

# Évaluation de la mise en oeuvre d'interventions à déploiement variable : exemple d'utilisation pratique de la théorie

Jean Bélanger

Volume 29, numéro 3, 2006

La relation entre la théorie et la pratique en évaluation de programme : dialogue ET monologue

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1086395ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1086395ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bélanger, J. (2006). Évaluation de la mise en oeuvre d'interventions à déploiement variable : exemple d'utilisation pratique de la théorie. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 75–96. <https://doi.org/10.7202/1086395ar>

Résumé de l'article

Dans le cadre de l'évaluation de la mise en oeuvre d'un programme, il est fréquent que les évaluateurs s'en tiennent à une évaluation de la conformité, soit une évaluation du niveau de respect du modèle initial proposé dans ce programme. Ce type d'évaluation, quoique nécessaire, ne permet pas d'expliquer les écarts qui sont fréquemment observés entre le programme planifié et celui réellement implanté. Dans le contexte de deux évaluations de stratégies d'envergure, le Projet jeunesse montréalais et la Stratégie d'intervention Agir autrement du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), un cadre conceptuel, s'appuyant notamment sur la documentation dans le champ de l'analyse organisationnelle et de la sociologie de la traduction, a été utilisé afin de documenter la mise en oeuvre de ces deux programmes. Le présent article a pour objectif d'illustrer, à partir de résultats de ces deux projets d'évaluation, l'utilité d'un tel cadre conceptuel.

## Évaluation de la mise en œuvre d'interventions à déploiement variable : exemple d'utilisation pratique de la théorie

Jean Bélanger

Université du Québec à Montréal

**MOTS CLÉS:** Sociologie des innovations, utilisation de la théorie, évaluation de mise en œuvre

*Dans le cadre de l'évaluation de la mise en œuvre d'un programme, il est fréquent que les évaluateurs s'en tiennent à une évaluation de la conformité, soit une évaluation du niveau de respect du modèle initial proposé dans ce programme. Ce type d'évaluation, quoique nécessaire, ne permet pas d'expliquer les écarts qui sont fréquemment observés entre le programme planifié et celui réellement implanté. Dans le contexte de deux évaluations de stratégies d'envergure, le Projet jeunesse montréalais et la Stratégie d'intervention Agir autrement du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), un cadre conceptuel, s'appuyant notamment sur la documentation dans le champ de l'analyse organisationnelle et de la sociologie de la traduction, a été utilisé afin de documenter la mise en œuvre de ces deux programmes. Le présent article a pour objectif d'illustrer, à partir de résultats de ces deux projets d'évaluation, l'utilité d'un tel cadre conceptuel.*

**KEYS WORDS:** Sociology of the innovation, utilization of theory, implementation evaluation

*In the context of the implementation of program evaluation, the evaluators frequently make a conformity evaluation. This type of evaluation consists in the measurement of level of respect to the initial model proposed in this program. It is not sufficient to explain the differences observed between the initial planning and the program actually implemented. In the context of two evaluations of large-scale strategies, the Youth Montreal Project and the New approach, New strategy (NANS), a conceptual framework inspired by the literature in the field of the organizational analysis and the sociology of the innovation was used to analyse the application of these programs. The utility of such framework is illustrated from the results of these two evaluation projects.*

PALAVRAS-CHAVE: Sociologia das inovações, utilização da teoria, avaliação de implementação

*No âmbito da avaliação da implementação de um programa, é frequente que os avaliadores se fixem numa avaliação da conformidade, isto é, numa avaliação do nível de respeito pelo modelo inicial proposto neste programa. Este tipo de avaliação, ainda que necessária, não permite explicar os desvios que frequentemente são observados entre o programa planificado e o que realmente foi implementado. No contexto de duas avaliações de estratégias de envergadura, o *Projet jeunesse montréalais* e a *Stratégie d'intervention Agir*, do *ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport Québec (MELS)*, foi utilizado um quadro conceptual, apoiando-se sobretudo na documentação do campo de análise organizacional e da sociologia da tradução, para documentar a implementação destes dois programas. Este artigo tem por objectivo ilustrar, a partir de resultados destes dois projectos de avaliação, a utilidade do referido quadro conceptual.*

