organisations. Certaines organisations sont certes bureaucratiques, mais il ne faut pas généraliser. Le CSC envisagé en vertu du cadre n'a absolument pas cette caractéristique.

10. MITCHELL, WALKER et SACKNEY, 1997, p. 52.

11. **Capital social** : réseaux de rapports sociaux qui permettent de fournir des ressources ou l'accès à ces dernières, y compris les ressources humaines et financières ; se distingue de **capital humain** : ensemble des compétences, des connaissances et des autres aptitudes que possèdent des personnes.

12. PROJET DE RECHERCHE SUR LES POLITIQUES, 2005, p. 1. Un numéro spécial d'ISUMA, *Revue canadienne de recherche sur les politiques* (n'est plus publié) est consacré au capital social.

13. POCKOCK, 2006, p. 2.

14. Cette vision correspond à une perspective davantage **écologique** de l'école et de la communauté, considérées comme un tout systématique qui « favorise les interactions entre l'école et la famille de même qu'entre l'école et la communauté » (ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan, 2000, p. 1).

- Pour bon nombre de personnes, la viabilité dépend exclusivement du financement<sup>15</sup>. Dans le cadre, nous adoptons une perspective plus large où la viabilité comporte des dimensions importantes autres que financières, en l'occurrence la mentalité, les valeurs, le créneau et la capacité<sup>16</sup>.
- La viabilité ne vient pas toute seule. C'est un objectif que l'organisation ne doit jamais perdre de vue si elle veut survivre au-delà la période d'« euphorie » créée par l'enthousiasme et le financement de départ du projet.

Les États-Unis, dans le cadre du Finance Project (projet des finances), ont accordé beaucoup d'attention à la viabilité des programmes et des projets communautaires. Dans la figure ci-dessous, nous présentons un condensé du cadre de planification durable du projet (en anglais seulement)<sup>17</sup>.

Voir le site Web du **Finance Project**, y compris les diverses initiatives du US Department of Health and Human Services (département américain de la santé et des services sociaux) :

✓ USDHHS, 2006a, 2006b.

#### CADRE DE VIABILITÉ DU FINANCE PROJECT

| Volet                                   | Description                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 Vision                                | Description de ce que vous tentez de réaliser et de la place qu'occupe votre initiative au sein de la communauté                                                                                        |
| 2 Orientation des résultats             | Définition claire des résultats escomptés en fonction des paramètres de la communauté, et planification et évaluation des progrès                                                                       |
| 3 Orientation financière et stratégique | Stratégie visant à optimiser les ressources en place tout en cherchant de nouvelles possibilités de financement et de soutien                                                                           |
| 4 Soutien communautaire général         | Effort soutenu pour sensibiliser un large éventail de membres de la communauté afin d'assurer la viabilité à long terme de l'initiative                                                                 |
| 5 Principaux champions                  | Désignation des personnes et des groupes qui sauront rallier les troupes                                                                                                                                |
| 6 Capacité d'adaptation                 | Capacité de prévoir les changements touchant à l'environnement qui auront une incidence cruciale sur la viabilité de l'initiative de même que d'exercer une influence sur ces changements et d'y réagir |
| 7 Systèmes internes solides             | Système de gestion efficaces et efficients nécessaires au maintien de la qualité de l'initiative à long terme                                                                                           |
| 8 Plan de viabilité                     | Ensemble des composantes nécessaires pour assurer de façon exhaustive et globale la viabilité de l'initiative                                                                                           |

15. Par exemple, la « capacité d'une organisation d'obtenir et de gérer des ressources suffisantes pour pouvoir s'acquitter de sa mission efficacement et de façon consistante à travers le temps sans dépendre de façon excessive d'une seule source de financement » (HORTON et autres, 2003, p. 164).

16. « La capacité [d'une organisation] de définir, d'inculquer et de mettre en pratique ses valeurs essentielles de façon intégrée constitue le fondement et la structure sur lesquels se bâtit la vie organisationnelle [traduction]. » (DAVID, 2002, p. 7.)

17. LANGFORD et FLYNN, 2003. (Le **Finance Project** a pour mandat de fournir des services de recherche, de consultation, d'assistance technique et de formation aux dirigeants des secteurs privé et public.)



 Cadre, p. 1

## 1.1 Voir comment sont les CSC dans d'autres communautés



Comme nous le résumons ci-dessous, la présente étape a pour **objectif** de voir comment sont les écoles communautaires ailleurs avant d'examiner l'opportunité et la faisabilité de créer votre propre CSC.

### ÉTAPE 1.1 EN BREF

1.1  
Voir comment sont les CSC dans d'autres communautés



1.2  
Établir le type de CSC adapté à sa communauté



1.3  
Décider

#### Étape 1.1

##### Défis opérationnels

Recueillir de l'information utile sur les écoles communautaires



Bâtir ses connaissances sur les écoles communautaires



##### Produit principal

Synthèse des observations

Ici, les **principaux défis** consistent à se renseigner sur différents CSC, de partager cette information avec les autres puis, collectivement, d'établir une compréhension commune des tenants et aboutissants de ce projet pour vous et votre communauté.

### Collecte de renseignements utiles

Le premier document sur les CSC publié par LEARN s'intitule *Une voie prometteuse pour l'enseignement en anglais au Québec* (voir site Web des **CSC**). Il permet de jeter un coup d'œil initial sur ce à quoi pourrait et devrait ressembler un CSC dans votre communauté sous la perspective de différents « acteurs »<sup>18</sup>.



Dans les pages qui suivent, nous vous présentons des renseignements qui vous aideront à relever ces défis en vous donnant :

- un aperçu de différents types d'écoles communautaires ;
- les conséquences de la création d'une « communauté d'apprentissage » ;
- les conséquences de la création d'un centre « multiservices ».

### Types d'écoles communautaires

Le site Web (en anglais seulement) de la **Coalition for Community Schools** ou CCS (coalition des écoles communautaires) est l'une des meilleures sources d'information sur le sujet. La définition qu'elle donne à l'école communautaire est reproduite à la page suivante<sup>19</sup>.



Le Knowledge Center (centre du savoir) de l'Annie E. Casey Foundation est une excellente source d'information sur le développement communautaire :

- ✓ Annie E. Casey Foundation, 2007 ;
- ✓ Bailey, 2006 ;
- ✓ Bailey, Jordan et Fiester, 2006 ;
- ✓ Jehl, 2006 ;
- ✓ Jordan, 2006 ;
- ✓ Manno, 2007.

18. **Acteurs** : personnes ou organismes qui ont un rôle à jouer dans le CSC parce qu'ils : a) offrent des services, par exemple le personnel du centre, b) sont responsables de la prestation des services, par exemple les partenaires ou c) bénéficient des services, les paient ou encore sont touchés par ces services, par exemple les élèves, les contribuables et les membres de la communauté.

19. INSTITUTE FOR EDUCATIONAL LEADERSHIP, 2002, p. ix.



### PORTRAIT DE L'ÉCOLE (CCS)

L'école communautaire est une école publique ouverte aux élèves, aux familles et à la communauté, avant, pendant et après les heures de classe, toute l'année durant. Les normes et les attentes à l'égard des élèves, des qualifications des enseignants et du programme scolaire sont rigoureuses. Sachant que les élèves et leurs familles ont besoin d'un peu plus pour réussir, les enseignants et l'école communautaire s'emploient à en faire davantage.

Les programmes parascolaires, inspirés des programmes scolaires, aident les élèves à élargir leurs horizons, à contribuer à la vie de leur communauté et... à s'amuser ! Des centres de soutien à la famille font participer les parents, les aident à élever leurs enfants et à trouver du travail, entre autres. Des services de santé générale, dentaire et psychologique sont offerts. Parents et membres de la communauté participent aux programmes de formation continue et de formation professionnelle, l'école étant un lieu de résolution collective des problèmes.

L'école communautaire voit dans la communauté une ressource qui incite les élèves à apprendre et les aide à résoudre les problèmes de leur communauté. Des bénévoles soutiennent les jeunes dans leur cheminement vers la réussite scolaire, interpersonnelle et professionnelle.

Chaque école travaille en partenariat avec le réseau et les organismes communautaires à faire fonctionner ces organisations uniques. Familles, élèves, directeurs, enseignants et habitants du quartier décident ensemble de la façon de favoriser l'apprentissage chez les élèves [traduction].

Le **site Web de la CCS** constitue une source précieuse et bien structurée de documents, notamment :

- ✓ Berg, Melaville et Blank, 2006 ;
- ✓ Blank et Berg, 2006 ;
- ✓ Blank, Melaville et Shah, 2003 ;
- ✓ CCS, 2000 ;
- ✓ Institute for Educational Leadership, 2002 ;
- ✓ Melaville, Berg et Blank, 2006.



Le ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan investit beaucoup d'efforts dans l'instauration d'une culture axée sur l'école communautaire, qu'il qualifie de milieu scolaire respectueux, à visage humain (projet CRSE)<sup>20</sup>.

Voir le site Web **CSRE** et autres documents du **ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan**, y compris :

- ✓ ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan, 2002 ;
- ✓ ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan, 2004a, 2004b.

20. TASK FORCE ON THE ROLE OF THE SCHOOL, 2001, p. 142.

**UN MILIEU SCOLAIRE RESPECTUEUX, À VISAGE HUMAIN (SASKATCHEWAN)**

- L'école communautaire est issue des concepts du développement communautaire. Elle collabore avec les membres de la communauté à leur renforcement mutuel. Ses liens étroits avec la communauté font que les programmes scolaires reflètent l'expérience culturelle et socioéconomique des jeunes participants et sont conçus pour répondre à leurs besoins particuliers.
- L'école communautaire se distingue par la prestation aux enfants, aux jeunes et à leurs familles d'une partie du moins des services intégrés suivants, liés à l'école : éducation, santé, services sociaux, justice et loisirs. Elle reste après tout le lieu le plus pratique pour la prestation de ces services communautaires.
- L'école communautaire valorise la participation, comme instrument de réussite au service de tous les élèves. Les parents sont spécialement encouragés à partager la responsabilité de l'éducation de leurs enfants. Le conseil scolaire réunit des représentants de l'école et de la communauté ainsi que des élèves. Cette structure facilite l'établissement de relations entre l'école et la communauté et ouvre la voie à la collaboration ainsi qu'à la participation aux décisions importantes.
- L'école communautaire se voue au développement communautaire ainsi qu'à l'évolution de l'école. Outre les programmes destinés aux élèves, les installations servent à des activités, des réunions et des programmes communautaires. La formation des adultes et la garderie y trouvent naturellement des locaux, ce qui illustre à merveille l'intégration possible des fonctions communautaires dans l'école. On y pratique la politique des « portes ouvertes ».
- Le rôle des enseignants y est différent. Ceux-ci n'ont d'autre choix que d'interagir beaucoup plus étroitement avec la communauté et divers prestataires de services. Ils participent aussi plus directement à tout ce qui peut répondre aux besoins non scolaires des enfants et des jeunes. Il leur faut donc une formation sur place sur cette collaboration avec des personnes qui ne sont pas des enseignants.
- Les administrateurs tiennent aussi un rôle de premier plan, veillant à ce que les décisions soient affaire de collaboration et à ce que le pouvoir soit réparti entre les enseignants, le conseil et d'autres pourvoyeurs de services.
- Beaucoup d'adultes fréquentent l'école communautaire tous les jours et y assument divers rôles, depuis la prestation de services jusqu'au travail bénévole. Les élèves ont donc accès à tout un réseau d'adultes, notamment à un coordinateur, à des aides-enseignants, à des techniciens en nutrition, à des conseillers et à des aînés en résidence, qui les appuient dans leurs apprentissages et leur développement.

Voici quelques exemples choisis de diverses formes de programmes de collaboration entre l'école et la communauté offerts au Québec.

### COLLABORATION ENTRE L'ÉCOLE ET LA COMMUNAUTÉ AU QUÉBEC

|                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Programme de soutien à l'école montréalaise</b>     | Ce <b>programme</b> , qui cible les écoles primaires des quartiers les plus défavorisés de Montréal, met l'accent sur l'importance de la réciprocité dans les projets de collaboration entre l'école et la communauté <sup>21</sup> .                              |
| <b>Agir autrement</b>                                  | Cette <b>stratégie</b> , qui s'adresse aux élèves du secondaire de tous les quartiers défavorisés, soutient ouvertement la création d'une communauté d'apprentissage <sup>22</sup> .                                                                               |
| <b>Famille, école et communauté : réussir ensemble</b> | Ce <b>programme</b> vise l'établissement d'une communauté d'apprentissage visant à favoriser la réussite des élèves des milieux défavorisés <sup>23</sup> .                                                                                                        |
| <b>L'école communautaire</b>                           | Ce <b>rapport</b> , établi par un groupe de travail ayant reçu le mandat de préciser le concept et l'utilité de l'école communautaire, brosse un portrait de plusieurs projets d'école communautaire <sup>24</sup> .                                               |
| <b>L'école en partenariat avec sa communauté</b>       | Ce <b>rapport</b> constitue une synthèse d'une étude sur plusieurs projets de partenariat entre l'école et la communauté <sup>25</sup> .                                                                                                                           |
| <b>École en santé</b>                                  | Cette <b>coentreprise</b> a pour but de promouvoir la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes grâce à la collaboration entre les écoles, les centres de santé et de services sociaux (CSSS) de même que les groupes communautaires <sup>26</sup> . |



### Élaboration d'une définition pratique du CSC

Comme nous l'avons vu en présentant les documents publiés par la Coalition for Community Schools **et** le ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan plus haut, il existe de nombreuses façons de concevoir un CSC et de le définir. Nous proposons ci-dessous deux types complémentaires de CSC : tout d'abord, le CSC en tant que « communauté d'apprentissage » et, ensuite, le CSC en tant que « carrefour » de services communautaires. Par la suite, nous résumerons les composantes qui définissent le CSC en vertu du cadre.

21. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, 2000, 2004a.

22. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, 2002.

23. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, 2004b.

24. ÉQUIPE DE TRAVAIL SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉCOLE COMMUNAUTAIRE, 2005.

25. BOYER, 2006 ; voir aussi PRÉVOST et autres, 2005.

26. MARTIN et ARCAND, 2005 ; ARCAND et autres, 2005.

« L'apprentissage organisationnel est un processus collectif au cours duquel sont avancées et saisies des idées, des connaissances et des perspectives nouvelles. Il est le produit de l'apprentissage collectif issu de la recherche de moyens nouveaux et améliorés de réaliser la mission de l'organisation [traduction]. »

- Dans l'école gérée comme une entreprise, le directeur est considéré comme le *chef de service*.
- Dans l'école centrée sur la pédagogie, il est perçu comme le *directeur d'école*.
- Dans une communauté d'apprentissage toutefois, il est considéré comme l'**apprenant principal**.

- ✓ Centre canadien de gestion, 1994
- ✓ Leithwood et Louis, 1998
- ✓ Mitchell et Sackney, 2000
- ✓ Senge et autres, 2000
- ✓ Stoyko, 2001

## Conséquences d'une communauté d'apprentissage

Le CSC en tant que communauté d'apprentissage n'est pas une simple métaphore. La question qu'il convient de se poser sur ce type éventuel de CSC est la suivante :

- Quelles seront les conséquences pour l'école ou le centre, les groupes communautaires et les autres partenaires s'ils se rassemblent pour former une communauté d'apprentissage ?

Pour répondre à cette question, il faut d'abord déterminer :

- les caractéristiques de la communauté d'apprentissage ;
- la mesure dans laquelle l'école ou le centre possède actuellement ces caractéristiques.

Une communauté d'apprentissage (ou « organisation apprenante »)<sup>27</sup> se définit non pas par ses limites géographiques, mais plutôt par ses valeurs et sa vision communes. Elle est stimulée par l'apprentissage *individuel* et *collectif* de l'ensemble des membres de la communauté scolaire (voir citation ci-contre)<sup>28</sup> et implique une réflexion continue non seulement sur le *comment* des choses, mais également sur leur *pourquoi*.

Une communauté d'apprentissage, c'est :

- « un groupe de personnes en quête de buts communs (et personnels), toutes engagées à mettre régulièrement en balance les avantages associés à ces buts, à les modifier s'il y a lieu et à trouver constamment de nouvelles façons plus efficaces et efficaces de les atteindre [traduction]<sup>29</sup> » ;
- « un groupe de personnes qui abordent les mystères, les enjeux et les doutes inhérents à l'enseignement et à l'apprentissage de manière dynamique, réfléchie, collaborative, axée sur l'apprentissage et l'épanouissement [traduction]<sup>30</sup> » ;
- « un lieu grouillant d'activité, empreint d'un climat de respect mutuel, où l'on reconnaît que chaque membre est responsable des autres et devant les autres [traduction]<sup>31</sup> ».

Si le CSC tient à devenir une communauté d'apprentissage, il ne pourra prétendre être une école communautaire en surface s'il n'est pas voué à l'apprentissage en profondeur. Pour certaines écoles ou certains centres, cette perception cadrera parfaitement avec les politiques et les pratiques ; dans d'autres cas, cela exigera certains efforts et parfois même une transition importante dans la culture organisationnelle.

Vous trouverez de plus amples renseignements sur l'apprentissage organisationnel et l'école ou le centre en tant qu'organisation apprenante dans les références citées dans la marge de gauche (✓).

27. Bien que certains auteurs fassent une distinction entre la communauté d'apprentissage et l'organisation apprenante, nous utilisons les deux expressions de façon interchangeable dans le présent guide.

28. SECRÉTARIAT DU CONSEIL DU TRÉSOR DU CANADA, 2005, p. 10.

29. LEITHWOOD et AITKEN, cité dans LEITHWOOD et LOUIS, 1998, p. 2.

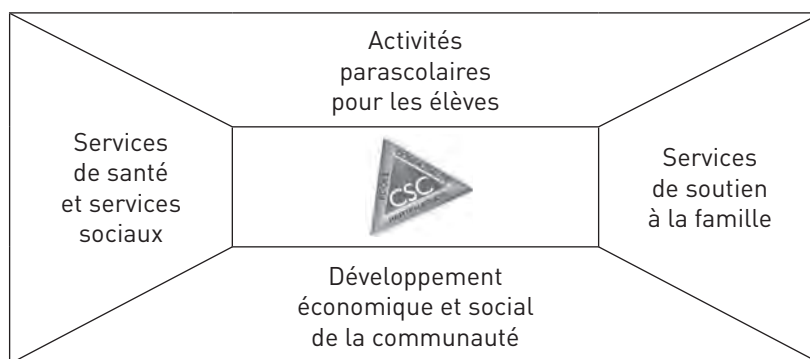
30. MITCHELL et SACKNEY, 2000, p. 9.

31. SENGE et autres, 2000, p. 461.

## Conséquences d'un « carrefour » de services

Le second type de CSC soulève une question pratique du même ordre que celle que nous avons examinée plus haut, soit :

- Quelles seront les conséquences pour l'école ou le centre, les groupes communautaires et les autres partenaires s'ils se rassemblent pour former un « carrefour » de services communautaires ?



Comme nous l'expliquons dans le cadre (p. 3), le CSC en tant que carrefour place l'école au centre d'un réseau de services, illustré ci-dessus. L'école ou le centre est le principal lieu où se tiennent les activités, qui peuvent aussi être offertes ailleurs. En tout état de cause, le but est d'éliminer une partie ou la totalité des obstacles entre l'école ou le centre et la communauté.

La plupart des organisations possèdent une structure physique que les gens considèrent comme leur « port d'attache ». Dans le cas d'un CSC, il se peut que ce soit l'école ou le centre ou un autre partenaire. Il se peut toutefois également qu'il s'agisse d'un **CSC virtuel** dépourvu de structure physique (voir encadré)<sup>32</sup>.

Nous présentons ci-dessous un exemple de carrefour de services communautaires, qui constitue le modèle de la Children's Aid Society (société d'aide à l'enfance) implanté dans des écoles de New York<sup>33</sup>.

### L'ÉCOLE EN TANT QUE CARREFOUR (CHILDREN'S AID SOCIETY)

Chaque école comporte une salle familiale qui sert de centre de ressources pour les services et les activités et qui est réservée aux parents. C'est un endroit animé, très fréquenté et, au besoin, sérieux, qui est le prolongement de la maison à l'école. Pour de nombreux parents, c'est un oasis de paix dans les quartiers où il y a beaucoup de tension et de misère.

Les écoles comprennent des centres de santé et de services sociaux, où travaillent médecins, personnel infirmier, travailleurs sociaux et autres professionnels. Les services reposent sur un concept et un mode de mise en œuvre axés sur la prévention, mais aussi souvent sur l'intervention, compte tenu des situations que vivent les enfants, les jeunes et les familles.

Toute la journée, il y a interaction entre les programmes, les services et l'enseignement aux élèves. Chaque école s'est dotée de son propre mécanisme de coordination et d'intégration des services et des activités. Les programmes s'articulent autour de l'amélioration de l'enseignement, la participation de la famille et la prestation de services intégrés. Compte tenu de leur vocation, ces programmes permettent non seulement d'optimiser l'utilisation et les heures d'ouverture de l'école, mais également d'élargir la prise en charge et la responsabilisation pour inclure la société et la communauté [traduction].

Le **Learning Development Institute** (institut de développement de l'apprentissage) est un exemple de **réseau virtuel**, qui regroupe des communautés de recherche, de politiques et de pratiques vouées à l'excellence en développement et en étude de l'apprentissage.

32. Afin de souligner le caractère virtuel de cette coentreprise, le Learning Development Institute fournit une adresse pour le joindre, mais en cas de *stricte nécessité* seulement.

33. AGOSTO, 1999.

Voir le site Web **Extended Schools** (écoles élargies) au Royaume-Uni, où l'on présente un compte rendu de la documentation et des rapports sur les activités publiés.

Le CSC en tant que carrefour joue le rôle d'école « multiservices » ou d'école « élargie ». Les auteurs de rapports publiés récemment au Royaume-Uni ont défini deux catégories de base d'écoles multiservices ou élargies :

- **vocation éducationnelle** : les écoles élargissent la portée de leur mission et des programmes déjà offerts en fournissant d'autres services et installations ;
- **vocation socioéconomique** : les écoles sont repensées et reconfigurées comme pivot central de prestation de programmes scolaires, de santé et de services sociaux à l'intention de la communauté<sup>34</sup>.

Si vous envisagez de créer un CSC en tant que carrefour de services communautaires, vous auriez avantage à en examiner tous les tenants et aboutissants. Les auteurs des rapports mentionnés ci-dessus soutiennent que le développement durable des écoles élargies pose les difficultés, les obstacles et les défis suivants :

- « chasse gardée » (ex. prise en charge de l'infrastructure et des lieux) ;
- gouvernance (particulièrement dans le cas de modèles complexes) ;
- financement (ex. conflit interinstitutions) ;
- formation (ex. préparation du personnel actuel) ;
- controverse et hésitation (ex. réticence à l'idée d'utiliser l'école à des fins autres qu'éducationnelles) ;
- divergence entre les buts, la culture et les procédures des divers organismes ;
- surcharge (ou surcroît) de travail ;
- *impossibilité* (complexité perçue du projet).

### Définition de CSC proposée dans le cadre

Rappelons la définition de CSC proposée dans le cadre :

- partenariat fondé sur l'égalité établi entre écoles ou centres, organismes publics ou privés et groupes communautaires, qui travaillent ensemble à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation d'activités en réponse aux besoins des écoles et des communautés qui permettront d'améliorer le taux de réussite des élèves et la vitalité des communautés du Québec.

Une fois réunies, les principales composantes du cadre fournissent une définition pratique du CSC, à commencer par sa théorie sous-jacente du changement viable fondée sur des faits (voir p. VIII).

Nous l'avons dit et redit, le cadre vise à conseiller et non à prescrire. Vous êtes libre de l'adapter à vos besoins ou d'opter pour les composantes que vous jugerez utiles à la création de votre propre CSC. Cependant, le CSC évoqué dans le cadre regroupe plusieurs composantes clés. Si vous voulez créer un CSC qui corresponde à celui qui est proposé, vous devez absolument tenir compte des conséquences de ces composantes déterminantes.

34. WILKIN, WHITE et KINDER, 2003 ; WILKIN et autres, 2003.

Au cours de cette première étape, nous vous avons présenté les éléments suivants :

- le CSC évoqué dans le cadre vise à soutenir les **communautés** du Québec, ce qui n'exclut pas l'application de composantes déterminantes aux autres communautés ;
- un CSC est une **organisation**, c'est-à-dire une entité qui a des buts communs et une structure précise ;
- un CSC est une **entreprise à long terme** formée de **partenaires à parts égales**, dont une école publique, un centre de formation des adultes ou un centre de formation professionnelle ;
- le but fondamental de cette entreprise est de promouvoir la **réussite soutenue des élèves** et le **développement communautaire durable** ;
- le CSC doit instaurer les **conditions** et offrir les **services** propices à l'atteinte de ce but ;
- chaque CSC suit sa propre **théorie ou vision du changement** qui définit sa destination (résultats escomptés) et le parcours (conditions de mise en œuvre et services) qu'il empruntera pour y parvenir.

Les autres composantes déterminantes sont présentées au fil des étapes du présent guide, notamment :

- un partenariat officiel fondé sur des valeurs et un objectif en matière de leadership partagé ;
- un processus de planification axée sur les résultats pour la prestation des services et le renforcement des capacités ;
- le suivi et l'évaluation des activités du CSC et des résultats récoltés.

## Synthèse de vos observations

Comme nous l'avons laissé entendre au début de la présente étape, l'information recueillie sur les CSC ne se transformera en connaissances que lorsque vous l'aurez traitée et aurez réussi à en dégager le sens, pour vous.



Voir «**Synthèse des observations sur les écoles communautaires**»



**Modèles**, p. 6



## 1.2 Établir le type de CSC adapté à sa communauté

Comme nous le résumons ci-dessous, la présente étape a pour **objectif** d'établir le type de CSC adapté à vos besoins.

### ÉTAPE 1.2 EN BREF

1.1  
Voir comment sont les CSC dans d'autres communautés



1.2  
Établir le type de CSC adapté à sa communauté



1.3  
Décider

### Étape 1.2

#### Défis opérationnels

Élaborer  
une première carte  
de la communauté



Discerner les  
conséquences d'un CSC  
sur sa communauté



#### Produit principal

Vision préliminaire  
du CSC pour  
la communauté

Tout comme les élèves qui s'investissent dans leur apprentissage lorsqu'ils en saisissent le sens, il y a peu de chances qu'un changement de cap dans les politiques et les pratiques tel que la création d'un CSC soit adopté et encore moins soutenu si les personnes les plus touchées ne savent pas quelles en seront les répercussions sur leur situation particulière.

Ici, les **principaux défis** consistent à délimiter votre communauté et à cerner les conséquences pratiques que la création du CSC aura probablement de manière à formuler la vision du CSC pour votre communauté.

Bien que l'étape 1.1 puisse être franchie par une seule personne, la présente étape nécessitera la participation d'autres acteurs que la perspective de devenir un partenaire dans la création du CSC pourrait intéresser (voir p. 30).

Sans leur participation, vous risquez de vous engager dans une impasse, peu importe la direction que vous prendrez.

Dans son guide, la Children's Aid Society considère comme des membres importants de tout partenariat entre l'école et la communauté les suivants :

- représentants de l'école ;
- organismes communautaires locaux ;
- autres services sociaux et organismes au service des jeunes ;
- parents et membres de la communauté ;
- élèves ;
- bailleurs de fonds<sup>35</sup>.

Cependant, le guide précise qu'il ne s'agit que d'un point de départ et propose d'autres partenaires éventuels à prendre en considération :

- services de protection de la jeunesse ;
- écoles de formation professionnelle ;
- hôpitaux et cliniques locaux ;
- entreprises et sociétés locales ;
- organisations caritatives ;
- employeurs ;
- services de police et autres organismes d'application de la loi ;
- bibliothèques ;
- institutions artistiques et culturelles ;
- universités et collèges locaux ;
- services d'aide juridique.

Il est fortement recommandé de commencer par un petit groupe, puis de l'élargir à mesure que le dialogue sur le CSC prend forme. En revanche, il est possible aussi de

Pour avoir des suggestions sur la façon d'approcher des partenaires éventuels, voir le site Web du **Réseau communautaire** et :  
✓ Molloy et autres, 1995, p. 7-16.

35. CHILDREN'S AID SOCIETY, 2001, p. 63 et suivantes.



convier un groupe important à des séances de remue-méninges, puis de restreindre le groupe à ceux qui sont intéressés à continuer. Peu importe votre décision, c'est ici que débute **l'établissement de relations de confiance** !

- Il ne servira à rien de parler d'entreprise de collaboration si personne n'a l'impression d'être invité à titre de partenaire à part égale, que l'on écoutera et respectera.

## Choix des partenaires éventuels

Si ce n'est déjà fait, vous devez maintenant retenir les partenaires éventuels du CSC.

- *Éventuel* est le mot clé. Personne n'est tenu de s'engager pour l'instant. On demande à chaque organisation ou groupe que la création d'un CSC l'intéresse suffisamment de poursuivre cette étape d'exploration.

Il existe toutes sortes de partenaires éventuels. Certains font partie d'une organisation régionale ou provinciale<sup>36</sup>. Il peut aussi s'agir d'une organisation ou d'un groupe purement et simplement « autonome », par exemple d'un groupe communautaire.

Dans la figure qui suit, nous présentons des stratégies permettant de rallier des partenaires et d'autres acteurs<sup>37</sup>.

Vous pouvez fournir aux partenaires éventuels des documents de base comme ceux qui sont énumérés ci-dessous (✓) :

- ✓ Blank et Shaw, 2004;
- ✓ Dryfoos, 2002 ;
- ✓ Kakli et autres, 2006 ;
- ✓ ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan, 2000 ;
- ✓ Équipe de travail sur le développement de l'école communautaire, 2005.

### SIX CLÉS POUR MOBILISER LES DIFFÉRENTS ACTEURS

| Acteurs   | Obstacles                                                                                                                                                                                        | Clés                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Familles  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mauvaises expériences</li> <li>• Barrière de langue et de culture</li> <li>• Problèmes de race ou de classe</li> <li>• Manque de préparation</li> </ul> | $\rightarrow$ <ol style="list-style-type: none"> <li>1 Savoir où l'on va : définir la vision pour mobiliser tous les membres de la famille</li> <li>2 Partager le leadership : favoriser les contributions et le leadership de la famille</li> <li>3 Sensibiliser : aller à la rencontre des familles</li> <li>4 Ne pas laisser l'arbre cacher la forêt : instaurer un environnement accueillant et dialoguer ouvertement</li> <li>5 Raconter l'expérience de son école : être visible au sein de la communauté</li> <li>6 Garder le cap : évaluer constamment les progrès</li> </ol>                                                                                                               |
| Personnel | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personnel isolé et débordé</li> <li>• Mauvaise mise en œuvre</li> <li>• Incompatibilité</li> </ul>                                                      | $\rightarrow$ <ol style="list-style-type: none"> <li>1 Savoir où l'on va : veiller à ce que le personnel participe à la planification de la vision de l'école</li> <li>2 Partager le leadership : commencer par instaurer la règle d'or et exiger le meilleur du personnel</li> <li>3 Sensibiliser : recourir à des mesures d'adaptation et aux résultats positifs pour rallier le personnel</li> <li>4 Ne pas laisser l'arbre cacher la forêt : veiller à ce que le personnel adhère à la culture</li> <li>5 Raconter l'expérience de son école : parler constamment de la culture de l'école avec le personnel</li> <li>6 Garder le cap : intégrer l'apprentissage dans l'enseignement</li> </ol> |

Pour une description du contexte, voir *From Values to Results*, p. 15-20, accessible dans le site Web des **CSC**.

36. Par exemple, les centres de santé et de services sociaux (CSSS) (anciennement les CLSC) font partie du réseau régional de santé et de services sociaux, qui relève du ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). Les CSSS, créés récemment, agissent à titre de carrefours de services auprès de la communauté (voir le site Web des **CSSS**).

37. BERG, MELAVILLE et BLANK, 2006, p. ES-5.

## SIX CLÉS POUR MOBILISER LES DIFFÉRENTS ACTEURS (SUITE)

| Acteurs     | Obstacles                                                                                                                                                                             | Clés                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Partenaires | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redevabilité</li> <li>• Utilisation des locaux et des installations</li> <li>• Choc des cultures... de l'école et de l'entreprise</li> </ul> | $\rightarrow$ <ol style="list-style-type: none"> <li>1 Savoir où l'on va : faire concorder les missions et établir des ententes officielles</li> <li>2 Partager le leadership : collaborer entre organisations et financer un poste de coordonnateur à temps plein</li> <li>3 Sensibiliser : faire la distinction entre la culture scolaire et la culture à l'échelle de l'entreprise ou de la communauté</li> <li>4 Ne pas laisser l'arbre cacher la forêt : tenir compte des écarts de pouvoir</li> <li>5 Raconter l'expérience de son école : partager les réussites des élèves et les défis qu'ils doivent relever</li> <li>6 Garder le cap : ne pas craindre de dire « non »</li> </ol> |
| Population  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de formation</li> <li>• Politique</li> <li>• Très peu d'interactions avec les citoyens qui n'ont pas d'enfants à l'école</li> </ul>   | $\rightarrow$ <ol style="list-style-type: none"> <li>1 Savoir où l'on va : recueillir les commentaires de la communauté</li> <li>2 Partager le leadership : communiquer avec la communauté par l'intermédiaire du personnel et agir de façon proactive</li> <li>3 Sensibiliser : favoriser un dialogue soutenu sur l'éducation</li> <li>4 Ne pas laisser l'arbre cacher la forêt : créer un « carrefour » communautaire où chacun est le bienvenu</li> <li>5 Raconter l'expérience de son école : partager les expériences et les réussites</li> <li>6 Garder le cap : utiliser les données de façon efficace [traduction]</li> </ol>                                                        |

Tous les partenaires éventuels fonctionnent dans un **contexte** particulier. Ce contexte peut offrir des conditions qui facilitent ou entravent la création d'un CSC.

En plus de tenir compte des particularités contextuelles de chaque partenaire éventuel, vous devez également comprendre leurs **caractéristiques communes**, c'est-à-dire le contexte local et même régional dans lequel le CSC devra mener ses activités. Pour bien saisir ce contexte commun, vous devez délimiter votre communauté.

Par exemple, un organisme public pourrait avoir accès à diverses ressources (conditions qui facilitent), mais être contraint par les politiques qui régissent sa liberté d'action (conditions qui entravent).

### Délimitation de la communauté

Comme nous l'avons souligné dans le cadre (p. 4), il subsiste encore quelques **écoles de quartier** traditionnelles, mais elles sont maintenant l'exception à la règle. On ne peut délimiter la communauté d'une école ou d'un centre sur la base de suppositions. C'est pourquoi une école ou un centre, un groupe communautaire ou tout autre partenaire qui s'interroge sur l'opportunité d'un CSC aurait avantage à déterminer les « limites » de sa propre communauté, puis celles de la communauté du CSC.

L'école ou le centre peut faire partie d'une seule communauté telle qu'un quartier où habitent des citoyens aux mêmes idéologies et statut socioéconomique. Cependant, la plupart des écoles se rattachent à plusieurs communautés, tant dans le sens géographique que socioéconomique :

- en **contexte urbain**, de nombreuses écoles sont fréquentées par les enfants d'un territoire relativement petit, mais appartenant à une population très diversifiée, tandis que d'autres, qui ont une vocation spécialisée, sont fréquentées par des élèves venant d'un territoire plus étendu ;
- en **contexte rural**, le déclin des populations scolaires entraîne un plus grand nombre de fusions d'écoles, et les élèves doivent être transportés en autobus à partir de nombreuses communautés différentes ;
- pour leur part, les **centres de formation des adultes et de formation professionnelle** se démarquent également compte tenu de l'éventail de programmes offerts et de la grande zone desservie<sup>38</sup>.

L'école ou le centre ne desservent pas la même communauté que les autres organisations et groupes. Le recoupement des territoires aura des répercussions sur la perception qu'aura chaque partenaire du CSC.

Puisqu'elles forment une **minorité** (voir citation ci-contre)<sup>39</sup>, les écoles et les centres doivent tenir compte d'un autre aspect de la communauté : ils servent une population qui fait partie d'une communauté plus vaste non définie en fonction de paramètres linguistiques. Certains partenaires éventuels pourront également présenter cette caractéristique.

Il importe donc de prendre en considération un éventail de communautés pour être en mesure de délimiter la communauté d'intérêt du CSC proposé. L'expérience du « Réseau communautaire »<sup>40</sup> offre un bon point de départ à cette fin.

- Le Réseau communautaire soutient onze comités de l'employabilité et du développement économique communautaire (CEDEC). Pour le Réseau et ses onze comités, le partenariat est le mot d'ordre, comme l'illustre la figure qui suit<sup>41</sup>.

### LE RÉSEAU COMMUNAUTAIRE

Profondément ancré dans les communautés qu'il sert, le Réseau communautaire établit des partenariats et des relations pour aider la minorité linguistique du Québec à s'épanouir.

#### Principaux défis

- Le **renforcement des capacités communautaires** exige que l'on cultive la fierté communautaire et que l'on encourage les membres de la communauté à jouer un rôle actif dans le développement de cette dernière. Il s'agit d'une première étape cruciale d'un processus continu.

« Un centre scolaire et communautaire est une institution que se donne une communauté pour protéger et transmettre son héritage linguistique et culturel [...] le centre devient alors un lieu permettant le rassemblement et l'expression de la vitalité communautaire (traduction). »

Voir l'étude publiée récemment par **Patrimoine canadien** sur les CSC francophones :  
✓ Bisson, 2003.

Voir le site du **Réseau communautaire**, qui renseigne sur les communautés anglophones du Québec et :  
✓ Réseau communautaire, 2000, 2006 et 2007.



Voir  
« **Délimitation de la communauté** »



**Modèles**, p. 7

38. La zone desservie par une école correspond au territoire d'où viennent les élèves qui la fréquentent.

39. PILOTE, 1999.

40. Le Réseau communautaire a été créé en 1999 dans le cadre d'un plan stratégique de développement des communautés anglophones du Québec. Ensemble, le Réseau communautaire et le réseau gouvernemental forment le Comité national de développement des ressources humaines pour la communauté minoritaire anglophone. Le réseau gouvernemental regroupe un certain nombre de ministères et d'organismes du gouvernement du Canada.

41. Voir RÉSEAU COMMUNAUTAIRE, 2007.

## LE RÉSEAU COMMUNAUTAIRE (SUITE)

|                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Principaux défis</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le <b>développement économique communautaire</b> est un processus de planification continu qui prend appui sur les atouts, les ressources et le savoir-faire de la communauté. Puisqu'il repose sur les forces de la communauté, le développement économique communautaire incite les individus à jouer un rôle de leadership dans la communauté et à travailler en vue d'améliorer la qualité de vie.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Activités</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Établir un leadership communautaire</li> <li>• Faciliter la planification communautaire</li> <li>• Établir des partenariats pour favoriser le développement économique communautaire (DEC) et le développement des ressources humaines (DRH)</li> <li>• Encourager les communautés à collaborer dans des projets d'intérêt commun</li> <li>• Promouvoir la collaboration avec des communautés francophones à l'intérieur et à l'extérieur du Québec</li> <li>• Améliorer la communication sur les enjeux et les défis du DEC et du DRH</li> <li>• Créer et entretenir des liaisons avec des partenaires fédéraux et provinciaux</li> <li>• Appuyer le DEC et la diversification économique locale</li> <li>• Appuyer les secteurs économiques vulnérables</li> <li>• Examiner les répercussions de l'urbanisation et de la dévitalisation rurale</li> <li>• Développer l'économie sociale à l'appui du DEC et du DRH</li> <li>• Examiner les enjeux et les défis du marché du travail et de l'employabilité</li> <li>• Établir une main-d'œuvre qualifiée</li> <li>• Favoriser l'entrepreneuriat</li> <li>• Renforcer la capacité des bénévoles de participer à l'économie sociale</li> <li>• Engager les jeunes et les travailleurs âgés dans le DEC [traduction]</li> </ul> |

« Les écoles communautaires [...] partagent une philosophie [...] fondée sur l'idéal démocratique du respect de l'individu et de son droit de prendre part aux affaires de la communauté qui concourent au bien commun [...] Ce programme se caractérise par le changement en réponse à des besoins en évolution, une quête constante de moyens efficaces permettant d'atteindre les buts communs et une évaluation prudente des résultats des activités menées [traduction]. »

## Conséquences sur votre communauté

À ce stade-ci, vous devriez avoir une bonne idée de votre *vision* du CSC, c'est-à-dire de ce à quoi pourrait ressembler celui-ci (voir citation ci-contre)<sup>42</sup> et des limites de sa communauté d'intérêt. Afin de passer à une autre étape du dialogue avec les différents acteurs, vous pouvez vous appuyer sur les connaissances acquises sur les CSC à l'étape 1.1 et discerner les conséquences d'un CSC sur sa communauté.

Évidemment, le déroulement de cet exercice variera selon la compréhension commune du CSC qu'auront les différents acteurs.

- Vous pouvez demander à chacun de lire *Une voie prometteuse pour l'enseignement en anglais au Québec* ou le cadre ou encore leur en remettre un exemplaire à la première rencontre. Vous pouvez également utiliser une des présentations en format PowerPoint affichées dans le site Web des **CSC** ou en concevoir un à partir de la synthèse que vous avez établie à l'étape 1.1.
- Vous pouvez utiliser l'un ou l'autre des documents suggérés plus haut ou proposer aux acteurs de se servir du modèle établi à l'étape 1.1, « Synthèse des observations sur les écoles communautaires ».

42. COALITION FOR COMMUNITY SCHOOLS, s. d., p. 2.

- Peu importe la démarche choisie, tous les principaux acteurs qui prennent part au dialogue devraient avoir l'occasion de familiariser avec les CSC, y compris se faire une idée de ce qu'est un CSC et de ce qu'on peut attendre d'un CSC en tant que :
  - communauté d'apprentissage ;
  - carrefour de services communautaires.
- Les divers acteurs devraient également prendre connaissance de la définition donnée au CSC et des étapes qu'implique sa création, qui sont décrites dans le cadre (voir *La création d'un centre scolaire et communautaire vous intéresse ? Survol du cadre d'action pour la création d'un CSC dans le site Web des CSC*).

Une fois conjugués, ces efforts vous conduiront vers votre prochain défi, soit déterminer le type de CSC à adopter et une *vision* de l'endroit où cela devrait vous mener (voir exemples, p. 43).

Voir le site du **Réseau canadien de DEC** pour obtenir de plus amples renseignements sur les projets de développement au Canada :  
✓ Brodhead, 2006.



Voir « **Vision du CSC** »

**Modèles**, p. 9

## 1.3 Décider

Comme nous le résumons ci-dessous, la présente étape a pour **objectif** de déterminer si le projet de création d'un CSC suscite suffisamment d'intérêt et de soutien.

**Cadre**, p. 5



### ÉTAPE 1.3 EN BREF

1.1

Voir comment sont les CSC dans d'autres communautés



1.2

Établir le type de CSC adapté à sa communauté



1.3

Décider

### Étape 1.3

#### Défis opérationnels

Vérifier si les partenaires et leur organisation sont prêts à s'engager dans cette coentreprise



Établir le produit prévu pour l'étape 1 : la décision



#### Produit principal

Décision de poursuivre

Ici, les **principaux défis** consistent à déterminer l'opportunité et la faisabilité de la création d'un CSC.

- Les écoles ou les centres et autres organisations de services de première ligne sont contraints de satisfaire aux attentes de leurs différents acteurs.
- Généralement, la survie des groupes communautaires, qui doivent remplir leur mission en faisant appel à des bénévoles débordés, est précaire.

La décision de créer une nouvelle organisation telle qu'un CSC représente donc un engagement de taille pour tout partenaire éventuel.

### Préparation

Le fait que des partenaires potentiels se soient dotés d'une vision ne signifie pas qu'ils sont *prêts* à passer à l'action (même s'ils sont *disposés* à le faire). C'est pourquoi il faut établir le « **quotient de maturité** » ou **QM** du partenariat qui est en train de se dégager.

Le **ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan** constitue une bonne source d'information sur la collaboration interorganismes et la nécessité d'obtenir le soutien d'organismes supérieurs. Voir les sites **Human Services Integration Forum** (forum d'intégration des services sociaux) et **Publications**, de même que les documents suivants :

- ✓ Gouvernement de la Saskatchewan, 1996, 1997a, 1997b et 2000.

Il faut tenir compte de différents facteurs, tant des facteurs **tangibles** (ex. ressources suffisantes) qu'**intangibles** (ex. culture de collaboration). Il existe des facteurs de « **premier plan** », c'est-à-dire des facteurs qui se rapportent directement aux partenaires mêmes (ex. leur leadership), et des facteurs de « **second plan** », c'est-à-dire des facteurs qui se rapportent indirectement à eux (ex. soutien qu'un partenaire offrira par l'intermédiaire d'une organisation d'attache comme le soutien qu'obtiendra un organisme d'affaires sociales par l'entremise du bureau régional de son ministère).

■ Voici des exemples de facteurs clés qui influent sur l'état de préparation qu'il convient de prendre en considération<sup>43</sup> :

#### FACTEURS POUVANT INFLUER SUR LA PRÉPARATION

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ce qu'il vous faut absolument</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un cadre juridique ou administratif propice à la création d'un CSC</li> <li>• L'approbation des leaders au sein du partenariat</li> <li>• L'accès aux ressources (temps et personnel) nécessaires à la création du CSC</li> </ul> | <b>Ce qui peut jouer pour et contre vous</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• D'autres changements en cours, dont certains sur lesquels vous n'avez aucune emprise</li> <li>• Une tradition de changement au sein du partenariat</li> <li>• L'expérience des innovations (favorable ou défavorable)</li> </ul>                |
| <b>Ce qu'il est bon d'avoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des leaders crédibles</li> <li>• Une vision claire, au sein du partenariat, de la destination souhaitée</li> <li>• Des ressources supplémentaires à consacrer à la création du CSC</li> </ul>                                          | <b>Ce qui peut constituer des obstacles importants</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des innovations passées qui ont échoué ou ont été sources de frustration</li> <li>• Des capacités insuffisantes (compétences et habiletés)</li> <li>• Des raisons négatives ou superficielles de vouloir passer à l'action</li> </ul> |

### Engagement provisoire

Comme nous l'avons indiqué au départ, la décision constitue le principal produit de la présente étape. En résumé, voici les **options** qui s'offriront à vous :

1. retourner à l'étape 1.1 pour envisager une autre solution ;
2. reporter la décision en attendant d'autres rapprochements entre différents groupes ;
3. envisager une autre forme de collaboration ;
4. passer à la création du CSC proposé ;
5. mettre un terme définitif au processus d'exploration.

Les **options 1 et 2** sont nécessairement intermédiaires, puisque vous devrez tôt ou tard adopter l'option 3, 4 ou 5.

- En choisissant l'option 1, vous devrez franchir de nouveau les étapes précédentes.
- Si vous choisissez l'option 2, c'est qu'il y a de graves lacunes sur le plan de la confiance ou de la maturité (ex. un faible QM<sup>44</sup>).



Voir «**Carte des besoins et des atouts de la communauté**»

Modèles, p. 11

Bien que l'option 2 représente un échec, il n'en demeure pas moins que les différents acteurs croient toujours à la création CLC. (Sinon, ils auraient choisi l'option 5.)

43. Adaptation de LUSTHAUS et autres, 1999, p. 4.

44. ☒ Voir **QUOTIENT DE MATURITÉ** dans le **cahier**.

Si l'**option 3** est retenue, alors le cadre ne peut être mis en œuvre tel que nous le présentons ici. Cependant, puisqu'il peut renfermer des composantes qui pourraient s'avérer utiles, le cadre peut être adapté en fonction de la nature de la collaboration envisagée.

Si c'est l'**option 4** qui est choisie, c'est probablement qu'il n'y a pas de lacunes importantes sur le plan de la maturité, donc que le QM est de moyen à élevé. Néanmoins, tous les partenaires éventuels doivent bien comprendre que cette décision ne constitue en aucun cas un engagement *irrévocable*. Cette décision traduit plutôt une volonté de continuer de cheminer sur la voie de la création d'un CSC, donc de passer à l'étape 2, qui est présentée à la section suivante.

- Lorsque l'option 4 est retenue à la suite de l'option 1 ou 2, c'est probablement que les étapes précédentes du cadre ont dû être franchies de nouveau et que l'énoncé de la vision du CSC établi à l'étape 1.1, et revu s'il y a lieu à l'étape 1.2, correspond à la vision poursuivie<sup>45</sup>.

Si l'**option 5** est retenue, alors on met fin à l'exploration (pour un temps du moins).

- Dans le cadre, nous mettons l'accent sur l'importance de la **participation des élèves** dans la création et le développement du CSC. Il y a plus de dix ans, un chercheur déplorait le fait que, dans la recherche, on accordait rarement la parole aux élèves (voir citation ci-contre)<sup>46</sup>. Fullan, cité dans le cadre (p. 5) et d'autres auteurs soutiennent que les élèves ont la capacité et la volonté de participer lorsqu'on leur en donne la chance<sup>47</sup>.

« Pour amorcer le processus de transformation des politiques scolaires, on peut d'abord écouter ce que les élèves ont à dire sur eux-mêmes : toutefois, les études dans lesquelles on tient compte de l'opinion des élèves sont assez récentes et rares (traduction). »

45. ☞ Voir **VISION DU CSC** dans le **cahier**.

46. NIETO, 1994, p. 396.

47. Voir par exemple MACBEATH et SUGIMINE, 2003 ; RUDDUCK, CHAPLAIN et WALLACE, 1996 ; SMITH et autres, 1998.

## 2 AMORCER



La présente étape a pour objectif de mettre sur pied le partenariat. Au terme de cette étape, vous devriez avoir obtenu les résultats résumés ci-dessous.

### ÉTAPE 2 EN BREF



| Étape | Résultat catalyseur                                  | → | Produit principal                                          | → | Réalisation initiale |
|-------|------------------------------------------------------|---|------------------------------------------------------------|---|----------------------|
| 2     | Consensus sur le projet proposé chez les partenaires | → | Entente de partenariat (condition pour passer à l'étape 3) | → | Étape 3 entreprise   |



2.1  
Cartographier ses besoins et ses atouts



2.2  
Formuler l'énoncé de mission



2.3  
Répartir les responsabilités et les ressources



2.4  
Conclure une entente de partenariat

Ici, les **principaux défis** consistent à cartographier ses besoins et ses atouts, à élaborer l'énoncé de mission proposé, à répartir les responsabilités et les ressources et à conclure une entente de partenariat<sup>48</sup>.

**LEADERSHIP PARTAGÉ.** – L'image traditionnelle du leadership organisationnel est celle de la hiérarchie, à la tête de laquelle se trouve le «grand patron»; à la base, il y a les suiveurs et, entre les deux, il y a les petits patrons. Dans le contexte d'une communauté d'apprentissage active, le CSC renvoie une image tout autre du «leadership partagé», qui constitue le pivot central de l'édification du capital social (voir citation ci-contre)<sup>49</sup> dont nous avons parlé à l'étape 1 (p. 15) et qui forme, à son tour, une composante essentielle dans le renforcement des capacités communautaires.

La figure qui suit est tirée d'une étude récente de la Coalition for Community Schools, selon laquelle il faut trois principaux types de leaders pour assurer la réussite des écoles communautaires<sup>50</sup>.

Voir le site **Community Leadership** (leadership communautaire) du NCSL.

✓ Coleman, 2006.

**Building Partnerships Workbook** du NWREL

✓ Dorfman, 2005

« Les **capacités communautaires** correspondent à l'interaction du capital humain, organisationnel et social d'une communauté donnée que l'on peut mettre à profit afin de résoudre des problèmes collectifs ou d'assurer son bien-être [traduction]. »

48. Voir les ouvrages publiés par le National College for School Leadership (NCSL) (collège national des directeurs d'école) du Royaume-Uni et le Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL) (laboratoire régional de recherche en éducation du Nord-Ouest).

49. « [Les capacités communautaires] peuvent émaner de processus sociaux informels ou d'efforts structurés établis par des personnes, des organisations et les réseaux qu'ils forment entre eux ou encore avec les systèmes d'ensemble dont la communauté fait partie [traduction]. » (CHASKIN, 1999, p. 4.)

50. BLANK, BERG et MELAVILLE, 2006, p. vi.



**LE LEADERSHIP À TOUS LES ÉCHELONS**

|                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Leaders<br/>communautaires</b> | <p>Ce sont les leaders à l'école, dans la municipalité, chez les citoyens, dans les entreprises et dans les organismes qui, dans leur vision commune et leurs engagements stratégiques, disent à la population : « Nous pouvons y arriver ! » En règle générale, ces leaders mettent sur pied des groupes qui correspondent à la culture et au contexte particuliers de leur communauté. Il s'agit souvent d'entités décloisonnées sans statut juridique officiel ; ce sont parfois des organismes sans but lucratif. Ils exercent leur pouvoir et leur influence non pas en vertu de la loi, mais bien grâce à leur poids, à leur engagement et à leur diversité.</p> |
| <b>Leaders<br/>sur le terrain</b> | <p>Il s'agit de praticiens et de membres de la communauté dans les écoles qui sont au courant des enjeux locaux et qui ont les compétences nécessaires pour établir des relations et diriger les citoyens vers différentes ressources et possibilités. Nous pensons ici aux directeurs d'école, aux parents, aux enseignants, aux membres de la communauté et aux coordonnateurs d'école communautaire.</p>                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Leaders<br/>intermédiaires</b> | <p>Ce sont les directeurs organisationnels dont la capacité de bâtir une infrastructure reliant les institutions et les organisations permet au projet d'école communautaire de garder le cap. Ces leaders établissent des liens entre les politiques et les pratiques de l'école, font connaître le concept d'école communautaire au sein de leur organisation et favorisent les alliances entre institutions partenaires. Dans l'établissement de cette infrastructure, ils se concentrent sur le financement, l'assistance technique, le perfectionnement professionnel, les résultats et l'engagement de la population [traduction].</p>                           |



## 2.1 Cartographier ses besoins et ses atouts

Prenant appui sur la communauté délimitée à l'étape 1.1, la présente étape a pour **objectif** de produire une carte des besoins et des atouts de la communauté.

### ÉTAPE 2.1 EN BREF



#### Étape 2.1

##### Défis opérationnels

Définir les besoins de la communauté compte tenu de la forme de CSC envisagée



Définir les atouts de la communauté permettant de répondre aux besoins définis



##### Produit principal

Carte des besoins et des atouts de la communauté

Ici, les **principaux défis** consistent à définir les besoins auxquels le CSC pourrait répondre tout en tenant compte des atouts que possède déjà la communauté.

Mettre sur pied un CSC à partir d'un ensemble perçu de besoins peut mener de façon positive vers l'action, dans la mesure où cet exercice ne crée pas une impression de *manque-à-gagner*, c'est-à-dire l'impression que la communauté présente des déficiences auxquelles il faut remédier :

■ « [...] en considérant une communauté comme un lot de problèmes et de besoins, on aura tendance à fragmenter les efforts en vue de trouver des solutions. On se prive ainsi du recul ou de la perspective qu'offre la sagesse communautaire en vertu de laquelle les problèmes, et les capacités de résolution de la communauté, sont inextricablement liés [traduction]<sup>51</sup>. »

Le remède à ce problème éventuel consiste à examiner de front les besoins et les atouts. Si, à ce stade-ci, votre vision du CSC est encore floue, vous pouvez les définir à grands traits plutôt que dans le détail.

### Besoins de la communauté

On évalue généralement les besoins suivant deux approches, soit l'approche « descendante » et l'approche « ascendante ».

- L'approche **descendante** d'évaluation des besoins échoue souvent, parce que l'on pose comme principe de base que l'évaluateur sait ce dont les différents acteurs ont besoin (mieux qu'eux mêmes).
- À l'inverse, l'approche **ascendante** échoue souvent également parce que, dans ce cas-ci, on pose comme principe de départ que les exigences des différents acteurs correspondent précisément à leurs besoins.

Dans les deux cas, on confond fréquemment besoins et solutions. En effet, lorsqu'on leur demande de citer un besoin, les répondants soulèvent souvent une solution en supposant que cette dernière répondra au besoin, comme l'illustre l'exemple fourni dans l'encadré ci-contre.

**EXEMPLE.** – Les membres d'une communauté disent avoir *besoin* d'un programme parascolaire. Ils supposent que ce programme satisfera au besoin sous-jacent (non précisé) des élèves.

51. MATHIE et CUNNINGHAM, 2003, p. 3.

Parfois, le besoin apparaît en filigrane, en ce sens qu'il n'est pas exprimé clairement, mais il est implicite dans la façon de l'énoncer.

- Revenons-en à notre exemple. Ce sont peut-être les parents qui ont besoin d'un service de garde après l'école pour leurs enfants plutôt que les enfants qui ont un besoin.

Pour dissiper cette confusion, on peut d'abord s'attaquer à la définition en collaboration<sup>52</sup>, puis à les représenter en fonction de *niveaux* de besoin, comme nous l'expliquons ci-dessous.

#### NIVEAUX DE BESOIN

|                                   |                                                                                  |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Niveau 1<br/>Bénéficiaires</b> | Pour commencer, définir les besoins des bénéficiaires « cibles » (voir encadré). |
| ↓                                 |                                                                                  |
| <b>Niveau 2<br/>Services</b>      | Ensuite, examiner les services nécessaires en réponse à ses besoins.             |
| ↓                                 |                                                                                  |
| <b>Niveau 3<br/>Ressources</b>    | Enfin, déterminer les ressources nécessaires à la prestation de ces services.    |

#### Qui sont les bénéficiaires « cibles » :

- élèves ;
- parents ;
- membres de la communauté, etc.

Pour évaluer les **besoins** de la communauté à chacun de ces niveaux, il ne suffit pas de demander aux gens ce qu'ils veulent, mais bien de cerner l'**écart** entre *ce qui est* et *ce qui devrait être*.

- **NIVEAU 1.** – Ainsi, il convient de commencer par se poser les questions suivantes : Où les bénéficiaires cibles ont besoin de se situer ? Puis, où se situent-ils actuellement ? La différence (ou l'écart) entre ces deux situations (souhaitée et réelle) correspond aux besoins.
- **NIVEAU 2.** – Une fois les besoins des bénéficiaires clairement établis, on peut ensuite passer au niveau suivant et se poser les questions suivantes : Quels services devraient répondre aux besoins cernés ? Quels services sont offerts actuellement ? La différence (ou l'écart) entre les services (souhaités et réels) correspond aux services à offrir.
- **NIVEAU 3.** – Finalement, on parvient au dernier niveau, où l'on se pose les questions suivantes : Quelles sont les ressources humaines, financières ou d'autre nature nécessaires pour offrir les services requis ? Quelles sont les ressources disponibles ? La différence (ou l'écart) entre les ressources (souhaitées et réelles) correspond aux ressources nécessaires.

#### EXEMPLE

- Besoins à combler chez des adultes aux études : acquisition de compétences en dessin technique
- Services à offrir : cours de mise à niveau
- Ressources nécessaires : formateur pour 30 heures et coûts connexes

Pour décrire la **situation réelle** à l'un ou l'autre de ces niveaux, on doit disposer d'information. Pour pouvoir se fier à cette information, il faut que les demandes des répondants aient été non seulement acceptées mais également vérifiées au moyen de données recueillies<sup>53</sup>.

52. Dans une approche de collaboration, on évite d'évaluer les besoins suivant une démarche descendante ou ascendante.

53. Voir REBORE et WALMSLEY, 2007 ; SMITH, 2007.

Pour décrire la **situation souhaitée** à l'un ou l'autre de ces niveaux, il faut cette fois se reporter non pas aux données recueillies mais bien à des critères pertinents permettant de justifier les avantages, les services ou les ressources demandées. C'est cela qui différencie essentiellement une véritable évaluation des besoins d'une liste de souhaits (ce qu'on l'on veut ne correspond pas nécessaire à ce dont on a besoin).

Pour déterminer ces besoins, vous devez :

- déterminer les sources appropriées de données (ex. membres de la communauté, dossiers scolaires, le Recensement du Canada et le RCSSS) ;
- déterminer les moyens qu'il convient d'adopter pour recueillir ces données (ex. interviewer des leaders communautaires ou observer des activités scolaires) ;
- déterminer les moyens qu'il convient d'emprunter pour analyser, en collaboration avec vos partenaires, les données recueillies (ex. analyse de contenu des commentaires formulés par différents acteurs ou analyse statistique de données recueillies à l'aide d'une échelle d'évaluation).

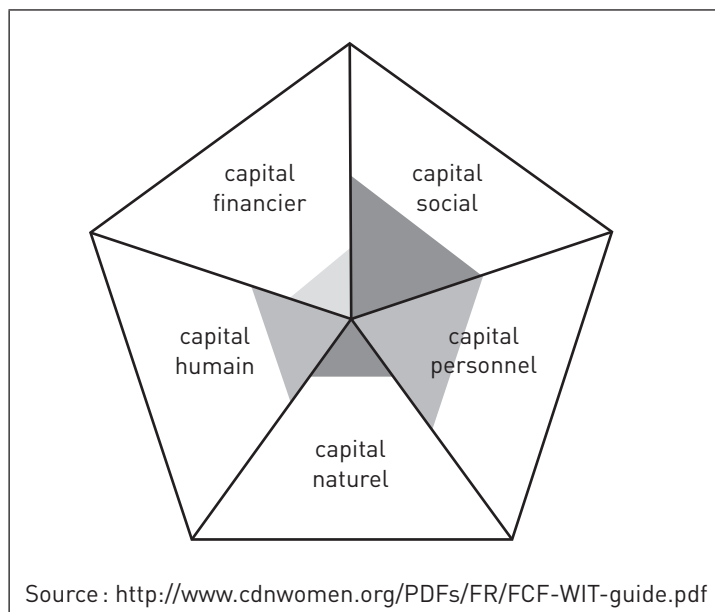
Puisque les besoins correspondent à l'écart entre une situation réelle et une situation souhaitée, ils ne peuvent être définis s'il n'y a pas d'entente sur ce que devrait comporter la situation souhaitée et si vous ne disposez pas d'un portrait exact des services et des ressources déjà en place.

### Atouts de la communauté

À la lumière de l'évaluation qui précède, il pourra vous sembler qu'un CSC permettrait de répondre aux besoins des élèves, des membres de la communauté ou d'autres acteurs.

Cependant, le CSC n'est peut-être pas la meilleure solution ni nécessaire si toutes les ressources requises existent déjà. Vous pouvez donc **cartographier les atouts** existants.

(Traduction officielle du schéma)



- Les ouvrages publiés par la Fondation canadienne des femmes dans le cadre du projet « La transition des femmes hors de la pauvreté » fournissent un exemple d'établissement de carte des atouts (la Fondation parle de « représentation des avoirs » en français)<sup>54</sup>. L'approche globale des atouts du Partenariat rural du Canada en est un autre exemple.
- Le Partenariat rural du Canada recourt au récit d'expériences pour rassembler des capsules d'histoire sociale et broser ainsi un tableau d'ensemble des atouts de la communauté<sup>55</sup>. Cette façon de faire témoigne de l'importance du capital humain dans la mobilisation des biens.

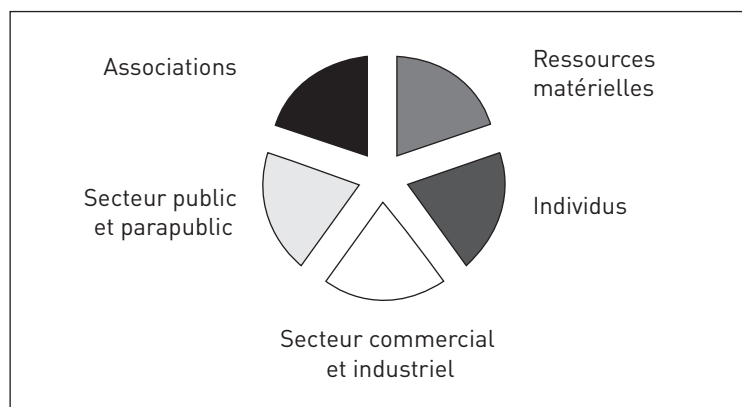
L'Asset-Based Community Development (ABCD) Institute (institut du développement communautaire axé sur les atouts) de la Northwestern University constitue une source précieuse de renseignements sur l'établissement de cartes des atouts. Son processus prévoit l'établissement d'un **répertoire de biens organisationnels**, illustré ci-dessous.

#### FENÊTRE SUR MON ORGANISATION

|           |                         |                        |
|-----------|-------------------------|------------------------|
| Personnel | Locaux et installations | Matériel et équipement |
|           | Savoir-faire            |                        |
| Électeurs | Réseaux de relations    | Pouvoir économique     |

L'Institut propose également la conception d'une **carte des atouts de la communauté** illustrée par le diagramme circulaire<sup>56</sup> et répartie en trois composantes de base :

- composantes **principales** : atouts et capacités qui se trouvent dans le quartier et contrôlés en majeure partie par la communauté ;
- composantes **secondaires** : atouts qui se trouvent à l'intérieur de la communauté, mais contrôlés en majeure partie par des gens de l'extérieur ;
- composantes **éventuelles** : ressources provenant de l'extérieur du quartier et contrôlées par des gens de l'extérieur<sup>57</sup>.



Fondation canadienne  
des femmes

Guide de Partenariat rural  
du Canada  
(anglais seulement)



ABCD Institute

Pour obtenir  
de plus amples  
renseignements, voir  
le site **Rural Education**  
(éducation rurale)  
du NWREL.

54. MURRAY et FERGUSON, 2001 ; voir aussi LIVINGSTONE et CHAGNON, 2004 ; CANADIAN CO-OPERATIVE ASSOCIATION, 2003 ; MARKELL, 2004 ; MURRAY et FERGUSON, 2002.

55. FULLER et PLETSCH, 2002.

56. Adaptation de KRETZMANN et MCKNIGHT, 2005.

57. MCKNIGHT et KRETZMANN, 1996 ; voir aussi KRETZMANN, 1992.



Voir «**Carte des besoins et des atouts de la communauté**»

Modèles, p. 13

L'établissement des besoins et des atouts de la communauté peut se révéler un exercice très «ouvert» si l'on se contente de se poser des questions générales sur ces besoins et atouts. Cependant, l'approche peut être plus centrée, ce qui permettrait de «situer» plus aisément le CSC proposé sur la carte de la communauté, c'est-à-dire déterminer la place qui lui revient par rapport aux besoins et aux atouts de cette dernière.

Un autre exemple d'évaluation est également présenté dans les travaux menés sous l'égide du **Réseau communautaire** des communautés anglophones du Québec.

Cadre, p. 6



## 2.2 Formuler l'énoncé de mission

La présente étape a pour **objectif** d'énoncer la mission du CSC proposé.

### ÉTAPE 2.2 EN BREF

2.1  
Cartographier ses  
besoins et ses atouts



2.2  
Formuler l'énoncé  
de mission



2.3  
Répartir les responsa-  
bilités et les ressources



2.4  
Conclure une entente  
de partenariat

### Étape 2.2

#### Défis opérationnels

Énoncer les valeurs  
et l'objectif du CSC



Établir un ensemble  
approprié de principes  
pour orienter le  
fonctionnement du CSC



Définir la nature des  
résultats que les  
partenaires attendent  
du CSC



Définir les  
répercussions du CSC  
proposé sur l'énoncé  
de mission de chaque  
partenaire



#### Produit principal

Énoncés de mission  
du CSC

Ici, les **principaux défis** consistent à établir un consensus sur les valeurs, l'objectif et les résultats attendus du CSC de même qu'à déterminer les principes qui devraient en guider le fonctionnement. Vous devrez également déterminer si le CSC proposé rejoint la mission de chaque partenaire.

L'énoncé de mission devrait servir à *situer* le CSC dans son contexte de même qu'à inspirer et à motiver les différents acteurs. Il doit permettre de répondre à des questions comme celles-ci :

- Pourquoi le CSC est-il nécessaire ?
- Quels intérêts sert-il ?

Dans *Bridges to Success* (ponts vers la réussite), on souligne que : « La vision écrite permet de rappeler constamment aux partenaires leurs buts communs. Elle définit le point final vers lequel orienter tous leurs efforts [traduction]<sup>58</sup>. »

**Bridges to Success**

Cependant, au bout de compte, ce n'est pas tant la justesse du libellé de l'énoncé de mission, mais bien la façon dont le CSC transposera cet énoncé en action qui inspirera. En outre, cela dépendra autant du processus suivi pour créer l'énoncé de mission que son contenu même<sup>59</sup>.

58. MELAVILLE, 2004, p. 26.

59. « En se dotant d'une vision commune, un groupe de personnes défissent ensemble leur engagement [...] Sans processus soutenu d'élaboration d'une vision commune, l'école ou le CSC n'arrivera jamais à définir son objectif précis [traduction]. » (SENGE et autres, 2000, p. 72.)

## Cristallisation des valeurs et de l'objectif

Comme nous l'indiquons dans le cadre (p. 6), les valeurs devraient servir de « **phares** » qui orientent les politiques publiques et les pratiques, en conformité avec les valeurs de la société. Dans une organisation telle que le CSC, elles devraient également correspondre aux valeurs de la communauté (voir encadré ci-contre)<sup>60</sup>.

**DURÉE.** – L'énoncé de mission n'a pas besoin d'être long, mais il se peut bien que ce soit le cas pour le processus ayant mené à son élaboration. Ce sera néanmoins du temps bien investi si l'énoncé de mission permet de clarifier l'objectif de l'entreprise, de dissiper les visées incompatibles des différents partenaires et de renforcer l'engagement à l'égard du CSC.

Chaque partenaire devrait avoir une **vision** de son rôle, qu'elle soit décrite dans son énoncé de mission ou encore dans toute autre forme d'expression de son caractère et de ses buts :

- « La vision d'avenir d'une organisation définit le type de monde auquel elle veut contribuer [...] La mission, par contre, est une étape dans la réalisation de la vision d'avenir, la raison d'être de l'organisation<sup>61</sup>. »

Les missions peuvent se différencier sur le plan de variables clés :

- valeurs : croyances de base de l'organisation ;
- objectif : raison d'être de l'organisation ;
- caractère : nature de l'organisation ;
- orientation : direction que doit suivre l'organisation<sup>62</sup>.

En définitive, l'efficacité d'une mission se mesure par la viabilité de la vision de l'organisation<sup>63</sup>. Dans la figure qui suit, nous donnons des exemples de « visualisation<sup>64</sup> », l'énoncé de la vision du Partnership for Family Involvement in Education (PFIE) (partenariat pour la participation de la famille à l'éducation)<sup>65</sup> et l'énoncé de mission de la National Community Education Association (NCEA) (association nationale de l'apprentissage communautaire)<sup>66</sup>.

### Valeurs essentielles

tirées de *Families and Schools Together* (la famille et l'école, ensemble) :

- les parents sont les premiers agents de prévention auprès de leurs enfants ;
- les relations aident les familles à trouver des ressources utiles et à bien s'en servir ;
- la collaboration intersystème pour répondre aux besoins des enfants à risque est nécessaire et importante ;
- le stress et l'isolement social réduisent l'efficacité parentale et le soutien social a l'effet inverse [traduction].



Voir « **Énoncé de mission des partenaires** »



**Modèles**, p. 16

60. HERNANDEZ, 2000, p. 6.

61. LUSTHAUS et autres, 2002, p. 134.

62. Voir énoncé de vision et de mission de **LEARN** dans le site Web de celui-ci.

63. En d'autres termes, assurer la viabilité signifie : « Faire en sorte que les croyances et les principes centraux du projet demeurent ancrés solidement dans le temps et perdurent [...] tout en veillant à ce que les principes fondamentaux (collaboration, prévention et égalité des chances) soient assimilés dans la mentalité des individus et dans les pratiques des organisations [traduction]. » [Cité dans CORNERSTONE CONSULTING GROUP, 2002, p. 10.]

64. FRANK et SMITH, 2000, p. 26.

65. CHUNG, 2000, p. 2.

66. La NCEA est un regroupement professionnel de formateurs communautaires ; voir les **National Models** (modèles nationaux) dans le site Web de la Coalition for Community Schools pour voir cet exemple et bien d'autres.

### EXEMPLES DE VISUALISATION

- Les enfants de notre communauté disposeront d'un endroit sûr et amusant pour jouer.
- Nos efforts nous permettront d'améliorer la qualité de vie dans notre communauté de sorte que les personnes, les familles et les entreprises pourront se préparer plus librement et en pleine confiance pour l'avenir.
- Notre entreprise fonctionnera bien, récoltera de sains bénéfices et sera reconnue dans la communauté comme un leader dans la réalisation de projets sociaux et de coopération.

### VISION DU PFIE : PROTÉGER ET INSTRUIRE NOS ENFANTS

D'abord et avant tout, les programmes parascolaires permettent de garder les enfants de tout âge loin du danger et des ennuis. C'est en dehors des heures de classe que l'on enregistre les plus hauts taux de délinquance juvénile. Toutefois, s'ils sont offerts sous la supervision vigilante d'adultes, les programmes parascolaires de qualité peuvent aider à assurer la sécurité de nos enfants.

Les programmes parascolaires peuvent également contribuer à améliorer le rendement scolaire des enfants qui y participent. C'est en majeure partie parce que ces programmes sont axés sur les domaines dans lesquels les élèves éprouvent des difficultés. Bon nombre de ces activités allient l'apprentissage à des activités plus amusantes et enrichissantes.

### ÉNONCÉ DE MISSION DE LA NCEA

La NCEA a pour mission d'assurer un rôle de leadership auprès des personnes qui se consacrent à la création de communautés d'apprentissage en réponse à des besoins individuels ou collectifs. Pour ce faire, elle propose à ses membres des conférences et des ateliers nationaux et régionaux de formation, publie des périodiques, des ouvrages et d'autres produits, offre des possibilités de soutien par les pairs et de réseautage en plus de diffuser de l'information et de fournir des services d'aiguillage. De plus, elle milite en faveur de l'apprentissage communautaire en travaillant en collaboration avec les organisations intéressées et en faisant la promotion, à l'échelle du pays et des États de même qu'à l'échelle locale, de :

- la participation des parents et de la communauté dans l'instruction publique ;
- la création de partenariats communautaires en réponse à des besoins communautaires ;
- l'extension des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie à l'ensemble des membres de la communauté.

Parmi ses membres, la NCEA compte des directeurs et des coordonnateurs de programme d'apprentissage communautaire dans les commissions scolaires locales. Elle regroupe également des directeurs d'études, des administrateurs des départements d'État de l'éducation, des professeurs en enseignement dans des collèges ou des universités, des administrateurs de collège communautaire, des membres de commissions scolaires et de conseils consultatifs d'État et locaux de même que des législateurs d'État.



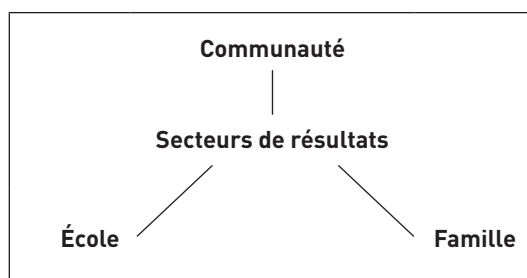
## Secteurs de résultats

En vertu du cadre, les CSC doivent être créés et fonctionner suivant une approche de **gestion axée sur les résultats** (voir encadré ci-contre)<sup>67</sup>. Dans son énoncé des « résultats attendus », une organisation doit faire état de ce qui lui *tient vraiment à cœur*, soit exprimer ses valeurs et son objectif<sup>68</sup>.

À l'étape 3, nous aborderons en détail l'élaboration des résultats attendus et de la « chaîne de résultats » (voir p. 42). À ce stade-ci, le but est de définir les « **secteurs de résultats** », c'est-à-dire d'énoncer de façon globale les types de résultats auxquels les partenaires souhaitent parvenir. Compte tenu de la nature générale du CSC, ces secteurs s'articuleront davantage autour des domaines en lien avec l'école, la famille et la communauté<sup>69</sup>.

On peut mettre l'accent sur les résultats pour :

- aider à susciter un intérêt et un engagement en vue d'améliorer la qualité de vie de enfants et des familles ;
- les aider à se situer, à déterminer où ils veulent aller et à quel progrès ils peuvent raisonnablement s'attendre ;
- les aider à assurer le suivi et l'amélioration de leur rendement.



L'Agence canadienne de développement international (ACDI) constitue une source précieuse d'information sur la gestion axée sur les résultats.

La figure ci-dessous illustre des points à prendre en considération parmi les secteurs de résultats du CSC.

### SECTEURS DE RÉSULTATS À EXAMINER

|                                |
|--------------------------------|
| • Éducation préscolaire        |
| • Qualité de l'éducation       |
| • Développement des jeunes     |
| • Engagement des familles      |
| • Possibilités d'emploi        |
| • Arts et sports               |
| • Technologie de l'information |



Voir « **Secteurs de résultats** »



**Modèles**, p. 17

Pour en revenir à votre théorie du changement, les secteurs de résultats correspondent à la destination à laquelle doit mener le parcours vers le changement.

67. WATSON, 2000, p. 7, 8 et 9.

68. **Résultat** : changement descriptible ou mesurable découlant d'une action posée grâce à diverses ressources.

69. On peut également commencer par les secteurs rattachés à la mission de base de chaque partenaire.



Voir « **Principes directeurs** »

 **Modèles**, p. 18

## Définition des principes directeurs

Les principes directeurs « tracent la voie » vers la création du CSC. Comme nous l'indiquons dans le cadre (p. 8), la théorie du changement dans les écoles communautaires montre que les principes directeurs se divisent généralement en trois grands thèmes :

- l'objectif ;
- le leadership dans la valorisation de la communauté ;
- la gestion axée sur les résultats<sup>70</sup>.

Pour servir, les principes directeurs doivent être faciles à comprendre et faciliter l'évaluation d'une politique, d'un programme, d'une mesure ou d'une conduite donnés. Ils se distinguent de l'énoncé des croyances, qui n'est pas axé sur les mesures à prendre, et des lignes directrices, qui correspondent à des consignes plus précises en vue de l'instauration d'une politique, de l'application d'un plan d'action, etc. (voir encadré).

Voici un exemple tiré de *School of the 21st Century* (l'école du XXI<sup>e</sup> siècle), « un modèle de centre pour les enfants d'âge préscolaire, de services de garde et de services de soutien familial à l'école, conçu pour optimiser la croissance et le développement des enfants dès la naissance [traduction]<sup>71</sup> ».

### Situons les principes directeurs

#### Énoncé des croyances

La transparence est une qualité essentielle de la bonne gouvernance.

#### Principe directeur

Le processus d'élaboration des politiques devrait être transparent, c'est-à-dire pouvoir être examiné de près.

#### Ligne directrice

Définir les méthodes à employer pour élaborer les politiques et mettre l'information à la disposition des divers acteurs.

### L'ÉCOLE DU XXI<sup>e</sup> SIÈCLE

Le projet de l'école du XXI<sup>e</sup> se fonde sur la croyance selon laquelle toutes les familles qui ont besoin de soutien et de services de garde de qualité devraient être capables de les obtenir. C'est pourquoi les établissements participant au projet adhèrent aux principes suivants :

- soutien et participation importants des parents ;
- accès universel aux programmes à contribution variable, établie en fonction des revenus familiaux ;
- programmes centrés sur le développement physique, social, affectif et intellectuel des enfants ;
- programmes de qualité, évalués en fonction des compétences du personnel, des ratios personnel-enfants, de la taille des groupes, du roulement du personnel et d'autres critères pertinents ;
- formation professionnelle et progression de carrière pour les personnes qui s'occupent des enfants ;
- programmes facultatifs, offerts aux familles qui le souhaitent.



Voir « **Énoncés de mission harmonisés** »

 **Modèles**, p. 20

## Harmonisation de l'énoncé de mission du CSC et des partenaires

Un des principes directeurs du cadre est que le CSC doit concorder avec les politiques et les programmes de chaque partenaire. Au fur et à mesure du processus, chaque partenaire doit donc s'assurer que l'énoncé de mission que l'on entend donner au CSC s'harmonise avec le sien.

70. Voir *From Values to Results*, p. 41-47, dans le site Web des CSC, où l'on aborde ces catégories de principes directeurs ; voir MELAVILLE, BERG et BLANK, 2006, appendice B (en anglais), où sont expliqués les grands principes relatifs à différentes approches d'apprentissage communautaire.

71. *School of the 21st Century*, s. d., p. 1 ; voir les **principes directeurs** de l'école du XXI<sup>e</sup> siècle (en anglais).

## Rassembler les morceaux

À la fin de la présente étape, le but est maintenant de rédiger l'énoncé de mission complet en rassemblant tous les morceaux.

L'énoncé de mission doit être élaboré compte tenu des commentaires formulés par tous les partenaires. Toutefois, il sera préférable qu'une ou deux personnes seulement s'en chargent, mais qu'elles soumettent l'énoncé de mission aux autres et le modifient jusqu'à ce que chacun l'ait approuvé et se le soit approprié.

Peu importe la démarche retenue pour formuler l'énoncé de mission, il faut retenir que, comme nous l'avons indiqué au début de la présente étape, le **processus compte autant que le produit**. Ce sera la première fois que la volonté et la capacité des partenaires de travailler ensemble vers un objectif commun seront mises à l'épreuve.



Voir « **Ébauche de l'énoncé de mission du CSC** »



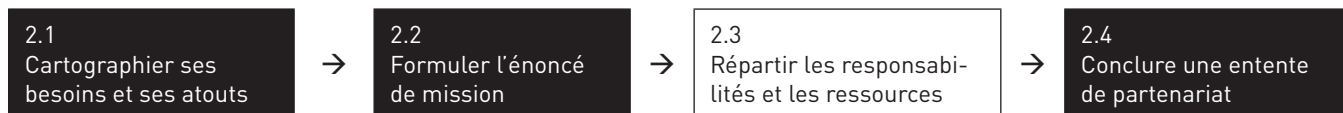
**Modèles**, p. 21

## 2.3 Répartir les responsabilités et les ressources



L'orientation étant établie, la présente étape a pour **objectif** de doter le CSC d'une infrastructure appropriée de même que des ressources humaines et d'autre nature nécessaires pour réaliser sa mission.

### ÉTAPE 2.3 EN BREF



### Étape 2.3

#### Défis opérationnels

Structurer le CSC en fonction des besoins définis, compte tenu des réalités contextuelles



Selon la structure établie, répartir les rôles et les responsabilités appropriés aux partenaires



À partir de là, répartir les rôles et les responsabilités appropriés à l'équipe opérationnelle



À partir de là, définir les règles générales d'attribution des ressources du CSC



#### Produit principal

Structure organisationnelle établie et principaux rôles et responsabilités attribués

Ici, les **principaux défis** consistent à déterminer la structure du CSC et du partenariat, à répartir les responsabilités parmi les organismes et les personnes à l'intérieur de cette structure et, enfin, à leur attribuer le soutien nécessaire.

Ces décisions devraient toutes être prises à la lumière des quatre principes énoncés dans le cadre (p. 9) :

- réciprocité ;
- égalité ;
- collaboration ;
- souplesse.

Il convient de souligner que les structures ou les rôles présentés ici le sont à titre d'**illustration, mais sont aucunement prescrits**. Encore une fois, c'est à vous qu'il appartient de décider comment organiser votre CSC.

### Établissement de la structure du CSC

Comme nous l'illustrons dans le cadre (p. 9), le CSC peut être organisé suivant deux combinaisons de deux modèles. Chaque modèle présente ses avantages et ses inconvénients.

- Dans le modèle **à un seul établissement**, le CSC est établi à un seul endroit, par exemple dans une école primaire de quartier. Suivant cette approche, le fonctionnement du CSC est souvent plus facile à gérer, et il est plus facile de mobiliser la communauté. Toutefois, il a une portée moindre, et cela pourrait décourager des partenaires de participer de crainte de devoir s'associer à plusieurs CSC.
- Dans le modèle **à plusieurs établissements**, le CSC est établi à au moins deux endroits, par exemple dans un centre de formation pour les adultes qui compte plusieurs centres satellites. Cette approche offre une meilleure portée et des économies d'échelle, et elle plaît aux organismes dont le territoire englobe plusieurs écoles. En revanche, elle est parfois plus complexe et restreint la prise en charge locale.
- Dans le modèle **parallèle**, les structures en place sont utilisées pour la réalisation des nouveaux mandats issus des partenariats entre la communauté et l'école. L'ancienne et la nouvelle structures coexistent, et le CSC s'apparente davantage à un nouveau programme offert à l'école. Cette approche est moins envahissante et plus facile à opérationnaliser. Toutefois, elle présente des risques de conflit, puisque l'ancienne et la nouvelle structures se disputeront des ressources déjà limitées.

- Dans le modèle **intégré**, les structures existantes se transforment à mesure que l'école devient un CSC. Cette approche exercera vraisemblablement une plus grande incidence compte tenu de sa structure et de son mandat globaux. Toutefois, elle est plus difficile à mettre en œuvre et c'est elle qui bouleversera davantage les structures existantes.



*Doing What Matters* (faire ce qui compte), le guide du projet **Bridges to Success**, propose une série de stratégies permettant de jeter des ponts entre l'école et la communauté, de les adapter et de les entretenir :

✓ Melaville, 2004.

La première condition à respecter dans le choix et la création du modèle qui « convient » à l'école ou au centre et à la communauté, c'est de prêter une attention particulière au contexte local : il n'existe pas de modèle unique ! La deuxième consiste à faire preuve de prudence au moment d'apporter les changements structuraux (voir citation ci-contre)<sup>72</sup>.

**CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT.** – Le conseil d'établissement a un rôle important à jouer dans la définition de l'orientation de l'école ou du centre. Ainsi, il a pour mandat d'adopter le projet éducatif de l'école, d'en superviser la mise en œuvre et de l'évaluer régulièrement<sup>73</sup>. Le plan de réussite de l'école, lui, prévoit les mesures à prendre à la lumière des buts et des objectifs inscrits dans le plan éducatif. Le directeur d'école dresse le plan de réussite de l'école, mais c'est le conseil d'établissement qui doit l'approuver<sup>74</sup>. C'est donc dire que le conseil d'établissement aura un rôle de premier plan à jouer dans la création et la mise en œuvre du CSC.

**COMMISSION SCOLAIRE.** – Si l'on opte pour le modèle de CSC à plusieurs emplacements, alors la commission scolaire pourrait bien être appelée à se joindre au partenariat. Néanmoins, s'il s'agit du modèle à emplacement unique, la commission scolaire a aussi un rôle important à jouer.

- Les nouveaux CSC ont des défis de taille à relever, particulièrement dans le contexte où il y a peu d'écoles communautaires à utiliser comme modèles et celles qui existent ne sont pas connues.
- En assumant un rôle de leadership dans la création et la viabilité des CSC, les commissions scolaires peuvent aider les écoles à relever ces défis, puisqu'elles instaureront un contexte propice à leur mise en place.

**AUTRES ACTEURS.** – Il se peut que le projet de CSC compte parmi ses partenaires une ou plusieurs organisations régionales homologues de la commission scolaire. Le cas échéant, ces partenaires pourraient jouer un rôle analogue.

- D'autres organisations régionales pourraient avoir un rôle à jouer dans le projet du CSC. Nous pensons notamment aux centres régionaux de ministères gouvernementaux ou d'autres organismes du secteur public.
- Leur rôle variera en fonction de leurs relations avec les partenaires qui participent directement au projet, mais pourrait comprendre différentes fonctions de facilitation ou de soutien.

« Comme stratégie visant à favoriser la collaboration en vue d'obtenir de meilleurs résultats, on transforme souvent les mécanismes organisationnels afin d'encourager les gens et les institutions à collaborer plus étroitement. S'il est un conseil toutefois que ma longue expérience me permet de prodiguer, c'est qu'il ne faut jamais investir une minute dans ce genre de changement tant que les responsables de l'initiative n'auront pas tout tenté à partir des ressources disponibles [traduction]. »



Voir  
« **Établissement  
de la structure  
du CSC** »



**Modèles**, p. 23

72. WATSON, 2000, p. 17.

73. Loi sur l'instruction publique, art. 74 ; pour les centres de formation professionnelle ou de formation des adultes, voir art. 109.

74. Loi sur l'instruction publique, art. 37.1 ; pour les centres de formation professionnelle ou de formation des adultes, voir art. 97.1.

Voir le *Guide du partenariat* de **DRHC** :

- ✓ Frank et Smith, 2000 ;
- ✓ King, Smith et Frank, 2000.

**Pour être efficace, la collaboration entre partenaires exige :**

- la ferme détermination de travailler ensemble ;
- un leadership stratégique ;
- des structures efficaces de gouvernance ;
- l'assurance que les principes de démocratie et d'égalité de tous les partenaires seront respectés ;
- un processus rapide de résolution des conflits.

## Partenariat

Le partenariat peut prendre plusieurs formes, des structures très officielles aux structures très informelles, compte tenu de la nature et de la portée du CSC ainsi que de la « zone de confort » de chaque partenaire par rapport aux structures envisagées.

- Dans le modèle de CSC à plusieurs établissements, il est probable que les partenaires créeront une structure à deux niveaux, comportant par exemple un conseil d'administration formé des représentants des partenaires et un conseil local pour chaque établissement.
- Dans le modèle de CSC à un seul établissement, il est peu probable que l'on crée un comité officiel pour les partenaires, qui prendront les décisions de façon officieuse, par l'intermédiaire des membres de l'équipe opérationnelle (voir p. 53).

Il importe aussi de souligner que, bien qu'une organisation soit représentée officiellement par une personne, beaucoup d'autres pourront jouer un rôle auprès du CSC, que ce soit à titre de participant actif, de personne-ressource ou de conseiller.

Peu importe la structure retenue, la **collaboration** est de mise (voir encadré ci-contre)<sup>75</sup> ; en outre, même si aucune structure n'est établie pour les partenaires, ceux-ci peuvent tout de même assumer les mêmes rôles, par exemple :

- créer et appuyer la vision du CSC ;
- amorcer le processus de création du CSC en établissant une entente de partenariat ;
- assurer la liaison entre les partenaires et avec les groupes de l'extérieur ;
- offrir une « passerelle » pour la maison, l'école et la communauté ;
- offrir une orientation stratégique à l'équipe opérationnelle ;
- approuver le plan d'action et le plan d'évaluation ;
- prendre en charge le fonctionnement et les résultats du CSC ;
- fournir des ressources et des conseils ou assurer une assistance technique et une coordination.