La théorie est-elle un instrument essentiel à l'évaluateur? À cette question, plusieurs réponses provenant de points de vue fort différents sont possibles. Pour certains, la théorie fait partie intégrante de leur pratique d'évaluateur. Les tenants de l'évaluation réaliste (Pawson & Tilley, 1997), de l'évaluation centrée sur la théorie (Weiss, 2004) ou de certaines formes d'études de cas (Yin, 1994, 1997) en sont des exemples. À l'opposé, les évaluateurs de quatrième génération (Guba & Lincoln, 1994) ou ceux adoptant un paradigme de recherche socioconstructiviste remettent clairement en question le bien-fondé de l'utilisation de théories préétablies dans la pratique de l'évaluation (Merten, 1996). Peu importe où l'évaluateur se situe, il y a toujours, explicitement ou non, à utiliser une ou des théories. Lorsqu'un évaluateur est appelé à poser un jugement sur l'efficacité d'un programme, ou encore sur les facteurs qui en expliquent les retombées ou l'échec, il fera appel à une théorie qui sera, soit tirée de la documentation ou des fondements des programmes évalués, soit des observations et données émergeant de l'évaluation. Certes, ces théories pourront être construites à partir des observations, et donc émerger de l'évaluation, ou encore être à la base même de la construction méthodologique de l'évaluation et des analyses.

---

Note de l'auteur – Les expériences d'évaluations rapportées dans le présent article ont été rendues possibles par l'appui financier de la Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé et par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Toute correspondance concernant cet article peut être envoyée à l'auteur à l'adresse suivante : Département d'éducation et formation spécialisées, UQAM, Case postale 8888, Succursale Centre-Ville, Montréal, QC, Canada, H3C 3P8. Courriel : [belanger.j@uqam.ca].

L'objectif du présent article n'est pas de débattre de l'ensemble des facettes de l'utilisation de la théorie, ni même de théoriser sur ce sujet, il s'agit uniquement d'illustrer de quelle façon l'utilisation de la théorie a pu s'avérer avantageuse dans un champ précis, soit l'évaluation de la mise en œuvre de programmes, et ce, dans un contexte de collaboration entre un grand nombre d'acteurs (Gajda, 2004).

L'évaluation de la mise en œuvre de programmes ou d'interventions devrait être une composante essentielle de tout plan d'évaluation. Sans l'information que peut fournir ce type d'évaluation, il devient difficile d'expliquer les effets ou l'absence d'effet des programmes évalués (Berends, Bodilly & Kirby, 2002). L'évaluation de mise en œuvre est toutefois fréquemment présentée comme étant presque exclusivement une évaluation de la diffusion (qu'est-ce qui a été réellement fait?) ou de la conformité du programme (est-ce fait selon ce qui était prévu?). Dans un tel cas, l'évaluation cherche à vérifier si l'intervention est implantée tel que prévu, avec le bon niveau d'intensité, de qualité et de spécificité (Resnick et al., 2005; Vitaro, 2001). La théorie du programme est donc au centre de ce type d'évaluation sans toujours faire l'objet d'une théorisation explicite par l'évaluateur. La mesure de conformité est une étape importante et essentielle à l'évaluation de la mise en œuvre, mais elle n'est toutefois pas suffisante (Nadeau, 1988). Elle ne permet pas de saisir toute la complexité qui accompagne les processus d'appropriation, d'adhésion et de mobilisation nécessaires à la diffusion ou à la conformité d'un programme. De plus, il existe une multitude de raisons pour qu'un programme ne suive pas la voie qui lui était dessinée au départ. Il devient également essentiel de documenter en quoi le programme a changé et pour quelles raisons. D'ailleurs, selon plusieurs auteurs, un programme qui ne s'adapte pas à son environnement et aux contraintes de son milieu est voué à un échec éventuel (Amblard, Bernoux, Herreros & Livian, 1996; Callon & Latour, 1986; Patton, 1997). Callon et Latour (1986) vont jusqu'à dire qu'un bon programme doit être différent de sa planification initiale. La complexité des processus et la singularité de la mise en œuvre des programmes doivent donc s'ajouter aux modèles de compréhension du changement utilisés (Fullan, 2001; Fullan & Stiegelbauer, 2001) ainsi qu'aux modèles d'évaluation. Notons également que cette complexité devient d'autant plus grande et importante à considérer lorsqu'un programme exige la collaboration d'un grand nombre d'acteurs, et d'autant plus s'ils ne proviennent pas de mêmes milieux, professions, cultures, etc.