Par conséquent, que tout le travail soit confié au non à une équipe opérationnelle, il est essentiel de déterminer :

- quelles décisions les partenaires devront prendre ;
- comment ces décisions se prendront.

Chaque partenaire doit agir en conformité avec son propre mandat. Ainsi, certains rôles pourront être assurés par une personne (ex. directeur d'un organisme), tandis que d'autres devront l'être par un groupe (ex. conseil d'établissement).

### Every Child Matters Change For Children

Voir le site Web **Every Child Matters** (chaque enfant compte) du Department for Education and Skills (DfES) (ministère de l'Éducation et des Compétences) du Royaume-Uni pour en savoir plus long sur la collaboration interorganismes, notamment :

- ✓ DfES, 2005a, 2005b, 2005c et 2005d.



Voir « **Répartition des rôles et des responsabilités** »

✕ **Modèles**, p. 24

75. Adaptation de COLEMAN, 2006, p. 16.

## Équipe opérationnelle

À l'instar du cadre, les tâches opérationnelles en lien avec le CSC doivent être conçues pour concorder avec les politiques et les pratiques en vigueur (voir deuxième encadré)<sup>76</sup>. Le CSC et les activités existantes devront absolument être harmonisées, mais cela ne se fera pas tout seul.

- Les différends éventuels et réels doivent être gérés, particulièrement à l'intérieur de l'école ou du centre (et dans la mesure où le CSC s'y trouve).
- Cette tâche sera plus facile à remplir si le directeur d'école dirige l'équipe opérationnelle ou en fait partie. Si ce n'est pas possible, alors le chef d'équipe aura notamment comme rôle essentiel d'assurer la liaison avec le directeur.

Bien que, dans la documentation sur les écoles communautaires, on attribue principalement au directeur le rôle d'assurer la collaboration entre l'école et la communauté, il importe tout autant de tenir compte des préoccupations de ce dernier de façon appropriée et en temps opportun.

Cela dit, l'équipe opérationnelle sera appelée à assumer, notamment, les tâches suivantes :

- préparer l'ébauche de plan d'action et la présenter aux partenaires ;
- mettre en œuvre les plans approuvés par les partenaires ;
- assurer le suivi de l'exécution des programmes, des services et des activités ;
- évaluer les activités et les résultats du CSC ;
- présenter le rapport d'évaluation aux partenaires ;
- préparer le prochain plan d'action, ce qui marque le lancement d'un nouveau cycle.

## Coordinateur ou facilitateur

Chaque équipe opérationnelle doit être formée d'un chef d'équipe, que ce soit un *coordonnateur* ou un *facilitateur* ou encore toute autre personne affectée à temps plein ou à temps partiel à ce poste. Par exemple, on peut s'attendre d'un coordonnateur qu'il :

- agisse à titre de collaborateur principal et gère toutes les questions organisationnelles ;
- appuie le conseil d'établissement en faisant la promotion du concept de l'école communautaire ;
- assure la liaison avec diverses organisations ;
- joue un rôle de leadership dans toutes les activités en lien avec l'école communautaire<sup>77</sup>.

Le coordonnateur ou le facilitateur assume souvent le rôle d'*ami critique* :

- « l'ami critique, c'est quelqu'un qui comprend et soutient la mission de l'école, qui connaît parfaitement le contexte dans lequel cette dernière fonctionne, a les compétences nécessaires pour offrir un second avis (et parfois même le premier avis) sur un problème à peine perceptible pour l'équipe-école ou qui, s'il est perceptible, semble insondable [traduction]<sup>78</sup> ».

Voir le site du **ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan (MAS)** :

✓ MAS, 2002 et 2004a.

Pour être efficace, l'équipe opérationnelle a besoin :

- de rôles clairement définis ;
- d'un leadership opérationnel solide ;
- de l'appui des relations établies ;
- de moyens de communication efficaces ;
- de ressources et d'un soutien appropriés.

L'expérience tirée d'un vaste éventail de projets témoigne de l'importance de l'esprit d'équipe et de la nécessité d'offrir un soutien adapté et soutenu à l'équipe.

Pour obtenir de plus amples renseignements sur le rôle du coordonnateur, voir :

- ✓ Churchill Associates, 2003 ;
- ✓ Molloy et autres, 2000.

Voir :

- ✓ NCSL, 2005, **What does a critical friend do?** (qu'est-ce qu'un ami critique ?).

76. Adaptation de COLEMAN, 2006, p. 16.

77. ASSOCIATION FOR COMMUNITY EDUCATION IN BRITISH COLUMBIA, 1997, p. 5.

78. BRIGHOUSE et WOODS, 1999, p. 148.

On s'attend également de cette personne, peu importe son titre, qu'elle :

- aide un groupe diversifié de personnes à former un partenariat propice au travail de collaboration ;
- définisse les préoccupations communes concernant les enfants et les familles ;
- mette sur pied des projets de collaboration en réponse à ces préoccupations ;
- instaure et renforce le leadership nécessaire au partage des responsabilités entre les partenaires qui travaillent ensemble<sup>79</sup>.

### Redevabilité et rapports

Deux questions essentielles concernant la redevabilité et l'établissement de rapports doivent être examinées dans la répartition des rôles et des responsabilités :

- **qui relève de qui** dans les rôles que chacun doit exercer ;
- **quels sont les rôles et les liens de redevabilité** par rapport aux autres dirigeants, notamment le directeur d'école ou de centre.

La réponse à ces questions dépendra avant tout de la structure du CSC.

Si le CSC suit le modèle parallèle, l'équipe opérationnelle et le coordonnateur ou le facilitateur a (ou devrait avoir) un champ d'activité clairement défini. Toutefois, dans le cadre d'une structure intégrée, il est difficile (voire impossible) de faire une démarcation claire entre les rôles et les responsabilités du CSC et ceux de l'école ou du centre.

- Dans un cas comme dans l'autre, l'équipe opérationnelle et le coordonnateur ou le facilitateur, de même que toutes les personnes prenant part au projet du CSC, doivent comprendre parfaitement la structure hiérarchique. En règle générale, l'équipe opérationnelle relève du coordonnateur ou du facilitateur, lequel relève du partenariat.

**Par exemple**, le directeur d'école doit savoir, si tel est le cas, que le coordonnateur ou le facilitateur ne relève pas de lui. Par ailleurs, même si le coordonnateur ou le facilitateur a été détaché d'une organisation partenaire, il ne relève pas, dans ce rôle, de son organisation d'attache.

- Plus le CSC et l'école ou le centre sont intégrés, plus il importe de régler ce genre de détails. Dans un CSC entièrement intégré, le maintien des postes parallèles de coordonnateur ou de facilitateur et de directeur pourra se révéler difficile, voire impossible.
- Cela ne signifie pas qu'une seule personne doive assumer la *totalité* des responsabilités rattachées au CSC et à l'école ou au centre. Cela veut dire qu'une seule personne soit en assumer la responsabilité d'*ensemble*.

### Affectation des ressources

S'engager dans la définition des ressources nécessaires à la réalisation de tout projet de programme, c'est entrer dans un **cercle vicieux** : le responsable du programme ne peut décider des activités à offrir s'il ignore quelles sont les ressources disponibles, et le bailleur de fonds ne pourra affecter de ressources sans connaître le coût des activités prévues.

- Le processus d'affectation des ressources est généralement itératif, les décisions préliminaires concernant les ressources menant aux décisions *préliminaires* sur les programmes puis, aux décisions *provisoires* sur chaque des programmes, et ainsi de suite.

79. MOLLOY et autres, 2000, p. 3.



Les partenaires d'un CSC fraîchement créé peuvent se charger uniquement de fournir ces ressources.

- Dans nombre de cas, il s'agit d'apports en « nature », c'est-à-dire de personnel, de bénévoles ou d'autres ressources.
- Il arrive aussi que le CSC dispose d'un financement de « démarrage » provenant d'une autre source.

En tout état de cause, la **viabilité du financement** est une question cruciale qui devrait être abordée dans la préparation d'une entente de partenariat. Rappelons néanmoins que le financement ne constitue qu'un des critères de viabilité :

- « La viabilité repose sur l'établissement d'un plan clair, sensé et convaincant de mise en œuvre et de maintien des principaux éléments qui concourent à la réussite d'un projet. Elle implique nécessairement la recherche du financement nécessaire à sa poursuite. Toutefois, elle repose également sur d'autres ressources, qu'elles soient politiques, techniques et administratives. Trouver quelles sont les ressources nécessaires et comment les utiliser : voilà le but de la planification de la viabilité [traduction]<sup>80</sup>. »

Dans presque tout nouveau projet, on a avidement besoin d'un **fonds de démarrage**. Toutefois, disposer de ces ressources a du bon et du mauvais.

- Premièrement, les petits budgets ne sont peut-être pas d'un grand secours, mais les gros budgets risquent d'être très difficiles à renouveler une fois le financement initial épuisé.
- Deuxièmement, l'attribution de fonds de démarrage peut donner la fausse impression que la plupart des dépenses seront engagées au début du projet, puis que les coûts permanents seront par la suite assez bas.
- Troisièmement, le fonds de démarrage pourrait ne permettre que le financement des activités de programme, en sorte qu'on ne tiendra pas compte du renforcement des capacités essentiel à la viabilité (voir citation ci-contre)<sup>81</sup>.
- Quatrièmement, bien qu'une période de démarrage très courte (ex. un an) soit insuffisante, une période plus longue (ex. trois ans) pourrait inciter les participants à reporter à plus tard la planification de la viabilité financière du projet à long terme.

Peu importe la situation, il appartient aux partenaires de planifier les ressources pour l'avenir et non seulement pour l'immédiat.

« Les conditions que l'on dit pourtant essentielles à la mise sur pied d'un projet communautaire solide (détermination, collaboration, données, planification stratégique, soutien de base et capacité organisationnelle et individuelle) sont souvent celles pour lesquelles personne n'est disposé à fournir du financement [traduction]. »



Voir « **Affectation des ressources** »



**Modèles**, p. 26

80. LANGFORD et FLYNN, 2003, module I, p. 1. Toutes ces ressources peuvent contribuer à l'atteinte d'un but. Comme le reconnaît également l'auteur de l'ouvrage (voir le module II), la viabilité repose d'abord et avant tout sur une vision et une définition des résultats qui vous permettront de comprendre en quoi l'initiative mérite qu'on assure sa viabilité.

81. Cité dans CORNERSTONE CONSULTING GROUP, 2002, p. 12.



## 2.4 Conclure une entente de partenariat

La présente étape a pour **objectif** de conclure une entente de partenariat.

### ÉTAPE 2.4 EN BREF



### Étape 2.4

#### Défis opérationnels

Établir un processus approprié pour conclure l'entente de partenariat



Rédiger l'entente de partenariat



#### Produit principal

Entente de partenariat signée

Les obligations législatives des partenaires dans le cadre de l'entente varieront d'un cas à un autre. Pour les partenaires du secteur public, elles dépendront des lois-cadres (éducation, affaires sociales, etc.). Il est probable qu'il y aura moins de restrictions pour le secteur privé, selon les conditions en vertu desquelles l'entreprise a été légalement constituée.

Ici, les **principaux défis** consistent à établir un processus et à décider ensuite du contenu de l'entente qui régira le fonctionnement du CSC<sup>82</sup>.

Cette étape sert de fondement à toutes les mesures qui seront prises aux étapes 3 à 5. Selon les auteurs d'un guide publié récemment au Royaume-Uni :

- « Le travail de collaboration entre organismes dépend des rapports établis entre de nombreux organismes différents, dans des contextes différents. En consignant par écrit les règles de base régissant le partenariat avec un autre organisme, on s'assure d'asseoir ce partenariat sur une base solide qui permettra de résister aux difficultés et au roulement du personnel dans les postes clés [traduction]<sup>83</sup>. »

Le caractère trop officiel d'une entente pourrait rebuter certains partenaires; toutefois, si l'entente n'est pas établie de façon suffisamment officielle, il risque d'y avoir de graves désaccords sur les conditions convenues, particulièrement si des partenaires partent et doivent être remplacés.

### Établissement d'un processus

Une coentreprise comme un CSC doit être établie de façon « officielle », de sorte que les partenaires et autres acteurs s'entendent bien sur ce qui a été convenu. La première difficulté opérationnelle que représente la conclusion d'une entente concerne le **processus**.

- Comme nous le soulignons dans le cadre (p. 10), les modalités de l'entente sont généralement consignées par écrit, notamment, sous la forme d'un contrat, d'un protocole ou d'un protocole d'entente. Dans le cadre du processus, il faut donc d'abord se pencher sur la nature de l'entente.
- Que ce soit une simple entente portant sur la prestation d'un seul service ou un accord complexe prévoyant les modalités de prestation d'un éventail de services, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'un **contrat exécutoire**. Il importe donc d'apporter une attention particulière à la rédaction de ses dispositions.
- Par surcroît, les parties à l'entente doivent être **habilitées en vertu de la loi** à accepter toutes les dispositions prévues, et les signataires doivent être des fondés de pouvoir de leur organisation respective.

82. Comme nous l'indiquons dans le cadre (p. 11), au cours de la première année du partenariat, certains partenaires pourraient refuser de signer l'entente tant que le plan d'action n'aura pas été approuvé. Le cas échéant, la signature pourra être reportée à la fin de l'étape 3.5.

83. DfES, 2005b, p. 21.

Pour établir un processus viable, vous devez déterminer qui doit exécuter chacune des tâches décrites ci-dessous et prévoir un délai correct dans chaque cas.

- Nous vous recommandons de commencer par la **fin** du processus, soit par la signature de l'entente, puis de déterminer une date *provisoire* à laquelle cette tâche devra être exécutée compte tenu des autres délais administratifs à prévoir, par exemple pour l'approbation des budgets ou l'embauche du personnel\*.

\*Cette date doit être souple si vous voulez vous ménager une certaine latitude dans les délais d'exécution de chacune des tâches en lien avec l'entente.

|                        |           |   |        |   |             |   |           |
|------------------------|-----------|---|--------|---|-------------|---|-----------|
| <b>Tâches</b>          | Rédaction | → | Examen | → | Approbation | → | Signature |
| <b>Responsabilités</b> |           |   |        |   |             |   |           |
| <b>Échéance</b>        |           |   |        |   |             |   |           |

Les délais à prévoir pour chaque tâche variera selon la complexité du processus et le contenu de l'entente.

- Si l'entente a une portée vaste et complexe, il est probable que l'examen et l'approbation prennent plus de temps.
- De même, si l'ébauche de l'entente doit être acheminée jusqu'à l'organe administratif interne de chaque partenaire pour examen et approbation, alors il faudra prévoir plus de temps.

Cette avant-dernière étape donnera peut-être lieu à d'autres changements, particulièrement si des modifications demandées par un partenaire entraînent d'autres modifications à la demande d'autres partenaires. La dernière tâche, soit la signature de l'entente, risque également d'être retardée si un ou plusieurs partenaires insistent pour voir le plan d'action avant de signer (voir  **NOTE** au début de l'étape 2.4).

## Établissement du contenu

La deuxième difficulté qui se rattache à la signature de l'entente concerne le **contenu**.

Une entente officielle par écrit ne devrait pas comporter d'information pouvant faire l'objet de modifications. Ainsi, il est préférable que l'entente, au lieu de prévoir un budget détaillé, comporte des dispositions sur les ressources financières et d'autre nature que chaque partenaire s'engage à fournir pendant sa durée ainsi que les modalités d'approbation et de modification des budgets annuels.



Voir « **Entente de partenariat** »



**Modèles**, p. 27

## Conclusion

Selon le processus convenu plus haut, l'étape 2 se conclut par la signature de l'entente de partenariat par toutes les parties. Curieusement, la « conclusion » correspond pourtant ici au *début* du partenariat dans l'action.

L'entente sera certes toujours un important instrument définissant le fonctionnement prévu du partenariat, mais il n'en demeure pas moins que la *véritable* relation de travail se concrétisera dans le quotidien. Le vrai travail de partenariat transparaît dans les actions des partenaires, ainsi que des personnes qui travaillent au CSC ou des autres collaborateurs. Cette relation prendra appui sur l'entente, mais surtout sur les concessions que feront les participants qui donneront vie à cette entente de partenariat<sup>84</sup>.

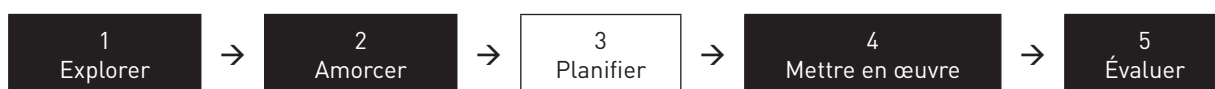
84. Voir NATIONAL COUNCIL FOR VOLUNTARY ORGANISATIONS, s. d.

### 3 PLANIFIER



Comme nous le résumons ci-dessous, la présente étape a pour **objectif** d'élaborer un plan d'action<sup>85</sup>. Au terme de cette étape, vous devriez avoir obtenu les résultats résumés plus bas.

#### ÉTAPE 3 EN BREF



| Étape | Résultat catalyseur                                                     | → | Produit principal                                    | → | Réalisation initiale |
|-------|-------------------------------------------------------------------------|---|------------------------------------------------------|---|----------------------|
| 3     | Résultats escomptés, mesures à prendre et méthodes d'évaluation définis | → | Plan d'action<br>(condition pour passer à l'étape 4) | → | Étape 4 entreprise   |



3.1  
Déterminer les  
résultats escomptés



3.2  
Déterminer les  
programmes et les  
services à offrir



3.3  
Déterminer la capacité  
d'offrir les services



3.4  
Déterminer les moyens  
à employer pour  
évaluer les actions  
et les résultats



3.5  
Dresser le plan d'action

Ici, les **principaux défis** consistent à déterminer où vous voulez aller, comment vous y parviendrez et comment vous évaluez votre réussite. En d'autres termes, au cours de la présente étape, vous tracerez les «**voies du changement**» évoquées dans le cadre. À l'instar de tout plan fondé sur une théorie du changement, le plan d'action :

- indique la **destination** ou les points finals du processus de changement qui sont visés ;
- est établi suivant une méthode de **planification à rebours**, qui permet de préciser les mesures à prendre avant de parvenir à destination et d'apporter les changements souhaités.

Ce processus peut être long, complexe et exigeant. Notamment, il exige des dirigeants organisationnels qu'ils soient visionnaires, réalistes et optimistes (voir citation p. 41)<sup>86</sup>.

#### PLANIFICATION À REBOURS



La planification à rebours constitue une stratégie clé dans l'établissement de la théorie du changement. Elle «exige des planificateurs qu'ils franchissent les étapes à reculons, depuis le but à long terme en passant par les buts intermédiaires jusqu'aux premières transformations qu'il faudra effectuer pour apporter le changement souhaité [traduction]»<sup>87</sup>. En d'autres mots, une fois la destination établie, vous revenez sur vos pas jusqu'au point de départ souhaité. Cette stratégie a pour but d'éviter d'emprunter des chemins qui risquent de ne pas vous conduire jusqu'à destination<sup>88</sup>.



85. Le plan doit être élaboré en conformité avec les paramètres que vous avez définis à l'étape 2.4 (☒ voir **ENTENTE DE PARTENARIAT** dans le **cahier**).

86. LEVIN, 2005, p. 199.

87. ANDERSON, 2004, p. 3.

88. Supposons que vous vous trouvez devant un labyrinthe et que vous savez qu'il contient plusieurs fausses pistes et un seul bon chemin. Il est probable que vous essaieriez plusieurs pistes avant de trouver la bonne. Toutefois, si vous savez où se trouve la sortie, vous pourrez retracer votre chemin jusqu'au début pour éviter de faire fausse route.

La planification est un moyen de mettre de l'ordre dans le chaos<sup>89</sup>. Un plan, ou une *voie vers le changement*, « permet aux différents acteurs de remettre en question le lien logique entre les conditions préalables et les interventions prévues lorsque tout en est encore à l'état de projet [traduction]<sup>90</sup> ». Selon le même auteur, le plan devrait :

- obliger les planificateurs à décrire de façon explicite l'utilisation qui sera faite des ressources ;
- aider le groupe à brosser un tableau complet du processus de changement ;
- aider le groupe à en venir à un consensus sur la façon de mesurer la réussite ;
- aider les différents acteurs à s'établir une « compréhension commune de ce qu'ils tentent d'accomplir [traduction] ».

La viabilité du CSC et les paramètres qui serviront à l'évaluation du rendement s'appuient sur le plan d'action. Comme dans tout plan, vous devez tenir compte de tout risque couru.

**RISQUE.** – Le risque, défini dans le cadre<sup>91</sup>, comporte deux dimensions :

- la première renvoie au risque que l'incertitude fait peser sur l'atteinte des résultats escomptés ;
- la deuxième faire référence aux répercussions que pourraient avoir les résultats (ou les moyens mis en œuvre pour tenter de les obtenir).

Autrement dit, l'objet et le résultat de la planification présentent des risques.

- Si les participants d'une ou de plusieurs organisations partenaires dans le projet ont appris à associer le risque avec le danger (ce qu'il faut éviter), il se peut alors qu'ils soient plus réticents à appuyer un plan qui semble risqué.
- L'un des principaux rôles du chef d'équipe est donc de les convaincre de la nécessité de prendre parfois des risques pour innover. Cela implique un changement de culture ; ces participants doivent être prêts à accepter un certain niveau de risque, selon la probabilité que ce risque se concrétise et les conséquences à prévoir le cas échéant.

**VIABILITÉ (OU DURABILITÉ).** – Certains risques peuvent menacer la viabilité à long terme de l'entreprise. Par exemple, si le partenariat n'a pas réussi à régler la question du financement à long terme, il ne fait aucun doute que cette incertitude entraîne un niveau de risque qui doit être pris en considération. Certains risques qui menacent la viabilité peuvent également être dissimulés. Déceler ces risques requiert une *vision à long terme* et de l'imagination, des aspects que nous aborderons dans la prochaine section, lorsqu'il sera question de définir les résultats à court, à moyen et à long terme.

**RENDEMENT.** – Dans le cadre, nous attribuons un double sens au terme « rendement » (opérationnel et axé sur les résultats)<sup>92</sup>. Cette perception nous permet de nous concentrer sur nos fins sans perdre de vue les moyens à emprunter pour y arriver. Elle reprend les deux principales dimensions de la théorie du changement, soit la destination et le parcours.

« La **vision** est nécessaire pour exposer les possibilités. Une dose de **réalisme** est essentielle pour savoir ce qu'il est possible de réaliser. Une dose d'**optimisme** est de mise pour persévérer même dans des circonstances défavorables [traduction]. »

Comme pour toute théorie fondée sur des faits, la logique de votre théorie du changement doit être *démontrable*, d'abord à partir de l'expérience d'autres personnes, puis à partir de votre propre expérience.

Voir le site Web **Theory of Change** (théorie du changement) pour consulter en ligne des documents sur la « voie du changement » qui y est proposée.

#### Gestion du risque

- ✓ Pearson et Stecher, 2004
- ✓ Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, 2001

89. BAILEY, JORDAN et FIESTER, 2006, p. 5.

90. ANDERSON, 2005, p. 9.

91. **Risque** : incertitude quant à l'obtention du résultat escompté ou aux conséquences éventuelles de ce résultat (ou des moyens mis en œuvre pour tenter de l'obtenir).

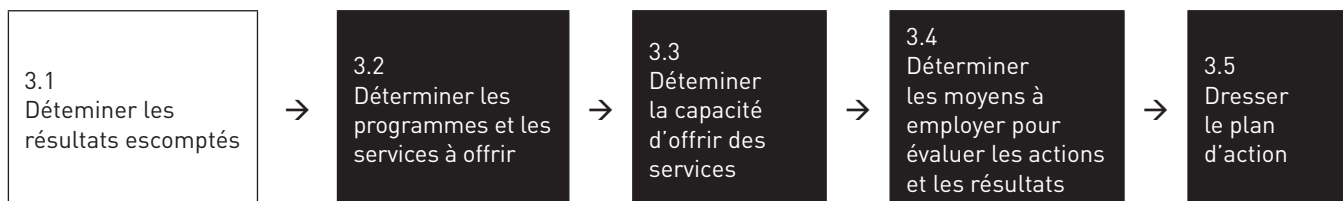
92. Se reporter à la définition fournie dans la note 127. Cette approche s'apparente à celle qu'a adoptée l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui définit le rendement [l'OCDE parle de performance en français] comme étant la « mesure selon laquelle [une organisation] opère selon des critères, des normes, des orientations spécifiques, ou obtient des *résultats* conformes aux objectifs affichés ou planifiés » (2002, p. 29, c'est nous qui mettons l'italique).

### 3.1 Définir les résultats escomptés



L'énoncé de mission, adopté à l'étape 2 (voir **ENTENTE DE PARTENARIAT** dans le **cahier**), fait état des secteurs de résultats dans lesquels devraient se concentrer les interventions du CSC. Au cours de la présente étape, vous en préciserez l'orientation en définissant les résultats à récolter dans chacun des secteurs.

#### ÉTAPE 3.1 EN BREF



#### Étape 3.1

##### Défis opérationnels

Chercher les points de convergence entre les résultats visés par les divers partenaires



Établir une chaîne de résultats qui profite à tous



##### Produit principal

Énoncé des résultats escomptés

Ici, le **principal défi** consistera à préciser les résultats escomptés à chaque maillon de la chaîne des résultats présentée dans le cadre (p. 7) :

Produits → Réalisations → Effets

Clarifier les résultats attendus reviendrait à « localiser avec précision » votre destination sur une carte au lieu de dire : « Allons par là ! ».

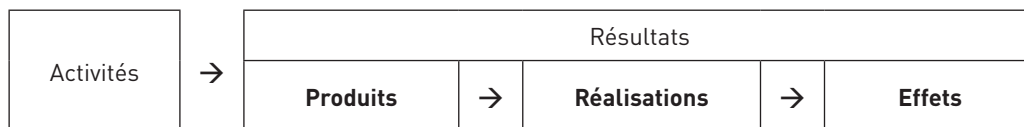
Le but de la **viabilité** s'imbrique dans la présente étape de deux façons :

- premièrement, les réalisations et les effets à long terme ne pourront se matérialiser si le CSC n'est pas capable d'assurer son efficacité dans le temps ;
- deuxièmement, la chaîne de résultats doit comprendre le renforcement des capacités nécessaires pour que ces réalisations et ces effets se matérialisent (voir citation ci-contre)<sup>93</sup>.

« Il existe de plus en plus d'études où l'on soutient que la réussite d'un programme à long terme est fonction de la capacité de ses principaux acteurs d'en modifier les modalités de fonctionnement et de créer ainsi un cadre propice à leur essor [traduction]. »

### La chaîne de résultats, une séquence de changement

Comme nous l'indiquons dans le cadre (p. 7), une **chaîne de résultats** sert à formuler la séquence du changement probable : les activités donnent des produits, qui conduisent vers les réalisations souhaitées, qui entraînent les effets voulus.



- Les **activités** correspondent à un processus qui fait appel à diverses ressources et à d'autres capacités pour produire un résultat. En revanche, la conduite de l'activité ne doit pas être considérée en soi comme un résultat.

93. W.K. KELLOGG FOUNDATION, 1998, p. 43 ; voir aussi W.K. KELLOGG FOUNDATION, 2001.

- Un **produit** est le résultat direct d'une activité donnée.
- Un résultat (autre qu'un effet à long terme) qui ne découle pas directement d'une activité donnée est une **réalisation**.

Reportez-vous à l'**EXEMPLE** de l'encadré ci-contre. Si les parents n'améliorent pas la capacité visée, alors les résultats escomptés ne seront pas atteints même si l'atelier a été donné.

Le plus grand défi consiste à déterminer et à démontrer la suite logique qui relie les activités aux produits, aux réalisations et aux effets. Autrement dit :

- Qu'est-ce qui vous porte à croire que les résultats auxquels vous pensez sont valables ?

Répondre à cette question constitue en quelque sorte un exercice de **planification à rebours** (p. 40), puisque vous commencez par la fin de la chaîne de résultats et que vous vous dirigez vers la case départ. Cet exercice traduit la **théorie du changement** derrière la logique causale de **votre** chaîne de résultats<sup>94</sup>.

On cartographie souvent la chaîne de résultats sous forme graphique (voir exemple, p. 44). Toutefois, il peut aussi être utile de présenter ces liens sous forme **descriptive**, d'autant plus que cela permettra de vérifier la viabilité des liens établis sur la carte.

### Recoupement des résultats complémentaires

La « concrétisation de la vision » marque la première étape de la transposition des secteurs de résultats établis dans l'énoncé de mission en un ensemble de résultats **opérationnels**, c'est-à-dire des résultats **SMART** :

- **spécifiés** : bien ciblés ;
- **mesurables** : pour voir la progression ;
- **acceptables** : compte tenu des besoins des clients ou de l'organisation ;
- **réalistes** : pour permettre la réussite ;
- **situés dans le temps** : pour permettre d'établir un délai.

Nous présentons à la page suivante une représentation graphique de la situation décrite dans la cadre (p. 13), où deux partenaires constatent que des résultats communs à long terme pourront être atteints grâce à l'atteinte de résultats distincts, mais complémentaires, à moyen terme, lesquels seront récoltés au moyen de résultats à court terme découlant d'activités communes, ce qui justifie l'investissement de ressources par les deux parties.

#### EXEMPLE

- Des parents ont pris part à un atelier (**activité**).
- Comme **produit** de cette activité, les parents ont une meilleure capacité de faire valoir les droits de leurs enfants.
- Comme **réalisation** escomptée pour ce produit, les parents sont des défenseurs des droits de leurs enfants plus compétents.

Voir les exemples de résultats interreliés présentés dans le site des **CSC** :

- ✓ *From Values to Results*, p. 35-38 ;
- ✓ *Une voie prometteuse pour l'enseignement en anglais au Québec*, p. 6.

Voir aussi :

- ✓ *Organizational Research Services*, 2004, p. 13-16.

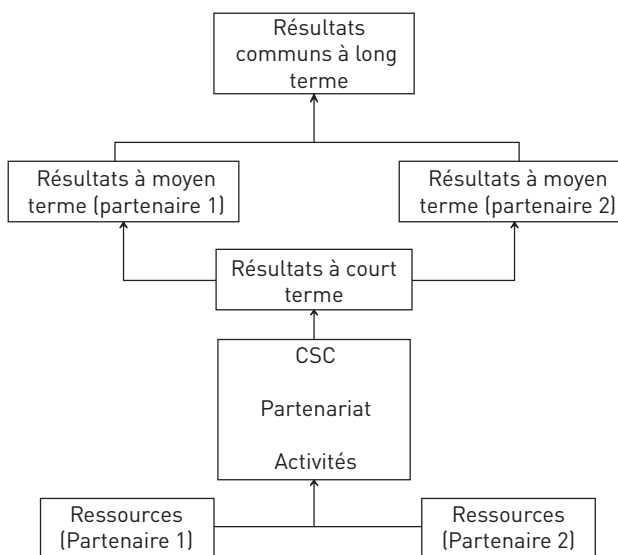
Des **SECTEURS** de résultats, par exemple :

- développement de la petite enfance
- aux résultats **SMART**, par exemple :
- les enfants qui commencent la maternelle sont prêts à apprendre à lire.

94. Le cadre n'étant pas prescriptif, la théorie générale du changement que nous y proposons sera définie différemment par chaque CSC au moment où celui-ci devra choisir ses propres activités et résultats.



## CRÉATION D'UNE COENTREPRISE



Voir « **Points de convergence** »



**Modèles**, p. 29

**EXEMPLE.** – Un organisme communautaire œuvrant dans le domaine de la justice pour les jeunes crée un partenariat avec un centre de formation professionnelle. Les deux organismes visent les mêmes résultats à long terme, mais passent par des résultats différents à moyen terme qui peuvent être poursuivis au moyen des mêmes résultats à court terme, comme nous l'illustrons ci-dessous.

Long  
terme

Une société où il y a moins de criminalité, qui compte plus de membres productifs, etc.



Moyen  
terme

Réduction du nombre de délinquants juvéniles

Emploi pour les diplômés



Court  
terme

Obtention du diplôme par les élèves de la formation professionnelle (particulièrement ceux qui risquent de décrocher et de se tourner vers le crime plutôt que de trouver un emploi)

### Autres points

Lorsqu'on détermine les résultats possibles, on doit tenir compte de trois points.

- **ACCÈS AUX BÉNÉFICIAIRES.** – Déterminez la portée de chaque programme, c'est-à-dire qui bénéficiera, directement ou indirectement, des résultats attendus<sup>95</sup>.
- **RÉSULTATS INATTENDUS.** – En plus de définir les résultats attendus, essayez de voir s'il serait possible de récolter des résultats inattendus<sup>96</sup>.

95. Habituellement, les participants au programme et, s'il y a lieu, leur groupe ou leur organisation, bénéficient directement des produits du programme, tandis que d'autres personnes, groupes ou organisations peuvent profiter indirectement des résultats recherchés à plus long terme (réalisations et effets).

96. Il se peut que ces résultats ne se dégagent que lorsque le programme aura été lancé, mais en les visant dès le départ, vous vous évitez peut-être quelques surprises désagréables plus tard.



- **HYPOTHÈSES.** – « Les hypothèses décrivent les conditions nécessaires qui doivent exister si l'on veut que les relations de cause à effet entre les niveaux de résultats fonctionnent comme prévu<sup>97</sup>. » Vous devez évaluer les conséquences à prévoir si certaines conditions ne sont pas instaurées et la probabilité que ce soit le cas (degré de risque) (voir graphique)<sup>98</sup>.

|        |        | CONSÉQUENCES |         |
|--------|--------|--------------|---------|
|        |        | Petites      | Grandes |
| RISQUE | Élevé  |              |         |
|        | Faible |              |         |

### Décomposition de la chaîne de résultats

Dans le cadre, les produits sont des résultats à court terme qui découlent directement d'activités et doivent mener vers les réalisations, soit le maillon suivant de la chaîne de résultats.

- Toutefois, dans de nombreux cas, cette chaîne est plus complexe qu'une simple relation de cause à effet de  $A \rightarrow B$ , où A est le produit de l'activité A, et B est la réalisation voulue.
- En fait, il est plus probable que diverses activités et les produits connexes s'enchaînent les uns aux autres et, ensemble, aboutissent à une ou à plusieurs réalisations interreliées.

Cet exercice constitue la fonction essentielle de l'élaboration de votre théorie du changement.

Nous pourrions appeler l'analyse de cette séquence sous-jacente *décomposition* de la chaîne de résultats.

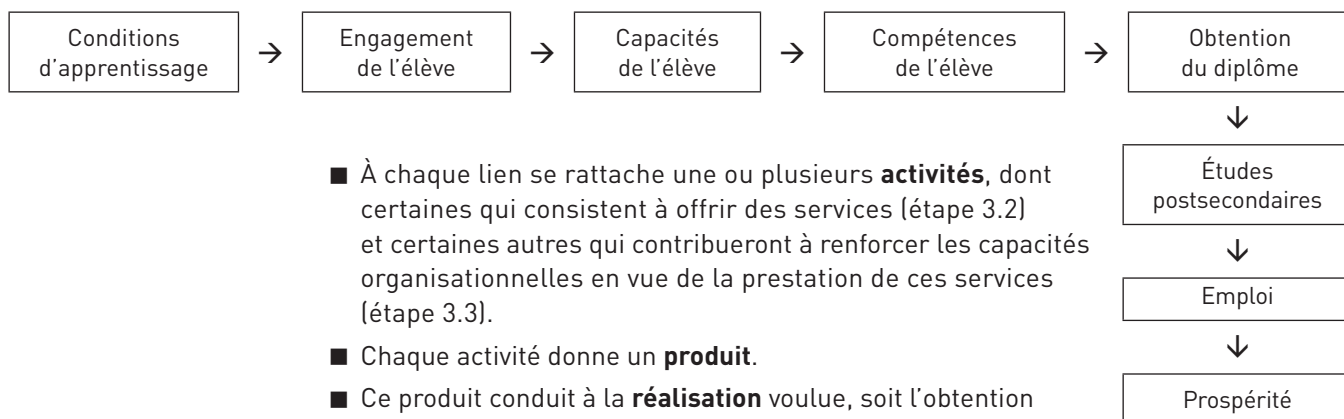
Prenons par exemple comme réalisation éducative l'**obtention du diplôme**. Comme nous l'illustrons plus bas, une planification à rebours à partir de cette réalisation nous conduit :

- aux **compétences** particulières et transversales que les élèves devraient maîtriser ;
- aux **capacités** que les élèves devraient posséder ou acquérir pour maîtriser ces compétences ;
- à l'**engagement** des élèves, soit leur présence et leur participation active à l'école ;
- enfin, à une foule de **conditions** à instaurer à l'école pour prévenir le décrochage et favoriser l'engagement des élèves de même que l'acquisition de capacités et de compétences variées.

97. AGENCE CANADIENNE DE DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL, 1999a, section 4.1 ; voir aussi AGENCE CANADIENNE DE DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL, 1999b, 2000, 2004.

98. Les risques qui figurent dans les cases ombrées requièrent davantage d'attention : risques élevés et grandes conséquences.

## CHAÎNE DE RÉSULTATS À PARTIR DE L'OBTENTION DU DIPLÔME



- À chaque lien se rattache une ou plusieurs **activités**, dont certaines qui consistent à offrir des services (étape 3.2) et certaines autres qui contribueront à renforcer les capacités organisationnelles en vue de la prestation de ces services (étape 3.3).

- Chaque activité donne un **produit**.

- Ce produit conduit à la **réalisation** voulue, soit l'obtention du diplôme.

- À son tour, cette réalisation est **liée à d'autres réalisations**, comme l'accès aux études postsecondaires et à l'emploi et la réussite.

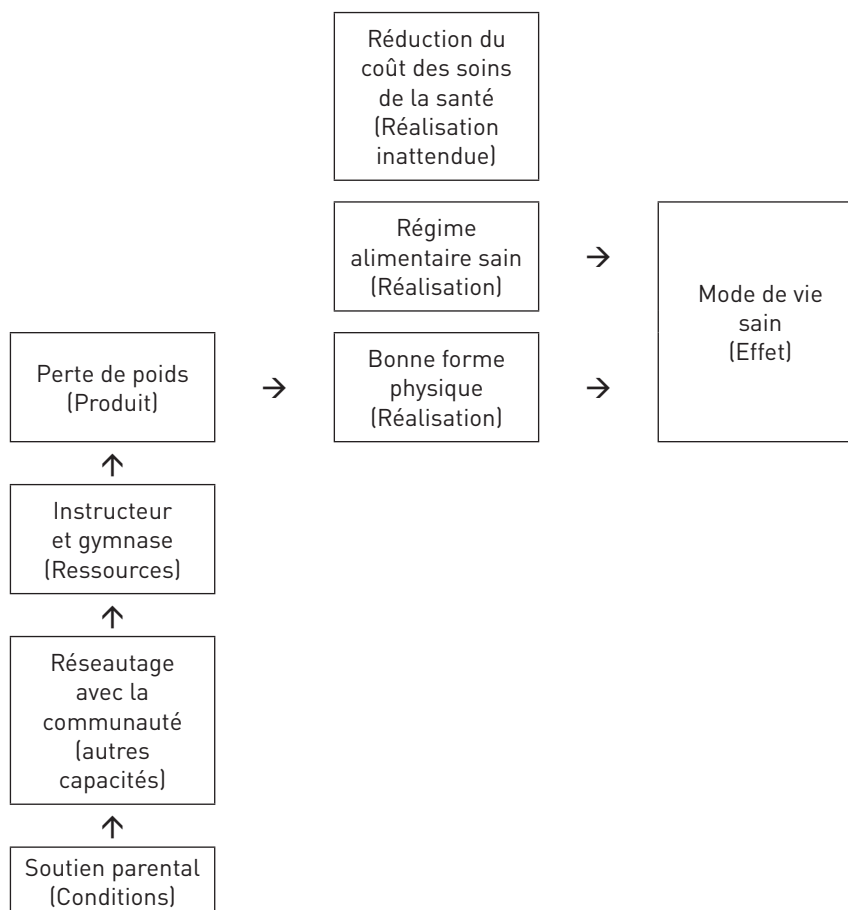
- Ensemble, ces réalisations auront des **effets** à long terme sur la société, par exemple une économie plus vigoureuse, la prospérité à grande échelle, etc.



Voir « **Énoncé des résultats escomptés** »

Modèles, p. 30

Supposons un CSC qui vise, entre autres effets à long terme, à encourager les membres de la communauté à vivre plus sainement. Il définit donc deux réalisations en vue de parvenir à cet effet, mais a récolté une réalisation inattendue. L'exemple ci-dessous présente la chaîne de résultats depuis un des produits jusqu'à une des réalisations.



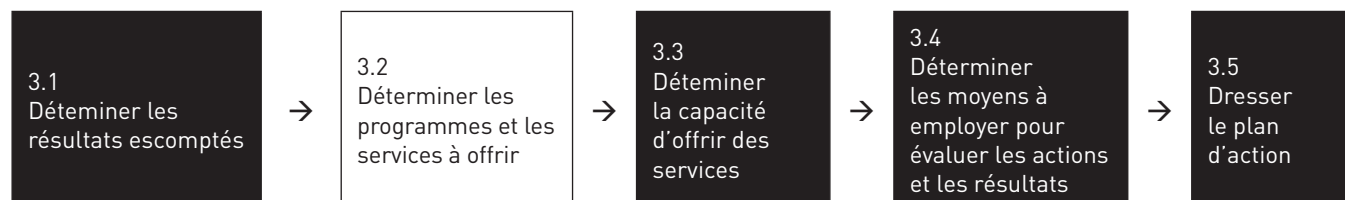
## 3.2 Déterminer les programmes et les services à offrir

 Cadre, p. 13

Comme nous le résumons ci-dessous, la présente étape a pour **objectif** de passer des résultats attendus aux programmes et aux services.



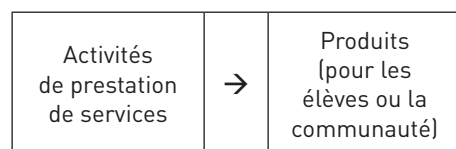
### ÉTAPE 3.2 EN BREF



Ici, le **principal défi** consiste à dresser un plan prévoyant les programmes et les services à offrir, de même que les moyens nécessaires à leur suivi.

### Programmes et services

À cette étape-ci, vous effectuez une planification à rebours à partir des résultats définis à l'étape 3.1, et qui doivent profiter aux élèves et à la communauté, jusqu'aux «activités de prestation de services» qui entraîneront ces résultats ou qui contribueront à leur atteinte.



À la lumière des conclusions de votre analyse des besoins et des atouts ( voir **CARTE DES BESOINS ET DES ATOUTS DE LA COMMUNAUTÉ** dans le **cahier**), déterminez quels sont les services qui conviennent le mieux dans le contexte. Dans

chaque cas toutefois, il convient encore de se demander : Qu'est-ce qui nous fait croire que cette activité nous permettra d'atteindre les résultats escomptés ? et Quelles sont les conditions à instaurer pour que cela se produise ?

### Étape 3.2 Défis opérationnels

Déterminer les activités susceptibles de produire les résultats (produits) définis à court terme à l'égard des services offerts



Établir un processus réalisable et efficace de suivi des services offerts



### Produit principal

Plan de prestation des services

### Conditions de réussite

La recherche et la pratique ont permis de grandes découvertes concernant les méthodes qui fonctionnent le mieux dans différents contextes et les **facteurs** ou **conditions** à prendre en considération :

- les services mêmes ;
- leur prestation ;
- les conditions environnantes<sup>99</sup>.

Supposons par exemple un cas où les résultats attendus consistent à sensibiliser davantage les élèves aux problèmes de l'environnement.

99. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, 2002, p. 15.

### SENSIBILISATION À L'ENVIRONNEMENT<sup>100</sup>

|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Les services</b>                 | On a constaté que certains programmes, notamment le programme communautaire de sensibilisation environnementale, contribuent davantage que les autres à l'atteinte du résultat voulu, en partie parce qu'ils offrent un « cadre pédagogique qui permet de renforcer le sens des responsabilités et le locus de contrôle interne chez les élèves ».                                                                                                                    |
| <b>Leur prestation</b>              | Toutefois, c'est le programme auquel ont participé les élèves qui est offert. En faisant appel à des stratégies d'enseignement où l'élève est encouragé à participer, le programme aura davantage de chances de réussir : « Lorsque les élèves s'investissent dans leur apprentissage, il est plus probable qu'ils se sentent profondément concernés, qu'ils travaillent plus fort et qu'ils atteignent leurs buts. »                                                 |
| <b>Les conditions environnantes</b> | Enfin, les programmes communautaires ne fonctionnent pas en vase clos et peuvent être optimisés par une diversité de conditions, notamment les liens avec des organisations communautaires : « Les écoles doivent chercher à établir des relations avec des partenaires communautaires qui peuvent faire profiter de leur savoir-faire et reconnaître ouvertement les atouts qu'ils représentent dans l'apprentissage des élèves et le développement communautaire. » |

Le choix des services appropriés implique qu'il faille prêter une attention à ces trois conditions mais il faudra peut-être, pour certaines d'entre elles, renforcer les capacités, ce que nous aborderons à l'étape 3.3<sup>101</sup>.

Voir les exemples de services d'écoles communautaires dans *From Values to Results*, p. 67-70, dans le site Web des **CSC**. Voir également :

- ✓ Bagby, 2004 ;
- ✓ Kakli et autres, 2006 ;
- ✓ Wilkin et autres, 2003.

À l'évidence, l'**affectation des ressources** sera fonction des fonds prévus pour chaque service envisagé de même que des autres ressources disponibles (ex. ressources humaines fournies par un partenaire). Ces ressources regroupées, conjuguées aux ressources nécessaires au renforcement des capacités (étape 3.3), représentent le budget du programme. Néanmoins, la détermination des ressources nécessaires pour un service donné et leur attribution constituent des étapes distinctes du processus de planification, et particulièrement dans le cas de ressources humaines :

- à cette étape-ci, les ressources nécessaires sont exprimées en fonction du nombre d'employés et du coût prévus pour les différentes catégories de personnel ;
- ultérieurement, il s'agira d'affecter le personnel ou d'embaucher de nouveaux employés ou du personnel contractuel.

La **planification du travail** permet d'opérationnaliser les concepts de la prestation des services. Habituellement, le plan de travail se présente sous forme de suite séquentielle d'activités, assorties des responsabilités des divers membres de l'équipe, ainsi que d'un calendrier d'exécution<sup>102</sup>. Le **jalonement** constitue aussi un aspect important à prendre en considération dans la planification du travail lorsque :

- une activité de programme doit avoir lieu avant une autre ;
- une forme donnée de renforcement des capacités doit avoir lieu avant la mise en place d'un nouveau programme ou service.

100. Citations du tableau tirées de MELAVILLE, BERG et BLANK, 2006, p. 41, 31 et 28 respectivement et traduites.

101. Des hypothèses sur les conditions de réussite et les risques connexes doivent également être formulées dans le cadre de la planification des activités, comme on l'a fait dans la définition des résultats (p. 44).

102. Vous devez coordonner les plans de travail relatifs à la prestation des services, au renforcement des capacités et à l'évaluation (abordés aux étapes 3.3 et 3.4). De plus, tout CSC, particulièrement s'il vient d'être établi, doit déterminer comment faire concorder ces plans de travail avec les programmes et les services en place.

Le jalonnement peut être considéré comme faisant partie de la *décomposition* de la chaîne de résultats à court terme, dont nous avons parlé plus haut (p. 45). Les activités peuvent se situer à n'importe quel point de ce continuum à court terme, chacune menant à son ou ses produits *intermédiaires*.

### Comparaison des options

Le choix des services appropriés implique également toujours l'examen de différentes options, soit la comparaison :

- des activités entre elles ;
- des moyens à emprunter pour une activité donnée.

L'une des technique couramment utilisée pour ce faire est l'analyse des forces, des faiblesses, des possibilités et des menaces (**FFPM**)<sup>103</sup>. Elle consiste d'abord à examiner les forces et les faiblesses du service envisagé, puis les possibilités que celui-ci offre et les menaces (ou les risques) éventuels.

- L'analyse FFPM de tout service suppose d'abord un examen de la mesure dans laquelle ce service contribue à l'atteinte des résultats voulus.
- Un fois ce lien établi, les avantages relatifs du service peuvent être évalués correctement.
- On peut difficilement analyser un service sans examiner les ressources à prévoir, y compris le personnel, le matériel, l'équipement, les installations, et ainsi de suite.
- Abstraction faite des bénévoles et des services offerts à titre gratuit, toutes ces ressources ont un coût. Celui du personnel est le plus important. Par conséquent, l'évaluation des coûts en personnel pour un programme donné est l'élément central de la planification des ressources<sup>104</sup>.

Dans ce processus, il faut certes posséder les habiletés techniques nécessaires pour établir le coût des options. Cependant, il faut surtout être capable de faire preuve de discernement pour être en mesure d'examiner la situation dans son ensemble et de prendre en considération tous les facteurs pertinents en réponse, notamment, aux questions suivantes :

- Quelle option concorde le mieux aux programmes en place ?
- L'une d'entre elles présente-t-elle de meilleures perspectives de réussite ?<sup>105</sup>

#### ANALYSE FFPM

| FORCES       | FAIBLESSES |
|--------------|------------|
| POSSIBILITÉS | MENACES    |



Voir « **Analyse des services proposés** »



Modèles, p. 32



Voir « **Activités de prestation de services** »



Modèles, p. 33



Voir « **Plan de travail pour les activités de prestation de services** »



Modèles, p. 34

103. Cette technique de gestion simple permet de soumettre toute proposition à une évaluation équilibrée. Appliquée régulièrement, elle permet de regarder avec lucidité les avantages mais aussi les inconvénients.

104. La formule pour effectuer ces prévisions est assez simple. (Pour chaque catégorie de personnel : coût total = nombre d'heures ou de jours de service x taux horaire ou journalier.) Toutefois, c'est au planificateur qu'il appartient de déterminer la catégorie de personnel à embaucher, le temps nécessaire et les imprévus.

105. En examinant les différentes options, vous devez évaluer la **rentabilité** de chacune : dressez un tableau comparatif à **deux dimensions** montrant d'une part leur coût respectif et leur efficacité quant à l'atteinte des résultats escomptés. À l'étape d'évaluation, donc après-coup, vous pourrez mesurer ces deux dimensions mais à l'étape de la planification, vous ne pourrez le faire au mieux que de façon préliminaire. Habituellement, les planificateurs de programme élaborent des projets qui, selon eux, permettront d'atteindre les résultats souhaités et de comparer les coûts.

**EXEMPLE. –**

Supposons un programme parascolaire visant à permettre aux élèves de parfaire leurs habiletés en mathématique. Le programme pourrait bien être offert comme prévu, sans dépassement de budget. Il n'y a qu'un hic : personne n'ouvre ses livres de math !

**EXEMPLE DU MILIEU DE LA SANTÉ. –**

Pendant l'essai clinique d'un médicament, l'hôpital surveille les patients par exemple pour savoir quel sera l'effet du traitement, rectifier la dose au besoin et relever les effets secondaires, mais surtout pour pouvoir intervenir en cas de besoin.

## Suivi des services offerts

Le suivi, comme nous le définissons dans le cadre<sup>106</sup>, est une stratégie clé dans la gestion du risque qui consiste à surveiller la situation chaque jour pour déceler les problèmes, de préférence avant qu'ils s'aggravent ou même qu'ils surgissent. Axé d'abord sur la prévention, puis sur l'intervention immédiate, il vise à répondre aux questions suivantes :

- Les aspects clés de l'activité se déroulent-ils bien ?
- Si non, quels correctifs faut-il apporter ?

Dans l'ensemble, le suivi implique le recours à différents moyens pour surveiller de loin le déroulement des activités, y compris l'utilisation des ressources et la progression vers l'atteinte des résultats.

- Le suivi des **activités** consiste à examiner le processus, le déroulement des programmes et des services et la façon dont ces activités sont coordonnées ou administrées.
- Le suivi des **ressources** consiste à vérifier si les ressources humaines, matérielles et d'autre nature ou encore toute autre condition essentielle (voir p. 48) fournies ou censées l'être pour l'activité sont en place.
- Le suivi des **résultats** consiste à examiner les progrès en vue de l'atteinte des résultats souhaités par opposition à la conduite de l'activité même (voir premier exemple encadré).

Comme nous l'indiquons dans le cadre (p. 14), suivi n'est pas synonyme d'évaluation<sup>107</sup>, bien que ces termes soient employés de façon interchangeable par certains auteurs. Une organisation assure le suivi de ses activités *pendant celles-ci* pour surveiller de loin son rendement<sup>108</sup>. En revanche, une organisation évalue ses activités *après celles-ci* (ou du moins après avoir franchi une étape donnée) pour établir une appréciation juste de son rendement (voir p. 56)<sup>109</sup>.

L'un des problèmes les plus courants du suivi est le risque de se **surcharger**, c'est-à-dire de tenter d'en faire trop, trop souvent. Si les attentes sont trop élevées, alors on risque fort de ralentir ou même de stopper complètement le processus. Mieux vaut un système imparfait qui fonctionne qu'un système parfait qui ne fonctionne pas.

Enfin, n'oublions pas qu'il est nécessaire de contrôler le suivi, particulièrement en période de rodage, et d'apporter des correctifs au besoin au processus de suivi.



Voir « **Suivi des services offerts** »

✕ **Modèles**, p. 35

106. **Suivi** : processus continu ayant pour but de s'assurer du bon déroulement des activités ou des processus prévus (y compris l'utilisation des ressources) de même que de leur progression en vue de l'atteinte des résultats escomptés.

107. Voir définition de la note précédente.

108. Voir l'exemple tiré du domaine de la santé, dans l'encadré ci-contre, où un hôpital met à l'essai un médicament expérimental auprès d'un groupe de patients.

109. Toutefois, comme nous le soulignons au début de l'étape 5 (p. 76), bien que les conclusions de l'évaluation soient tirées à la fin de l'année (ou à un autre moment), le processus d'évaluation, lui, se poursuit tout au long de l'année.

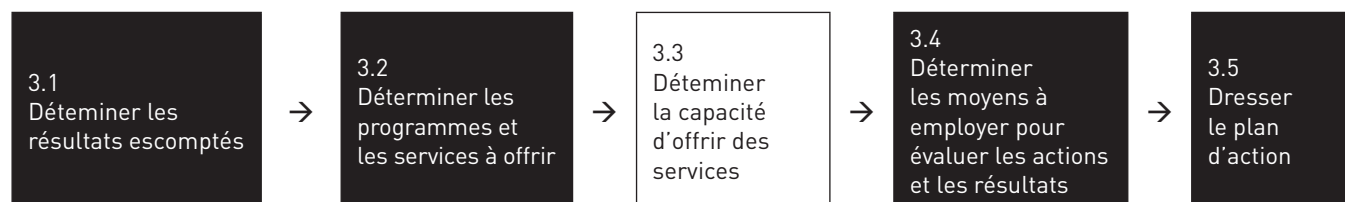
### 3.3 Déterminer la capacité d'offrir les services

 Cadre, p. 14

Comme nous le résumons ci-dessous, la présente étape a pour **objectif** de doter le CSC de la capacité de mener les activités de prestation retenues à l'étape précédente.



#### ÉTAPE 3.3 EN BREF



Ici, le **principal défi** consiste à dresser un plan de renforcement des capacités qui en énonce les composantes de base de même qu'à trouver un moyen d'en assurer le suivi<sup>110</sup>.



#### Étape 3.3 Défis opérationnels

Déterminer les activités susceptibles de produire les résultats définis à court terme à l'égard du renforcement des capacités



Établir un processus réalisable et efficace de suivi du renforcement des capacités



#### Produit principal

Plan de renforcement des capacités

Comme nous le définissons dans le cadre<sup>111</sup>, la capacité représente les «**composantes de base**» nécessaires pour fournir et maintenir un rendement élevé (voir encadré ci-contre)<sup>112</sup>. Relever le «**défi de la viabilité**» compte parmi les tâches les plus cruciales que doit remplir la communauté d'apprentissage :

- «Créer des conditions viables, cela veut dire d'abord comprendre la culture en place (au sein de l'organisation), puis déterminer les normes et les valeurs qui méritent d'être conservées et celles qui devraient changer [traduction]<sup>113</sup>. »

Le concept de capacité organisationnelle peut sembler obscur *a priori* mais, comme nous l'indiquons dans le cadre (p. 14), capacité fait référence simplement à «ce qu'il faut» pour réussir. On pourrait comparer la capacité de rendement du CSC à la capacité d'un athlète de terminer sa course ou la capacité d'apprendre d'un élève (voir encadré ci-contre).

Les enseignants savent que les élèves font appel à diverses compétences pour atteindre les résultats d'apprentissage. Ils savent également que les élèves doivent apprendre à apprendre. Ces capacités de «méta-apprentissage» se situent au cœur de l'acquisition des compétences transversales du Programme de formation de l'école québécoise.

110. Un ensemble de résultats sociaux importants, appuyé sur des programmes et des services pertinents, n'est guère utile si l'organisation n'a pas la capacité de l'obtenir. Malheureusement, c'est souvent la partie que l'on néglige. C'est pourquoi cette étape-ci présente une suite particulièrement importante de défis à relever pour le chef d'équipe.

111. **Capacité organisationnelle** : ressources, systèmes et autres moyens permettant à l'organisation de fournir et de maintenir un rendement élevé, conforme aux attentes de ses différents acteurs.

112. Cela rappelle le proverbe en développement international qui dit : «Donne un poisson à un homme, il mangera une journée. Apprends-lui à pêcher, il mangera toute sa vie.»

113. MITCHELL et SACKNEY, 2000, p. 117.

Voir le court article sur le renforcement des capacités publié dans la *Revue canadienne de recherche sur les politiques* :

✓ Mitchell et Sackney, 2001.

Voir aussi :

✓ Horton et autres, 2003 ;

✓ Lusthaus et autres, 2002.

Dans le site Web du Centre de recherches pour le développement international (CRDI), la page de publications **Développement et évaluation** donne accès à un éventail de documents pratiques sur le renforcement et l'évaluation de la capacité organisationnelle.

## Composantes de base de la capacité

Horton et ses collaborateurs proposent une façon d'aborder chacune des « composantes » de base nécessaires au renforcement de la capacité. En effet, ils soutiennent que « Dans l'idéal, les organisations durables auraient :

- la capacité de passer le contexte en revue, s'y adapter et exploiter les débouchés qu'offre ce contexte ;
- un leadership et une gestion solides ;
- la capacité d'attirer et de conserver un personnel qualifié ;
- la capacité de fournir des avantages et des services pertinents aux collectivités avec un impact maximal ;
- les compétences nécessaires pour faire voir et connaître l'impact qu'elles ont eu afin d'obtenir d'autres ressources ;
- le soutien et la participation de la collectivité ;
- l'engagement à bâtir des collectivités durables (et non dépendantes)<sup>114</sup>. »

Divers auteurs ont une conception différente de la capacité et de la façon dont les composantes devraient s'imbriquer les unes dans les autres. À titre d'illustration :

- Mitchell et Sackney soutiennent que la création de communautés d'apprentissage solides repose sur les capacités personnelles et interpersonnelles<sup>115</sup>.
- Dans le cadre appliqué par les Venture Philanthropy Partners (partenaires des œuvres caritatives), les aspirations se situent au sommet d'une pyramide de composantes de base<sup>116</sup>.
- Louise Stoll, pour sa part, parle de trois influences qui agissent sur la capacité des écoles de bâtir les quatre *piliers du savoir* essentiels à l'apprentissage tout au long de la vie<sup>117</sup>.

Dans l'élaboration du cadre, nous nous sommes également inspirés de nombreux autres auteurs pour en arriver à une représentation globale des capacités étroitement liées dont a besoin un CSC pour fournir et maintenir un rendement élevé<sup>118</sup>. Nous illustrons de façon simplifiée cet ensemble intégré de composantes de base dans la figure qui suit<sup>119</sup>.

114. HORTON et autres, 2003, p. 177.

115. MITCHELL et SACKNEY, 2000.

116. MCKINSEY & COMPANY, 2001.

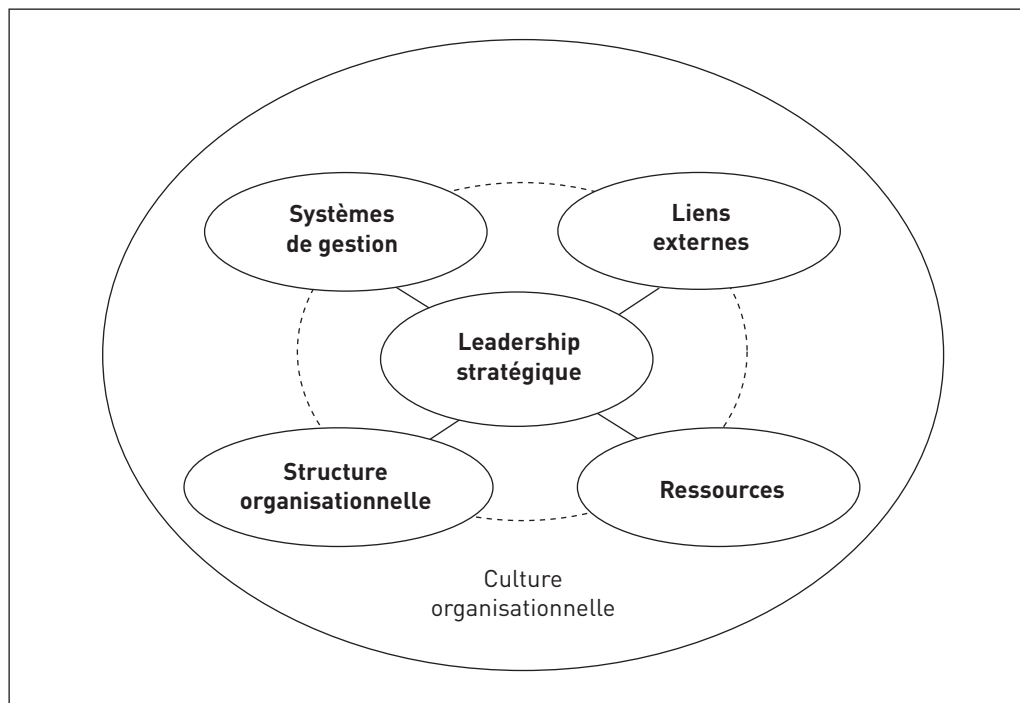
117. STOLL, 1999. Il s'agit des quatre piliers suivants : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être. Les facteurs de renforcement des capacités comprennent le cadre d'apprentissage de l'école et les influences de l'environnement externe.

118. Dans l'élaboration de ces composantes de base, nous nous sommes grandement inspirés des travaux de Lusthaus et de ses collaborateurs du Centre de recherches pour le développement international (CRDI) (LUSTHAUS et autres, 1999 et 2002), qui sont des chefs de file à l'échelle mondiale dans la conceptualisation et la définition des éléments de la capacité et du rendement organisationnels.

119. Les autres sources importantes sont Horton et autres, 2003 ; MCKINSEY & COMPANY, 2001 ; MITCHELL et SACKNEY, 2000 ; MCLENNAN et SMITH, 2002 ; enfin, TASK TEAM ON EDUCATION MANAGEMENT DEVELOPMENT, 1996.



### REPRÉSENTATION GLOBALE DES COMPOSANTES DE BASE DU RENFORCEMENT DES CAPACITÉS



**CULTURE ORGANISATIONNELLE.** – Dans la documentation sur la gestion du changement, on accorde beaucoup d'importance à la transformation de la *culture* de l'organisation, soit ses croyances, ses valeurs et ses principes communs, c'est-à-dire la perception que les membres de l'organisation ont du monde. C'est un fil invisible qui relie tous les aspects du renforcement des capacités<sup>120</sup> (voir citation ci-contre)<sup>121</sup>. Toutefois, la culture organisationnelle est un objet intangible et souvent indéfinissable.

**RESSOURCES.** – La première composante de base tangible de l'organisation est l'ensemble des ressources que celle-ci a à sa disposition, notamment, ses ressources financières, humaines et matérielles. Dans une organisation vouée à la prestation de services comme un CSC, la ressource la plus importante est le personnel et les collaborateurs. Si ces derniers n'ont pas la capacité d'offrir les services envisagés, le CSC ne pourra assurer son rendement, peu importe les autres capacités qu'il possède.

**STRUCTURE ORGANISATIONNELLE.** – Cette composante renvoie à la capacité d'attribution des pouvoirs, des rôles et des responsabilités offerte par le système de gouvernance ou la « charpente » organisationnelle. Les éléments clés de cette composante ont été définis à l'étape 2.3 (voir p. 32). Cependant, à mesure que la structure prend forme, des lacunes dans la façon dont elle permet d'appuyer le rendement du CSC pourraient apparaître.

« Le pourcentage de projets planifiés de transformation organisationnelle qui échouent est frappant. Ce qui surprend surtout, c'est que l'une des raisons invoquées pour expliquer ces échecs est le manque d'attention accordée à la culture de l'organisation [traduction]. »

120. MCKINSEY & COMPANY, 2001, p. 63.

121. CAMERON et QUINN, 2006, p. 1.

« Supposons une organisation qui a démontré qu'elle pouvait offrir un programme donné, mais qui possède des compétences très restreintes par exemple en gestion financière ou en évaluation de programmes. Cette lacune compromet en soi la capacité de l'organisation de s'améliorer ou d'élargir son éventail de services [traduction]. »

« Un vrai leader sait qu'il a pour rôle d'apporter les changements qui permettront à l'organisation d'améliorer son sort. Il sait que, pour favoriser le changement, il doit maîtriser l'art du changement [traduction]. »

« Souvent, la capacité de modifier les conditions dans lesquelles le programme est offert revêt davantage d'importance dans sa réussite globale que l'innovation qu'il représente. Ainsi, nous devons nous attarder aux conditions qui favorisent ou qui freinent le développement et la viabilité du programme, puis trouver des stratégies efficaces visant à instaurer des conditions propices et à transformer les environnements défavorables ou hostiles [traduction]. »

**SYSTÈMES DE GESTION.** – Si la structure organisationnelle représente la capacité « matérielle » du CSC, ses systèmes de gestion pourraient alors représenter la capacité logicielle. Nous pensons ici notamment aux systèmes nécessaires pour gérer la prestation des services (fonctions d'« exécution ») et les fonctions « administratives », par exemple les technologies des télécommunications utilisées en arrière-plan (voir citation ci-contre)<sup>122</sup>.

**LIENS EXTERNES.** – Complètement à l'opposé de l'image traditionnelle de la bureaucratie centrée sur elle-même, cette composante repose sur l'établissement de liens avec d'autres organisations, groupes ou personnes de l'extérieur pour renforcer ses capacités. Compte tenu de la nature du CSC, cet aspect va de soi. En revanche, vous devrez vous rappeler de ce principe si vous découvrez qu'il manque des joueurs clés dans le partenariat.

**LEADERSHIP STRATÉGIQUE.** – Cette composante essentielle renvoie à la capacité de situer l'organisation dans son environnement, de lui fournir une orientation stratégique et de stimuler ses membres. Toutes les autres composantes et, évidemment, le renforcement des capacités mêmes, reposent, du moins en partie, sur cette composante qui, dans le contexte du CSC, signifie **leadership partagé**. Dans un guide publié récemment, on définit les vrais leaders comme étant des personnes qui « sont capables d'optimiser les ressources dont elles disposent » (voir deuxième citation ci-contre)<sup>123</sup>.

## Renforcement des capacités

À cette étape-ci, vous effectuez une planification à rebours depuis les résultats devant mener au renforcement des capacités du CSC jusqu'aux « activités de renforcement des capacités » qui conduiront ou contribueront à l'atteinte de ces résultats<sup>124</sup>, lesquels contribueront à leur tour à l'atteinte des résultats de la prestation des services, comme nous l'illustrons ci-dessous.

### RENFORCEMENT DES CAPACITÉS EN FONCTION DE RÉSULTATS

|                                         |   |                                       |   |                                     |   |                                             |
|-----------------------------------------|---|---------------------------------------|---|-------------------------------------|---|---------------------------------------------|
| Activités de renforcement des capacités | → | Produits (capacité organisationnelle) | → | Activités de prestation de services | → | Produits (pour les élèves et la communauté) |
|-----------------------------------------|---|---------------------------------------|---|-------------------------------------|---|---------------------------------------------|

Renforcer les capacités signifie instaurer ou améliorer les conditions qui, comme la recherche et la pratique l'ont démontré, favorisent la prestation de divers services ou leur sont essentielles (voir troisième citation ci-contre)<sup>125</sup>. Comme nous le soulignons à l'étape précédente, (p. 47), ces facteurs concernent :

- les services mêmes ;
- leur prestation ;
- les conditions environnantes.

122. MCKINSEY & COMPANY, 2001, p. 44.

123. BEACH, 2006, p. xvii.

124. **Renforcement de la capacité organisationnelle** : processus continu suivant lequel une organisation améliore sa capacité de fonctionner.

125. W.K. KELLOGG FOUNDATION, 1998, p. 43-44.

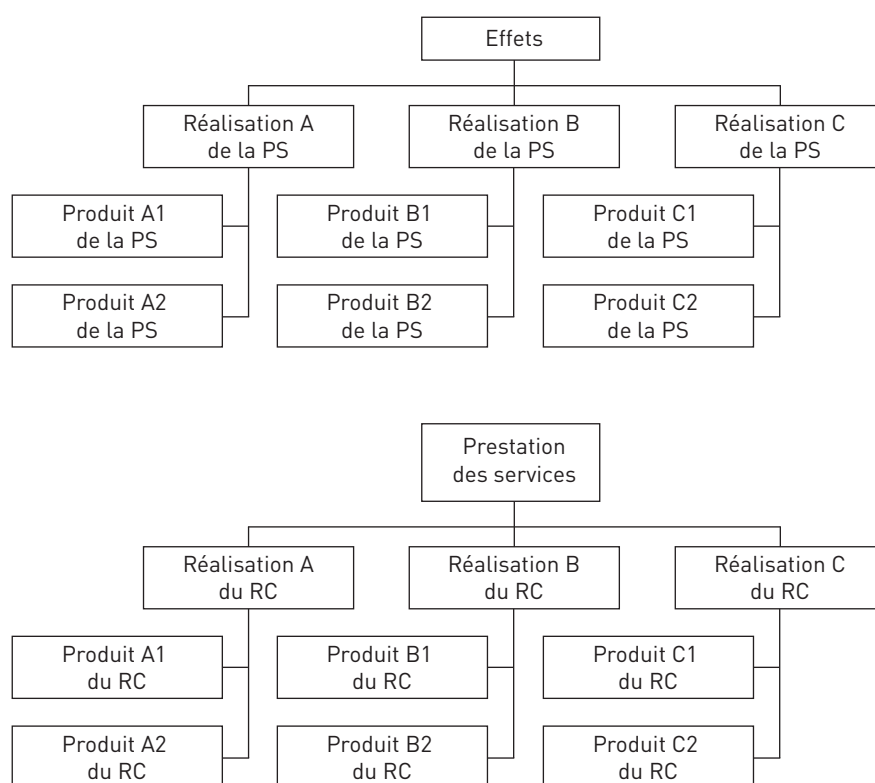
Dans la figure qui suit, nous reprenons notre exemple de l'étape 3.2 (p. 48) concernant le programme visant à sensibiliser les élèves aux problèmes de l'environnement pour illustrer les conditions à prendre en considération.

### CRÉATION D'UNE CAPACITÉ EN MATIÈRE DE SENSIBILISATION ENVIRONNEMENTALE

|                                     |                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Les services</b>                 | Le renforcement des capacités peut inclure la mise sur pied d'un programme pertinent s'il n'en existe pas (ressources matérielles).                                                             |
| <b>Leur prestation</b>              | Le renforcement des capacités pourrait comprendre le perfectionnement professionnel des enseignants (ressources humaines).                                                                      |
| <b>Les conditions environnantes</b> | Le renforcement des capacités pourrait englober l'établissement de liaisons avec des groupes communautaires (liens extérieurs) ou la modification de l'horaire de classe (systèmes de gestion). |

En renforçant les capacités, vous transformez une simple chaîne de résultats qui ne comprend que les résultats de la prestation des services en une chaîne de résultats « complexe », qui prévoit des résultats en matière de renforcement des capacités (RC) qui appuient les résultats en matière de prestation de services (PS).

### CHAÎNE DE RÉSULTATS « COMPLEXE »



Voir « **Analyse des capacités actuelles** »



**Modèles**, p. 36



Voir « **Activités de renforcement des capacités** »



**Modèles**, p. 38



Voir « **Plan de travail pour les activités de renforcement des capacités** »



**Modèles**, p. 38

Dans ce diagramme, la case « Prestation des services » correspond aux activités qui donneront les résultats indiqués juste au-dessus.



Voir « **Suivi du renforcement des capacités** »

**Modèles**, p. 39

**Cadre**, p. 15

## Suivi du renforcement des capacités

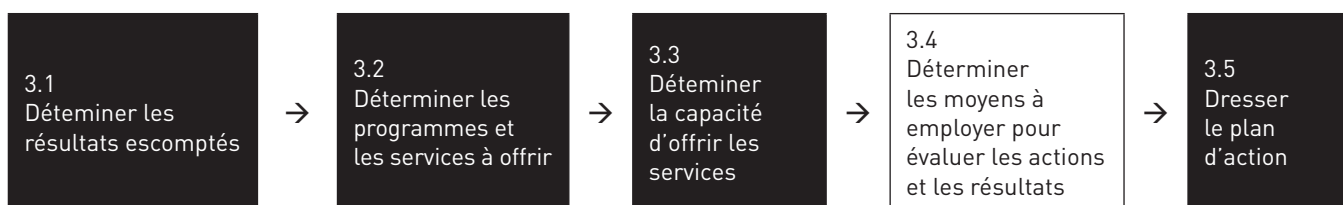
Comme nous le mentionnons dans le cadre, le processus de suivi des services offerts décrit à l'étape précédente (p. 50) s'applique également au renforcement des capacités.

## 3.4 Déterminer les moyens à employer pour évaluer les actions et les résultats



Comme nous le résumons ci-dessous, la présente étape a pour **objectif** de dresser le plan qui servira à évaluer<sup>126</sup> le rendement du CSC<sup>127</sup>.

### ÉTAPE 3.4 EN BREF



### Étape 3.4

#### Défis opérationnels

Définir la nature et les limites de l'évaluation



Déterminer précisément les éléments à évaluer



Adopter des normes d'évaluation pour chaque élément à évaluer



Choisir des indicateurs devant servir à mesurer les éléments à évaluer



#### Produit principal

Plan d'évaluation

Ici, les **principaux défis** se superposent et consistent d'abord à établir les paramètres de l'évaluation, les éléments à évaluer et les méthodes à employer.

À l'instar de l'évaluation des élèves, l'évaluation de l'organisation peut être **formative** (et viser à apporter des améliorations) ou **sommative** (et viser à appuyer les obligations en matière de redevabilité). La définition d'évaluation proposée dans le cadre comprend ces deux formes, c'est-à-dire qu'elle vise à satisfaire aux exigences relatives à la redevabilité et à l'amélioration à l'égard du rendement de l'organisation.

Lorsqu'une organisation se charge elle-même de s'évaluer, elle se soumet à une forme d'« **autoévaluation** ». Bien que certaines personnes doutent de la capacité de toute organisation de s'évaluer elle-même, il est maintenant largement admis que l'autoévaluation constitue une mesure essentielle. L'autoévaluation est un processus participatif qui mobilise tous les principaux acteurs de l'organisation, y compris les élèves, qu'on laisse la plupart du temps en marge des efforts d'amélioration touchant à l'école<sup>128</sup>.

126. **Évaluation** : étude systématique de renseignements sur le rendement d'une organisation (ex. un CSC) aux fins de redevabilité et d'amélioration.

127. **Rendement organisationnel** : mesure dans laquelle une organisation ou un système *fonctionne* et *parvient à des résultats* conforme aux attentes des différents acteurs.

128. Le site du National College for School Leadership (**NCSL**) constitue un bon point de départ pour se familiariser avec l'autoévaluation (NCSL, s. d., MACBEATH, s. d.a et s. d.b) ; voir aussi CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, 1999 ; LEITHWOOD, AITKEN et JANTZI, 2006 ; MACBEATH et MCGLYNN, 2002 ; SMITH et GOUETT, 2002 ; STURGE SPARKES, 1999.

Puisque le cadre repose sur l'approche de planification axée sur la **théorie du changement** (voir p. 40), l'évaluation doit viser à mesurer le rendement à l'égard de l'atteinte des résultats escomptés et des moyens empruntés à cette fin<sup>129</sup>.

Comme nous y faisons allusion plus tôt concernant le suivi (voir p. 50), l'évaluation se distingue du suivi essentiellement par le fait qu'elle sert à établir une **appréciation** de l'élément évalué. On recueille les données de suivi et on y donne suite « au fur et à mesure ». L'évaluation, en revanche, requiert que l'on marque une pause et réfléchisse aux données afin de se faire une appréciation du processus et des résultats de l'activité en question<sup>130</sup>.

L'évaluation favorise aussi grandement la **viabilité**. Les chercheurs du Harvard Family Research Project (projet de recherche sur la famille de Harvard) vont au-delà de la conception traditionnelle de l'évaluation et de la viabilité (selon laquelle, grâce à une évaluation positive, les gestionnaires du programme seront assurés d'obtenir le financement nécessaire à son maintien). En effet, ils soutiennent que l'évaluation permet d'appuyer la viabilité en tant que réalisation<sup>131</sup>.

**EXEMPLE DU MILIEU DE LA SANTÉ.** – Une fois l'essai clinique terminé, l'hôpital évalue l'efficacité du médicament, par exemple sa capacité d'enrayer le problème de santé à traiter ou à en atténuer les effets, son efficience (coût par rapport aux avantages) de même que tout résultat inattendu, par exemple les effets secondaires.



**Harvard Family  
Research Project**

**CONTEXTE.** – Il est impossible de comprendre une organisation, et encore moins d'en évaluer le rendement, si l'on ne connaît pas le contexte dans lequel elle fonctionne. Pour les besoins de l'évaluation décrite dans le cadre, le contexte correspond à la carte de la communauté ainsi qu'aux valeurs, à la nature et à l'objectif du CSC établis aux étapes 2.1 et 2.4.

## Établissement des paramètres

Dans l'établissement des paramètres qui définissent la nature et les limites de l'évaluation, trois grandes questions doivent être prises en considération :

- les normes d'éthique à respecter dans la conduite de l'évaluation ;
- la plausibilité de l'évaluation ;
- l'objectif et la portée de l'évaluation.

129. Il s'agit d'une approche analogue à celle du « cadre logique » (ou structure logique) qui « aide l'organisation à définir les résultats souhaités, les facteurs susceptibles d'influer sur ces résultats, les mesures à prendre et les méthodes qui serviront à mesurer le progrès [traduction] » (WATSON, 2000, p. 21). Voir aussi W.K. KELLOGG FOUNDATION, 2001.

130. Lire la suite de l'exemple du domaine de la santé donné en page 50, dans l'encadré, où l'hôpital fait l'essai d'un médicament expérimental auprès d'un groupe de patients.

131. L'évaluation s'avère utile, puisqu'elle permet de « surveiller de près les progrès en matière de viabilité et de fournir régulièrement de l'information qui permet de vérifier si les objectifs de viabilité seront atteints et, dans le cas contraire, de relever les correctifs qui peuvent être apportés en cours de route [traduction] » (WEISS, COFFMAN et BOHAN-BAKER, 2003, p. 2).

Voir les **lignes directrices en matière d'éthique** de la Société canadienne d'évaluation.



Voir « **Énoncé de l'éthique** »

 **Modèles**, p. 40

L'Evaluation Center (centre d'évaluation) de la Western Michigan University a publié un énoncé sommaire de **normes d'évaluation** (en anglais seulement).

## Normes d'éthique

La plupart des données d'évaluation concernent des personnes : des élèves, des employés, etc. L'adoption de lignes directrices est essentielle si l'on veut s'assurer que l'évaluation soit menée en conformité avec les codes de déontologie reconnus, dans le respect des personnes qui participent ou qui sont touchées par l'évaluation, et particulièrement s'il s'agit de segments de la population vulnérables comme les enfants ayant des besoins spéciaux. Ces lignes directrices devraient porter sur un certain nombre de points, y compris :

- le respect de la vie privée et la confidentialité des données « brutes »<sup>132</sup> ;
- le consentement éclairé des participants ;
- l'exactitude et l'honnêteté dans l'analyse et les rapports.

## Plausibilité de l'évaluation

Les résultats d'évaluation sont souvent critiqués, particulièrement lorsqu'ils ne correspondent pas à ce à quoi différents acteurs s'attendaient. Ces derniers vous demanderont inévitablement si l'évaluation est **plausible**<sup>133</sup>. Pour être en mesure d'y répondre, il faudra d'abord avoir établi des critères susceptibles de satisfaire aux attentes des différents acteurs. En d'autres termes, vous devez :

- déterminer les qualités qui rendent une évaluation plausible ;
- être en mesure de démontrer que votre évaluation possède ces qualités.

Pour assurer la plausibilité d'une évaluation, vous pouvez d'abord adopter un ensemble reconnu de **normes** (principes généralement admis pour la conduite des évaluations)<sup>134</sup>.

La plausibilité doit être prise en considération à chaque étape de l'évaluation, puisque celle du rapport sera tributaire de la façon dont ce **processus** aura été appliqué. Elle dépend donc en partie de la **rigueur** du processus<sup>135</sup>. Dans le cadre, les principaux critères utilisés pour juger de la rigueur d'une évaluation sont sa validité<sup>136</sup> et sa fiabilité<sup>137</sup>.

- Établir la **validité** (ou crédibilité) d'une évaluation, c'est démontrer que cette évaluation et chaque mesure ou produit qui en émane sont manifestement légitimes, fondés et valables. Chaque mesure ou produit dépend de la mesure ou du produit antérieur. Par conséquent, des constatations ne peuvent être valides si elles reposent sur une analyse erronée, des données non valides, etc.

132. **Donnée brute** : information telle qu'elle a été recueillie auprès et au sujet des participants dans le cadre d'une évaluation.

133. **Plausibilité** : validité et fiabilité du rendement de l'organisation mesuré dans le cadre de l'évaluation.

134. Voir JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION, 1994.

135. La rigueur n'est pas un concept absolu. Le but, c'est que le processus soit suffisamment rigoureux pour être crédible, mais pas au point de le rendre impossible à appliquer.

136. Souvent appelée « crédibilité » en recherche qualitative, **validité**, dans le cadre, correspond à la qualité de tout produit du processus d'évaluation ou de toute mesure prise dans le cadre de ce dernier qui émane de produits ou de mesures manifestement légitimes, fondés et valables.

137. Souvent appelée « fidélité » en recherche quantitative, **fiabilité**, dans le cadre, correspond à la qualité des instruments et des méthodes employés dans l'évaluation qui permettra d'obtenir les mêmes résultats dans des conditions données.

- Établir la **fiabilité** (ou fidélité) d'une évaluation, c'est démontrer que les mêmes résultats seraient obtenus si les mêmes instruments ou procédés étaient utilisés de nouveau ou par une autre équipe d'évaluation<sup>138</sup>.

### Vérification de l'évaluation

La « vérification » est un moyen très efficace permettant de vérifier la plausibilité d'une étude telle qu'une évaluation, puisqu'elle permet :

- de s'assurer que le *processus* suivi est conforme aux méthodes d'évaluation généralement reconnues ;
- d'attester de l'exactitude du *produit*, soit des constatations et des conclusions de l'évaluation.

Lorsqu'on fait appel à un vérificateur externe, celui-ci intervient généralement à la toute fin de l'évaluation. Cependant, si vous effectuez une vérification interne, il est préférable de procéder par étapes, tout au long de l'évaluation. Nous avons marqué, à l'aide d'un « drapeau » (voir ci-contre), les endroits dans le guide où une étape donnée de la vérification devrait être franchie.

Étape X de la vérification

### Définition des limites de l'évaluation

Les limites sont définies en fonction de l'objectif, des résultats et de la portée de l'évaluation.

**OBJECTIF ET RÉSULTAT.** – Dans le cadre, l'évaluation vise à respecter la double obligation de redevabilité<sup>139</sup> et d'amélioration<sup>140</sup> à l'égard du rendement organisationnel.

- L'évaluation sert l'objectif de la redevabilité, puisqu'elle permet de faire rapport aux différents acteurs et à la population concernant le rendement du CSC.
- Elle sert l'objectif de l'amélioration, puisqu'elle permet de recueillir des données qui permettront d'orienter les efforts sur ce chapitre.
- Les **produits** de l'évaluation sont les rapports d'évaluation et les autres formes de communication à l'intention des divers acteurs.
- Les **réalisations** de l'évaluation sont une capacité et un rendement organisationnels améliorés.

Il importe de souligner que cette évaluation ne vise pas à mesurer le rendement des élèves ni du personnel, ni celui de programmes ou de projets particuliers.

Dans le cadre, le rendement est perçu comme un concept **dynamique** : il se rattache à ce que les personnes et les organisations font (rendement opérationnel) et *accomplissent* (rendement axé sur les résultats). Chacun de ces objets d'évaluation se situe d'un côté ou de l'autre de la chaîne des résultats (activités → résultats).

- L'évaluation des aspects qui se situent du côté des résultats nous renseigne sur l'**efficacité** de cette chaîne, c'est-à-dire sur la mesure dans laquelle les résultats

138. Une évaluation peut être valide sans être fiable, mais elle ne peut être fiable sans être valide. (Un panneau de signalisation valide doit pointer dans la bonne direction, mais il n'est pas fiable s'il tourne au vent.)

139. Redevabilité s'entend de « l'obligation d'un organisme public ou d'un fonctionnaire de répondre de l'utilisation des fonds publics, de l'exécution des fonctions publiques et de l'atteinte des résultats escomptés [traduction] » (SMITH et STURGE SPARKES, 1998, p. 99).

140. « Considérée sous cet angle, l'amélioration de l'école fait partie intégrante du processus normal de fonctionnement. Ce n'est pas une solution apportée en réponse à une situation que l'on juge lamentable ou à de graves problèmes qui requièrent une attention immédiate. Chercher constamment à s'améliorer, c'est simplement un mode de vie [traduction]. » (JOYCE, CALHOUN et HOPKINS, 1999, p. 8.)

ont été atteints. Il est plus facile de mesurer des résultats qui sont censés avoir été atteints au moment de l'évaluation que les progrès faits en vue de résultats qui seront récoltés dans l'avenir<sup>141</sup>.

- L'évaluation des aspects qui se situent du côté des activités nous informent sur la **conduite** de ces dernières, c'est-à-dire sur la mesure dans laquelle ces activités sont menées en conformité avec nos attentes, y compris sur l'**efficience** du processus, soit l'efficacité avec laquelle les ressources sont affectées et gérées.

**PORTÉE.** – Dans le cadre, la portée de l'évaluation d'un CSC se limite à un ensemble gérable de questions d'évaluation sur les principaux secteurs de rendement. En établissant cette limite, nous supposons que des évaluations plus approfondies ou pointues seront menées de façon périodique et que la responsabilité de ces évaluations, selon leur nature et leur objectif, sera assumée conjointement par le CSC, ses partenaires et les autres organismes intéressés.

Les **délais** ont aussi des répercussions sur la portée de l'évaluation. Dans le cadre, nous posons comme principe qu'une évaluation sera effectuée chaque année. Toutefois, il est possible et parfois souhaitable d'opter pour un autre calendrier. Un CSC pourra décider de limiter la portée de son évaluation :

- à certains points chaque année ;
- à certains autres points aux deux ans ;
- à certains autres encore aux trois ans.

Généralement, une évaluation débute par une question globale à laquelle elle permettra de répondre. Dans le cas d'une autoévaluation sur le rendement organisationnel, la question est nécessairement la suivante :

### Quel est le rendement de mon organisation ?

Cette question découle de la définition de rendement fournie plus haut et des éléments à évaluer, que nous aborderons dans quelques paragraphes (p. 61).

### Planification du travail

L'évaluation est un **processus itératif** décrit en quatre étapes dans le cadre :

- étape 3.4 : déterminer les moyens à employer pour évaluer les actions et les résultats ;
- étape 5.1 : recueillir les données ;
- étape 5.2 : analyser les données ;
- étape 5.3 : faire rapport aux différents acteurs

Vous devez vous attendre à devoir franchir de nouveau certaines étapes à cause des mesures prises aux étapes ultérieures. De même, bien que les enseignements tirés de l'évaluation soient examinés en dernière étape, vous tirez ces enseignements tout au long du processus d'évaluation et devriez y donner suite dès que ce sera nécessaire plutôt que d'attendre à la toute fin.

#### Étape 1 de la vérification



Voir « **Vérification de l'évaluation** » (étape 1)

Modèles, p. 42



Voir « **Limites de l'évaluation** »

Modèles, p. 47

Bien que l'évaluation soit centrée sur l'organisation, une bonne partie de la documentation sur l'**évaluation des programmes** pourrait également servir :

- ✓ Boulmetis et Dutwin, 2000 ;
- ✓ Mark, Henry et Julnes, 2000 ;
- ✓ Stufflebeam, 2003.

141. Il est essentiel d'évaluer les résultats à long terme. Les résultats à court terme ne sont guère utiles s'ils ne conduisent pas vers les réalisations attendues ou si ces dernières ne produisent pas les effets escomptés.



L'étape 1 de l'évaluation (étape 3.4 du cadre) porte sur l'élaboration du plan d'évaluation, lequel fait partie du plan d'action d'ensemble du CSC.

La planification de l'évaluation exige certains préparatifs, surtout s'il s'agit de la première évaluation. La première tâche consiste bien évidemment à mettre sur pied l'équipe d'évaluation<sup>142</sup>.