Le présent article se veut donc une illustration des retombées concrètes de l'utilisation, *a priori*, d'une théorie pour orienter une évaluation de la mise en œuvre. Cette illustration se fera par le biais de deux projets d'évaluation d'initiatives de mobilisation collective. D'abord, la théorie utilisée comme cadre conceptuel d'évaluation sera présentée (sociologie de la traduction et analyse organisationnelle), suivra une brève description de chacune des initiatives évaluées (Projet jeunesse montréalais et Stratégie d'intervention *Agir autrement*), de la méthode utilisée, ainsi que des principaux résultats. Enfin, une discussion sur les retombées de ces résultats et de la plus-value de l'utilisation de la théorie dans le contexte de l'évaluation de mise en œuvre viendra compléter l'article.

## **Une théorie de la mise en œuvre des innovations**

Le cadre conceptuel ayant guidé l'évaluation de la mise en œuvre des deux initiatives qui seront présentées ultérieurement est principalement inspiré de deux courants théoriques, soit des études sur la collaboration interorganisationnelle provenant de l'univers de l'analyse organisationnelle ainsi que des écrits sur le développement d'une sociologie des innovations ou encore de la traduction. Chacun de ces deux courants sera présenté et une tentative d'intégration de ces derniers mènera à la présentation du cadre conceptuel retenu pour les évaluations de la mise en œuvre.

### ***La collaboration interorganisationnelle***

La documentation du domaine de l'analyse organisationnelle aborde largement la question de la collaboration entre les organisations sous l'angle des facteurs qui en déterminent la réussite ou l'échec. Dans le cadre d'une évaluation de la mise en œuvre de programmes nécessitant le partage d'orientations, d'expertises et d'actions, cette documentation peut constituer un bon guide pour orienter la compréhension des processus de changement à la base de la mise en œuvre de telles initiatives. Une synthèse de ces facteurs a donc été réalisée en fonction de deux grandes catégories, soit les facteurs associés aux dimensions humaine et relationnelle de la mise en œuvre de collaboration et ceux liés à la dimension technique associée à celle-ci ou au programme qui en est la source. La dimension relationnelle fait référence à la nature des partenaires en présence ainsi qu'aux relations existantes entre eux. La nature des partenaires peut être qualifiée de différentes façons, soit par sa représentativité (Cinq-Mars & Fortin, 1999; Israel, Schulz, Parker & Becker, 1998), sa diversité

(Cinq-Mars et al., 1999), son niveau d'autonomie et de pouvoir (Benson, 1975; Hagebak, 1979), ainsi que par le niveau de cohérence en ce qui a trait aux motivations, valeurs et philosophies d'action et de problématisation (Amblard et al., 1996; Benson, 1975; Friedberg, 1992; Israel, Shulz, Parker & Becker, 1998; Konrad, 1996; Levine & White, 1961; Shortell, 1993; Weiss, 1981). La mobilisation d'un groupe d'individus est donc en partie tributaire des personnes présentes, de leur vision du problème à régler, de l'énergie qu'ils veulent et peuvent y investir et de la légitimité que le réseau visé par le programme à mettre en œuvre accorde à ces individus. La description et l'évolution du partenariat potentiel et de celui en place sont donc une étape incontournable de l'évaluation de la mise en œuvre.

Au-delà de la description de la composition et des qualités des acteurs en présence, il est également nécessaire de saisir la nature des relations entre ces partenaires. Cette dernière se décrit en prenant en compte l'histoire de la collaboration et de la concertation (Bolland & Wilson, 1994; Cinq-Mars & Fortin, 1999; Gillies, Shortell, Anderson, Mitchell & Morgan, 1993; Israel et al., 1998), son climat actuel et passé (Benson, 1975; Bolland & Wilson, 1994; Longest, 1990; Ring et Van de Ven, 1994), le niveau de reconnaissance des rôles et des responsabilités de chacun des partenaires (Benson, 1975; Cinq-Mars & Fortin, 1999), le degré de formalisation des relations entre ceux-ci (Cinq-Mars & Fortin, 1999; Friedberg, 1992; Konrad, 1996; Ring & Van de Ven, 1994), la nature et la qualité du leadership de cette démarche (Cinq-Mars & Fortin, 1999; Israel et al., 1998), la nature imposée ou non de ce processus (Bolland & Wilson, 1994; Longest, 1990), ainsi que les résistances corporatives ou professionnelles existantes (Aldrich, 1981; Bolland & Wilson, 1994; Konrad, 1996; OMS, 1996; Weiss, 1981). La mise en relations de plusieurs acteurs pour la poursuite d'un objectif commun peut faire naître ou faire resurgir un certain nombre de controverses non résolues par suite de conflits passés qui rendent quasi impossible la mobilisation demandée pour la mise en œuvre du projet évalué. De plus, y a-t-il dans ce groupe de partenaires un leadership, qu'il soit centralisé ou partagé, qui permet de rallier les partenaires autour d'un projet commun avec une vision cohérente des rôles et des responsabilités de chacun?

Toutes ces dimensions relationnelles de la mise en œuvre d'un programme entrent en interaction avec les dimensions techniques du programme en question et du contexte où il doit s'implanter. Des facteurs tels que les ressources financières, matérielles et humaines disponibles (Cinq-Mars & Fortin, 1999),

les caractéristiques organisationnelles des organismes partenaires, comme leur taille et leur mandat (Benson, 1975; Cinq-Mars & Fortin, 1999; Friedberg, 1992; Konrad, 1996; Shortell, 1993), la concentration ou la dispersion physique des partenaires (Gillies et al., 1993; Shortell, 1993), la qualité et la clarté de la planification initiale de ce projet (Bolland & Wilson, 1994; Petti, Phillips, Williams, Killen & Jackson, 1996; Weiss, 1981) ou encore l'existence d'ententes formalisant la participation de certains partenaires, peuvent tous avoir une influence sur la capacité et la qualité de la mise en œuvre d'une intervention ou d'un programme. Ainsi, une action ayant pour effet de changer certaines pratiques, ou encore remettant en cause un projet en place depuis plusieurs années dans le milieu, a de hautes probabilités de générer des résistances. Ce phénomène a d'ailleurs été le lot de beaucoup d'interventions expertes voulant être diffusées selon des modalités hiérarchiques de planification «top down» qu'on sait peu efficaces quant à la pérennité (Bergeron, Surel & Valluy, 1998). La prise en compte de ces résistances potentielles peut donc être un facteur déterminant dans la mise en œuvre d'un programme novateur.

Cette synthèse très rapide, et non exhaustive, des facteurs organisationnels associés à la mise en œuvre de programmes de collaboration entre organisations a le grand avantage d'attirer l'attention sur des éléments qui débordent le programme à évaluer. Cependant, cette lecture, très factorielle, de la mise en œuvre, a la grande limite de ne pas tenir compte de l'aspect dynamique et non linéaire de cette mise en œuvre. C'est pour cette raison que notre cadre conceptuel a été bonifié par l'intégration de concepts et de processus d'analyse tirés de la sociologie des innovations (ou de la traduction) de Callon et Latour (1986).

### *Une vision dynamique de la mobilisation*

La théorie de la sociologie de la traduction, développée par Michel Callon et Bruno Latour (Amblard et al., 1996; Callon, 1986; Callon & Latour, 1986), est essentiellement centrée sur l'explication des processus qui influencent la mobilisation autour de la mise en œuvre d'innovations technologiques. Ce modèle se résume essentiellement par cinq processus qui, à la fois, se succèdent et s'enchevêtrent. D'abord, il y a l'**analyse du contexte**, que l'on nomme également contextualisation, qui consiste à analyser toutes les variables (actants) du contexte initial, passé et présent. Telle qu'elle sera présentée plus loin dans ce texte, cette étape est également conçue comme une analyse en continu des facteurs d'analyse organisationnelle précédemment décrits, ces derniers étant majoritairement associés au contexte à l'intérieur duquel évolue le programme, ou encore à ses caractéristiques propres.