Comme nous l'indiquons à l'étape 3.2, les plans de travail relatifs à la prestation des services, au renforcement des capacités et à l'évaluation doivent être élaborés de façon coordonnée. Le plan d'évaluation a pour but de vérifier si l'évaluation est réalisable.

L'évaluation exige des ressources. En conformité avec les principes de gestion axée sur les résultats, les demandes à l'égard des ressources disponibles doivent être raisonnables. C'est pourquoi la planification de l'évaluation doit avoir lieu en même temps que la planification des autres mesures. Ainsi, on peut prendre en considération les coûts de l'évaluation dans l'établissement du budget du CSC.



Voir « **Plan d'évaluation** »



**Modèles**, p. 48

## Éléments à évaluer

Comme nous l'indiquons dans le cadre (p. 16), lorsqu'on détermine avec précision les aspects du rendement du CSC qui doivent être examinés, on établit les **éléments** à évaluer. C'est comme si l'on regardait un paysage avec une longue-vue et que l'on s'arrêtait sur les éléments d'intérêt. Cette décision dépend de la question d'évaluation globale posée plus haut :

- Quel est le rendement de mon organisation **en ce qui a trait** [aux éléments retenus] ? (Voir exemple dans l'encadré ci-contre.)

Comme nous l'illustrons ci-dessous, on choisit ces éléments en fonction des deux types d'activités que mènera le CSC de même que des deux dimensions de l'évaluation du rendement abordées à la section précédente<sup>143</sup>.

### ÉLÉMENTS À ÉVALUER

|                               | Rendement axé<br>sur les résultats<br>(efficacité des<br><b>réalisations</b> et<br>des <b>produits</b> ) | Rendement<br>opérationnel<br>( <b>conduite</b> et<br><b>efficacité</b> ) |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Prestation<br>des services    |                                                                                                          |                                                                          |
| Renforcement<br>des capacités |                                                                                                          |                                                                          |



#### Sur le terrain (1)

- Un des résultats escomptés, soit que les diplômés trouvent un emploi dans leur domaine deux ans après avoir terminé leurs études, devient un **élément** à évaluer.

142. L'équipe d'évaluation est généralement formée de membres de l'équipe opérationnelle et d'autres parties (ex. ami critique). Il n'est pas nécessaire que tous les membres de l'équipe d'évaluation soient capables de remplir toutes les tâches d'évaluation. L'essentiel, c'est que, collectivement, les membres possèdent toutes les connaissances et les compétences requises.

143. **Rappel.** – On doit limiter l'évaluation aux principaux secteurs de rendement. Le nombre d'éléments à évaluer doit être gérable.

Pour voir des exemples d'éléments à évaluer et d'indicateurs, voir le site du **HM Inspectorate of Education** (HMIE) (ministère de l'Éducation de l'Exécutif écossais) :

✓ HMIE, 2005, 2006a, 2006b, 2006c et 2006d.

#### ÉLÉMENTS À ÉVALUER. –

Au moment d'évaluer une réalisation ou un produit, il suffit, pour définir l'élément à évaluer, de décrire la réalisation ou le produit en question.

Au moment d'évaluer la conduite ou l'efficacité d'une activité, il faut, pour définir l'élément à évaluer, en énoncer les paramètres :

- participation de membres de la communauté à un séminaire de fin de semaine (conduite);
- relations parmi le personnel administratif (conduite);
- investissement dans un programme autodidactique en informatique à l'intention des adultes (efficacité).

La question d'évaluation se précise ensuite :

■ Quel est le rendement de mon organisation en ce qui a trait aux **éléments** suivants :

- réalisations (efficacité) ;
  - produits (efficacité) ;
  - conduite ;
  - efficacité ;
- de chaque activité ?

#### Réalisations et produits (efficacité)

Lorsque les éléments à évaluer sont des résultats attendus (des réalisations ou des produits), la présente partie de l'exercice est assez simple, puisqu'il suffit de se poser la question suivante : Dans quelle mesure ce résultat a-t-il été atteint ?

Cependant, la détermination des éléments à évaluer à l'égard du rendement opérationnel d'une activité (conduite ou efficacité) est un peu plus complexe, comme nous le verrons brièvement ci-dessous.

#### Conduite et efficacité des activités

**CONDUITE.** – Le rendement opérationnel englobe un très vaste éventail d'éléments, puisqu'il peut comprendre tout ce que fait (ou ne fait pas) l'organisation pour atteindre les résultats escomptés ou instaurer les conditions voulues (y compris la capacité).

Généralement, cet aspect de l'évaluation amène plusieurs questions, notamment :

- Les participants sont-ils présents et *engagés* dans les activités de programme ?
- Ces activités se déroulent-elles comme prévu ?
- Comment peut-on qualifier les relations entre les participants et les fournisseurs de services ?
- Des mesures administratives appropriées sont-elles en place à l'appui des programmes et des services ?

**EFFICACITÉ.** – L'efficacité, par rapport au rendement opérationnel, renvoie à la mesure dans laquelle une organisation optimise ses ressources en vue de l'atteinte des résultats attendus ou de l'instauration des conditions souhaitées. Efficacité est synonyme de *gestion judicieuse des fonds* et non d'*avarice*<sup>144</sup>. Cet aspect de l'évaluation amène plusieurs questions, notamment<sup>145</sup> :

- Les sommes sont-elles dépensées pour les fins prévues ?
- Les dépenses peuvent-elles être imputées aux programmes, aux réalisations et à l'instauration des conditions ?
- Le coût nécessaire pour parvenir aux réalisations est-il acceptable ?
- Peut-on vérifier les coûts des programmes, des réalisations et de l'instauration de conditions ?

144. « Il est difficile de bien cerner toutes les réalisations d'un programme donné. Le faible coût de certains programmes peut être attribué à un manque d'investissement en éducation ou à un manque d'efficacité dans l'utilisation des fonds. Le défi pour les écoles consiste à examiner d'un œil critique l'utilisation qui est faite des ressources pour mettre sur pied des programmes visant à instaurer des conditions et parvenir à des réalisations [traduction]. » (SMITH, 2000, p. 69.)

145. Adaptation de POSAVAC et CAREY, 1992, p. 11.

Les éléments à évaluer devraient renseigner sur les **raisons** pour lesquelles certains résultats sont atteints en totalité alors que d'autres ne le sont qu'en partie ou ne le sont pas du tout. Comprendre le rendement opérationnel est essentiel à l'atteinte de l'objectif d'amélioration de l'évaluation.

### Plausibilité des éléments retenus

Dans de nombreux cas, le choix des éléments à évaluer ne pose aucun problème de plausibilité, puisque les éléments sont considérés comme des faits. Ainsi, seule la plausibilité des méthodes et du processus d'établissement de rapport sont examinés de près. Cependant, dans le cadre, les éléments à évaluer doivent correspondre aux « principaux secteurs de rendement ». Si tel n'est pas le cas, tout rapport d'évaluation dans lequel on affirme faire état du rendement du CSC sera invalide, voire tendancieux, dans la mesure où le choix a délibérément été fait dans le dessein de tromper.

Le choix des éléments à évaluer devrait donc être, dans une mesure acceptable, *représentatif* du rendement du CSC, et toute omission devrait être indiquée et expliquée. (Par exemple, comme nous l'avons déjà indiqué, on peut, pour que l'évaluation demeure gérable, omettre certains éléments dans une année donnée mais les prévoir pour l'année suivante.)

### Normes de rendement

En déterminant les « normes de rendement »<sup>146</sup>, nous répondons à une dimension cruciale de la question d'évaluation exposée à la section précédente :

- **Quel est le rendement** de mon organisation en ce qui a trait à la conduite, à l'efficacité, à l'efficacité [des éléments retenus] ?

Autrement dit, les normes nous aident à définir ce qui constitue un bon rendement. Par exemple, en athlétisme, réussir le saut en hauteur est le résultat souhaité ; la norme détermine la hauteur à laquelle nous plaçons la barre.

Les normes peuvent être « unitaires » ou « multiniveaux » :

- pour les normes unitaires, il suffit de déterminer si le rendement est satisfaisant ou non. Donc, la norme est respectée ou elle ne l'est pas ;
- pour les normes multiniveaux, il faut qualifier l'atteinte du rendement à partir d'une échelle, (ex. « Excellent », « Supérieur », « Satisfaisant » etc.). C'est comme attribuer aux élèves des cotes graphiques (A, B, C, etc.).

Les normes peuvent être établies par un organisme externe (ex. politique du gouvernement) ou à l'interne (ex. par l'organisation même). Peu importe d'où elles proviennent, les normes peuvent être absolues ou relatives :

- les normes absolues s'appliquent uniformément à toutes les personnes ou les organisations intéressées ;
- les normes relatives s'appliquent de façon différentielle, compte tenu de facteurs contextuels *pertinents*.



Voir « **Grille d'évaluation** »  
(« **Éléments** »)



**Modèles**, p. 50

### Étape 2 de la vérification



Voir « **Vérification de l'évaluation** »  
(**étape 2**)



**Modèles**, p. 43

Nous sommes familiarisés avec les normes fondées sur des critères qui permettent de mesurer la réussite des élèves. De même, les normes de rendement organisationnel sont assorties de critères qui serviront à déterminer la conformité à ces normes.

**Exemple.** – Le ministre peut établir une norme absolue selon laquelle la note de passage dans toutes les écoles secondaires doit être de 80 p. 100. Une norme relative pourrait être établie pour différencier la note de passage, selon les caractéristiques de l'effectif scolaire de chaque école.

146. **Norme de rendement** : indication du ou des niveaux ou des degrés de rendement voulus, souvent à partir de divers *critères d'évaluation* qui permettent de constater et de mesurer le rendement.

### Sur le terrain (2)

- Un sondage fournit deux **points de repère** : la moyenne pour tous les centres du Québec est de 80 p. 100 (emploi dans le domaine deux ans après la fin des études) et le taux des dix centres en tête de classement se situe entre 90 et 95 p. 100.
- Voulant se classer en tête de liste, on établit une **norme** de 90 p. 100. Cependant, étant donné le rendement passé (50 à 60 p. 100), on fixe des **cibles** successives de 70 p. 100, de 80 p. 100 et de 90 p. 100 pour les trois années suivantes.

Comme l'indique notre définition (note 146), les normes reposent sur des **critères**. Sans critères, les normes perdent pour ainsi dire tout leur sens. Les critères nous permettent de répondre aux questions suivantes :

- Comment déterminer si la norme est respectée ?
- Comment différencier « Excellent » de « Satisfaisant » et d'« Insatisfaisant » (ou « Satisfaisant/Insatisfaisant ») ?

Reportons-nous encore une fois à l'exemple de l'évaluation des élèves. Un enseignant qui attribue des notes A, B, C, etc. aux élèves pour la rédaction de leurs essais sans se fonder sur des critères risque de faire face à un tollé de protestations à cause de sa démarche biaisée et injuste. L'application cohérente de critères appropriés est une condition indispensable pour assurer la crédibilité d'une évaluation.

### Cibles de rendement et points de repère

On emploie souvent sans distinction « **cibles de rendement** » et normes, mais il y a une grande différence<sup>147</sup>. Les normes précisent le niveau de rendement qui *devrait* être atteint, tandis que les cibles traduisent le niveau de rendement auquel on *s'attend*. Les cibles sont souvent fixées de façon graduelle, la dernière cible correspondant au maximum.

- Ainsi, supposons une norme selon laquelle la note de passage pour des élèves de 5<sup>e</sup> secondaire est de 90 p. 100. On pourrait fixer les cibles à 70 p. 100 pour la première année, à 80 p. 100 pour la deuxième année, puis à 90 p. 100 pour la troisième année.

« **Point de repère** » est une expression à la mode qui est aussi souvent employée à tort comme synonyme de norme et de cible<sup>148</sup>. À l'origine, cette expression désignait un repère géodésique en arpentage ; elle est maintenant employée « à toutes les sauces pour désigner toutes sortes de points de comparaison [traduction]<sup>149</sup> ». Les points de repère sont généralement utilisés pour faire des comparaisons sous l'une des deux formes suivantes : les points de référence normatifs et les pratiques exemplaires.

- Les « points de référence normatifs » permettent de faire des comparaisons à l'aide de normes statistiques et sont appliqués le plus souvent en lien avec des résultats (ex. palmarès d'écoles établi à partir de mesures prédéterminées de rendement comme les résultats des finissants des écoles secondaires).
- Les « pratiques exemplaires » s'inspirent des meilleures politiques et méthodes en vigueur dans les organisations offrant un excellent rendement aux fins de comparaison et sont souvent appliquées en lien avec le rendement opérationnel.

L'exemple fourni dans l'encadré dans la marge sert à démontrer la différence entre les normes, les cibles et les points de repère, et l'**objet** à évaluer est le suivant : les diplômés trouvent un emploi dans leur domaine deux ans après avoir terminé leurs études.



Voir « **Grille d'évaluation** »  
[« **Normes** »]



**Modèles**, p. 50

147. **Cible de rendement** : indication du niveau de rendement attendu, souvent dans une période donnée, par rapport à un élément à évaluer.

148. **Point de repère** : point de référence et de comparaison servant à établir des *normes* et des *cibles de rendement*.

149. KELLY, 2001, p. 1.

## Plausibilité des normes de rendement

Supposons que les éléments à évaluer sont suffisamment représentatifs du rendement de l'organisation. Notre tâche consiste ensuite, pour assurer la plausibilité de l'évaluation, à vérifier les normes de rendement. Pour qu'elle soit considérée comme légitime, une norme doit s'appuyer sur des critères jugés acceptables, par les différents acteurs, dans l'évaluation du rendement du CSC. L'utilisation de points de repère appropriés est souvent cruciale sur ce chapitre<sup>150</sup>.

## Mesure du rendement

L'évaluation, comme toute autre forme d'étude systématique, fait appel à diverses méthodes permettant de répondre aux questions posées. Le rendement d'une organisation n'étant pas simplement ni directement observable, il est souvent mesuré au moyen d'**indicateurs**, et c'est cette approche que nous avons adoptée dans le cadre<sup>151</sup>.

## Indicateurs de rendement

Il peut s'agir d'indicateurs d'ordre *quantitatif* ou *qualitatif*<sup>152</sup>. Ils sont couramment utilisés pour renseigner rapidement en économie, en environnement et en politique sociale, et dans toutes sortes d'autres domaines<sup>153</sup>.

Dans l'encadré ci-contre, nous revenons sur l'exemple précédent où l'**élément** à évaluer est le fait que les diplômés trouvent un emploi dans leur domaine après deux ans.

On recourt à toutes sortes de métaphores pour mieux rendre le sens évasif du mot «indicateur». En effet, on parle souvent de «jauge» ou de «compteur» :

- «Tout comme le compteur kilométrique, le compteur de vitesse et l'indicateur de niveau de carburant de l'automobile, les indicateurs utilisés en éducation fournissent des renseignements essentiels sur le fonctionnement du système, les progrès faits et les problèmes éventuels [traduction]<sup>154</sup>. »

### Étape 3 de la vérification



Voir « **Vérification de l'évaluation** » (étape 3)



**Modèles**, p. 43

### Sur le terrain (3)

- L'indicateur choisi pourrait être le pourcentage de diplômés qui signalent avoir trouvé un emploi.

150. **Exemple.** – Prenons un centre qui entreprend de rendre ses installations «accessibles» pour les élèves handicapés. Si la norme prend appui sur les critères stipulés dans le *Code national du bâtiment* (Conseil national de recherches Canada, 2005), sa légitimité est alors intrinsèque. Si, au contraire, elle repose sur le seul critère de l'aménagement d'une rampe d'accès à l'entrée principale, sa légitimité devient alors discutable. (Compte tenu du coût de reconfiguration des vieux immeubles pour les rendre «conformes», il s'agirait là d'un exemple type de situation où il serait légitime de fixer des cibles successives.)

151. **Indicateur :** paramètre qui fournit une *mesure approximative* ou symbolique du rendement organisationnel.

152. Selon la définition de l'OCDE (2002, p. 25), un indicateur est un «facteur ou [une] variable, de nature quantitatif ou qualitatif [sic], 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».

153. Dans une de ses publications, le Conseil canadien de développement social définit les indicateurs sociaux comme étant «des statistiques, des séries statistiques et toutes autres formes de données recueillies qui nous permettent de déterminer où nous en sommes et vers où nous nous dirigeons par rapport à nos valeurs et à nos objectifs [traduction]» (cité dans REED, 2000, p. 22). Les autres formes de données recueillies (indicateurs qualitatifs) s'avèrent particulièrement utiles lorsque les éléments à évaluer ne peuvent être comptés ou qu'une *représentation* non quantitative des éléments à évaluer est souhaitée.

154. OAKES, 1986, p. 1.



En raison de la nature discutable de certains indicateurs, il est préférable d'en utiliser plus d'un type pour chaque élément à évaluer.



Voir « **Grille d'évaluation** » (« **Indicateurs** »)

Modèles, p. 50

Riley émet toutefois une mise en garde concernant ces « feux d'avertissement »<sup>155</sup>.

Voici une autre analogie permettant de comprendre le rôle des indicateurs :

- « Les indicateurs permettent d'examiner de près un petit élément du tableau d'ensemble. Ils nous renseignent sur la direction que nous prenons : nous montons, nous descendons, nous avançons, nous reculons, nous nous améliorons ou nous faisons du sur-place [traduction]<sup>156</sup>. »

Cette image nous permet de comprendre les vertus et dangers des indicateurs. Le premier exemple qui nous vient à l'esprit dans le domaine de l'éducation est sans doute le classement des écoles au moyen d'un palmarès comme indicateur de leur rendement global.

En se guidant sur ces critères, le CSC doit trouver *plusieurs* indicateurs (voir encadré ci-contre) qui constituent des mesures *acceptables* du rendement, qui seront approuvés par les différents acteurs et qui peuvent être établis dans divers contextes opérationnels.

**PLAUSIBILITÉ.** – Lorsque la validité et la fiabilité d'un indicateur fait défaut, ce peut être l'indicateur même qui en est la source ou les moyens utilisés pour les établir, comme nous l'expliquons ci-dessous. Nous aborderons donc la question de la plausibilité des indicateurs par la suite (p. 67).

### Sources et méthodes

L'établissement d'indicateurs est un exercice technique qui exige dans chaque cas le choix de sources de données et de méthodes de collecte et d'analyse appropriées.

Ainsi, pour relever de défi, il faut :

- choisir des sources appropriées de données ;
- adopter, adapter ou créer des instruments de collecte ;
- veiller au respect des lignes directrices en matière d'éthique pour la collecte de données ;
- mettre au point des méthodes permettant d'analyser les données qui seront recueillies.

À l'étape de la planification, il est trop tôt pour s'attaquer à la mise au point d'instruments et de méthodes. Ces questions seront abordées plus en détail à l'étape 5.1. Pour le moment, le but est simplement de s'assurer que :

- des sources appropriées de données sont accessibles ;
- des instruments appropriés sont également accessibles ou peuvent être élaborés ;
- vous disposez ou pouvez acquérir la capacité nécessaire pour recueillir et analyser les données envisagées.

Dans l'encadré ci-contre, nous poursuivons l'exemple précédent où un des **éléments** à évaluer est le fait que les diplômés trouvent un emploi dans leur domaine après deux ans et où l'indicateur **choisi** est le pourcentage de diplômés qui signalent avoir trouvé un emploi.

#### Sur le terrain (4)

- Les **sources** ou les **méthodes** de collecte des données pourraient être un questionnaire posté aux diplômés deux ans après la fin de leurs études, et les données quantitatives analysées à l'aide d'un tableur et les données qualitatives examinées.

155. « Comparer les indicateurs de rendement à des "cadres" [...] revient à dire qu'ils fournissent une mesure claire et sans équivoque du résultat. Or, les mesures du rendement sont plutôt des concepts davantage discutables qui subissent l'influence d'une foule de facteurs complexes ; il conviendrait donc peut-être davantage de les assimiler à des "clés" servant à ouvrir des "boîtes de Pandore", dont le contenu devra alors être examiné et étudié de plus près [traduction]. » (RILEY, 1994, p. 87.)

156. JACKSONVILLE COMMUNITY COUNCIL INC., cité dans REED, 2000, p. 1.

## Plausibilité des indicateurs

**VALIDITÉ.** – À cette étape-ci, nous nous intéressons principalement à la mesure dans laquelle l'indicateur mesure ce qu'il est censé mesurer. Compte tenu du fait que les indicateurs constituent en fait des mesures indirectes ou *approximatives* du rendement organisationnel, il n'est pas facile d'en déterminer la validité. C'est pourquoi il peut s'avérer nécessaire, pour commencer, de vérifier toutes les hypothèses qui ont été formulées dans la création d'un indicateur éventuel, particulièrement si elles l'ont été de façon tacite.

**EXEMPLE.** – Bon nombre de personnes présument que les tests de QI permettent une mesure valide de l'intelligence. Toutefois, ces tests ont souvent un biais culturel et la plupart ne mesurent que l'intelligence multiple, ce qui exclut tout un éventail d'autres types d'intelligences que les élèves possèdent<sup>157</sup>.

De même, comme nous l'avons déjà souligné, le classement d'une école dans un palmarès d'établissements d'enseignement est souvent admis comme indicateur valide de son rendement. Cet état de fait peut s'expliquer par un certain nombre d'hypothèses :

- le critère de classement (soit les résultats aux épreuves normalisées) permet une comparaison juste des écoles ;
- les résultats moyens des élèves à ces épreuves équivaut au rendement ;
- les épreuves fournissent une mesure valide du rendement des élèves.

Une fois ces hypothèses décortiquées, il ressort clairement que la validité de l'indicateur est douteuse.

Encore une fois, il se peut qu'un indicateur *a priori* valide se révèle invalide en raison des moyens utilisés pour l'établir.

**EXEMPLE.** – La perception de différents acteurs à l'égard du climat chaleureux qui règne à l'école peut être une mesure valide de ce concept. Toutefois, si les instruments utilisés pour recueillir l'information présentent des lacunes graves, alors les indicateurs qui en découleront ne pourront être valides.

**FIABILITÉ.** – La fiabilité est également une qualité importante à prendre en considération dans l'élaboration d'indicateurs :

- Un indicateur donné fournira-t-il la même mesure du même rendement chaque fois qu'il sera utilisé ?

Dans la négative, on ne pourra déterminer si un changement de la mesure correspond à une variation réelle du rendement ou si c'est simplement que l'indicateur n'est pas fiable. Rappelons que la fiabilité est fonction de l'indicateur et des moyens utilisés pour l'établir.

**EXEMPLE.** – Le pourcentage d'incidents de violence dans la cour d'école peut constituer une mesure valide d'une dimension de la sécurité à l'école, qui repose sur les observations des enseignants. La validité des observations est assurée au moyen d'un protocole structuré. Toutefois, on pourrait mettre en doute la fiabilité de l'indicateur si une partie seulement des observateurs sont fiables.



Voir « **Grille d'évaluation** »  
(« **Sources et méthodes** »)



**Modèles**, p. 50

Étape 4 de la vérification ▼



Voir « **Vérification de l'évaluation** »  
(**étape 4**)



**Modèles**, p. 44

157. Voir GARDNER, 2006.

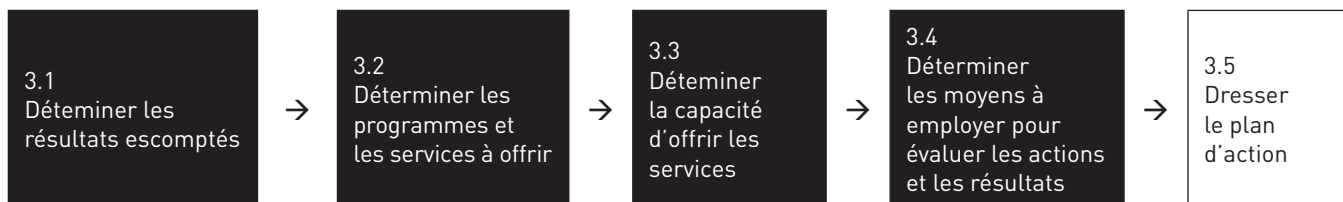


## 3.5 Parachever le plan d'action



La présente étape, qui marque la fin de la phase de planification, a pour **objectif** de terminer le plan d'action.

### ÉTAPE 3.5 EN BREF



### Étape 3.5

#### Défis opérationnels

Établir un processus approprié pour terminer le plan d'action



Déterminer comment le plan d'action du CSC cadre dans le plan annuel de chaque partenaire



Rédiger le plan d'action



#### Produit principal

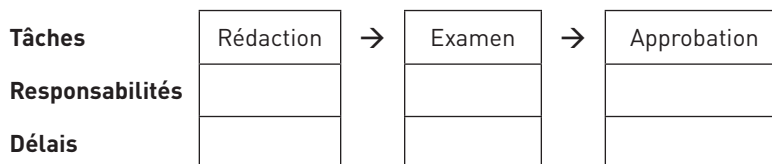
Plan d'action

Ici, les **principaux défis** s'articulent autour du processus d'élaboration et du contenu du plan d'action.

### Établissement du processus

Vous avez dû le faire pour l'entente de partenariat (p. 38), et vous devrez le faire pour le plan d'action, soit établir un processus pour son approbation. Ce processus devrait déjà, du moins dans les grandes lignes, être défini dans l'entente de partenariat. Le cas échéant, vous devez le suivre, après modification s'il y a lieu. Sinon, vous devez en concevoir un.

Comme pour tout processus de ce genre, vous devez déterminer quelle est la **fin** du processus, soit l'approbation du plan, et puis définir par planification à rebours les étapes à franchir pour obtenir cette approbation.



Les délais à prévoir pour chaque tâche varieront selon la complexité du processus et le contenu du plan d'action.

- Si le plan d'action a une portée vaste et complexe, il est probable que l'examen et l'approbation prennent plus de temps.
- De même, si l'ébauche du plan doit être acheminée jusqu'à l'organe administratif interne de chaque partenaire pour examen et approbation, alors il faudra prévoir plus de temps.
- L'examen donnera peut-être lieu à d'autres changements, particulièrement si des modifications demandées par un partenaire entraînent d'autres modifications à la demande d'autres partenaires.



## Examen des plans des partenaires

Comme nous l'avons déjà indiqué concernant l'énoncé de mission du CSC (étape 2.3), s'il s'agit d'un projet modeste de CSC, l'école ou le centre devrait s'attendre à revoir son plan de réussite pour l'harmoniser en fonction de cette nouvelle initiative. S'il s'agit au contraire d'un projet de CSC grande envergure, l'école ou le centre devrait s'attendre à regrouper les énoncés de mission de chacun en un seul. Chaque partenaire doit relever les mêmes défis, selon les répercussions qu'aura le CSC sur son fonctionnement.

## Établissement du contenu

Le contenu du plan d'action a été établi aux étapes 3.1 à 3.4. Cependant, nous vous recommandons de regrouper les contenus élaborés au cours de ces étapes et d'apporter des modifications au besoin avant de le présenter aux fins d'examen et d'approbation<sup>158</sup>.



Voir « **Plan d'évaluation** »



**Modèles**, p. 48

158. **Signez l'entente de partenariat** si cette mesure (étape 2.5) a été reportée jusqu'à ce que le plan d'action soit approuvé.

## 4 METTRE EN ŒUVRE



La présente étape a pour **objectif** de mettre en œuvre le plan d'action élaboré à l'étape précédente. Au terme de cette étape, vous devriez avoir obtenu les résultats résumés ci-dessous.

### ÉTAPE 4 EN BREF



| Étape | Résultat catalyseur                                                                              | → | Produit principal                                                                     | → | Réalisation initiale                                                                                   |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---------------------------------------------------------------------------------------|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4     | Services aux élèves et à la communauté fournis et activités de renforcement des capacités menées | → | « Premiers » résultats de la prestation des services et du renforcement des capacités | → | Taux de réussite accrue des élèves et développement communautaire en conformité avec l'objectif du CSC |



4.1  
Répartir les ressources  
et commencer à offrir  
les services



4.2  
Affecter les ressources  
et renforcer les  
capacités



4.3  
Assurer le suivi de la  
prestation des services  
et du renforcement des  
capacités

Ici, le **principal défi** consiste à entreprendre le parcours que vous avez planifié à l'étape 3.

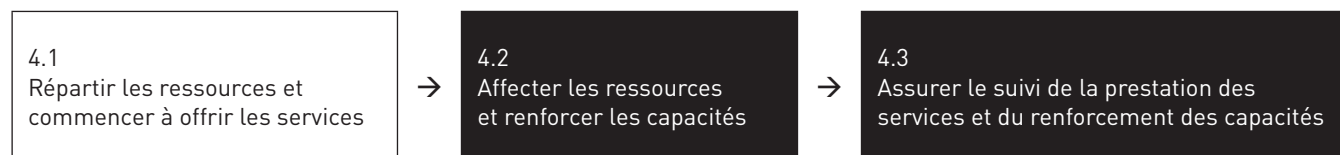
## 4.1 Répartir les ressources et commencer à offrir les services

 Cadre, p. 18

Comme nous le résumons ci-dessous, la présente étape a pour **objectif** de fournir les services et les programmes aux élèves et aux membres de la communauté.



### ÉTAPE 4.1 EN BREF



Ici, le **principal défi** consiste à mettre en œuvre le plan de prestation de services et à assurer le suivi des services offerts.

Le chef de l'équipe opérationnelle du CSC nouvellement créé pourrait trouver la présente étape paradoxale : elle implique à la fois des dimensions connues et nouvelles et à la fois des dimensions simples et complexes.

- Elle est connue et simple dans le sens où elle implique les mêmes mesures et les mêmes compétences que pour tout autre programme ou service.
- Elle est nouvelle et complexe en ce sens que les programmes et les services seront désormais offerts à l'intérieur d'un nouveau cadre de référence, soit celui d'une coentreprise formée de deux partenaires ou plus et guidée par une mission axée sur les résultats.

La dimension *connue* procure un sentiment de sécurité (« nous avons l'habitude ; nous pouvons y arriver »). La dimension *nouvelle*, pour sa part, suscite une certaine insécurité (« nous ne sommes pas trop certains des attentes »). C'est donc ici que les principes abstraits de la *gestion du risque* se concrétisent et que les qualités de leader sont mises à l'épreuve.

C'est aussi ici que les forces et les faiblesses cernées aux étapes d'amorce et de planification se concrétisent :

- si une structure viable et solide de partenariat a été mise sur pied, assortie de rôles et de responsabilités bien répartis et des ressources nécessaires à l'appui,
- si des résultats opérationnels réalistes ont été définis, assortis de programmes et d'autres services visant à les atteindre, compte tenu des impératifs en matière de renforcement des capacités (voir étape 4.2 plus loin),

alors la présente étape *devrait* se dérouler facilement et sans heurts.

En revanche :

- si la structure de partenariat présente de graves lacunes, la répartition des rôles et des responsabilités est confuse et le soutien approprié n'est pas offert,
- si des résultats opérationnels réalistes n'ont pas été définis, les programmes et les services ne correspondent pas aux résultats voulus et le renforcement des capacités a été escamoté,

alors la présente étape *ne se déroulera pas* facilement ni sans heurts.

### Étape 4.1

#### Défis opérationnels

Exécuter le plan de prestation des services



#### Produit principal

Premiers résultats des services offerts aux élèves et à la communauté

Selon toute probabilité, la réalité se situera entre ces deux extrêmes :

- une structure de partenariat satisfaisante aura été créée, mais non sans mal ;
- les rôles et les responsabilités auront été assignés, mais il restera encore des détails à régler (ex. coordination des rôles avec ceux des administrateurs d'autres établissements) ;
- des ressources auront été fournies, mais il en faudra toujours d'autres. Les résultats seront probablement réalistes, bien qu'il est fort probable que ce ne soit pas des résultats opérationnels ;
- les programmes et les services auront été conçus en fonction des résultats attendus, mais certains facteurs n'auront pas été pris en considération ;
- enfin, on aura accordé un peu d'attention au renforcement des capacités, mais certains éléments clés auront été sacrifiés en raison des ressources déjà limitées.

Le genre de portrait présenté ci-dessus peut être intimidant pour l'administrateur d'établissement peu expérimenté. L'administrateur plus expérimenté, lui, en aura l'habitude. C'est ainsi. C'est ce qu'implique la gestion d'un programme : en assurer le bon déroulement de manière à récolter les résultats voulus. Cela exige de réagir en temps opportun aux problèmes, au fur et à mesure qu'ils se font jour, et cela dépendra du suivi assuré (p. 74).

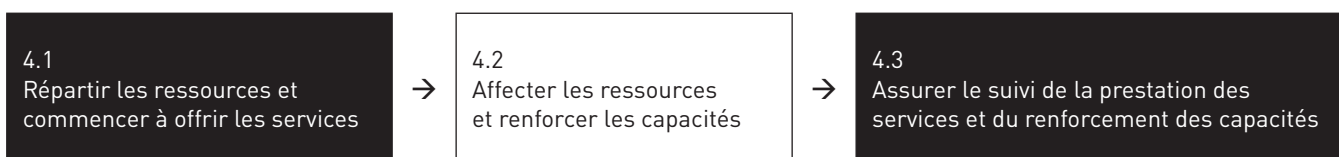
 Cadre, p. 18



## 4.2 Affecter les ressources et renforcer les capacités

Comme nous le résumons ci-dessous, la présente étape a pour **objectif** de renforcer la capacité du CSC d'offrir les services et les programmes aux élèves et aux membres de la communauté.

### ÉTAPE 4.2 EN BREF



### Étape 4.2

#### Défis opérationnels

Exécuter le plan de renforcement des capacités



#### Produit principal

Premiers résultats du renforcement des capacités du CSC

Ici, le **principal défi** consiste à mettre en œuvre le plan de renforcement des capacités et à en assurer le suivi.

Le renforcement des capacités est un processus continu qui ne peut être assuré au moyen d'activités ponctuelles. Loin d'être une activité de second plan, c'est une fonction essentielle de la gestion de programme. Un CSC ne peut aspirer à devenir une communauté d'apprentissage sans lui.

Bon nombre des commentaires formulés plus haut concernant la prestation des services s'appliquent ici aussi. Dans la théorie, à cette étape-ci, vous avez *simplement* à mettre en œuvre le plan d'action établi en vue du renforcement des capacités. Dans la pratique, comme dans le cas de la prestation des services, ce ne sera pas aussi simple après tout. En effet, le plan pourrait comporter plusieurs lacunes parce que :

- premièrement, il est probable que l'équipe opérationnelle ait moins d'expérience du renforcement des capacités que de la prestation des services ;

- deuxièmement, on exercera davantage de pression sur l'équipe opérationnelle pour qu'elle s'occupe des services aux élèves, aux membres de la communauté, etc., de sorte qu'elle remettra constamment au lendemain le renforcement des capacités.

Lorsque la situation est tendue et que le temps et les ressources sont limités, on risque aussi davantage de s'en remettre aux pratiques «traditionnelles». Nous pensons aux pratiques qui sont entrées dans la tradition, puisque ce sont celles que suit l'organisation depuis toujours, qu'elles fonctionnent ou non. (Si c'était le cas, on parlerait sans doute de «pratiques exemplaires».)

Sur le plan du renforcement des capacités, la tendance «traditionnelle» voudra sans doute qu'on mette l'accent sur le perfectionnement professionnel.

- Ce ne sera pas la voie à privilégier. Cela signifiera peut-être toutefois qu'on laissera tomber l'approche globale sur le renforcement des capacités sur lequel nous avons insisté plus haut.
- Cela signifiera aussi peut-être que l'on continuera d'offrir ce que l'on prétend être du perfectionnement professionnel que les enseignants commencent à redouter : «des ateliers ponctuels sur des programmes et des processus élaborés en dehors de leur contexte ou des discours de motivation de gourous de l'éducation qui font passer leurs idées par le circuit des conférences [traduction]<sup>159</sup>».

En supposant que le renforcement global des capacités est une expérience nouvelle tant pour les membres de l'équipe opérationnelle que pour les autres, vous devrez faire preuve d'un leadership remarquable pour forcer la transition des pratiques traditionnelles aux pratiques exemplaires. Cela nécessitera notamment les qualités suivantes :

- **capacité de mobilisation** : capacité de reconnaître un problème ou une situation mal définis et surtout qui n'a pas de solution évidente et d'amener les autres à comprendre le problème ou la situation et à les aider à y trouver une solution ;
- **pensée systémique** : capacité de percevoir la dynamique cachée de situations complexes ou, autrement dit, de faire preuve de créativité ;
- **leadership en matière d'apprentissage** : type de leadership qui consiste à modéliser et à encourager les autres à aborder la résolution de problèmes sous l'angle de l'apprenant plutôt que sous celui des autorités ;
- **conscience de soi** : capacité de percevoir l'influence qu'exerce le leader sur les autres et le système et l'évolution de cette influence dans le temps<sup>160</sup>.

159. MITCHELL et SACKNEY, 2000, p. 38.

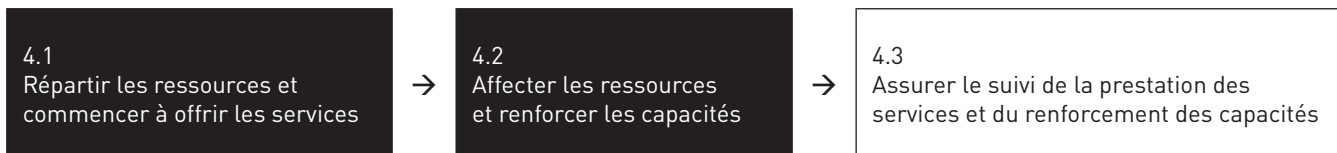
160. ROBERGE, 2000.

## 4.3 Assurer le suivi de la prestation des services et du renforcement des capacités



Comme nous le résumons ci-dessous, la présente étape a pour **objectif** d'assurer le suivi des services et des programmes offerts aux élèves et aux membres de la communauté de même que de l'ensemble des activités de renforcement des capacités qui sont entreprises.

### ÉTAPE 4.3 EN BREF



### Étape 4.3

#### Défis opérationnels

Exécuter le plan de suivi de la prestation des services et du renforcement des capacités



#### Produit principal

Problèmes relevés et mesures correctives apportées

Ici, le **principal défi** consiste à mettre en œuvre le plan de suivi de la prestation des services et du renforcement des capacités.

Le suivi des services offerts est une fonction que tout administrateur exerce, même inconsciemment et de façon officieuse. Le suivi du renforcement des capacités s'y apparente, bien qu'il soit appliqué à un nouveau type d'activité. Toutefois, si le suivi prévu dans le plan d'action a une nouvelle orientation ou est plus exigeant, alors il se peut qu'il présente des difficultés au chef de l'équipe opérationnelle.

Le suivi doit être simple et efficace. Après tout, le meilleur moyen de gérer l'ingérable n'est-il pas de l'ignorer ! Si le système de suivi a été établi en conformité avec les conseils fournis plus haut, alors le chef d'équipe peut passer à la mise en œuvre du plan comme nous l'expliquons ci-dessous.

- Premièrement, assurez-vous que le système de suivi est *opérationnel*. Donc, les formulaires et les procédures doivent avoir été élaborés, si possible, et soumis à des essais pilotes visant à en évaluer la faisabilité. Les formulaires sont-ils conviviaux ? Permettent-ils de recueillir les données nécessaires et de laisser de côté les données inutiles ? (La meilleure façon d'éloigner les participants est de recueillir des données qui ne serviront à rien.)
- Deuxièmement, faites connaître le nouveau système au personnel intéressé en insistant sur la nécessité du suivi dans l'atteinte des résultats du CSC. C'est aussi une occasion pour recueillir la rétroaction des différents acteurs sur le nouveau système, même si le système n'a pas fait l'objet d'essais pilotes.
- Troisièmement, après avoir apporté les modifications nécessaires, le chef d'équipe doit s'assurer que les données sur les ressources, les activités et les résultats sont bien recueillies à la fréquence indiquée dans le plan.

- Quatrièmement, le chef d'équipe doit examiner les données *régulièrement*. La fréquence pourra varier, mais le processus risque de s'effondrer si l'examen n'est pas effectué à une fréquence permettant de déceler les problèmes éventuels. Prévention et intervention immédiate sont les concepts clés en matière de suivi.
- Enfin, le chef d'équipe doit utiliser les données recueillies. Le défaut le plus commun des systèmes de suivi, à part le fait d'être encombrants, c'est que personne ne fait quoi que ce soit avec l'information recueillie.

Dans certains cas, le chef d'équipe sera en mesure de régler lui-même les problèmes que présentera le suivi. Dans d'autres cas, il devra soumettre la question au reste de l'équipe ou aux partenaires. Dans un cas comme dans l'autre, le but demeure le même : vérifier si les services sont offerts comme prévu et, si non, apporter les correctifs appropriés en temps opportun.

## 5 ÉVALUER

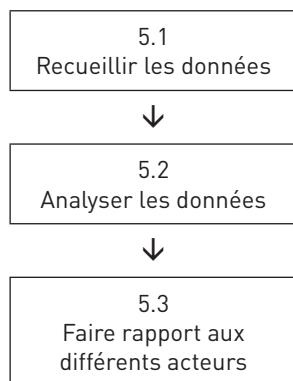


La présente étape a pour **objectif** d'évaluer le rendement du CSC par rapport aux résultats, aux mesures et aux ressources ou conditions prévus dans le plan d'action. Au terme de cette étape, vous devrez avoir atteint les résultats décrits ci-dessous.

### ÉTAPE 5 EN BREF



| Étape | Résultat catalyseur                                                                                 | → | Produit principal                                                                                            | → | Réalisation initiale                                                       |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----------------------------------------------------------------------------|
| 5     | Données pertinentes recueillies et analysées, puis leçons tirées et boucles de rétroaction établies | → | Rapports d'évaluation (redevabilité envers les divers acteurs et données aux fins d'amélioration ultérieure) | → | Objectif et moyens modifiés au besoin : préparation pour le prochain cycle |



Ici, vous devez vous **concentrer** sur la mise en œuvre du plan d'évaluation dressé à l'étape 3.4 en recueillant et en analysant les données, puis en présentant vos constatations aux différents acteurs. Il s'agit du point culminant d'un cycle de planification et du prélude au suivant, où l'on réfléchit à l'expérience passée et aux enseignements tirés en vue de l'avenir (voir encadré ci-contre)<sup>161</sup>.

Du point de vue opérationnel, l'évaluation suit en majeure partie le volet du plan d'action qui y est consacré (étape 3.4), qui comprend notamment :

- les normes d'éthique à suivre ;
- les limites de l'évaluation ;
- les éléments à mesurer et les instruments à utiliser ;
- le plan de travail à suivre dans la conduite de l'évaluation.

Contrairement à ce que certains pourraient croire, l'évaluation n'a pas lieu seulement à la fin de l'année (ou de la période d'évaluation). Elle se poursuit tout au long de l'année, où la plupart des tâches de l'étape 5.1 doivent être exécutées.

L'évaluation permet de mettre en relation les visées du plan d'action et la réalité de la mise en œuvre : « c'est le lien réfléchi entre la situation rêvée et la situation réelle. »

#### Ressources :

- ✓ Checkoway et Richards-Schuster, s. d.

Voir également le site du Children, Youth and Families Education and Research Network, le **CYFERnet**.

161. GOUVERNEMENT DE LA SASKATCHEWAN, 1997a, p. 2.



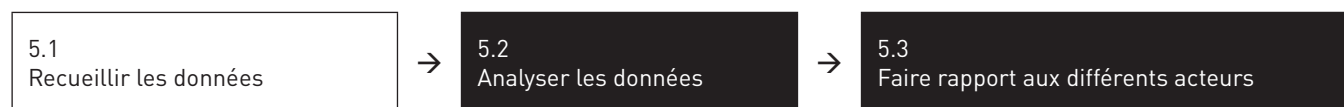
## 5.1 Recueillir les données

 **Cadre**, p. 19

Comme nous le résumons ci-dessous, la présente étape a pour **objectif** de recueillir de l'information pertinente que le CSC transformera en connaissances sur son rendement.



### ÉTAPE 5.1 EN BREF



Ici, les **principaux défis** consistent à trouver, puis à recueillir, des **données** ou **éléments** d'information. Vous commencerez à écrire l'«histoire» du rendement du CSC en «rassemblant des données et en les façonnant de manière à pouvoir tracer un portrait complet de la situation [traduction]<sup>162</sup>.»

### Source de données

Les gens comptent parmi les sources les plus courantes de données d'évaluation ; on les consulte pour savoir ce qu'ils font ou ce qu'ils pensent ou encore pour recueillir des données sur n'importe quel sujet. Les données peuvent exister sous forme d'«**enregistrements**», par exemple des listes de notes des élèves ou des procès-verbaux de réunion, de «**documents**», comme des rapports ou photographies, et d'«**objets**», ce qui peut comprendre un vaste éventail de matériel, du mobilier aux déchets dans la cour d'école<sup>163</sup>.

- Les données peuvent être immédiatement utilisables (ex. compte rendu sur la présence des parents aux événements de l'école).
- Elles peuvent être utilisables mais nécessiter un traitement quelconque (ex. données brutes sur la présence des parents qui doivent être compilées, puis résumées, pour pouvoir être utilisées).
- Elles doivent parfois être «générées» par l'évaluateur (ex. réponses de parents à un questionnaire sur leur participation aux événements de l'école).