Cette analyse du contexte devrait normalement aboutir au processus de **la problématisation**. Ce dernier consiste en une formulation, par chacun des partenaires intéressés ou ciblés par la mise en œuvre du programme, du problème et des solutions menant à l'implantation effective de l'innovation. Pour parler d'innovation, il faudra que cette problématisation inclue des déplacements de la part des acteurs, que ce soit dans leur pratique ou encore dans leur vision de l'action. Pour cette raison, l'identification des *controverses*, liée particulièrement à cette phase de la traduction, est un des éléments importants de cette théorie. La nécessité de déplacements amènera irrémédiablement des controverses qui pourront se résoudre ou non. Cette résolution peut dépendre de la présence ou non d'un *traducteur* (organisme, groupe ou individu) qui, après une analyse du contexte, dispose de suffisamment de légitimité pour être accepté comme personne qui problématise. Son rôle est également de rendre facilement compréhensible la problématisation qu'il fait et de la rendre sans détournement de sens. Ce processus propose donc de porter un regard plus attentif aux différentes problématisations en présence, les controverses qu'elles font émerger, et à l'identification de traducteurs, ainsi qu'à leur façon d'exercer leur rôle.

Au-delà de l'intention de collaboration que constitue l'aboutissement de la problématisation, le processus qui suit, **l'intéressement**, consiste en des négociations, des compromis, des résolutions de controverses qui sont nécessaires à l'établissement de la collaboration par la problématisation. En d'autres mots, il est primordial de bien décrire les actions entreprises visant à imposer, à mettre de l'avant ou à stabiliser le rôle des différents acteurs dans la problématisation retenue. Callon (1986) précise «qu'intéresser c'est se placer entre». C'est de faire en sorte que notre option soit retenue et non celle des autres. Il est donc important ici de bien saisir les questions suivantes: Comment les problématisations ont été négociées? Qu'est-ce qui a joué pour que l'on adhère ou non à une vision plutôt qu'une autre? Par quels processus et sur quelles bases se sont faites ces négociations?

Un intéressement réussi aboutit normalement à **l'enrôlement**, soit une organisation précise et comprise des rôles de chacun dans la mise en place de l'innovation. À cette étape, il est important de saisir: Sur quoi s'est-on entendu? Quels sont ces rôles et par qui sont-ils réalisés?

Le dernier processus, **la mobilisation**, consiste clairement à la mise en action, au déploiement de l'innovation, à sa diffusion, et donc inévitablement à l'élargissement du réseau de partenaires devant y collaborer. En effet, une



collaboration qui fonctionne en est une qui attire d'autres acteurs ou qui, par son développement, nécessite une expansion. La présence de nouveaux acteurs n'ayant pas participé aux étapes de problématisation, d'intéressement et d'enrôlement pourra venir remettre en question et même redéfinir ce consensus établi. C'est notamment pour cette raison que le processus de la mise en œuvre d'une innovation est compris comme une succession de phases de mobilisation. La capacité d'assurer l'aboutissement de cette chaîne de mobilisation dépend, en grande partie, de la réelle capacité des partenaires initiaux de jouer leur rôle de porte-parole de la problématisation vis-à-vis des groupes qu'ils représentent ainsi que des nouveaux partenaires s'ajoutant au réseau. De plus, la capacité de ce réseau de partenaires à exercer une réelle vigilance et transparence est nécessaire au maintien de la mobilisation. Ces considérations supposent donc un regard incisif sur l'exercice de ces fonctions, soit en se questionnant sur l'efficacité des systèmes d'information, sur la nature de l'information qu'on y retrouve, ou encore sur l'engagement des différents partenaires comme porte-parole de l'innovation à mettre en œuvre. De plus, comment prend-on la peine d'accueillir les nouveaux partenaires? Comment s'assure-t-on de la mémoire de la mise en œuvre du programme et de sa problématisation? Comment transmet-on cette mémoire?

### ***Un cadre conceptuel intégrateur***

Partant de ces deux courants théoriques, il a été tenté de les intégrer dans un même cadre conceptuel. Ce dernier est constitué de trois grandes parties, en constante interaction les unes avec les autres, soit

- la contextualisation,
- la définition du projet et de la mobilisation,
- l'action.