**TRIANGULATION.** – Dans la mesure du possible, vous devez tâcher d'utiliser des sources complémentaires de données sur les éléments à évaluer afin de les soumettre à une *triangulation*. À l'instar des points de repère, ce terme a été emprunté au domaine de l'arpentage : on localise avec précision un emplacement à partir de deux points de référence au lieu d'un seul (voir encadré ci-contre).

- En évaluation, triangulation renvoie à l'emploi de sources de données, de méthodes, de perspectives ou d'évaluateurs multiples pour

### Étape 5.1 Défis opérationnels

Trouver les données nécessaires pour fournir les indicateurs retenus

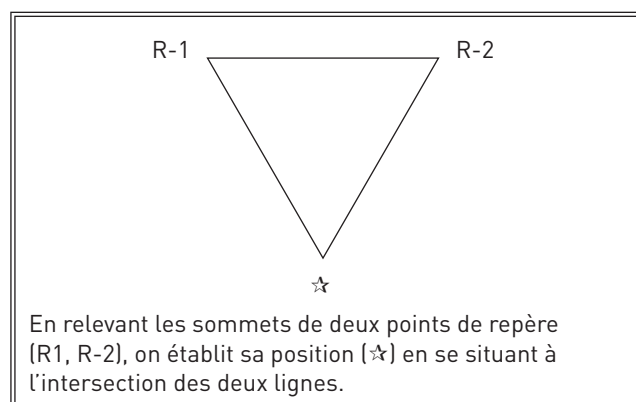


Recueillir les données retenues à l'aide des méthodes choisies à cette fin



### Produit principal

Données d'évaluation aux fins d'analyse



162. EARL et KATZ, 2006, p. 4.

163. **Enregistrement** : « tout énoncé fait par écrit ou consigné par ou pour un individu ou une organisation et visant à attester d'un événement ou à fournir une justification [traduction] » (LINCOLN et GUBA, 1985, p. 277).

**Document** : tout renseignement écrit ou consigné qui ne constitue pas un enregistrement ni un produit de l'évaluation.

**Objet** : tout produit fabriqué par l'homme ou présentant des indices d'intervention humaine autre qu'un document ou un enregistrement.

parvenir à une plus grande certitude et, par conséquent, à une plus grande crédibilité dans les constatations et le rapport.

- La triangulation permet de relever des écarts qui jettent le doute sur une constatation donnée ou qui soulèvent une perspective nouvelle.

### Types de données

Comme nous l'indiquons dans le cadre (p. 19), il y a deux grandes catégories de données :

- les **données quantitatives**, qui sont de nature numérique et qu'on peut donc compter.
- les **données qualitatives**, qui sont de nature verbale ou visuelle et qu'on ne peut donc pas compter.

On prête souvent à ces expressions des sens qu'elles n'ont pas et qui traduisent une conception rigide et inexacte de ces deux catégories de données.

#### UNE FAUSSE DICHOTOMIE

|                                                                                                  |                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Les données qualitatives sont <i>subjectives</i> et <i>molles</i> , donc biaisées et incertaines | Les données quantitatives sont <i>objectives</i> et <i>dures</i> , donc sans biais et précises |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|

Cette **perception courante mais fausse** des données découle de « l'attrait particulier des nombres dans notre société moderne [traduction]<sup>164</sup> ». Elle découle d'hypothèses fallacieuses sur la nature des données tant quantitatives que qualitatives et la caractérisation, d'une part, des données « objectives » et sans biais et, d'autre part, des données « subjectives » et biaisées<sup>165</sup>.

Bien qu'on soit tenté d'éviter d'utiliser ces termes qui impliquent un jugement de valeur, ils sont de mise ici. En effet, dans le présent guide, nous employons :

- **subjectives** pour qualifier des données qui émanent de la conscience ou de la perception d'un individu (signification personnelle) ;
- **objectives** pour qualifier des données qui existent hors ou indépendamment de la perception d'un individu (sens commun).

Or, les données quantitatives et qualitatives peuvent être objectives ou subjectives. Par exemple :

- si des répondants formulent des commentaires descriptifs sur le climat qui règne à l'école, ils fournissent des données **qualitatives subjectives** ;
- si des répondants cotent le climat à l'école sur une échelle numérique, ils fournissent des données **quantitatives subjectives**.

On peut considérer les données comme un moyen permettant de répondre à la question que l'on a posée de manière à ce que cela ait un sens pour les autres.

164. « Les nombres donnent une impression de précision et d'exactitude, même si les mesures qui ont permis de les établir sont relativement peu fiables, invalides ou dénuées de sens. Les nombres ne sont pas à l'abri des biais ; c'est à peine parfois s'ils arrivent à les dissimuler [traduction]. » (PATTON, 2002, p. 573.)

165. Les vocables *dures* et *molles* employés pour qualifier les données ont des connotations purement émotionnelles et sont dépourvues de valeur descriptive. Elles ne sont donc pas employées dans le présent guide.

Les données subjectives et les données objectives ne fournissent généralement pas le même genre de renseignements, mais les premières ne sont pas en propre mieux ni moins biens que les secondes. Certaines personnes préféreront les unes aux autres, selon leurs besoins. Supposons par exemple la question qui suit :

Cette école offre-t-elle un environnement sûr aux élèves et au personnel ?

- Des données objectives pourraient être puisées dans la liste de mesures reconnues de sécurité à prendre dans les immeubles publics, une chronologie d'incidents, de cas de violence, etc. passés.
- Des données subjectives pourraient être obtenues à partir des perceptions de différents acteurs.

Les premières pourraient s'avérer utiles, mais elles seraient insuffisantes si les secondes révélaient que les gens ont peur de rester à l'école le soir.

### Détermination des données

À l'étape 3.4, vous avez déterminé des sources préliminaires de données pour chaque indicateur (☒ Voir **GRILLE D'ÉVALUATION** dans le **cahier**). Vous auriez avantage à repasser la grille d'évaluation pour voir si, pour chaque indicateur, les sources de données vous semblent toujours pertinentes. Il peut également être nécessaire de revoir le plan de travail.

Puisque la plupart des données sont recueillies auprès de personnes, vous aurez à vous poser les questions suivantes :

- Dois-je faire parvenir un questionnaire à tous les parents ? Dois-je interviewer tous les enseignants ?
- Si non, combien de questionnaires dois-je envoyer et à qui, et combien de personnes dois-je interviewer et qui ?

Pour vous aider à répondre à ces questions, nous allons expliquer brièvement quand et comment recueillir les données auprès d'un **échantillon** de la **population cible**<sup>166</sup>.

### Population cible et échantillonnage

Pour déterminer si la taille d'un échantillon convient, vous devez répondre à trois questions, présentées ci-dessous.

#### Quand devrait-on se servir d'un échantillon ?

L'échantillonnage permet de recueillir des données auprès d'une population cible très vaste, par exemple auprès de tout l'effectif d'une grande école ou lorsqu'on a un objectif précis en tête. Toutefois, l'échantillonnage doit être effectué suivant certaines règles, sans quoi la validité des données pourra être compromise.

#### Comment devrait-on constituer cet échantillon ?

Deux principales méthodes sont utilisées : l'échantillonnage *représentatif* et l'échantillonnage *raisonné*.

En incluant différents acteurs dans vos données, vous vous assurez d'obtenir une **diversité de voix**. Les gens ont davantage tendance à prêter attention à une évaluation lorsqu'ils y ont participé.

166. **Population cible** : tous les cas ou membres du groupe en question.

**Échantillon** : sous-ensemble de la population cible représentatif ou non de cette dernière.

**ÉCHANTILLONNAGE REPRÉSENTATIF.** – Suivant cette méthode, l'échantillon est réputé représenter les caractéristiques de la population cible. Idéalement, le choix des participants devrait être effectué de façon tout à fait **aléatoire**<sup>167</sup>. Toutefois, dans le cadre de l'évaluation d'un établissement, le recours à un **échantillon systématique**, où chaque énième personne sur une liste est retenue<sup>168</sup>, est admissible.

Parfois, il s'avère nécessaire d'établir un **échantillon stratifié**, où la population cible est délibérément partagée en sous-groupes de sorte que chacun soit représenté dans l'échantillon (ex. des parents de quartiers différents). Malgré ses nombreux avantages, cette approche est plus complexe et fait gonfler la taille de l'échantillon.

**ÉCHANTILLONNAGE RAISONNÉ.** – Dans cette méthode, l'échantillon n'est pas représentatif de la population cible, mais il est choisi à des fins particulières et en fonction de critères précis<sup>169</sup>. Puisque l'échantillonnage raisonné ne repose pas sur les règles statistiques de sélection, vous devez vous assurer que l'échantillon servira aux fins pour lesquelles il est prévu<sup>170</sup>.

### Quelle taille devait avoir l'échantillon ?

**TAILLE DE L'ÉCHANTILLON.** – La taille de l'échantillon dépend de deux facteurs, soit l'exactitude statistique souhaitée<sup>171</sup> et la taille de la population totale. Plus la population totale est petite, plus l'échantillon doit être gros (par rapport à la population cible). Si vous travaillez à partir d'une petite population cible, l'échantillon doit avoir une taille si importante qu'elle ne sera pas plus facile ni moins coûteuse à administrer. En outre, la petite portion non comprise dans l'échantillon pourrait ne pas apprécier d'avoir été exclue.

Vous devez également vous rappeler que, ce qui importe, ce n'est pas tant ce que vous voulez (soit l'échantillon que vous pressentez) que ce que vous obtiendrez (soit l'échantillon qui répondra) : « L'échantillon a beau être parfaitement constitué et sélectionné, si les participants décident d'abandonner, peu importe la raison, le reste des répondants ne sera plus représentatif de la population totale [traduction]<sup>172</sup>. »



Voir  
« Échantillonnage »

Modèles, p. 57

167. **Échantillon aléatoire :** échantillon où tous les individus de la population cible ont les mêmes chances d'être choisis et où toutes les combinaisons de participants sont également probables.

168. Un échantillon systématique est moins exact parce que la sélection n'est pas faite purement au hasard et que des noms qui se suivent dans une liste peuvent tous être inclus.

169. Voici trois techniques d'échantillonnage couramment utilisées :

**cas types**, où les participants sont choisis parce qu'ils correspondent à un profil type, normal ou moyen de population cible ;

**cas extrêmes**, où les participants sont choisis parce qu'ils correspondent à un profil atypique (« déviant »), qui se démarque considérablement de la moyenne ;

**sondage en boule de neige**, où les participants sont choisis parce qu'on sait qu'ils sont en mesure de fournir l'information recherchée.

170. Voir PATTON, 2002, p. 230-246.

171. Le modèle « Échantillonnage » comporte des directives sur la façon d'établir la taille d'un échantillon.

172. ANDERSON, 1990, p. 202.

## Éthique en matière d'évaluation

Le choix des sources de données s'accompagne des premières questions pratiques éthiques que vous devrez vous poser dans le cadre de l'évaluation, puisqu'il implique inévitablement des **personnes comme répondants**, ainsi que des sources humaines et non humaines de **données sur des personnes**. L'examen de ces questions précède le choix des méthodes de collecte de données, que nous abordons ci-dessous. Par conséquent, toute décision en matière d'éthique prise à cette étape-ci devra être revue une fois les méthodes finales retenues.

**TRANSPARENCE.** – Une évaluation d'établissement, quelle qu'elle soit, apporte son lot d'inquiétudes, particulièrement pour les acteurs les plus touchés, notamment les élèves et le personnel<sup>173</sup>.

La transparence est une caractéristique fondamentale du cadre de gestion et de prestation des services publics du gouvernement du Québec. Dans ce contexte, vous devez commencer par diffuser l'énoncé de l'éthique et une description écrite de l'évaluation (☒ voir **ÉNONCÉ DE L'ÉTHIQUE** dans le **cahier**). Cette description doit être brève et rédigée dans une langue accessible qui convient au public cible.

La transparence est une question d'ouverture, c'est-à-dire qu'elle exige que l'on se comporte avec ouverture et honnêteté avec toutes les personnes touchées par l'évaluation. Il n'y a rien de pire pour commencer une évaluation sur une mauvaise note que de donner l'impression aux différents acteurs qu'on leur cache la nature et le but véritables de l'évaluation. Par conséquent, bien que toute information diffusée doive être le plus succincte que possible, les évaluateurs doivent être prêts à répondre à toute demande de renseignements supplémentaires, sous réserve des autres principes d'éthique touchant au respect de la vie privée, à la confidentialité et à l'anonymat abordés ci-dessous.

Donner son « **CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ** » signifie, pour un participant éventuel, accepter :

- de prendre part à l'évaluation ;
- qu'une tierce partie divulgue de l'information la concernant.

Dans le cas d'une personne mineure<sup>174</sup>, vous devez également obtenir le consentement écrit d'un parent ou de son tuteur légal.

Obtenir un seul consentement n'est pas considéré comme suffisant, à moins que la personne :

- n'ait été *renseignée* sur l'évaluation (son but, les risques qu'elle comporte et l'usage qui sera fait de toute information obtenue, etc.) ;
- n'accepte de participer *volontairement* sans forme de coercition aucune ;
- n'ait le droit de se *rétracter* en tout temps<sup>175</sup>.

« Participant direct » s'entend d'une personne qui prend part à l'évaluation en remplissant un questionnaire ou en participant à une interview, à un groupe de discussion ou à une activité sous observation.

« Participant indirect » s'entend de toute personne sur laquelle une tierce partie fournit de l'information.

173. C'est la raison pour laquelle dans les trois premiers points des lignes directrices de l'*Énoncé de l'éthique* suggéré (☒ voir **Modèles**, p. 40), on aborde la nécessité d'informer les différents acteurs, particulièrement les participants éventuels.

174. Une personne mineure est une personne qui n'a pas atteint l'âge de la majorité qui, au Québec, est fixé à 18 ans (Code civil du Québec, art. 153).

175. Voir le point 7 de l'*Énoncé de l'éthique* (☒ **Modèles**, p. 41).

Le consentement suppose la prise en considération de trois questions importantes, mentionnées ci-dessous : le respect de la vie privée, la confidentialité et l'anonymat, notions que l'on confond souvent.

**RESPECT DE LA VIE PRIVÉE**<sup>176</sup>. – En vertu de la législation québécoise, « toute personne a droit au respect de sa vie privée<sup>177</sup> ». Il est donc essentiel de ne pas franchir la ligne qui sépare le domaine public du domaine privé sans consentement. Ainsi, obtenir de l'information auprès d'une personne ou à son sujet qui n'est pas du domaine public, sans son consentement, constitue une atteinte à la vie privée<sup>178</sup>.

**CONFIDENTIALITÉ**<sup>179</sup>. – La législation québécoise sur l'accès à l'information<sup>180</sup> stipule que les renseignements personnels permettant d'identifier une personne sont considérés comme des renseignements « nominatifs » et, de façon générale, ne peuvent être divulgués, c'est-à-dire qu'ils demeurent confidentiels, sauf si la loi le permet ou que la personne donne son consentement. La notion de confidentialité s'applique non plus à l'accès à l'information, mais bien à l'utilisation qui en est faite<sup>181</sup>.

**ANONYMAT**<sup>182</sup>. – Enfin, les documents de consentement doivent aborder la question de la volonté des participants de préserver leur anonymat<sup>183</sup>. Ainsi, une personne peut consentir à ce que l'évaluateur accède à des renseignements personnels la concernant, dans la mesure où ces renseignements seront traités de façon confidentielle et que son nom ne figurera pas dans quelque rapport que ce soit.

Puisque l'évaluation ne sera pas menée par une seule personne, il sera essentiel de désigner clairement (et de contrôler) les personnes qui auront accès aux données brutes qui permettront d'identifier une personne dans l'immédiat et dans l'avenir<sup>184</sup>. Comme solution, on peut restreindre l'accès aux données aux membres de l'équipe, en faisant appel à des instruments sans étiquettes nominatives ou, si nécessaire, des codes d'identification faisant l'objet de mesures de sécurité spéciales.

La plus grande difficulté est sans doute de distinguer nettement l'information pour laquelle il faut demander un consentement des renseignements d'usage, pour lesquels un consentement n'est pas jugé nécessaire. Lorsqu'une étude est menée par un tiers (ex. une université), l'information appartient toujours à la première catégorie. En revanche, puisque l'évaluation qui nous intéresse relève du mandat d'un organisme public, certains renseignements font partie de la seconde catégorie<sup>185</sup>.

#### Le monde est petit !

Préserver l'anonymat peut se révéler difficile lorsque les participants sont peu nombreux et plus faciles à reconnaître que s'il s'agissait d'une évaluation de grande envergure touchant à plusieurs organisations.

Il y aura probablement des divergences d'opinion sur le sens à donner à renseignements « d'usage », et ces divergences doivent être aplanies dans un esprit de transparence et de respect.

176. **Respect de la vie privée** : contrôle de l'intrusion dans la vie privée d'une personne ou de l'accès aux renseignements le concernant ; protection contre la divulgation ou la réception de ces renseignements.

177. Gouvernement du Québec (2009), *Charte des droits et libertés de la personne*, art. 5.

178. Voir point 4 de l'Énoncé de l'éthique suggéré (☒ **Modèles**, p. 40).

179. **Confidentialité** : modalités convenues avec des participants à une évaluation concernant les usages permis (et non permis) des renseignements fournis par eux ou à leur sujet.

180. Québec (2009), *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*.

181. Voir point 5 de l'Énoncé de l'éthique suggéré (☒ **Modèles**, p. 40).

182. **Anonymat** : modalités convenues avec des participants à une évaluation concernant la divulgation ou la non-divulgation de renseignements permettant de les identifier dans des rapports ou tout autre moyen de diffusion.

183. Voir point 6 de l'Énoncé de l'éthique suggéré (☒ **Modèles**, p. 40).

184. Voir points 11 et 12 de l'Énoncé de l'éthique suggéré (☒ **Modèles**, p. 41).

185. Voir le point 9 de l'Énoncé de l'éthique suggéré (☒ **Modèles**, p. 41).

Pour obtenir ce consentement, on se sert de formulaires joints à une lettre de présentation.



Voir « **Formulaire de consentement type** »

### Plausibilité des données

La plausibilité des indicateurs de rendement est tributaire de celle des données. Vous devez donc vous poser les questions suivantes :



**Modèles**, p. 59

- Les données recueillies pour un indicateur donné constituent-elles une source valide d'information ? Cette source sera-t-elle crédible aux yeux des différents acteurs ?
  - L'échantillonnage influe sur la validité des données ; on ne peut utiliser un échantillon non représentatif pour faire des généralisations valides sur la population cible. Les problèmes de validité peuvent découler de l'échantillon considéré (plan d'échantillonnage ou taille de l'échantillon) ou de l'échantillon prélevé.
  - L'introduction de tout « biais » dans les données peut aussi avoir une incidence sur la validité, qu'elle soit due aux répondants ou d'ordre documentaire. Le problème peut provenir de l'évaluateur, du choix de données ou des données mêmes.
- Une source de données en particulier peut-elle être qualifiée de fiable ? En d'autres termes, va-t-elle produire des données valides chaque fois ?

**EXEMPLE.** – Les observations d'enseignants peuvent constituer une source **valide d'information** sur la sécurité dans la cour d'école, mais les observations consignées sur le coup dans les dossiers seront plus **fiables** que si elles sont recueillies ultérieurement.

### Étape 5 de la vérification



Voir « **Vérification de l'évaluation** » (étape 5)



**Modèles**, p. 44

### Collecte des données

Avant de choisir les méthodes et les instruments qui serviront à recueillir les données (présentées ci-dessous), vous devez d'abord déterminer qui se chargera des différentes tâches associées à la présente étape :

- élaborer les formulaires de consentement ;
- bâtir les instruments ;
- établir la méthodologie ;
- administrer les questionnaires ;
- mener les interviews.

### Méthodes et instruments

Les méthodes de collecte sont très diverses pour une évaluation d'établissement. Nous les avons réparties en trois grandes catégories :

- **les interactions avec les participants**, soit :
  - **sondages** : collecte d'information auprès d'un groupe de répondants ou de personnes individuellement, par téléphone, par courriel ou par Internet, où les résultats sont généralement consignés par écrit,
  - **interviews** : entretien entre l'évaluateur et un témoin privilégié, qui se déroule généralement en personne et qui est parfois menée au téléphone ou enregistrée sur vidéo,
  - **groupes de discussion** : discussion spontanée animée par l'évaluateur qui pose des questions et où les idées d'une personne font écho à celles d'un autre participant, créant ainsi une chaîne de réactions et un dialogue informatif<sup>186</sup> ;

**TELLE DONNÉE, TELLE ANALYSE.** – C'est notre version de l'expression « tel écran, tel écrit » employée en informatique. Elle signifie qu'on ne peut analyser que ce que l'on a recueilli. Les omissions à cette étape-ci peuvent être fatales, puisqu'on ne peut plus retourner en arrière pour récupérer l'information manquante.

Voici une liste d'ouvrages où trouver des exemples de diverses méthodes de collecte de données :

- ✓ Leithwood, Aitken et Jantzi, 2006 ;
- ✓ Lusthaus et autres, 1999 ;
- ✓ MacBeath, 2002 ;
- ✓ HMIE, 2005 et 2006a.

186. ANDERSON, 1998, p. 200.



Si, par expérience, vous savez que tel fait ou phénomène *devrait* normalement pouvoir être observé dans ce contexte, alors il est essentiel que vous le consigniez au dossier.

#### **Rapprocher les familles et l'école secondaire :**

voir le site du Programme de soutien à l'école montréalaise pour le guide et les modèles de **l'école primaire\*** (Azdouz et autres, 2005) et le site de la stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA) pour le guide et les modèles de **l'école secondaire** (Azdouz et autres, 2004).

\*Les modèles comprennent un inventaire des pratiques de l'école et un questionnaire destiné aux parents.

Voir **Évaluer pour évoluer** et **Pour continuer à évoluer :**

✓ Gaudreau, 2005a, 2005b et 2005c.

- **l'observation :** méthode multivariée où un observateur participant ou assistant à une ou à plusieurs visites de l'établissement examine un contexte ou une activité suivant une démarche structurée ou spontanée dans un but général ou bien précis ;
- **collecte de données d'archives :** méthode qui consiste à rassembler des enregistrements, des documents ou des objets.

On a moins souvent recours à l'observation dans l'évaluation d'établissement en raison du temps et des efforts que cela demande. Cette méthode mérite toutefois d'être considérée, surtout si l'observateur est passé maître dans l'art de « voir l'invisible » (voir encadré ci-contre).

Toutes les méthodes citées ci-dessous comportent des avantages et des inconvénients<sup>187</sup>. L'efficacité de chacune d'entre elles est fonction de la qualité des instruments ayant servi à recueillir les données, puis de la compétence de la personne qui l'a fait. En ce qui a trait à l'élaboration des instruments et à la formation à leur utilisation, l'équipe aura certainement besoin d'avoir recours à un ami critique ou à d'autres ressources de l'extérieur.

Pour chacune des principales méthodes, les données sont recueillies à l'aide de divers instruments. Les **instruments** les plus couramment utilisés sont les suivants :

- **questionnaire :** suite de questions servant à vérifier des opinions ou à recueillir de l'information auprès de répondants ;
- **liste de vérification :** ensemble de caractéristiques sur divers éléments à évaluer qu'utilisent les répondants ou l'évaluateur pour en déterminer la présence ou l'absence ;
- **échelle d'évaluation :** ensemble d'énoncés sur divers éléments à évaluer que les répondants ou l'évaluateur utilisent pour estimer chaque item, suivant une échelle donnée ;
- **protocole :** lignes directrices portant sur le contenu et la façon de tenir une interview, un groupe de discussion ou une observation structurée ;
- **épreuves :** ensemble de tâches ou de problèmes utilisé pour comparer les compétences et les connaissances de diverses personnes.

Certains instruments sont liés étroitement avec certaines méthodes, comme c'est le cas pour les questionnaires et les sondages. Certains instruments sont utilisés couramment pour différents méthodes. L'échelle d'évaluation, par exemple, peut être utilisée dans le cadre d'un sondage ou d'une observation<sup>188</sup>.

#### **Collecte de données archivistiques**

La première difficulté à surmonter dans la collecte de données archivistique consiste à déterminer ce qu'il faut chercher. Certains types de renseignements doivent être accessibles en vertu de la loi ; dans d'autres cas, vous saurez par expérience quels types de renseignements de devriez normalement pouvoir trouver. Il se peut également que vous

187. Il est donc utile de se familiariser avec les atouts et les lacunes de chaque méthode.

188. Chaque méthode ou instrument a des répercussions sur l'analyse des données (abordée à l'étape 5.2). Vous auriez avantage à vous y familiariser avant de déterminer le type de données à recueillir. Par exemple, la collecte d'une multitude de données quantitatives risque de poser des difficultés si vous n'avez pas la capacité de les soumettre à une analyse statistique. À l'inverse, les questions ouvertes peuvent être plus faciles à élaborer, mais prennent beaucoup plus de temps à traiter et à analyser.



deviez d'abord interroger différentes personnes de façon informelle pour savoir non seulement quels types d'information sont accessibles, mais également la ou les formes sous lesquelles vous les trouverez.

Parfois, vous pourrez obtenir l'information sous plusieurs formes. Certains types d'information demanderont d'être traités pour être utilisables (ex. notes à des épreuves individuelles à mettre en tableaux, puis à regrouper pour établir la moyenne pour l'école), puis être prêtes à analyser. Le travail que cela demande est décrit à l'étape 5.2, « Analyser les données ». À cette étape-ci, vous devez simplement vous assurer de pouvoir obtenir les données nécessaires dans leur forme la plus pratique.

Les données d'archives peuvent s'avérer très utiles aux fins de **triangulation**. Ainsi, les dossiers scolaires des élèves pourront être utilisés pour confirmer ou mettre en doute l'affirmation d'un répondant selon laquelle les élèves de toutes les communautés qui fréquentent l'école réussissent tous. Les dossiers financiers permettront à l'évaluateur de vérifier si, comme on le soutient, un programme donné est efficace<sup>189</sup>.

 Voir « **Instruments types** »  
 **Modèles**, p. 86

### Conception de ses propres instruments

Même le meilleur instrument type proposé dans les ouvrages, dans le Web ou ailleurs doit être adapté aux besoins. L'élaboration d'un instrument demande du temps et de l'énergie, mais cet investissement en vaut la peine, puisque le produit pourra être mis à jour et utilisé pendant encore de nombreuses années.

**PRÉPARATION.** – Lorsqu'une organisation de première ligne élabore un instrument en vue de la collecte de données, il lui tarde toujours de « se mettre au travail », de passer à l'*action*, comme si la conception de l'instrument ne comptait pas. Or, vous ne gagnerez pas de temps si vous escamotez la préparation. Pour que la collecte des données vous permette de récolter les résultats escomptés, vous devez planifier à rebours toutes les petites étapes qui y mènent. Dans le processus de préparation, vous devez regarder le tableau d'ensemble (ex. vous demander si telle ou telle méthode vous permettra de recueillir les données nécessaires) ainsi que chaque parcelle d'image (ex. vous demander comment procéder pour faire remplir les questionnaires en une journée d'école).

**FORME ET CONTENU.** – Il nous serait impossible d'aborder ici tous les aspects relatifs à la forme et au contenu de toute la gamme d'instruments qu'un CSC pourrait vouloir utiliser. Toutefois, puisque de nombreux instruments impliquent le recours de questions à poser aux participants, nous formulons dans les pages qui suivent des conseils à cet égard, à commencer par le **type** d'information qui peut être recherché<sup>190</sup>.

189. Différentes démarches d'évaluation sont décrites dans le rapport du Harvard Family Research Project, « **Beyond the Head Count** » (au-delà des statistiques), qui porte sur la participation de la famille à divers programmes parascolaires.

190. Voir PATTON, 1987, p. 115-119.

### RECHERCHE DE DIFFÉRENTS TYPES DE RENSEIGNEMENTS

|                             |                                                                                                 |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Expérience/<br>Comportement | • Questions sur ce qu'un répondant fait ou a fait                                               |
| Opinion/Valeur              | • Questions sur l'opinion d'un répondant sur un sujet donné                                     |
| Données affectives          | • Questions sur l'expérience affective d'un répondant à l'égard d'un sujet donné                |
| Connaissances               | • Questions sur ce que connaît un répondant sur un sujet donné                                  |
| Données sensorielles        | • Questions sur l'expérience visuelle, auditive, tactile, gustative ou olfactive d'un répondant |
| Antécédents                 | • Questions sur les antécédents particuliers d'un répondant                                     |

Il existe de nombreuses façons de formuler les questions, qui détermineront **comment** vous devrez obtenir cette information.

### COMMENT POSER LES QUESTIONS ?

| Type de question                                                                                                                                                                                                                         | Exemple                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Les « <b>questions ouvertes</b> » exposent le sujet de façon neutre de manière à laisser au répondant toute la latitude nécessaire dans la formulation de sa réponse.                                                                    | Comment décririez-vous votre engagement dans ce projet ?                                                                                                                       |
| Les « <b>questions orientées</b> » ne sont pas neutres, mais suggèrent la réponse souhaitée ; en règle générale, on doit les éviter.                                                                                                     | Dans quelle mesure ce projet s'est-il bien déroulé ?                                                                                                                           |
| Les « <b>questions en entonnoir</b> » commencent par une question générale sur un sujet, qui est suivie par d'autres questions de plus en plus précises jusqu'à ce qu'on en arrive à un sous-thème ou un aspect de la question générale. | Parlez-moi du programme...<br>Que pensez-vous de l'utilité du volet sur le terrain ?                                                                                           |
| Les « <b>questions fermées</b> » proposent des réponses possibles au répondant parmi lesquelles il doit choisir.                                                                                                                         | Dans l'ensemble, comment qualifiez-vous l'expérience que vous avez vécue dans le cadre de ce programme ?<br>a) Très positive<br>b) Positive<br>c) Négative<br>d) Très négative |

Peu importe la façon dont vous les formulez, et elles différeront selon qu'il s'agit d'un questionnaire, d'une interview ou d'un groupe de discussion ou encore selon le but de l'étude, toutes les questions doivent être **claires, ciblées** et « **simples** » (n'exigez pas une réponse à partir d'une question à deux volets, par exemple : « Avez-vous trouvé l'exposé instructif et divertissant ? »).

**UTILISATION DES INSTRUMENTS.** – Comme nous l'avons déjà indiqué (voir note 187), certains instruments demandent plus de compétences que d'autres. Par exemple, animer un groupe de discussion exige plus de savoir-faire qu'administrer un questionnaire. Voici donc quelques conseils pour sur la tenue d'un **groupe de discussion**<sup>191</sup>.

■ Rappelez le groupe **à l'ordre** lorsqu'il s'écarte du sujet.

191. Adaptation d'ANDERSON, 1998, p. 206.

- **Faites parler** les participants, particulièrement les personnes timides, pour que chacun puisse s'exprimer.
- **Modérez** toute personne qui monopolise la discussion ou déprécie l'opinion des autres.
- **Vérifiez** votre compréhension en résumant les interventions.
- Demandez différentes **perspectives**, particulièrement si le groupe a tendance à toujours être unanime.
- Demandez d'**approfondir** lorsqu'il s'agit de questions importantes et pour stimuler la discussion.

Bien que la conception des instruments exige généralement des « compétences techniques », leur utilisation efficace exige des « compétences en relations humaines ».

- Lorsque les participants arrêtent de remplir un questionnaire ou se « ferment comme des huîtres » en groupe de discussion, vous ne pourrez pas faire grand-chose même si vous disposez du meilleur instrument qui soit.

Essentiellement, vous devez encourager les participants à fournir des réponses franches et complètes à vos questions. Sinon, vous n'aurez pas de réponses à vos questions ou, pis encore, vous vous retrouverez avec des réponses qui ont l'air intéressant, mais qui seront pourtant dépourvues de sens.

### Éthique en matière d'évaluation

Comme nous l'avons déjà dit, les méthodes de collecte de données dont nous venons de parler soulèveront très certainement des **questions d'éthique** qui ont été abordées dans les lignes directrices fournies parmi les paramètres à prévoir dans le plan d'évaluation et opérationnalisées dans l'activité précédente. Il importe donc d'examiner les méthodes retenues à la lumière de ces lignes directrices pour déterminer si des modifications doivent être apportées aux sources de données, aux méthodes de collecte ou aux lignes directrices mêmes. (Par exemple, de nouvelles méthodes de collecte exigent de nouveaux formulaires de consentement.)

### Plausibilité de la collecte de données

Aussi plausibles que soient les sources de données, la collecte des données doit être valide et fiable pour assurer l'intégrité du processus d'évaluation. Les principaux points à examiner concernant les instruments, les méthodes et leur application sont résumés ci-dessous.

- **Instruments.** – Chaque instrument mesure-t-il ce qu'il est censé mesurer concernant le rendement ? La validité d'un instrument donné risque-t-elle d'être compromise par un biais quelconque (ex. omission d'items importants, formulation de questions orientées) ? Chaque instrument peut-il être considéré comme fiable ?
- **Méthodes.** – En supposant que les instruments sont valides et fiables, les méthodes offrent-elles une mesure valide du rendement (ex. sans biais) ? Chaque méthode peut-elle être considérée comme fiable en propre ?
- **Application.** – En supposant que les instruments et les méthodes sont valides et fiables, quels aspects de la collecte de données en situation concrète risquent de compromettre la validité ou la fiabilité du processus ? A-t-on prévu les mesures nécessaires pour réduire ces risques au minimum (ex. formation des évaluateurs), détecter tout problème éventuel et en assurer le suivi ?

Dans différentes situations, l'instrument, la méthode ou l'application constitue le critère premier permettant de garantir la plausibilité de la collecte de données. Les **essais pilotes** aident énormément à relever et à corriger les problèmes sur ces trois plans avant la mise en œuvre en situation réelle. En agissant en toute **transparence** tout au long de l'évaluation, on rehaussera la plausibilité après leur mise en œuvre en situation réelle.

#### Étape 6 de la vérification ▼



Voir « **Vérification de l'évaluation** » (étape 6)



**Modèles**, p. 45

## 5.2 Analyser les données



Comme nous le résumons ci-dessous, la présente étape a pour **objectif** de dégager le sens de toutes les données recueillies à l'étape précédente.

### ÉTAPE 5.2 EN BREF

5.1  
Recueillir les données



5.2  
Analyser les données



5.3  
Faire rapport aux différents acteurs

### Étape 5.2 Défis opérationnels

Traiter les données recueillies à l'aide des méthodes retenues à cette fin



Interpréter les données traitées à l'aide des méthodes retenues à cette fin



### Produit principal

Tableaux d'analyse des données pour le rapport

Ici, vous devez vous **concentrer** sur le traitement et l'interprétation des données qui serviront dans la préparation du rapport à l'étape 5.3. L'analyse de ces données constitue le point décisif de l'évaluation, qui permet de déterminer si les efforts mis en œuvre à l'étape 5.2 en ont valu la peine et vous permettront, à l'étape 5.3, de préparer un rapport qui sera utile aux différents acteurs<sup>192</sup>.

### Traitement des données brutes

Vous devriez maintenant vous trouver devant un beau problème : déterminer ce que vous allez faire avec toutes les données recueillies pour que vous puissiez les interpréter (la prochaine étape). En plus de choisir les moyens que vous utiliserez pour analyser les données, vous devez répartir les différentes tâches :

- établir les fichiers de données informatiques ;
- saisir les données quantitatives dans l'ordinateur ;
- transcrire les données qualitatives et, s'il y a lieu, les notes de travail dans l'ordinateur ;
- soumettre les données quantitatives à des opérations statistiques et créer les tableaux de données appropriés aux fins d'analyse ;
- résumer et coder les données qualitatives et créer les tableaux de données appropriés aux fins d'analyse.

### Traitement des données qualitatives

Comme nous l'avons déjà dit, les données quantitatives sont des données que l'on peut compter, par exemple des résultats à des épreuves ou à des questionnaires à choix multiples. Dans les pages qui suivent, nous parlerons des données de questionnaires, mais les mêmes principes s'appliquent au traitement des autres types de données quantitatives.

Le traitement des données quantitatives comporte trois tâches importantes : la saisie des données, l'exécution des opérations et la mise en tableaux des résultats.

**SAISIE.** – Les données sont stockées dans un fichier principal comprenant un ensemble de *champs* (les colonnes dans une feuille de calcul) qui définissent la structure du fichier et une suite d'*enregistrements* (les lignes d'une feuille de calcul) qui renferment l'information. Normalement, chaque champ correspond à un item du questionnaire et chaque enregistrement renferme la réponse d'un répondant à une question.

Bien qu'il soit possible d'effectuer les opérations simples de traitement de données manuellement, le traitement des données s'exécute de fait par ordinateur, à l'aide de tableurs, de bases de données ou de logiciels statistiques.

192. Pour reprendre les conseils de la W.K. Kellogg Foundation (1998, p. 83), mieux vaut une analyse simple qui permet d'améliorer la situation qu'une analyse complète qui ne donnera rien.

**OPÉRATIONS STATISTIQUES.** – Il s'agit ici des méthodes utilisées pour transformer les données en *statistiques*<sup>193</sup>. Avant d'examiner différentes méthodes pouvant être utilisées, deux mises en garde s'imposent :

- la production de statistiques utiles dans le cadre d'une évaluation par un établissement ne requiert pas de connaissances ni de compétences spécialisées ;
- compte tenu des ensembles relativement petits de données recueillis normalement dans le cadre d'une évaluation par un établissement, les attentes à l'égard de l'analyse statistique sont très limitées.

On peut utiliser des statistiques descriptives simples pour présenter les caractéristiques d'une « distribution » de données par rapport à une **variable** donnée (ex. notes des élèves à une épreuve de mathématique ou sexe des répondants)<sup>194</sup>.

Les statistiques le plus couramment utilisées à cette fin sont la valeur minimale, la valeur maximale et la moyenne d'une distribution<sup>195</sup> de même que l'étendue<sup>196</sup> de ces valeurs<sup>197</sup>.

**MISE EN TABLEAUX DES RÉSULTATS.** – Une fois traitées, les statistiques descriptives doivent être « mises en tableaux », c'est-à-dire présentées dans des tableaux appropriés pour être ensuite analysées. En raison de la petite taille des ensembles de données utilisés dans une évaluation d'établissement, ce sont les écarts dans les données qui *comptent* plutôt que les écarts *statistiquement significatifs*<sup>198</sup>.

### Traitement des données qualitatives

Les données qualitatives présentent un paradoxe : elles semblent plus faciles à traiter qu'elles le sont en réalité. Le traitement des données qualitatives comprend trois principales tâches, qui s'apparentent à celles que nous avons décrites plus haut pour le traitement des données quantitatives :

- transcrire les données dans un fichier en vue de leur traitement ;
- trier et coder les données et, souvent, les réduire en blocs gérables ;
- représenter les données sous une forme permettant de les analyser.

Voir **Statistics Without Tears** (les statistiques sans larmes) :

✓ Rowntree, 2000.



Voir « **Analyse des données quantitatives** »



Modèles, p. 65

Rappelons que si le volume de données à traiter est important, vous devez utiliser un ordinateur muni d'un logiciel de traitement de textes ou de programmes plus spécialisés de traitement des données qualitatives.

193. Pour nos besoins, *statistique* s'entend d'une quantité numérique qui peut résumer certaines caractéristiques d'un échantillon ou de la population cible dans son ensemble.

194. **Variable** : caractéristique mesurable qui peut prendre des valeurs quantitatives ou qualitatives.

195. **Distribution de fréquences** : répartition des différentes valeurs observées dans une série de données, généralement classées en ordre de grandeur (de la valeur *minimale* à la valeur *maximale*).

**Moyenne** : mesure la plus courante de la valeur *moyenne* dans une série de données équivalant à la somme de toutes les valeurs observées, divisée par leur nombre.

196. **Étendue** : façon simple (et parfois trompeuse) de présenter la variance dans la distribution de données qui correspond à l'écart entre la valeur maximale et la valeur minimale.

**Écart-type** : mesure statistique de la variance dans la distribution de données qui correspond à l'écart entre les valeurs observées et la moyenne de cette distribution.

197. Voici deux façons d'exprimer la valeur moyenne dans une série de données :

**médiane** : donnée qui divise la distribution en deux, de sorte qu'il se trouve un nombre égal d'observations qui la précèdent et qui la suivent.

**dominante** : valeur qui compte la plus grande fréquence d'observations.

198. **Signification statistique** : résultat statistique qui n'est fort probablement pas attribuable au hasard seulement.

**TRANSCRIPTION.** – Il s'agit ici, comme pour la saisie des données quantitatives, de transcrire les données brutes dans l'ordinateur en vue de leur traitement.

**RÉSUMÉ ET CODAGE.** – Pour l'analyse qualitative, résumer les données et les transformer en « blocs gérables », en supprimant tout contenu non pertinent pour l'enquête, constitue une pratique courante<sup>199</sup>.

Ces données ne remplacent pas les données brutes, que l'on doit conserver pour préserver, dans la piste de vérification, le lien entre elles et le rapport d'évaluation (voir « Plausibilité de l'analyse des données », p. 93).

« **Codage** » renvoie à l'utilisation d'*étiquettes* ou de *labels* pour attribuer un sens à des blocs de données, en conformité avec un plan qui est prédéterminé ou qui découle de l'analyse. On peut utiliser des codes simples pour organiser les données (ex. sujets ou commentaires positifs et négatifs) ou encore des codes complexes visant à dégager des thèmes des données.

**REPRÉSENTATION.** – Le processus décrit jusqu'ici se poursuit jusqu'à ce qu'on *représente* les données sous une forme permettant de les interpréter. La représentation la plus courante est le *tableau* (voir le modèle « Analyse des données qualitatives », dont on parle en marge).



Voir « **Analyse des données qualitatives** »

Modèles, p. 68

L'établissement des représentations de données est une tâche difficile mais combien importante, puisque ces représentations constituent la forme pratique dans laquelle on consultera les données qualitatives de l'évaluation en vue de les interpréter, puis de répondre aux questions de l'équipe d'évaluation. Comme un des auteurs le souligne : « Ce que vous savez, vous le représentez<sup>200</sup>. »

## Interprétation des données

La dernière étape de l'analyse, qui est évidemment cruciale, est celle de l'interprétation des données. Elle exige d'établir une appréciation sur ce que les données ont à révéler sur le rendement du CSC par rapport aux éléments à évaluer. C'est ici que l'équipe d'évaluation s'attaque aux aspects centraux des questions posées plus tôt : **Quel est le rendement** de mon organisation *en ce qui a trait à [...]* ? C'est également le moment où tous les défauts dans la façon dont l'évaluation a été conçue ou menée vont ressortir.

Cet exercice devrait en principe bien se passer, dans la mesure où :

- les éléments à évaluer ont été clairement définis ;
- une norme appropriée a été établie ;
- un indicateur ainsi que des méthodes de collecte et d'analyse de données appropriés ont été choisis ;
- les données nécessaires ont bien été recueillies et traitées aux fins d'analyse.

199. « Contrairement au traitement des données statistiques, cet exercice n'obéit pas à des règles ni à des conventions précises. Certaines lignes directrices générales s'appliquent, mais il importe surtout d'avoir les connaissances et le savoir-faire requis pour éviter les erreurs d'interprétation ou la perte accidentelle ou délibérée de données [traduction]. » (SMITH, 2000, p. 131.)

200. « Pour qu'une analyse soit valide, les données doivent nécessairement être représentées de manière suffisamment ciblée pour pouvoir être affichées ensemble et configurées de manière à répondre aux questions d'enquête [...] Les chances que les conclusions tirées et vérifiées soient valides sont beaucoup plus élevées que dans le cas de longs textes, puisque les données sont agencées de façon cohérente permettant l'établissement de comparaisons prudentes, la détection d'écarts, de modèles, de tendances, etc. [traduction]. » (MILES et HUBERMAN, 1994, p. 92.)

Dans la pratique, toutefois, l'interprétation des données risque d'être un peu plus compliquée. S'il se trouve que certaines normes de rendement étaient trop vagues, on risque d'interpréter les scores obtenus à l'aide de l'instrument comme étant élevés ou faibles sans savoir vraiment à quel niveau de rendement cela correspond.

Examinons l'**EXEMPLE** de l'encadré ci-contre. Les données quantitatives ont été traitées, et la fréquence des réponses dans chaque catégorie (1 à 5) de même que les scores moyens ont été présentés. En supposant qu'il s'agissait d'une échelle à gradation positive (1 = note la plus faible; 5 = note la plus élevée), alors plus la moyenne est élevée, plus les répondants ont donné une bonne évaluation au CSC pour son rendement. Cependant, faute de norme sans équivoque, que peut-on considérer comme un rendement satisfaisant ?

C'est ici que l'avantage des points de repère ressort clairement. Ils fournissent des points de comparaison internes et externes qui permettent, dans l'interprétation des constatations, de répondre plus précisément à des questions comme celles-ci :

- Quel est notre rendement par rapport à celui de l'an dernier ? (Interne)
- Quel est notre rendement par rapport à celui d'autres centres ? (Externe)

Toutefois, dans le cas d'un nouveau centre, ce genre de comparaison ne sera possible que dans l'avenir. Les comparaisons externes peuvent également présenter des difficultés à moins que les centres utilisés comme points de comparaison n'utilisent des mesures de rendement analogues et ne rendent leurs constatations accessibles.

Si possible, les constatations devaient permettre à l'évaluateur de discerner la « **valeur ajoutée** » du centre par rapport à l'atteinte d'une condition ou d'un résultat donné. En d'autres mots, si le centre parvient à un résultat donné, il doit pouvoir déterminer si cette réussite est attribuable au CSC ou à d'autres facteurs (voir encadré ci-contre).

L'interprétation des données quantitatives consiste à dégager le sens des nombres produits. L'interprétation des données qualitatives présente un défi d'un autre ordre. En règle générale, l'analyse des données qualitatives implique en quelque sorte l'*analyse de contenu*, qui consiste à dégager le sens des mots qui forment l'ensemble de données<sup>201</sup>.

Il n'existe pas de démarcation nette et précise entre le traitement et l'interprétation des données qualitatives comme c'est le cas pour les données quantitatives. Résumer et coder les données n'est pas un exercice mécanique; il demande du discernement. Tout au long de ce processus d'analyse, l'évaluateur doit faire appel à ses capacités de raisonnement inductif et déductif pour répondre aux questions d'évaluation<sup>202</sup>.

L'interprétation des données qualitatives comporte aussi parfois des aspects quantitatifs. Relever des commentaires élogieux ou négatifs, mais isolés, dignes d'intérêt est une chose. Traiter des commentaires lorsque presque tous les répondants ont des opinions qui se ressemblent en est une autre.

**EXEMPLE.** – Prenons le cas où la satisfaction des élèves a été choisie parmi les critères retenus et où l'instrument était un questionnaire où l'on demandait, notamment, d'évaluer une classe sur une échelle en cinq points et de commenter.

**EXEMPLE.** – Une évaluation de la valeur ajoutée de l'école vise à déterminer la mesure dans laquelle la réussite d'un élève est attribuable à l'école plutôt qu'aux habiletés de cet élève et d'autres facteurs tels que le contexte familial.

201. L'exercice consiste généralement à rechercher des thèmes ou des modèles dans les données : « le processus analytique doit viser à organiser et à comprendre ce que veulent nous dire les données [traduction] » (PATTON, 2002, p. 457).

202. Le raisonnement **inductif** vise l'interprétation de données simples pour parvenir à des concepts généraux tandis que le raisonnement **déductif** vise l'utilisation de concepts généraux prédéterminés pour interpréter des données simples.



Dans certains cas, un indicateur de rendement particulier pourra reposer sur des données quantitatives ou qualitatives. Dans d'autres cas, il faudra recueillir les deux types de données. Ainsi, l'évaluateur pourra soumettre les données à un exercice de triangulation pour vérifier si les données quantitatives et les données qualitatives se rejoignent. Le cas échéant, c'est que les constatations se tiennent ; dans le cas contraire, il faudra cerner les écarts et tenter de les expliquer.

Enfin, dans l'interprétation des données, il importe de tenir compte de tout autre facteur pertinent, à commencer par la quantité des données mêmes et leur qualité, en se posant par exemple les questions suivantes :

- Le taux de réponse au questionnaire est-il assez élevé pour conclure à un niveau de confiance satisfaisant à l'égard des données ?
- Le magnétophone ayant fait défaut, les notes de travail ont-elles permis de capter toutes les données d'interview ?
- Les membres du groupe de discussion semblent-ils avoir exprimé leur opinion de façon ouverte et franche ?

Parfois, les inquiétudes concernant les données ou le processus de collecte justifient une mise en garde — par exemple le fait que des commentaires en particulier ont été formulés par un petit nombre de répondants mérite d'être souligné. Dans certains cas extrêmes, vous devrez peut-être mettre les données complètement de côté. Toutes ces préoccupations, mais surtout les moyens utilisés pour y répondre, ont des répercussions sur la plausibilité de l'analyse des données (voir p. 93).

### Éthique en matière d'évaluation

À cette étape-ci, vous vous préoccupez de la façon dont l'analyse est menée et non de l'information qui sera présentée dans le rapport. Cette dernière soulève des questions d'ordre éthique qui seront abordées à l'étape 5.3.

Le traitement et l'interprétation des données soulèvent pour leur part les questions d'éthique présentées ci-dessous<sup>203</sup>.

- Tout d'abord, les données recueillies à l'étape précédente l'ont-elles été en conformité avec le formulaire de consentement signé par les participants ? Si non, certaines données devront peut-être être exclues de l'analyse même si vous ne disposez plus d'assez de données pour effectuer votre analyse.
- Si vous disposez de trop de données, vous serez peut-être tenté d'élaguer pour n'en conserver que la quantité souhaitée, par exemple en excluant un certain nombre de boîtes de questionnaires remplis. Cependant, puisque les répondants ont pris la peine de vous fournir les données demandées, il est de votre devoir de leur offrir un rendement sur le temps investi !
- Dans le traitement des données, la principale préoccupation d'ordre éthique concerne l'honnêteté et l'exactitude, et nous ne parlons pas uniquement ici de cas de falsification flagrante des chiffres, qui sont l'extrême. On pense aussi à des problèmes plus insidieux comme la précision avec laquelle les données ont été consignées. Pendant le processus de traitement même, l'inclusion ou l'exclusion de certaines données, que ce soit accidentellement ou en toute connaissance de cause, ou le recours à des méthodes inadaptées risque d'entraîner des problèmes.

Si vous découvrez à cette étape-ci que la collecte des données a posé des problèmes en matière d'éthique, il vous sera probablement impossible de les corriger.

203. Voir point 10 de l'« Énoncé de l'éthique » suggéré (☒ **Modèles**, p. 41).



- À l'étape finale, celle de l'interprétation, les préoccupations d'ordre éthique concernent l'interprétation juste et équilibrée des données recueillies.

### Plausibilité de l'analyse des données

L'analyse des données représente le prochain chaînon important dans l'établissement de la plausibilité de l'évaluation. Sur ce chapitre également, les questions d'ordre éthique sont gérées différemment selon qu'il s'agit de l'analyse de données quantitatives ou qualitatives.

**ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES.** – L'adoption de méthodes normalisées de traitement et de calcul des données contribue à assurer la validité de l'analyse des données quantitatives. Néanmoins, comme toute autre étape, celle-ci dépend de la précédente. Par exemple, l'échelle utilisée dans un questionnaire ou tout autre instrument de mesure aura des répercussions sur le calcul de la moyenne de la distribution<sup>204</sup>.

Les méthodes d'interprétation des données font l'objet d'une normalisation moins importante, bien qu'il y existe certes des conventions pour l'interprétation des données quantitatives. Le problème qui survient le plus souvent est sans doute le manque de précision dans les normes définies. Dans ces cas, les lecteurs risquent de remettre en question la validité de l'analyse où l'on ne parle que de bon rendement sans jamais appuyer son appréciation sur des données valides.

**ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES.** – Il existe des conventions régissant l'analyse des données qualitatives, mais les méthodes sont beaucoup moins normalisées que dans le cas des données quantitatives. De plus, compte tenu de la foi généralement accordée aux nombres, la validité et la fiabilité de l'analyse des données qualitatives sont susceptibles de faire l'objet d'un examen plus minutieux.

Rappelons que vous serez constamment appelé à faire des appréciations tout au long du processus d'analyse des données qualitatives, dans la façon de résumer les données jusque dans la façon de coder, de représenter et d'interpréter les données. À chaque étape, vous devrez vous questionner sur la validité et la fiabilité des données.

**UNE QUESTION DE CONFIANCE.** – Démontrer que les appréciations faites sont justes et fiables permettra de rehausser la validité de l'analyse et le degré de confiance du lecteur envers cette dernière. Pour ce faire, vous pouvez notamment :

- expliquer la méthode employée pour en arriver aux constatations et en démontrer la rigueur ;
- fournir des renseignements sur les diverses étapes franchies (résumé, codage et représentation des données) pour illustrer la totalité des données, prouver l'exactitude des tendances signalées et résumer ce qui précède sous une forme sensée ;
- fournir des preuves sur la vérification à laquelle a été soumise l'analyse des données par l'équipe d'évaluation ou, mieux encore, par un vérificateur externe réputé pour son savoir-faire et son intégrité ;

La piste de vérification est un outil précieux qui vise à s'assurer que les procédures appropriées ont été appliquées et à assurer le suivi de toutes les lacunes décelées.

Afin d'éviter de surcharger le rapport de détails, ces explications peuvent être jointes en annexe à l'intention des lecteurs intéressés à connaître la méthode employée.

204. **Exemple.** – Comparez la bonne utilisation d'une échelle Likert à quatre points où l'on classe les réponses évanescentes dans la catégorie « Sans opinion », sans en tenir compte, à une échelle en cinq points où ces réponses sont comptabilisées dans la catégorie « Ni en accord et ni en désaccord » et, par conséquent, situées au milieu de l'échelle. Dans le second cas, le score moyen sera gonflé artificiellement.

## Étape 7 de la vérification



Voir « **Vérification de l'évaluation** » (étape 7)

Modèles, p. 45

Cadre, p. 20

■ exposer certaines des techniques utilisées :

- présentation d'autres explications et conclusions démontrant que celles que vous avez établies ne sont pas les seules qui ont été prises en considération,
- triangulation de données, de méthodes, d'évaluateurs (différents membres de l'équipe) et de perspectives,
- mise en contexte de l'analyse pour la situer par rapport à la réalité évaluée.

## 5.3 Faire rapport aux différents acteurs



Comme nous le résumons ci-dessous, la présente et dernière étape a pour **objectif** de rédiger et de présenter le rapport d'évaluation.

### ÉTAPE 5.3 EN BREF

5.1  
Recueillir les données



5.2  
Analyser les données



5.3  
Faire rapport aux différents acteurs

### Étape 5.3

#### Défis opérationnels

Consigner tout le processus d'évaluation



Prendre les moyens nécessaires pour informer les différents acteurs des résultats de l'évaluation



Rédiger un rapport d'évaluation complet faisant état du processus, des constatations et des recommandations



Donner suite aux résultats de l'évaluation, y compris aux leçons apprises



#### Produit principal

Rapport d'évaluation

Ici, vous devez vous **concentrer** sur la préparation et la présentation des résultats de l'analyse des différentes données à divers groupes d'acteurs à des fins constructives.

Le rapport d'évaluation et particulièrement les autres formes de communications destinées aux différents acteurs constituent les aspects les plus visibles du processus d'évaluation.

Si les différents acteurs ne saisissent pas parfaitement les constatations et les recommandations formulées, tout le processus se terminera en déconfiture.

Pour éviter cette issue, optez pour la **simplicité** : allez droit au but. Par souci de simplicité, vous devez tenter d'éclairer le lecteur et non de lui jeter de la poudre aux yeux<sup>205</sup>.

### Étayer l'évaluation

Avant de vous installer au clavier pour rédiger le rapport, vous devriez d'abord rassembler tous les documents dont vous aurez besoin et examiner le processus d'évaluation suivi jusque-là.

Si vous avez assuré un suivi tout au long de l'évaluation, cet examen ne devrait constituer que l'étape de suivi finale. Toutefois, si les membres de l'équipe d'évaluation n'ont pas tous participé à l'ensemble des aspects de la collecte et de l'analyse des données, ce serait la première occasion d'examiner collectivement les constatations et les résultats de l'analyse.



Voir « **Liste de vérification pour l'évaluation** »

Modèles, p. 70

205. « Présenter les faits clairement exige souvent plus de travail et d'originalité que de se contenter d'exposer telles quelles, dans toute leur complexité, les statistiques issues de l'analyse [traduction]. » [PATTON, 1997, p. 310.]

## Dossier de vérification

Le **dossier de vérification**, comme nous l'entendons ici, constitue l'endroit où sont compilés tous les documents non confidentiels en lien avec l'évaluation. Il servira de piste de vérification publique pour le rapport d'évaluation dont nous parlerons plus loin. Nous présentons ci-dessous, en gros, les documents à verser au dossier de vérification (si vous avez utilisé ou adapté les modèles fournis)<sup>206</sup>.

- ☒ **DÉLIMITATION DE LA COMMUNAUTÉ** dans le **cahier** (étape 1.2)
- ☒ **ENTENTE DE PARTENARIAT** dans le **cahier** (étape 2.4)
  - Partenaires
  - Énoncé de mission
  - Répartition des responsabilités
  - Affectation des ressources
  - Autres dispositions
- ☒ **PLAN D'ACTION** dans le **cahier** (étape 3.5)
  - Résultats attendus
  - Activités
  - Suivi
  - Évaluation
  - Plan de travail
  - Ressources
- ☒ **ÉNONCÉ DE L'ÉTHIQUE** dans le **cahier** (étape 3.4), formulaires de consentement types et lettres de demande de consentement
- Instrument de collecte de données
- Notes sur les méthodes (ex. méthodes de collecte et d'analyse utilisées, y compris sources de données, instruments, procédures, contraintes et limites)
- Tableaux de données, y compris les données initiales traitées, les sommaires de données et les tableaux de données utilisés dans l'analyse
- Rapports d'évaluation et autres communications transmises aux différents acteurs concernant l'évaluation
- Vérification de l'évaluation, selon le modèle fourni

## Renseignements confidentiels

L'accès aux **renseignements confidentiels**, consignés et conservés dans un dossier distinct, est réservé aux membres autorisés de l'équipe d'évaluation exclusivement, en conformité avec l'énoncé de l'éthique. Voici brièvement l'information à traiter comme des renseignements confidentiels :

- toutes les données brutes (ex. questionnaires remplis et enregistrements d'interview) ;
- formulaires de consentement remplis ;
- notes de travail.

206. Certains des documents proposés ici ne se trouveraient pas normalement dans le dossier de vérification. Nous les avons toutefois inclus de sorte que, particulièrement pour les CSC nouvellement créés, aucun des documents importants établis avant le plan d'évaluation (le point de départ) ne soit oublié ni ignoré.

« Les personnes qui lisent les rapports d'évaluation affirment soit que les rapports sont trop longs à lire ou trop courts pour être crédibles [traduction]. »

## Rapport d'évaluation

Le rapport est certes l'aspect le plus visible du processus d'évaluation, mais il ne recevra pas nécessairement l'accueil le plus chaleureux. En plus de devoir faire face au scepticisme de certains lecteurs (voir citation ci-contre)<sup>207</sup>, vous vous heurterez peut-être bien à la réticence de certains des partenaires (qui craindront que le rapport revienne les hanter) ou de membres de l'équipe opérationnelle qui devront l'écrire (la rédaction d'un rapport n'est pas un mince affaire).

Esquiver l'étape du rapport ou ne pas tenir compte des préoccupations dont nous venons de parler n'est pas une option envisageable. Il n'est pas nécessaire que le rapport soit long et officiel, mais il faut en faire un. Vous devriez examiner toutes les questions en lien avec la forme et le contenu du rapport au moment d'élaborer votre stratégie d'ensemble d'établissement de rapports aux différents acteurs<sup>208</sup>.

## Rédaction du rapport

Le rapport est le principal support utilisé pour faire connaître les constatations de l'évaluation. Le choix de la façon de procéder et des personnes à qui confier la rédaction est crucial si l'on veut franchir avec succès cette dernière étape de l'évaluation.

Rédiger le rapport en équipe fonctionne rarement. La rédaction par une seule personne (si possible) permettra d'assurer une certaine uniformité dans le style et la présentation. Cependant, la consultation en équipe est essentielle :

- avant la rédaction, pour décider de la forme à donner au rapport, établir le plan, etc. ;
- après la rédaction, pour fournir une rétroaction sur la forme et le contenu du rapport, particulièrement en ce qui concerne les conclusions et les recommandations.

Les différents acteurs du centre constituent le **public cible** du rapport d'évaluation. Ils devraient pouvoir comprendre clairement l'évaluation sans devoir consulter le dossier d'évaluation (qui doit néanmoins demeurer à leur disposition)<sup>209</sup>.

207. HOPKINS, 1989, p. 48.

208. Voir modèle « Rapport aux différents acteurs » à partir de la section « Faire passer le message », qui débute en page 70).

209. **Rédiger à l'intention d'un public cible varié.** – Le profil de rendement (abordé plus loin) vise à fournir un compte rendu accessible de l'évaluation. Cependant, le rapport sera destiné à un public varié, des personnes qui voudront avoir beaucoup de détail à celles qui voudront avoir un aperçu du rendement. On peut répondre aux attentes de ces lecteurs diversifiés en présentant les renseignements par couches, c'est-à-dire en présentant séparément les principaux points de l'information détaillée dans chaque section et en joignant de façon stratégique les renseignements complémentaires en annexe.

Voici un plan proposé pour le rapport.

### PLAN DE RAPPORT SUGGÉRÉ

| <b>Page de couverture du rapport</b><br>Nom du CSC, titre du rapport et nom du ou des auteurs                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Pages préliminaires</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Résumé</li> <li>• Table des matières</li> </ul>                                                                                    | Présentez un résumé, de une ou de deux pages, du contenu du rapport d'évaluation.                                                                                                                                                                                         |
| <b>Introduction</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objet du rapport</li> <li>• Aperçu</li> <li>• Énoncé de l'éthique</li> </ul>                                                              | Décrivez brièvement l'objet et la portée de l'évaluation de même que la structure du rapport.                                                                                                                                                                             |
| <b>Contexte</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexte communautaire</li> <li>• Objectif et résultats du CSC</li> <li>• Programmes et services</li> </ul>                                   | Fournissez des renseignements généraux sur le centre et la communauté, plus particulièrement sur tout aspect du contexte essentiel à la compréhension et à l'interprétation de l'évaluation.                                                                              |
| <b>Méthode</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigation</li> <li>• Collecte des données</li> <li>• Analyse des données</li> </ul>                                                        | Décrivez la méthode suivie pour mener l'évaluation en étant le plus précis possible pour que le lecteur puisse juger de la crédibilité de l'évaluation (des renseignements complémentaires peuvent être joints en annexe ; voir ci-dessous).                              |
| <b>Constatations</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestation des services</li> <li>• Renforcement des capacités</li> </ul>                                                                 | Présentez les principales constatations découlant de votre analyse des données, en sections correspondant à chaque élément important à évaluer.                                                                                                                           |
| <b>Conclusions</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendement opérationnel</li> <li>• Atteinte des résultats</li> </ul>                                                                        | Présentez les conclusions qui peuvent être tirées de l'évaluation concernant le rendement axé sur les résultats et le rendement organisationnel du CSC.                                                                                                                   |
| <b>Suite des étapes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignements tirés</li> <li>• Recommandations</li> </ul>                                                                             | Résumez les enseignements tirés de l'évaluation et formulez vos recommandations concernant les mesures à prendre dans l'avenir à l'égard des résultats attendus, des services offerts aux clients de même que du renforcement, du suivi et de l'évaluation des capacités. |
| <b>Annexes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulaires de consentement</li> <li>• Instruments</li> <li>• Notes sur les méthodes</li> <li>• Tableaux de données supplémentaires</li> </ul> | Joignez dans ces annexes tous tableaux de données non présentés dans le corps du rapport ainsi que tout renseignement qui pourrait être utile au lecteur.                                                                                                                 |

Dans un cadre de gestion axée sur les résultats, le produit de l'évaluation (le rapport) devrait mener vers les réalisations (rendement amélioré) et, finalement, vers les effets (sur la réussite des élèves).



Si les gens lisent le rapport, on peut dire que celui-ci aura eu son utilité. En revanche, s'il se passe quelque chose parce que les gens ont lu le rapport, alors on pourra dire que le rapport aura été vraiment utile. Selon un ouvrage paru dans le cadre d'une série de documents sur l'évaluation<sup>210</sup>, les constatations d'une évaluation ont plus de chances d'être suivies si :

- l'information est communiquée aux destinataires appropriés ;
- le rapport porte sur les enjeux que les destinataires considèrent comme importants ;
- le rapport est publié en temps opportun et dans une forme facilement intelligible pour les destinataires.

Le rapport doit être exhaustif mais aussi bref que possible, particulièrement en cette époque de **surabondance d'information**, où le graphisme et la couleur priment. Par conséquent, les tableaux, le graphisme, les photographies et autres techniques doivent être utilisés pour **faire ressortir** les constatations et transmettre de l'information condensée de facture agréable.

En revanche, ce n'est pas parce qu'un rapport comporte des tableaux et des figures qu'il est nécessairement plus efficace et accessible.

- Premièrement, certaines personnes n'aiment pas (donc passent par-dessus) les tableaux et les graphiques. Pour que le rapport soit accessible à tous, vous devez utiliser les tableaux et les figures en complément et non en remplacement du texte descriptif.
- Deuxièmement, même si les lecteurs sont des passionnés de tableaux et de graphiques, ceux-ci doivent être liés au texte. (Petit conseil : n'insérez pas un tableau ou un graphique dans le document si vous n'en parlez pas dans le corps du texte. S'il n'est pas la peine d'en parler, il n'est pas la peine de le montrer.)

Employés à bon escient, les tableaux et les graphiques permettent de transmettre l'information de façon succincte. « Il n'y a rien de plus rebutant dans un rapport qu'un paragraphe truffé de nombres et de pourcentages, reliés entre eux par des formules répétitives [traduction]<sup>211</sup>. »

Outre les tableaux et les graphiques, un rapport peut être agrémenté par un vaste éventail d'aides visuelles :

- photographies ;
- citations bonnes à citer ;
- capsules de situations réelles ;
- autres illustrations graphiques comme les organigrammes.

Du point de vue de la **redevabilité**, les conclusions constituent la partie la plus importante du rapport, mais, du point de vue de l'**amélioration**, ce sont les recommandations qui revêtent une importance cruciale, puisqu'elles constituent le fondement de l'action future. Certaines personnes ne lisent que le résumé, mais la plupart des gens se dirigeront droit vers les conclusions et les recommandations.

210. Adaptation de MORRIS, FITZ-GIBBON et FREEMAN, 1987, p. 9-10.

211. SMITH, 2000, p. 152.

Les **recommandations** doivent découler logiquement des conclusions, mais elles doivent également être formulées en prévision de l'avenir et en fonction du contexte réel dans lequel elles devront être mises en œuvre.

- Il est toujours préférable de restreindre le nombre de recommandations. Mieux vaut formuler un petit nombre de recommandations qui seront appliquées qu'un grand nombre qui seront laissées de côté.
- Généralement, il est pratique de structurer les recommandations d'une façon donnée (en fonction de thèmes, de priorités ou de délais) et de donner une idée de leur envergure. Les lecteurs voudront savoir par exemple si leur mise en œuvre risque d'être coûteuse, de déranger, de prendre du temps, etc.

La préparation, l'établissement du plan, la rédaction et le parachèvement du rapport forment un processus à part entière, qui doit être planifié. La présentation de la version préliminaire du rapport aux partenaires, bien qu'elle ne soit pas absolument obligatoire, constitue une importante étape dans ce processus, surtout si le rapport comporte des constatations inattendues ou des recommandations qui risquent de susciter la controverse (voir citation ci-contre)<sup>212</sup>.

### Éthique en matière d'évaluation

L'étape de l'établissement du rapport comporte certaines questions particulières d'ordre éthique. D'abord et avant tout, le rapport d'évaluation devrait :

- examiner et présenter de façon exhaustive et juste les forces et les faiblesses du centre, de sorte que l'on puisse tabler sur les forces et corriger les lacunes ;
- faire état de l'ensemble des constatations établies, y compris les sources de données pertinentes, les méthodes de collecte et d'analyse de données utilisées et les limites de ces méthodes ;
- respecter toutes les modalités de confidentialité et d'anonymat convenues dans les formulaires de consentement ;
- demeurer à la disposition de tous les témoins privilégiés et autres acteurs intéressés.

La rédaction du rapport peut également soulever une autre question d'éthique en ce qui a trait au traitement des *renseignements de nature délicate*.

- Tout d'abord, « [l']évaluateur doit se rappeler que les décideurs et le public ont parfois tendance à mal interpréter les rapports et à généraliser de façon excessive [traduction]<sup>213</sup>. »
- Ensuite, il peut arriver qu'une évaluation permette de mettre en lumière des problèmes en lien avec le personnel, les élèves ou d'autres personnes qu'il conviendra de régler en dehors du cadre de l'évaluation.

Il s'agit de la dernière vérification des questions d'éthique en lien avec l'évaluation. Une fois que le rapport sera publié, vous ne pourrez probablement plus revenir en arrière pour corriger tout problème d'ordre éthique qui vous aurait échappé. Si vous doutez de pouvoir régler un problème d'ordre éthique, vous devriez alors vous tourner vers un ami critique en mesure de le faire.

« Une évaluation n'est pas une partie de plaisir, alors personne ne s'attend à avoir de surprises. Si vous faites des découvertes qui débordent du cadre conventionnel, vous devriez tâcher, en cours d'évaluation, d'amener tranquillement le sujet, de sorte que personne ne sera pris au dépourvu au moment de la publication du rapport final [traduction]. »

212. PATTON, 1997, p. 334.

213. NEWMAN et BROWN, 1996, p. 170.

### Plausibilité du rapport

À l'instar de l'examen des questions d'éthique, l'examen de la plausibilité du rapport constitue la dernière phase d'un processus qui avait commencé par le choix des éléments à évaluer.

**PRÉSENTATION D'UN PORTRAIT.** – Un rapport d'évaluation présente un portrait du rendement du CSC. Un rapport valide présente un portrait *fidèle*, c'est-à-dire qui prend appui sur des données. Un rapport qui comporte des conclusions émanant non pas des données réellement recueillies et analysées mais des croyances qu'entretiennent les membres de l'équipe concernant le rendement de l'organisation, perd toute sa crédibilité.

Les biais représentent un danger évident pour la validité du rapport à cette étape-ci. La personne qui a rédigé le rapport a la capacité de fausser un exercice pourtant tout à fait valide jusqu'ici. Un biais peut survenir par *commission* (ce qui est dit dans le rapport) ou par *omission* (ce qui n'y est pas dit).

Dans tout rapport, l'information doit être présentée de façon sélective. Cependant, l'information retenue doit traduire de façon juste les constatations positives et négatives de l'évaluation. En outre, la *formulation* d'une phrase peut laisser transparaître un biais, en apparence à tout le moins. Non seulement il est essentiel que le rapport ne soit pas *biaisé*, mais il ne doit pas non plus en donner l'*impression*.

**CHOIX DU TON.** – De nos jours, le discours public est truffé (certains diront saturé) d'euphémismes, où l'on parle de « revers » au lieu d'échec et de « défis » au lieu de problèmes. Contraint de céder à ces attentes, le rédacteur pourra être tenté de modérer ses propos dans le rapport. Il est souvent préférable d'adopter cette stratégie plutôt que de formuler le rapport sur un ton acerbe, créant ainsi inutilement un portrait noir de l'organisation. Il faut prendre garde toutefois de ne pas modérer ses propos au point d'en annuler l'effet. Peu importe le ton choisi, le rapport doit être impartial de sorte que les différences dans le style ou le ton ne renvoient pas une image faussée de la question à examiner.

Enfin, il convient de souligner que bon nombre des commentaires formulés jusqu'ici concernant la plausibilité du processus d'évaluation valent également pour l'établissement du rapport. Ainsi, si vous souhaitez que les divers acteurs aient foi en l'analyse des données, vous devez parler de l'analyse dans le rapport (et non seulement des constatations).

### Établissement du rapport et partenaires

Comme nous le soulignons dans le cadre (p. 20), le rapport d'évaluation doit concorder avec le rapport sur le rendement de chaque partenaire. Vous pouvez prévoir cette exigence dans votre stratégie d'établissement de rapport (voir modèle « Rapport aux différents acteurs » à la fin de la présente section).

#### Étape 8 de la vérification



Voir « **Vérification de l'évaluation** » (étape 8)

Modèles, p. 46



## Faire passer le message

### Profil de rendement

Le *profil de rendement* est un moyen couramment utilisé pour présenter les constatations de l'évaluation à un plus vaste public comprenant les différents acteurs du centre et la population. Dans ce type de rapport, on accorde plus de place à la forme qu'au contenu ; toutefois, on doit y présenter un portrait juste et exact mais concis de l'évaluation. Puisqu'il ne s'agit pas d'un document exhaustif, vous devrez diriger le lecteur qui souhaite obtenir de plus amples renseignements vers le rapport d'évaluation, plus complet. Comme nous l'illustrons dans la *maquette* de quatre pages présentée ci-dessous, le profil ne suit pas la structure du rapport d'évaluation.

| Page 1                | Page 2               | Page 3                          | Page 4                                |
|-----------------------|----------------------|---------------------------------|---------------------------------------|
| <b>Titre</b>          |                      |                                 | <b>Suite des étapes</b>               |
| <b>Introduction</b>   | <b>Constatations</b> | <b>Constatations</b><br>(suite) |                                       |
| <b>Contexte</b>       |                      |                                 |                                       |
| <b>Méthode suivie</b> |                      |                                 | <b>Renseignements complémentaires</b> |

Les rédacteurs peu expérimentés croient que les rapports brefs sont plus faciles à préparer que les rapports plus longs, mais les rédacteurs expérimentés savent qu'il n'en est rien. Plus le rapport est bref, plus il faut se montrer sélectif dans le choix du contenu à présenter et plus il sera difficile de présenter les faits saillants de l'évaluation sans distorsion.

### Autres formes de communication

Aussi captivants soient-ils, les rapports écrits ne sont pas lus par un nombre aussi important d'acteurs que la plupart d'entre nous voudrions bien le croire. Certains d'entre eux assisteraient néanmoins peut-être à une séance d'information, laquelle pourrait constituer l'unique chance, pour l'équipe d'évaluation, de leur faire part des résultats de l'évaluation. Il existe aussi de nombreuses autres occasions que l'on peut saisir ou créer pour transmettre les résultats à différents publics cibles.

En revanche, pour joindre le public le plus vaste possible, **Internet** constitue maintenant l'option de choix. Les écoles et les centres ont leur propre site Web. Le lecteur pourra ainsi consulter les faits saillants à l'écran et télécharger les documents voulus. La création d'une page Web sur l'évaluation, offrant divers liens vers les différents volets du rapport, les ouvrages connexes ou d'autres sites, peut également constituer une façon originale de diffuser l'information. Dans le même ordre d'idées, on pourrait diffuser l'information sur disques compacts ou vidéo pour transmettre les constatations aux publics cibles de plus en plus «visuellement orientés». La seule limite sur ce chapitre est l'imagination de l'équipe et de ses collaborateurs.



Voir «**Rapport aux différents acteurs**»



**Modèles**, p. 70

## Suite des étapes

L'évaluation prévoit entre autres réalisations l'établissement d'une liste de mesures de suivi aux fins d'amélioration ultérieure. Dans une étude qui a été publiée, on propose plusieurs façons d'utiliser les données pour amener le changement au sein de la communauté :

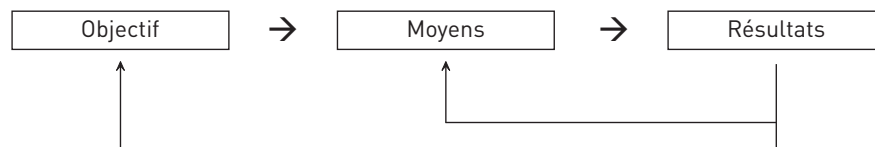
- établir des buts et des stratégies concernant l'utilisation des données à l'échelle locale ;
- recourir aux données pour mobiliser les membres de la communauté ;
- répondre de façon équilibrée aux besoins contradictoires des fournisseurs et des utilisateurs des données ;
- veiller à ce que les données soient utilisées honnêtement<sup>214</sup>.

Ces mesures sont prévues dans les recommandations du rapport d'évaluation, qui elles, sous réserve des faits livrés dans l'encadré ci-contre<sup>215</sup>, découlent des constatations et des enseignements tirés.

- Pour pouvoir apporter des améliorations, on doit savoir non seulement *si* des résultats ont été atteints, mais aussi *pourquoi*.

Cependant, puisqu'une évaluation annuelle du rendement ne s'articule qu'autour de quelques questions, il faut parfois assurer une certaine forme de suivi. Dans de nombreux cas, ce suivi peut être assuré rapidement et officieusement. Par exemple, on peut convier les élèves participant aux programmes visés à prendre part à un groupe de discussion. Dans d'autres cas, une recherche plus systématique s'imposera.

**BOUCLES DE RÉTROACTION POUR LE PROCHAIN CYCLE DE PLANIFICATION.** – Lorsqu'une organisation s'interroge seulement sur le *comment*, elle s'engage dans une boucle d'apprentissage «simple». Si elle s'interroge sur le *pourquoi*, alors elle s'engage dans une boucle d'apprentissage «double». Ainsi, comme nous l'illustrons ci-dessous, la première boucle fournit une rétroaction sur les moyens utilisés pour récolter les résultats tandis que la seconde boucle fournit une rétroaction sur le but ou l'intention ou le bien-fondé des résultats attendus.



Dans la première boucle de rétroaction, on examine toutes les décisions et les mesures prises pour parvenir aux résultats fixés pour le CSC, y compris :

- la répartition des responsabilités et l'affectation des ressources (étape 2.4) ;
- le plan de prestation des services et de renforcement des capacités (étape 3.2 et 3.3) ;
- la mise en œuvre du plan (étape 4).

« Les organisations se trouvent souvent devant le dilemme suivant : l'expérience est la meilleure école, mais nous ne sommes jamais directement touchés par les conséquences de la plupart de nos décisions [traduction]. »

214. ANNIE E. CASEY FOUNDATION, 1998, p. 25-26.

215. SENGE, 1990, p. 23.

Dans la seconde boucle de rétroaction, on se penche sur le fondement intrinsèque de ces actions, notamment :

- les valeurs et la mission du CSC (étape 2.2) ;
- les résultats attendus à court et à moyen terme (étape 3.1).

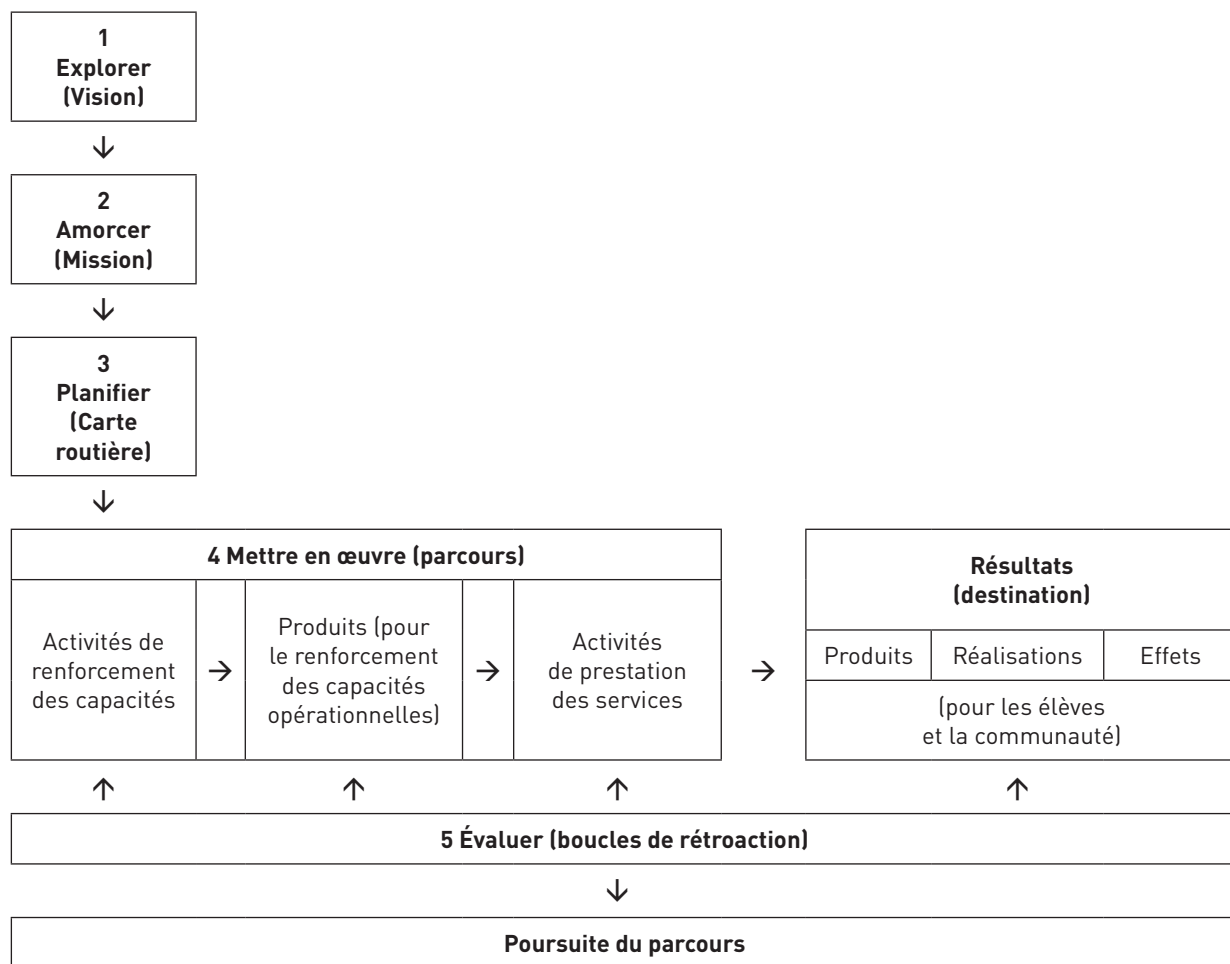
Une fois jointes, les deux boucles de rétroaction servent de base en vue du prochain cycle de planification, qui pourra peut-être permettre de confirmer les valeurs, la mission et les résultats attendus du CSC et portera exclusivement sur les moyens de progresser. Elles pourront également mettre en lumière certaines modifications à apporter aux valeurs, à la mission ou aux résultats attendus.

Par conséquent, la rétroaction prépare le terrain en vue de l'établissement de nouveaux plans d'action et de rétroaction et peut-être même d'une nouvelle entente de partenariat. Elle est aussi essentielle à la révision de votre théorie du changement.

### Votre théorie du changement : rétrospective et perspectives

Au début du présent guide, nous avons d'abord présenté la théorie du changement viable fondée sur les faits (p. VIII) et la définition du CSC (p. 11) énoncées dans le cadre. Toutefois, comme nous l'avons précisé dès le départ, aucun ensemble arrêté de conditions ou de services n'est prescrit. Nous vous invitons plutôt à suivre les suggestions fournies dans le présent guide pour établir votre propre théorie du changement, en fonction des besoins de votre communauté.

- Ainsi, à l'**étape 1**, vous avez exploré les divers types de CSC dont vous pourriez vous inspirer pour établir votre propre vision d'un CSC au sein de votre communauté et pris une décision.
- À l'**étape 2**, vous avez transposé votre vision en énoncé de mission et en entente de partenariat en définissant vos valeurs et votre objectif, les secteurs de résultats à poursuivre et les principes devant guider votre action.
- À l'**étape 3**, vous avez transposé les objectifs et les intentions énoncés en plan d'action, qui vous a servi de **carte routière** vous indiquant le parcours de changement devant vous mener à destination (résultats attendus) et les activités à mettre en œuvre pour renforcer vos capacités et offrir les services nécessaires pour parvenir à ces résultats.
- À l'**étape 4**, vous avez mis en œuvre le plan en renforçant les capacités et en offrant les services. En d'autres termes, vous vous êtes engagé sur le **parcours du changement**.
- À cette étape-ci, vous constatez que vous commencez déjà à récolter sur votre parcours certains résultats (**destination**), mais d'autres ne se concrétiseront que dans l'avenir, ce qui vous rappellera que le changement est un processus à long terme.
- À l'**étape 5**, vous avez commencé l'évaluation de votre parcours (nous disons *commencé* parce que vous aurez encore à évaluer l'incidence de votre parcours sur les résultats à long terme). Cette évaluation a aussi permis l'établissement de **boucles de rétroaction**, qui vous permettront de réfléchir à votre destination, à votre planification et à votre parcours, puis de **poursuivre ce parcours** pour le bénéfice des élèves et de la communauté.