La première étape du processus d'analyse est la contextualisation, telle qu'elle a été définie par Callon et Latour (1986), auquel processus ont été assimilés les facteurs relationnels et techniques de l'analyse organisationnelle. Partant de cette conception, l'évaluation de la mise en œuvre peut très bien s'amorcer avant même la première activité du programme. Elle commence par une analyse du contexte où atterrit le programme à mettre en œuvre. Cet exercice de contextualisation se poursuivra tout au long de l'analyse de la mise en œuvre, car le contexte, présent en permanence, est dynamique et changeant. Par exemple, les composantes techniques du programme lui-même (ressources financières, nature même de l'intervention du programme, etc.)

entreront en interaction avec les composantes techniques et sociales des autres interventions en place dans le milieu, ce qui provoquera nécessairement une nouvelle contextualisation.

La deuxième partie du cadre conceptuel présente le processus de mobilisation. Ce processus passe d'abord par le relevé des controverses en présence puis par la résolution de ces dernières de façon à ce qu'il y ait une mobilisation autour d'une vision commune de l'innovation et du rôle à jouer par chacun. Cette deuxième partie est donc une analyse de la traduction qui est ici représentée sous la forme d'une roue sans fin à l'intérieur de laquelle plusieurs des ingrédients mis de l'avant dans cette théorie sont pris en compte.

Lorsqu'il y a mobilisation, il est possible de passer à la troisième étape, l'action. Cette dernière étape consiste à l'engagement des acteurs dans une ou des actions (dans le programme) qui soient différentes des actions déjà en place (ce qui constitue l'innovation). La figure 1 illustre les relations entre ces trois volets du cadre conceptuel.

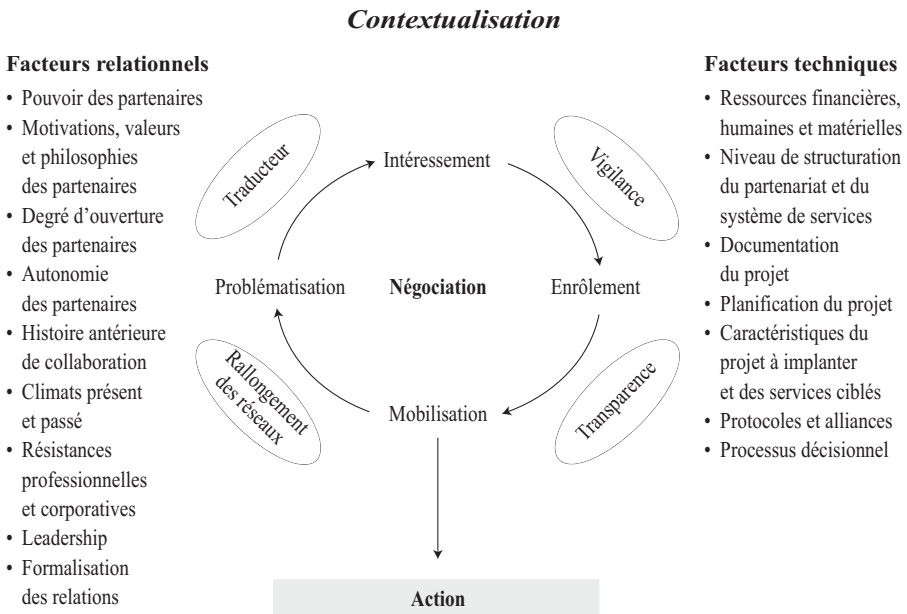


Figure 1. *Cadre conceptuel d'analyse de la mise en œuvre d'innovations*

## Deux illustrations d'évaluation de mise en œuvre

Afin d'illustrer en quoi et comment ce cadre conceptuel a contribué à soutenir l'évaluation de la mise en œuvre de programmes complexes, une description de deux initiatives de collaboration et de planification stratégique évaluées à partir de ce cadre sera réalisée, en présentant la nature de ces programmes et quelques-uns de leurs résultats.

### « *Le Projet jeunesse montréalais* »

Le Projet jeunesse montréalais (PJM), un ambitieux projet d'action locale, est basé sur la collaboration des organismes travaillant auprès des jeunes de Montréal. Il a été mis en œuvre en septembre 1998 par la Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre<sup>1</sup> (RSSSMC). Ce projet avait pour principal objectif de produire des changements significatifs dans l'offre de services pour les jeunes de moins de 25 ans et leur famille, de façon à ce qu'elle soit mieux intégrée, et qu'ainsi s'améliore la santé et le bien-être de cette population. Les changements devaient toucher l'organisation des services ou leur accessibilité. L'une des mesures proposées consistait à mettre en place un réseau intégré d'actions et de services en concertation avec les partenaires des différents secteurs intéressés (santé et services sociaux, éducation, emploi, communautaire, municipal, petite enfance, police) (Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre, 1999).