## GLOSSAIRE

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Acteurs</b> : personnes ou organismes qui ont un rôle à jouer dans le CSC parce qu'ils : a) offrent des services, par exemple le personnel du centre, b) sont responsables de la prestation des services, par exemple les partenaires ou c) bénéficient des services, les paient ou encore sont touchés par ces services, par exemple les élèves, les contribuables et les membres de la communauté.</li> </ul>                                                                                                                                                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Anonymat</b> : modalités convenues avec des participants à une évaluation concernant la divulgation ou la non-divulgation de renseignements permettant de les identifier dans des rapports ou tout autre moyen de diffusion.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Besoin</b> : écart entre une situation réelle et une situation souhaitée à l'égard des bénéficiaires (niveau 1), des services (niveau 2) ou des ressources (niveau 3).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Boucle de rétroaction</b> : utilisation systématique de l'information pour examiner le rendement organisationnel suivant deux modes :             <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>boucle de rétroaction simple</b> : examen seulement des moyens employés par l'organisation pour parvenir aux résultats (le comment) ;</li> <li>• <b>boucle de rétroaction double</b> : examen des moyens employés par l'organisation pour parvenir aux résultats et de l'objectif intrinsèque de ces résultats (le comment et le pourquoi).</li> </ul> </li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Capacité organisationnelle</b> : ressources, systèmes et autres moyens permettant à l'organisation de fournir et de maintenir un rendement élevé, conforme aux attentes de ses différents acteurs.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Capital humain</b> : ensemble des compétences, des connaissances et des autres aptitudes que possèdent des personnes.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Capital social</b> : réseaux de rapports sociaux qui permettent de fournir des ressources ou l'accès à ces dernières, y compris les ressources humaines et financières.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Centre scolaire et communautaire (CSC)</b> : partenariat fondé sur l'égalité établi entre écoles ou centres, organismes publics ou privés et groupes communautaires, qui travaillent ensemble à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation d'activités en réponse aux besoins des écoles et des communautés qui permettront d'améliorer le taux de réussite des élèves et la vitalité des communautés du Québec.</li> </ul>                                                                                                                             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Chaîne de résultats</b> : séquence du changement depuis les ressources et activités d'un programme jusqu'aux produits, réalisations et effets.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cible de rendement</b> : indication du niveau de rendement attendu, souvent dans une période donnée, par rapport à un élément à évaluer.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Confidentialité</b> : modalités convenues avec des participants à une évaluation concernant les usages permis (et non permis) des renseignements fournis par eux ou à leur sujet.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Distribution de fréquences</b> : répartition des différentes valeurs observées dans une série de données, généralement classées en ordre de grandeur (de la valeur <i>minimale</i> à la valeur <i>maximale</i>).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Document</b> : tout renseignement écrit ou consigné qui ne constitue pas un enregistrement ni un produit de l'évaluation.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dominante</b> : autre mesure de la valeur <i>moyenne</i> dans une série de données équivalant à la valeur qui compte la plus grande fréquence d'observations.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Donnée brute</b> : information telle qu'elle a été recueillie auprès et au sujet des participants dans le cadre d'une évaluation.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Donnée objective</b> : éléments d'information qui existent hors ou indépendamment de la perception d'un individu (sens commun) (voir <b>donnée subjective</b>).</li> </ul>                                                                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Données qualitatives</b> : éléments d'information de nature verbale ou visuelle qu'on ne peut donc pas compter.</li> </ul>                                                                                                                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Données quantitatives</b> : éléments d'information de nature numérique qu'on peut donc compter.</li> </ul>                                                                                                                                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Donnée subjective</b> : élément d'information qui émane de la conscience ou de la perception d'un individu (signification personnelle) (voir <b>donnée objective</b>).</li> </ul>                                                             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Écart-type</b> : mesure statistique de la variance dans la distribution de données qui correspond à l'écart entre les valeurs observées et la moyenne de cette distribution.</li> </ul>                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Échantillon</b> : sous-ensemble de la population cible représentatif ou non de cette dernière (voir <b>échantillon représentatif</b> et <b>échantillon raisonné</b>).</li> </ul>                                                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Échantillon aléatoire</b> : échantillon où tous les individus de la population cible ont les mêmes chances d'être choisis et où toutes les combinaisons de participants sont également probables.</li> </ul>                                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Échantillon raisonné</b> : échantillon non représentatif de la population cible, choisi à des fins particulières et en fonction de critères précis.</li> </ul>                                                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Échantillon représentatif</b> : échantillon considéré comme représentatif de la population cible (voir <b>échantillon aléatoire</b> et <b>échantillon systématique</b>).</li> </ul>                                                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Échantillon systématique</b> : échantillon d'une population cible où les personnes (ou unités) sont choisies suivant un intervalle fixe.</li> </ul>                                                                                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Efficacité</b> : mesure dans laquelle une organisation parvient aux résultats escomptés.</li> </ul>                                                                                                                                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Efficience</b> : mesure dans laquelle une organisation optimise les ressources à sa disposition.</li> </ul>                                                                                                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Enregistrement</b> : tout énoncé fait par écrit ou consigné par ou pour un individu ou une organisation et visant à attester d'un événement ou à fournir une justification.</li> </ul>                                                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Étendue</b> : façon simple (et parfois trompeuse) de présenter la variance dans la distribution de données qui correspond à l'écart entre la valeur maximale et la valeur minimale.</li> </ul>                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Évaluation</b> : étude systématique de renseignements sur le rendement d'une organisation (ex. un CSC) aux fins de redevabilité et d'amélioration.</li> </ul>                                                                                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fiabilité</b> (fidélité) : qualité des instruments et des méthodes employés dans l'évaluation qui permettra d'obtenir les mêmes résultats dans des conditions données.</li> </ul>                                                             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Indicateur</b> : <i>paramètre</i> qui fournit une <i>mesure approximative</i> ou symbolique du rendement organisationnel.</li> </ul>                                                                                                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Médiane</b> : autre mesure de la valeur <i>moyenne</i> dans une série de données équivalant à la donnée qui divise la distribution en deux, de sorte qu'il se trouve un nombre égal d'observations qui la précèdent et la suivent.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mission</b> : énoncé du bien-fondé de l'existence d'une organisation (son objectif), y compris ses valeurs essentielles et ses caractéristiques déterminantes (voir <b>vision</b>).</li> </ul>                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Moyenne</b> : mesure la plus courante de la valeur <i>moyenne</i> dans une série de données équivalant à la somme de toutes les valeurs observées, divisée par leur nombre.</li> </ul>                                                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Norme de rendement</b> : indication du ou des niveaux ou des degrés de rendement voulus, souvent à partir de divers <i>critères d'évaluation</i> qui permettent de constater et de mesurer le rendement.</li> </ul>                           |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Normes d'évaluation :</b> principes généralement admis pour la conduite des évaluations s'articulant autour de quatre principaux critères : <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>utilité :</b> l'évaluation doit répondre aux besoins en information des utilisateurs prévus ;</li> <li>• <b> faisabilité :</b> l'évaluation doit être menée avec réalisme, prudence, tact et tempérance ;</li> <li>• <b>intégrité :</b> l'évaluation doit être effectuée en conformité avec les lois et l'éthique ;</li> <li>• <b>exactitude :</b> l'évaluation doit fournir des données techniques exactes en réponse aux questions posées.</li> </ul> </li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objet :</b> tout produit fabriqué par l'homme ou présentant des indices d'intervention humaine autre qu'un document ou un enregistrement.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Organisation :</b> entité formée d'individus, de groupes ou d'autres organisations agissant de concert en vue de l'atteinte d'objectifs communs, dans le cadre d'une structure précise, régie par des règles officielles et officieuses.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Piste de vérification :</b> enregistrement documentaire du processus d'évaluation, y compris les données, les procédures et les constatations connexes.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Planification à rebours :</b> stratégie de planification selon laquelle on déduit, à partir des résultats escomptés, les actions, les conditions, etc., nécessaires à l'atteinte de ces résultats.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Plausibilité :</b> validité et fiabilité du rendement de l'organisation mesuré dans le cadre de l'évaluation.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Point de repère :</b> point de référence et de comparaison servant à établir des <i>normes</i> et des <i>cibles de rendement</i>.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Population cible :</b> tous les cas ou membres du groupe en question.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Processus d'évaluation :</b> suite d'actions et de produits séquentiels et interreliés qui émanent de la portée et du but de l'évaluation et conduisent, en passant par les objets d'évaluation, les normes d'évaluation, les indicateurs, les sources de données, les instruments, les méthodes et les procédés de collecte de même que d'analyse des données, à l'établissement des constatations, des conclusions et des recommandations.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Raisonnement déductif :</b> utilisation de concepts généraux prédéterminés pour interpréter des données simples (voir <i>raisonnement inductif</i>).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Raisonnement inductif :</b> interprétation de données simples pour parvenir à des concepts généraux (voir <i>raisonnement déductif</i>).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rendement organisationnel :</b> mesure dans laquelle une organisation ou un système <i>fonctionne et parvient à des résultats</i> conformes aux attentes des différents acteurs, d'où : <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>rendement axé sur les résultats :</b> efficacité avec laquelle on parvient aux produits et issues ;</li> <li>• <b>rendement opérationnel :</b> conduite et efficience de l'organisation.</li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Renforcement de la capacité organisationnelle :</b> processus continu suivant lequel une organisation améliore sa capacité de fonctionner.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Respect de la vie privée :</b> contrôle de l'intrusion dans la vie privée d'une personne ou de l'accès aux renseignements la concernant ; protection contre la divulgation ou la réception de ces renseignements.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Résultat :</b> changement descriptible ou mesurable découlant d'une action posée grâce à diverses ressources : <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>produit :</b> résultat à court terme (objectif) ;</li> <li>• <b>réalisation :</b> résultat à moyen terme (intention) ;</li> <li>• <b>effet :</b> résultat à long terme (but).</li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Risque :</b> incertitude quant à l'obtention du résultat escompté ou aux conséquences éventuelles de ce résultat (ou des moyens mis en œuvre pour tenter de l'obtenir).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |





# BIBLIOGRAPHIE

- AGOSTO, R. (1999). « Community Schools in New York City: The Board of Education and the Children's Aid Society », *NASSP Bulletin*, vol. 83, n° 611, p. 57-63.
- ANDERSON, A.A. (2004). *Theory of Change as a Tool for Strategic Planning*, New York, The Aspen Institute, [<http://www.aspeninstitute.org/>].
- ANDERSON, A.A. (2005). *The Community Builder's Approach to Theory of Change: A Practical Guide to Theory Development*, New York, The Aspen Institute, [<http://www.aspeninstitute.org/>].
- ANDERSON, G. (1990). *Fundamentals of Educational Research*, Londres, Falmer Press.
- ANDERSON, G., avec la collaboration de N. ARSENAULT (1998). *Fundamentals of Educational Research*, 2<sup>e</sup> édition, Londres, Falmer Press.
- ANNIE E. CASEY FOUNDATION (1998). *Evaluating Comprehensive Community Change*, Baltimore (Maryland), Annie E. Casey Foundation, [<http://www.aecf.org/>].
- ANNIE E. CASEY FOUNDATION (2007). *Eminent Domain: Implications for Community Development Efforts*, Baltimore (Maryland), Annie E. Casey Foundation, [<http://www.aecf.org/>].
- ARCAND, L., C. JONCAS, C. MARTIN et Y. RODRIGUE (2005). *École en santé, Un exemple fictif de projet éducatif et de plan de réussite d'une école en santé*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, [<http://www.mels.gouv.qc.ca/>].
- ARGYRIS, C. et D.A. SCHÖN (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*, Reading (Massachusetts), Addison-Wesley.
- ASSOCIATION FOR COMMUNITY EDUCATION IN BRITISH COLUMBIA (1997). *Community Schools: A Handbook of "Best Practices"* (ouvrage en préparation), Vancouver, Association for Community Education in British Columbia, [<http://www.acebc.org/>].
- AUSPOS, P. et A. KUBISCH (2004). *Building Knowledge About Community Change*, New York, The Aspen Institute, [<http://www.aspeninstitute.org/>].
- AZDOUZ, R., J. BÉIQUE, B. GARNEAU et S. ROY (2004). *Rapprocher les familles et l'école secondaire* (guide et instruments), Québec, ministère de l'Éducation du Québec.
- AZDOUZ, R., J. BÉIQUE, B. GARNEAU et S. ROY (2005). *Rapprocher les familles et l'école primaire* (guide et instruments), Québec, ministère de l'Éducation du Québec.
- BAGBY, J. H. (2004). *A Resource Guide for Planning and Operating After-School Programs*, 2<sup>e</sup> éd., Austin (Texas), Southwest Educational Development Laboratory, [<http://www.sedl.org/>].
- BAILEY, T. (2006). *Ties That Bind: The Practice of Social Networks*, Baltimore (Maryland), Annie E. Casey Foundation, [<http://www.aecf.org/>].
- BAILEY, T., A. JORDAN et L. FIESTER (2006). *Imagine, Act, Believe: A Framework for Learning and Results in Community Change Initiatives*, Baltimore (Maryland), Annie E. Casey Foundation, [<http://www.aecf.org/>].
- BEACH, L.R. (2006). *Leadership and the Art of Change: A Practical Guide to Organizational Transformation*, Thousand Oaks (Californie), Sage.
- BISSON, R. (2003). *Étude des conditions de succès des centres scolaires et communautaires*, Ottawa, Patrimoine canadien, [<http://www.canadianheritage.gc.ca/>].
- BERG, A., A. MELAVILLE et M.J. BLANK (2006). *Community and Family Engagement: Principals Share What Works*, Washington, Coalition for Community Schools, [<http://www.communityschools.org/>].
- BLANK, M.J. et A. BERG (2006). *All Together Now: Sharing Responsibility for the Whole Child*, Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development, [<http://www.communityschools.org/>].

- BLANK, M.J., A. BERG et A. MELAVILLE (2006). *Growing Community Schools: The Role of Cross-Boundary Leadership*, Washington, Coalition for Community Schools, [<http://www.communityschools.org/>].
- BLANK, M.J., A. MELAVILLE et B.P. SHAH (2003). *Making the Difference: Research and Practice in Community Schools*, Washington, Coalition for Community Schools, [<http://www.communityschools.org/>].
- BLANK, M.J. et B.P. SHAH (2004). "Educators and Community Sharing Responsibility for Student Learning", *Infobrief*, n° 36, janvier 2004, [<http://www.ascd.org/>].
- BOULMETIS, J. et P. DUTWIN (2000). *The ABCs of Evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass.
- BOYER, M.-C. (2006). *L'école en partenariat avec la communauté, Synthèse d'une étude exploratoire*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, [<http://www.mels.gouv.qc.ca/>].
- BRIGHOUSE, T. et D. WOODS (1999). *How to Improve Your School*, Londres, Falmer Press.
- BRODHEAD, F. (2006). *Jeunesse en développement communautaire, Rapport final*, Victoria, Réseau canadien de DEC, [<http://www.ccednet-rcdec.ca/en/>].
- BRODHEAD, F. et R.J. HOOD. (2006). *Youth in Community Development: Santropol Roulant*, Victoria, Réseau canadien de DEC, [<http://www.ccednet-rcdec.ca/en/>].
- CAMERON, K.S. et R.E. QUINN (2006). *Diagnosing and Changing Organizational Culture*, éd. rév., San Francisco, Jossey-Bass.
- CENTRE CANADIEN DE GESTION (1994). *L'apprentissage permanent, Un rapport du CCG*, Ottawa, Centre canadien de gestion.
- CANADIAN CO-OPERATIVE ASSOCIATION (2003). *Développement du patrimoine dans les communautés à faible revenu : recherche sur la politique du modèle coopératif*, document produit dans le cadre du projet Développer les atouts de la communauté – Les avantages du modèle coopératif, [<http://www.buildingcommunityassets.coop/index.html>].
- AGENCE CANADIENNE DE DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL (1999a). *La gestion axée sur les résultats à l'ACDI : guide d'introduction aux concepts et aux principes*, Ottawa, Agence canadienne de développement international, [<http://www.acdi-cida.gc.ca/>].
- AGENCE CANADIENNE DE DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL (1999b). *Planning and Reporting for Results*, Ottawa, Agence canadienne de développement international, [<http://www.acdi-cida.gc.ca/>].
- AGENCE CANADIENNE DE DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL (2000). *Guide de la GR sur l'établissement de chaînes de résultats*, Ottawa, Agence canadienne de développement international, [<http://www.acdi-cida.gc.ca/>].
- AGENCE CANADIENNE DE DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL (2004). *Guide d'évaluation à l'ACDI*, Ottawa, Agence canadienne de développement international, [<http://www.acdi-cida.gc.ca/>].
- CASPE, M.S., F.E. TRAUB et P.M.D. LITTLE (2002). "Beyond the Head Count: Evaluating Family Involvement in Out-of-School Time", *Issues and Opportunities in Out-of-School Time Evaluation*, n° 4, [<http://www.gse.harvard.edu/>].
- CHASKIN, R.J. (1999). *Defining Community Capacity: A Framework and Implications from a Comprehensive Community Initiative*, Chicago, Chapin Hall Center for Children, [<http://www.chapinhall.org/>].
- CHECKOWAY, B. et K. RICHARDS-SCHUSTER (s. d.). *Facilitator's Guide for Participatory Evaluation with Young People*, Battle Creek (Michigan), W. K. Kellogg Foundation, [<http://www.wkkf.org/>].
- CHILDREN'S AID SOCIETY (2001). *Building a Community School*, 3<sup>e</sup> éd., New York, Children's Aid Society, [<http://www.childrensaidsociety.org/>].
- CHUNG, A.-M. (2000). *After-School Programs: Keeping Children Safe and Smart*, Washington, US Department of Education, Partnership for Family Involvement in Education.

- CHURCHILL ASSOCIATES (2003). *Extended Schools: The Role of the Childcare Coordinator*, rapport RR457, Londres, Department for Education and Skills, [<http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/extendedschools/>].
- COALITION FOR COMMUNITY SCHOOLS (s. d.). *Community Schools: Partnerships for Excellence*, Washington, Coalition for Community Schools, [<http://www.communityschools.org/>].
- COALITION FOR COMMUNITY SCHOOLS (2000). *A Policy Approach to Create and Sustain Community Schools*, Washington, Coalition for Community Schools, [<http://www.communityschools.org/>].
- COLEMAN, A. (2006). *Collaborative Leadership in Extended Schools: Leading in a Multi-Agency Environment*, Nottingham (Royaume-Uni), National College for School Leadership, [<http://www.ncsl.org.uk/>].
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999). *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, [<http://www.cse.gouv.qc.ca/>].
- CORNERSTONE CONSULTING GROUP (2002). *End Games: The Challenge of Sustainability*, Baltimore (Maryland), Annie E. Casey Foundation, [<http://www.aecf.org/>].
- DAVID, T. (2002). *Reflections on Sustainability*, série "Reflections", n° 3, vol. 1, Woodland Hills (Californie), The California Wellness Foundation, [<http://www.tcwf.org/>].
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2005a). *Championing Children* (ébauche), Londres, Department for Education and Skills, [<http://www.ecm.gov.uk/multiagencyworking/>].
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2005b). *Multi-Agency Working: Introduction and Overview*, Londres, Department for Education and Skills Author, [<http://www.ecm.gov.uk/multiagencyworking/>].
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2005c). *Multi-Agency Working: Toolkit for Managers of Integrated Services*, Londres, Department for Education and Skills, [<http://www.ecm.gov.uk/multiagencyworking/>].
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2005d). *Multi-Agency Working: Toolkit for Managers of Multi-Agency Teams*, Londres, Department for Education and Skills, [<http://www.ecm.gov.uk/multiagencyworking/>].
- DORFMAN, D. (2005). *Mapping Community Assets Workbook*, Portland (Oregon), Northwest Regional Educational Laboratory, [<http://www.nwrel.org/>].
- DRYFOOS, J. (2002). "Full-Service Community Schools: Creating New Institutions", *Phi Delta Kappan*, vol. 83, n° 5, p. 393-399.
- EARL, L.M. et S. KATZ (2006). *Leading Schools in a Data-Rich World: Harnessing Data for School Improvement*, Thousand Oaks (Californie), Corwin Press.
- ÉQUIPE DE TRAVAIL SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉCOLE COMMUNAUTAIRE (2005). *L'école communautaire : un carrefour pour la réussite des jeunes et le développement de la communauté*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, [[http://www.mels.gouv.qc.ca/](http://www.mels.gouv.qc.ca/FRANK, F. et A. SMITH (2000). Guide du partenariat, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada, [http://www.hrsdc.gc.ca/].)].
- FRANK, F. et A. SMITH (2000). *Guide du partenariat*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada, [<http://www.hrsdc.gc.ca/>].
- FULLAN, M.G. (2001). *The New Meaning of Educational Change*, 3<sup>e</sup> éd., New York, Teachers College Press.
- FULLER, T., D. GUY et C. PIETSCH (2002). *Asset Mapping: A Handbook*, Ottawa, Agriculture et Agroalimentaire Canada, Partenariat rural canadien, [<http://www.rural.gc.ca/>].
- GALL, M.D., J.P. GALL et W.R. BORG (2006). *Educational Research: An Introduction*, 8<sup>e</sup> éd., Boston, Allyn & Bacon.
- GARDNER, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons for Theory and Practice*, New York, Perseus.

- GAUDREAU, L. (2005a). *Évaluer pour évoluer : les indicateurs et les critères*, Montréal, Éditions Logiques et Conseil scolaire de l'Île de Montréal.
- GAUDREAU, L. (2005b). *Évaluer pour évoluer : les étapes d'une évaluation de programme ou de projet*, Montréal, Éditions Logiques et Conseil scolaire de l'Île de Montréal.
- GAUDREAU, L. (2005c). *Pour continuer à évoluer : des instruments d'évaluation*, Montréal, Éditions Logiques et Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal.
- GAVENTA, J. et J. BLAUERT (2000). « Apprendre à changer en tirant des enseignements du changement : Le suivi et l'évaluation participatifs à plus grande échelle », dans M. ESTRELLA (dir.), *L'évaluation et le suivi participatifs, Apprendre du changement*, Londres et Ottawa, Intermediate Technology Publications Ltd. et Centre de recherches pour le développement international (CRDI).
- GOVERNEMENT DE LA SASKATCHEWAN (1996). *Saskatchewan Human Services: Working Together*, Regina, gouvernement de la Saskatchewan, [<http://www.sasked.gov.sk.ca/>].
- GOVERNEMENT DE LA SASKATCHEWAN (1997a). *Interagency Projects: An Evaluation Guide*, Regina, gouvernement de la Saskatchewan, [<http://www.sasked.gov.sk.ca/>].
- GOVERNEMENT DE LA SASKATCHEWAN (1997b). *Sharing Information to Improve Services for Children, Youth and Families*, Regina, gouvernement de la Saskatchewan, [<http://www.sasked.gov.sk.ca/>].
- GOVERNEMENT DE LA SASKATCHEWAN (2000). *Working with Communities*, Regina, gouvernement de la Saskatchewan, [<http://www.sasked.gov.sk.ca/>].
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2009). *Charte des droits et libertés de la personne : LRQ, chapitre C-12*, [<http://publicationsduquebec.gouv.qc.ca/>].
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2009). *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels : LRQ, chapitre A-2.1*, [<http://publicationsduquebec.gouv.qc.ca/>].
- HARGREAVES, A., A. LIEBERMAN, M. FULLAN et D. HOPKINS (2006). *International Handbook of Educational Change*, Heidelberg, Allemagne, Springer.
- HARRIS, A. et N. BENNETT (dir.) (2005). *School Effectiveness and School Improvement: Alternative Perspectives*, Londres, Continuum.
- HERNANDEZ, L. (2000). *Families and Schools Together: Building Organizational Capacity for Family-School Partnerships*, préparé pour le DeWitt Wallace-Reader's Digest Fund, Cambridge (Massachusetts), Harvard University, Graduate School of Education, Harvard Family Research Project, [<http://www.gse.harvard.edu/>].
- HM INSPECTORATE OF EDUCATION (2005). *How Good is Our School?*, éd. rév., Livingston, Royaume-Uni, [<http://www.hmie.gov.uk/>].
- HM INSPECTORATE OF EDUCATION HM (2006a). *How Good is Our Community Learning and Development?*, Livingston, Royaume-Uni, [<http://www.hmie.gov.uk/>].
- HM INSPECTORATE OF EDUCATION (2006b). *How Good is Our School?: The Journey to Excellence*, Livingston, Royaume-Uni, [<http://www.hmie.gov.uk/>].
- HM INSPECTORATE OF EDUCATION (2006c). *Hungry for Success: Benchmarks for Self-evaluation*, Livingston, Royaume-Uni, [<http://www.hmie.gov.uk/>].
- HM INSPECTORATE OF EDUCATION (2006d). *Quality Management in Education*, Livingston, Royaume-Uni, [<http://www.hmie.gov.uk/>].
- HOPKINS, D. (1989). *Evaluation for School Development*, Buckingham, Royaume-Uni, Open University Press.

- HORTON, D., A. ALEXAKI, S. BENNETT-LARTEY, K.N. BRICE, D. CAMPILAN, F. CARDEN, J. DE SOUZA SILVA, L.T. DUONG, I. KHADAR, A. MAESTREY BOZA, I. KAYES MUNIRUZZAMAN, J. PEREZ, M. SOMARRIBA CHANG, R. VERNOOY et J. WATTS (2003). *L'évaluation au cœur du renforcement organisationnel, Expériences d'organisations de recherche et développement du monde entier*, La Haye (Pays-Bas), Ottawa, Wageningen (Pays-Bas), Service international pour la recherche agricole nationale (ISNAR), Centre de recherches pour le développement international (CRDI) et Centre technique de coopération agricole et rurale ACP-EU (CTA), [<http://www.idrc.ca/>].
- INSTITUTE FOR EDUCATIONAL LEADERSHIP (2002). *Community Schools: Improving Student Learning/Strengthening Schools, Families and Communities: A handbook for State Policy Leaders*, Washington, Institute for Educational Leadership Author, [<http://www.communityschools.org/>].
- JEHL, J. (2006). *Connecting Schools, Families and Communities: Stories and Results from the Annie E. Casey Foundation's Education Investments*, Baltimore (Maryland), Annie E. Casey Foundation, [<http://www.aecf.org/>].
- JORDAN, A. (2006). *Tapping the Power of Social Networks: Understanding the Role of Social Networks in Strengthening Families and Transforming Communities*, Baltimore (Maryland), Annie E. Casey Foundation, [<http://www.aecf.org/>].
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1994). *The Program Evaluation Standards*, 2<sup>e</sup> éd., Thousand Oaks (Californie), Sage.
- JOYCE, B., E. CALHOUN et D. HOPKINS (1999). *The New Structure of School Improvement: Inquiring School and Achieving students*, Buckingham, Royaume-Uni, Open University Press.
- KAKLI, Z., H. KREIDER, P. LITTLE, T. BUCK et M. COFFEY (2006). *Focus on Families! How to Build and Support Family-Centered Practices in After School*, projet conjoint d'United Way of Massachusetts Bay, du Harvard Family Research Project et du Build the Out-of-School Time Network, Cambridge (Massachusetts), Harvard University, Graduate School of Education, Harvard Family Research Project, [<http://www.gse.harvard.edu/>].
- KELLY, A. (2001). *Benchmarking for School Improvement: A Practical Guide for Comparing and Improving Effectiveness*, Londres, Routledge/Falmer.
- KING, K., A. SMITH et F. FRANK (2000). *Manuel de l'examineur, Guide du partenariat*, Ottawa, Développement de ressources humaines Canada, [<http://www.hrsdc.gc.ca/>].
- KRETZMANN, J.P. (1992). *Community-Based Development and Local Schools: A Promising Partnership*, Evanston (Illinois), Northwestern University, Institute for Policy Research, Asset-Based Community Development Institute, [<http://www.northwestern.edu/ipr/abcd.html>].
- KRETZMANN, J.P. et J.L. MCKNIGHT (2005). *Discovering Community Power: A Guide to Mobilizing Local Assets and Your Organization's Capacity*, Evanston (Illinois), Northwestern University, Institute for Policy Research, Asset-Based Community Development Institute, [<http://www.northwestern.edu/ipr/abcd.html>].
- KREIDER, H. (2000). *The National Network of Partnership Schools: A Model for Family-School-Community Partnerships*, préparé pour le DeWitt Wallace-Reader's Digest Fund, Cambridge (Massachusetts), Harvard University, Graduate School of Education, Harvard Family Research Project, [<http://www.gse.harvard.edu/>].
- LANGFORD, B.H. et M. FLYNN (2003). *Sustainability Planning Workbook*, trousse de cinq modules, Washington, The Finance Project.
- LEITHWOOD, K., R. AITKEN et D. JANTZI (2006). *Making Schools Smarter: A System for Monitoring School and District Progress*, 3<sup>e</sup> éd., Thousand Oaks (Californie), Corwin Press.
- LEITHWOOD, K. et K.S. LOUIS (dir.) (1998). *Organizational Learning in Schools*, Lisse (Pays-Bas), Swets & Zeitlinger.
- LEVIN, B. (2005). *Governing Education*, Toronto, University of Toronto Press.

- LINCOLN, Y.S. et E.G. GUBA (1985). *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills (Californie), Sage Publications.
- LIVINGSTONE, A.-M. et L. CHAGNON (2004). *De la pauvreté à l'empowerment, Les femmes et le développement économique communautaire (DEC) au Canada : rapport de recherche*, rapport préparé pour la Fondation canadienne des femmes et le Conseil pancanadien du développement économique communautaire des femmes, [<http://www.cdnwomen.org/>].
- LUSTHAUS, C., M.-H. ADRIEN, G. ANDERSON et F. CARDEN (1999). *Améliorer la performance organisationnelle, Manuel d'auto-évaluation*, Ottawa, Centre de recherches pour le développement international, [<http://www.idrc.ca/>].
- LUSTHAUS, C., M.-H. ADRIEN, G. ANDERSON, F. CARDEN et G. PLINIO MONTALVÁN (2002). *Évaluation organisationnelle, Cadre pour l'amélioration de la performance*, Ottawa/Washington, Centre de recherches pour le développement international et Presses de l'Université Laval, [<http://www.idrc.ca/>].
- MACBEATH, J. (s. d.a). *School Self-Evaluation: Models, Tools and Examples of Practice*, Nottingham, Royaume-Uni, National College of School Leadership, [<http://www.ncsl.org.uk/>].
- MACBEATH, J. (s. d.b). *School Self-Evaluation: Background, Principles and Key Learning*, Nottingham, Royaume-Uni, College of School Leadership, [<http://www.ncsl.org.uk/>].
- MACBEATH, J. (2002). *The Self-Evaluation File*, Glasgow, Royaume-Uni, Learning Files Scotland.
- MACBEATH, J. et A. MCGLYNN (2002). *Self-Evaluation: What's in It for Schools?*, Londres, Routledge/Falmer.
- MACBEATH, J. et P. MORTIMORE (dir.) (2001). *Improving School Effectiveness*, Buckingham, Royaume-Uni, Open University Press.
- MACBEATH, J. et H. SUGIMINE, en collaboration avec G. SUTHERLAND, M. NISHIMURA et les étudiants de la Learning School (2003). *Self-Evaluation in the Global Classroom*, Londres, Routledge/Falmer.
- MANNO, B.V., avec la collaboration de S. CRITTENDEN, M. ARKIN et B.C. HASSEL (2007). *A Road to Results: A Performance Management Guidebook for the Annie E. Casey Foundation's Education Program*, Baltimore (Maryland), Annie E. Casey Foundation, [<http://www.aecf.org/>].
- MARK, M.M., G.T. HENRY et G. JULNES (2000). *Evaluation: An Integrated Framework for Understanding, Guiding, and Improving Policies and Programs*, San Francisco, Jossey-Bass.
- MARKELL, L. (2004). *Développer les atouts des communautés à faible revenu au moyen des coopératives, Un cadre stratégique*, document produit dans le cadre du projet Développer les atouts de la communauté – Les avantages du modèle coopératif, Canadian Co-operative Association, [<http://www.buildingcommunityassets.coop/index.html>].
- MARTIN, C. et L. ARCAND (2005). *École en santé, Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, [<http://www.mels.gouv.qc.ca/>].
- MATHIE, A. et G. CUNNINGHAM (2003). *Who is Driving Development? Reflections on the Transformative Potential of Asset-Based Community Development*, exposé présenté dans le cadre du congrès « Participation: From Tyranny to Transformation », University of Manchester, [<http://www.stfx.ca/institutes/coady/>].
- MCKINSEY & COMPANY (2001). *Effective Capacity Building in Nonprofit Organizations*, Reston (Virginie), Venture Philanthropy Partners, [<http://www.venturephilanthropypartners.org/>].
- MCKNIGHT, J.L. et J.P. KRETZMANN (1996). *Mapping Community Capacity*, éd. rév., Evanston (Illinois), Northwestern University, Institute for Policy Research, Asset-Based Community Development Institute, [<http://www.northwestern.edu/ipr/abcd.html>].
- MCLENNAN, A. et W.J. SMITH, avec la collaboration de J. GODDEN, G. KHOSA et M. THURLOW (2002). *The Road Less Travelled: Establishing an Academy for Educational Leadership in Gauteng*, rapport préparé pour le ministère de l'Éducation du Gauteng, Johannesburg, University of the Witwatersrand, Graduate School of Public and Development Management.



- MELAVILLE, A. (2004). *Doing What Matters: The Bridges to Success Strategy of Building Community Schools*, Indianapolis, United Way of Central Indiana, [<http://www.bridgestosuccess.org/>].
- MELAVILLE, A., A.C. BERG et M.J. BLANK (2006). *Community-Based Learning: Engaging Students for Success and Citizenship*, Washington, Coalition for Community Schools, [<http://www.communityschools.org/>].
- MILES, M. et M. HUBERMAN (1994). *Qualitative Data Analysis*, 2<sup>e</sup> éd., Londres, Sage.
- MINISTÈRE DE L'APPRENTISSAGE DE LA SASKATCHEWAN (2000). *Community Education: Schools and Communities Working Together*, Regina, ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan, [<http://www.sasked.gov.sk.ca/>].
- MINISTÈRE DE L'APPRENTISSAGE DE LA SASKATCHEWAN (2002). *Working Together Toward School<sup>plus</sup>: Parent and Community Partnerships in Education, Handbook 2002*, Regina, ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan, [<http://www.sasked.gov.sk.ca/>].
- MINISTÈRE DE L'APPRENTISSAGE DE LA SASKATCHEWAN (2004a). *Building Communities of Hope: Community Schools Policy and Conceptual Framework*, éd. rév., Regina, ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan, [<http://www.sasked.gov.sk.ca/>].
- MINISTÈRE DE L'APPRENTISSAGE DE LA SASKATCHEWAN (2004b). *Caring and Respectful Schools: Toward School<sup>plus</sup>*, Regina, ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan, [<http://www.sasked.gov.sk.ca/>].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'EXÉCUTIF ÉCOSSAIS (2002). *How Good is our School?: Self-Evaluation Using Performance Indicators*, 2<sup>e</sup> éd., Edinburgh, ministère de l'Éducation de l'Exécutif écossais.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000). *Consolider la collaboration entre le milieu scolaire et le milieu communautaire : une mesure clé pour la réussite éducative des jeunes*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, [<http://www.mels.gouv.qc.ca/>].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, [<http://www.mels.gouv.qc.ca/>].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004a). *Le Programme de soutien à l'école montréalaise*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, [<http://www.mels.gouv.qc.ca/>].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004b). *Programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés : cadre de référence : famille école, communauté, réussir ensemble*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC (2005). *Une voie prometteuse pour l'enseignement en anglais au Québec* (document de travail).
- MITCHELL, C. et L. SACKNEY (2000). *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community*, Lisse (Pays-Bas), Swets & Zeitlinger.
- MITCHELL, C. et L. SACKNEY (2001). "Building Capacity for a Learning Community", *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, n° 19, [<http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/>].
- MITCHELL, C., K. WALKER et L. SACKNEY (1997). "The Postmodern Implications for School Organizations and Educational Leadership", *Journal of Educational Administration and Foundations*, n° 1, p. 38-67.
- MOLLOY, P., G. FLEMING, C.R. RODRIGUEZ, N. SAAVEDRA, B. TUCKER et D.L. WILLIAMS fils (1995). *Building Home, School, Community Partnerships: The Planning Phase*, Austin (Texas), Southwest Educational Development Laboratory, [<http://www.sedl.org/>].
- MOLLOY, P., G. FLEMING, C.R. RODRIGUEZ, N. SAAVEDRA, B. TUCKER et D.L. WILLIAMS fils (2000). *The Role of the Neutral Facilitator*, Austin (Texas), Southwest Educational Development Laboratory, [<http://www.sedl.org/>].
- MORRIS, L.L., C.T. FITZ-GIBBON et M.E. FREEMAN (1987). *How to Communicate Evaluation Findings*, Newbury Park (Californie), Sage.

- MURRAY, J. et M. FERGUSON (2001). *Women in Transition Out of Poverty: An Asset-Based Approach to Building Sustainable Livelihoods*, document préparé pour le Consortium sur les femmes et le développement économique, [<http://www.cdnwomen.org/>].
- MURRAY, J. et M. FERGUSON (2002). *La transition des femmes hors de la pauvreté, Guide de pratiques efficaces pour promouvoir des moyens d'existence durables pour la création d'une entreprise*, document préparé pour le Consortium sur les femmes et le développement économique, [<http://www.cdnwomen.org/>].
- NATIONAL COLLEGE FOR SCHOOL LEADERSHIP (s. d.). *School Self-Evaluation: A Reflection and Planning Guide for School Leaders*, Nottingham (Royaume-Uni), National College for School Leadership, [<http://www.ncsl.org.uk/>].
- NATIONAL COLLEGE FOR SCHOOL LEADERSHIP (2005). *What Does a Critical Friend Do?*, Nottingham (Royaume-Uni), National College for School Leadership, [<http://www.ncsl.org.uk/>].
- NATIONAL COUNCIL FOR VOLUNTARY ORGANISATIONS (s. d.). *A Little Bit of Give and Take*, Londres, National Council for Voluntary Organizations, [<http://www.ncvo-vol.org.uk/>].
- CONSEIL NATIONAL DE RECHERCHES CANADA (2005). *Code national du bâtiment – Canada 2005*, Ottawa, Conseil national de recherches du Canada.
- NEWMAN, D. et R. BROWN (1996). *Applied Ethics for Program Evaluation*, Londres, Sage.
- NIETO, S. (1994). "Lessons from Students on Creating a Chance to Dream", *Harvard Educational Review*, vol. 64, p. 392-426.
- OAKES, J. (1986). *Educational Indicators: A Guide for Policymakers*, New Brunswick, New Jersey Center for Policy Research in Education, Rutgers University.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2002). *Glossaire des principaux termes relatifs à l'évaluation et la gestion axée sur les résultats*, Paris, OCDE, [<http://www.oecd.org/>].
- ORGANIZATIONAL RESEARCH SERVICES (2004). *Theory of Change: A Practical Tool for Action, Results and Learning*, Baltimore (Maryland), Annie E. Casey Foundation, [<http://www.aecf.org/>].
- PATTON, M. (1987). "How to Use Qualitative Methods in Evaluation", dans J.L. Herman (dir.), *Program Evaluation Kit*, 2<sup>e</sup> éd., volume 4, Newbury Park (Californie), Sage.
- PATTON, M. (1997). *Utilization-Focused Evaluation*, Thousand Oaks (Californie), Sage.
- PATTON, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3<sup>e</sup> éd., Thousand Oaks (Californie), Sage.
- PEARSON, M. et B. STECHER (2004). "Risk-Adjustment Methods in Health-Care Accountability", dans B. Stecher et S.N. Kirby (dir.), *Organizational Improvement and Accountability: Lessons for Education from Other Sectors*, Santa Monica (Californie), RAND Corporation, p. 95-105, [<http://www.rand.org/>].
- PILOTE, A. (1999). « L'analyse politique des centres scolaires et communautaires en milieu francophone minoritaire », *Éducation et francophonie*, volume 27, n° 1, [<http://www.acelf.ca/c/revue/>].
- POCOCK, J. (2006). *Social Support Networks in Quebec's English-Speaking Communities*, Québec, Réseau communautaire de santé et de services sociaux, [<http://www.chssn.org/>].
- POSAVAC, E.J. et R.G. CAREY (1992). *Program Evaluation: Methods and Case Studies*, 4<sup>e</sup> éd., Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice-Hall.
- PRÉVOST, P., K. LUSSIER, M. BOYER, M. LAGACÉ, S. RIVET et S. AUTHIER (avec la collaboration de D. L'HEUREUX, C. YORN et B. SÉVIGNY) (2005). *Étude exploratoire sur les institutions d'enseignement comme lieux intégrateurs de services aux élèves et à la communauté*, rapport préparé par le Groupe de recherche sur la cyberdémocratie et les collectivités de la Faculté d'administration de l'Université de Sherbrooke (GRECUS), [<http://www.usherbrooke.ca/adm/grecus/>].



- PROJET DE RECHERCHE SUR LES POLITIQUES (2003). « Le capital social, un outil utile pour les politiques publiques ? », *Horizons*, vol. 6, n° 3, Ottawa, Projet de recherche sur les politiques, [<http://www.policyresearch.gc.ca/>].
- PROJET DE RECHERCHE SUR LES POLITIQUES (2005). *Le capital social comme instrument de politique publique, Rapport de recherche*, Projet de recherche sur les politiques, [<http://www.policyresearch.gc.ca/>].
- QUÉBEC (2011). Loi sur l'instruction publique [[http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/l\\_13\\_3/l13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/l_13_3/l13_3.html)] : LRQ, chapitre I-13.3, Québec, Éditeur officiel du Québec.
- REBORE, R.W. et A.L.E. WALMSLEY (2007). *An Evidence-Based Approach to the Practice of Educational Leadership*, Boston, Allyn & Bacon.
- REED, P. (2000). *Developing Civic Indicators and Community Accounting in Canada*, Vernon (Colombie-Britannique), Centre for Community Enterprise, [<http://www.cedworks.com/>].
- REID, V., R. NILSSON, S. GARROW et A. GRIFFITH (2002). *Organic Evaluation at Santropol Roulant*, Montréal, Santropol Roulant, [<http://www.santropolroulant.org/>], (sommaire publié en français sous le titre L'évaluation organique chez Santropol Roulant).
- RILEY, K.A. (1994). "Following the Education Indicators Trail in Pursuit of Quality", dans K. RILEY et D. NUTTALL (dir.), *Measuring Quality: Educational Indicators, the United Kingdom and International Perspectives*, Londres, Falmer Press, p. 87-99.
- ROBERGE, C. (2000). "Leading Without Control", dans P. SENGE, N. CAMBRON-MCCABE, T. LUCAS, B. SMITH, J. DUTTON et A. KLEINER, *Schools That Learn*, New York, Doubleday, p. 411-418.
- ROWNTREE, D. (2000). *Statistics Without Tears*, Londres, Penguin.
- RUDDUCK, J., R. CHAPLAIN et G. WALLACE (dir.) (1996). *School Improvement: What Can Pupils Tell Us?*, Londres, Fulton.
- School of the 21st Century* (s. d.). New Haven (Connecticut), Yale University, [<http://www.yale.edu/bushcenter/21C/>].
- SCHULLER, T. (2001). « Complémentarité du capital humain et du capital social », *ISUMA, Revue canadienne de recherche sur les politiques*, vol. 6, n° 1, p. 18-24, [[http://isuma.net/index\\_e.shtml](http://isuma.net/index_e.shtml)].
- SECRÉTARIAT DU CONSEIL DU TRÉSOR DU CANADA (2003). *Modernisation de la gestion publique, Guide sur les indicateurs*, Secrétariat du Conseil du trésor, [<http://www.tresor.gouv.qc.ca/>].
- SENGE, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, New York, Doubleday.
- SENGE, P.M., N. CAMBRON-MCCABE, T. LUCAS, B. SMITH, J. DUTTON et A. KLEINER (2000). *Schools That Learn*, New York, Doubleday.
- SMITH, W.J. (2000). *Measuring What You Value: A Puzzle Kit for School Self-Assessment*, Montréal, Université McGill, Office of Research on Educational Policy.
- SMITH, W.J. (2005). *From Values to Results: Key Issues and Challenges for Building and Sustaining School-Community Collaboration*, Laval, LEARN, [<http://learnquebec.ca/clc>].
- SMITH, W.J. (2007). "Reasonable Accommodation of Special Needs: Data-Based Advocacy in the Age of Accountability", dans R. FLYNN (dir.), *Les droits et libertés dans le domaine de l'éducation*, communications présentées lors du congrès annuel de l'Association canadienne pour l'étude pratique de la loi dans le système éducatif, Montréal, 2006, vol. II, p. 843-904 (en anglais seulement).
- SMITH, W.J., L. BUTLER-KISBER, L.J. LAROCQUE, J. PORTELLI, C.M. SHIELDS, C. STURGE SPARKES et A.B. VIBERT (1998). *Student Engagement in Learning and School Life: National Project Report*, Montréal, Université McGill, Office of Research on Educational Policy.

- SMITH, W.J. et M. GOUETT (2002). "Seeing Schools from the Inside Out: The Role of Students in School Self-Assessment", *Education Canada*, vol. 42, n° 2, p. 10-11 [article complet publié dans un supplément Web de ce numéro].
- SMITH, W.J. et C. STURGE SPARKES (1998). "Public Education, Accountability and Foggy Dew", dans W. F. FOSTER et W. J. SMITH (dir.), *Navigating Change in Education: The Law as a Beacon*, communications présentées lors du congrès annuel de l'Association canadienne pour l'étude pratique de la loi dans le système éducatif, St. John's, avril 1997, p. 85-122.
- STOLL, L. (1999). "Realising Our Potential: Understanding and Developing Capacity for Lasting Improvement", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 10, p. 503-532.
- STOYKO, P. (2001). *Le périphe de l'apprentissage, Le cap sur l'excellence*, Ottawa, Centre canadien de gestion.
- STRAUSS, A. et J. CORBIN (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques*, 2<sup>e</sup> éd., Thousand Oaks (Californie), Sage.
- STUFFLEBEAM, D.L. (2003). *The CIPP Model for Evaluation*, Kalamazoo (Michigan), The Evaluation Center, Western Michigan University, [<http://www.wmich.edu/evalctr/>].
- STURGE SPARKES, C., avec la collaboration de M. DUPUIS, D. FYFE, T. TAYLOR et J. SULLIVAN (1999). "Building the Quality School: The Real Challenge", *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 34, p. 281-307.
- TASK FORCE ON THE ROLE OF THE SCHOOL (2001). *School<sup>plus</sup>: A Vision for Children and Youth*, rapport au ministre de l'Éducation, Regina, ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan, [<http://www.sasked.gov.sk.ca/>].
- TASK TEAM ON EDUCATION MANAGEMENT DEVELOPMENT (1996). *Changing Management to Manage Change in Education*, Prétoria, ministère de l'Éducation de l'Afrique du Sud.
- RÉSEAU COMMUNAUTAIRE (2000). *Perspectives de développement économique communautaire : Rapport d'évaluation des besoins dans les diverses communautés de la minorité de langue anglaise du Québec*, Huntingdon, Québec, Réseau communautaire, [<http://www.buildingcommunities.ca/ct/en/main.htm>].
- RÉSEAU COMMUNAUTAIRE (2007). *Pleins feux sur les partenariats, Réseau communautaire, Rapport annuel 2006-2007*, Huntingdon (Québec), Réseau communautaire, [<http://www.buildingcommunities.ca/ct/en/main.htm>].
- SECRÉTARIAT DU CONSEIL DU TRÉSOR DU CANADA (2001). *Cadre de gestion intégrée du risque*, Ottawa, Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, [<http://www.tbs-sct.gc.ca/>].
- SECRÉTARIAT DU CONSEIL DU TRÉSOR DU CANADA (2005). *Politique en matière d'apprentissage, de formation et de perfectionnement*, Ottawa, École de la fonction publique du Canada, [[http://www.myschool-monecole.gc.ca/main\\_f.html](http://www.myschool-monecole.gc.ca/main_f.html)].
- US DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES (2006a). *A Guide for Effective Governance: Considerations and Lessons Learned for Afterschool Networks*, Washington, The Finance Project, [<http://www.financeproject.org/index.asp>].
- US DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES (2006b). *Making Smart Investments in Afterschool: A Policy Primer for State and Local Leaders*, Washington, The Finance Project, [<http://www.financeproject.org/index.asp>].
- WAGNER, T., R. KEGAN, L. LAHEY, R.W. LEMONS, J. GARNIER, D. HELSING, A. HOWELL et H.T. RASMUSSEN (2006). *Change Leadership: A Practical Guide to Transforming Our Schools*, San Francisco, Jossey-Bass.
- WATSON, P. (2003). *Understanding Organizational Change*, Thousand Oaks (Californie), Sage.
- WATSON, S.D. (2000). *Informed Consent: Advice for State and Local Leaders on Implementing Results-Based Decisionmaking*, Washington, The Finance Project, [<http://www.financeproject.org/>].
- WEISS, H., J. COFFMAN et M. BOHAN-BAKER (2003). *Evaluation's Role in Supporting Initiative Sustainability*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University, Graduate School of Education, Harvard Family Research Project, [<http://www.gse.harvard.edu/>].

WILKIN, A., K. KINDER, R. WHITE, A. ATKINSON et P. DOHERTY (2003). *Towards the Development of Extended Schools* (rapport RR408), Londres, Department for Education and Skills, [<http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/extendedschools/>].

WILKIN, A., R. WHITE et K. KINDER (2003). *Towards Extended Schools: A Literature Review* (rapport RR432), Londres, Department for Education and Skills, [<http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/extendedschools/>].

W.K. KELLOGG FOUNDATION (1998). *Evaluation Handbook*, Battle Creek (Michigan), W. K. Kellogg Foundation, [<http://www.wkkf.org/>].

W.K. KELLOGG FOUNDATION (2001).

W.K. KELLOGG FOUNDATION (2004). *Logic Model Development Guide*, Battle Creek (Michigan), W. K. Kellogg Foundation, [<http://www.wkkf.org/>].

WOOLCOCK, M. (2001). « Le rôle du capital social dans la compréhension des résultats sociaux et économiques », *ISUMA, Revue canadienne de recherche sur les politiques*, vol. 6, n° 1, p. 11-17, [[http://isuma.net/index\\_e.shtml](http://isuma.net/index_e.shtml)].