Les Centres locaux de services communautaires (CLSC) de chacun des 29 territoires<sup>2</sup> administratifs de la RSSSMC avaient reçu le mandat d'animer localement cette démarche afin de mobiliser les acteurs jeunesse et de réaliser une planification locale concertée des actions. Dans ce contexte, le territoire devait produire un portrait des problèmes qu'il rencontrait et des services ou activités dont il disposait afin d'en arriver, collectivement, à proposer un plan d'action, et ce, sans ressources humaines ou financières additionnelles.

L'évaluation a débuté dès les premières activités d'opérationnalisation de ce projet, soit en janvier 1999. Malgré le faible niveau d'organisation initiale de ce programme, la Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé avait, à l'époque, accepté d'en financer l'évaluation. Cette évaluation se divisait essentiellement en trois volets. Un premier volet portait sur l'évaluation de la mise en œuvre et des effets de la démarche de planification stratégique et des activités qui en découleraient par le biais d'études de cas. Un second volet était centré sur le suivi d'indicateurs sociosanitaires reliés au bien-être des jeunes Montréalais. Enfin, un dernier volet portait sur l'articulation effective

d'une entente particulière de collaboration entre deux organismes du réseau de la santé, soit les CLSC et les Centres jeunesse. L'ensemble de ce chantier d'évaluation a été très compliqué à réaliser, car le PJM a connu beaucoup de difficultés au cours de ses quatre années d'existence. Pour cette raison, le deuxième volet de l'évaluation n'a pas fait l'objet d'approfondissement, des impacts étant presque impossibles à observer dans ce contexte. Le troisième volet, pour sa part, a permis de documenter des changements tangibles, mais restant relativement circonscrits (Streit, 2000, 2001, 2003).

L'évaluation de ce programme a donc dû être réorientée à plusieurs reprises afin de tenir compte des difficultés rencontrées. S'appuyant sur le cadre conceptuel précédemment présenté, cette évaluation a toutefois permis de dégager une compréhension des facteurs qui ont contribué à l'échec partiel de ce projet. Par le biais de son premier volet d'analyse de cas, une étude approfondie des mises en œuvre du PJM a été réalisée dans les 29 territoires ainsi que sur le plan régional. Les cas locaux s'appuient principalement sur deux séries d'entrevues semi-ouvertes avec les porteurs du dossier du PJM sur le plan local, une en 2001 et l'autre en 2003. Ces entrevues ont servi à documenter le contexte et les étapes de mise en œuvre du PJM (contextualisation initiale et diffusion), ainsi que les réalisations de la mobilisation, de la collaboration, de l'accessibilité et de la coordination des services (processus de mobilisation et résultats intermédiaires). Le contenu de chacune de ces entrevues a été synthétisé en fonction des principaux facteurs à documenter et, pour trois de ces entrevues, des études de cas approfondis ont été rédigés. Pour ces trois territoires, la collecte des données a été enrichie par des entrevues auprès d'acteurs significatifs du PJM<sup>3</sup>. L'objectif était de réaliser cet exercice en profondeur dans au moins sept autres territoires, mais aucun n'a accepté<sup>4</sup>. Par la suite, toutes ces synthèses ont été traitées sous forme d'analyse matricielle (Miles & Huberman, 2003). L'analyse des activités régionales, pour sa part, s'est faite à partir d'entrevues réalisées auprès de cinq acteurs étroitement reliés à la coordination du PJM à la RRSSMC et des procès-verbaux du comité de coordination et du comité opérationnel, ainsi que d'autres documents administratifs.

L'analyse de ces cas a permis, dans un premier temps, de tracer le portrait global de la trajectoire d'implantation du projet. Ce dernier se présente ainsi : le PJM a eu un franc succès à la première étape de sa réalisation, pour ensuite, progressivement et diversement, connaître un déclin de la mobilisation. Trente territoires<sup>5</sup> réalisent un portrait de situation ; 22 territoires engagent des consultations générales sur un plan d'action ; 19 territoires consultent dans le cadre

précis de l'étape du plan d'action; onze territoires produisent un plan d'action; dix territoires produisent un plan d'action dans le contexte d'un projet jeunesse de quartier, plus ou moins distinct du PJM; deux territoires déposent officiellement leur plan d'action à la RRSSSMC; cinq territoires ont encore un projet jeunesse actif en 2003; et le PJM n'est plus actif sur le plan régional en 2003.

De ces résultats, on devrait conclure à un échec presque total, et sans autres analyses, cette conclusion ne pourrait aucunement être nuancée ou expliquée. L'analyse des cas a permis de faire ressortir quelques initiatives qui ont su profiter du PJM, et donc d'analyser en quoi et à quelles conditions ce projet les a soutenus. D'un autre côté, l'analyse de l'abandon des autres territoires a également permis de documenter les principaux obstacles liés à la mise en œuvre de ce projet (Bélangier et al., 2004). Il en ressort que la contextualisation initiale, tant sur le plan relationnel que technique, la traduction du projet par les instances régionales et la problématisation des acteurs locaux et régionaux par rapport à ce projet ont joué un rôle dans le niveau de mise en œuvre du PJM.

En terme de contextualisation, d'abord sur le plan technique, la structuration des partenariats locaux n'en était pas au même niveau d'un territoire à l'autre. Pour bénéficier de cette initiative, qui n'ajoutait aucune nouvelle ressource, il fallait dès le départ avoir une structuration et les ressources suffisantes pour permettre la réalisation d'actions coordonnées et concertées. Les seuls territoires qui ont pu mettre en œuvre des actions relativement novatrices avaient déjà une structure de concertation fonctionnelle et organisée, le PJM se situait en continuité de leur action en cours et les acteurs de ces territoires reconnaissaient formellement l'intérêt du PJM comme une occasion d'accroître la légitimité de leur démarche. En ce qui a trait aux variables relatives à l'aspect relationnel de la contextualisation, il est rapidement apparu que des pressions corporatives et politiques sont venues ralentir, voire immobiliser, ce projet. Les CLSC, qui agissaient comme leaders locaux de ce projet, ont rapidement compris qu'ils pouvaient l'utiliser pour asseoir certaines revendications qu'ils tentaient de faire valoir depuis plusieurs années par rapport à la RRSSSMC. Ceci a mené à une polarisation des enjeux autour de ces négociations. Ces dernières n'aboutissant à rien, le tout s'est soldé par un retrait des porte-parole officiels du PJM, les CLSC, sans relance par les instances régionales.

Un autre problème important a été le manque flagrant de spécificité et de clarté dans la définition initiale du projet. Le projet s'étant précisé au fur et à mesure qu'il s'est développé, les premières présentations de ce dernier étaient beaucoup trop vagues et elles laissaient place à de multiples traductions du projet. On peut donc dire, dans les termes de la sociologie de la traduction, qu'il n'y a pas eu suffisamment de problématisation dès le départ. Lors de la première série d'entrevues réalisées auprès des porteurs de dossier, il a été possible de recueillir au moins une dizaine d'interprétations différentes de la définition du PJM. La problématisation est donc une variable qui, dans le cas du PJM, explique grandement l'échec et l'engagement dans ce projet. Ce manque de consensus sur la problématisation dénote également une absence de traducteurs forts et reconnus auprès du large bassin d'acteurs engagés dans ce projet.

Une analyse factorielle de correspondance réalisée à partir de la classification du matériel d'entrevue recueilli permet de spécifier encore davantage l'importance de la problématisation. Cette analyse montre que les territoires qui ont problématisé le PJM comme un projet devant être approprié localement, en combinaison avec une motivation d'action centrée sur les besoins des jeunes, sont ceux qui sont allés le plus loin dans la mise en œuvre de ce projet (Bélanger et al., 2004).

Le cadre conceptuel utilisé a donc forcé l'observation de variables périphériques au programme lui-même, permettant ainsi de faire une série de recommandations quant aux ajustements à faire dans une perspective de poursuite ou de relance d'une initiative tel que le PJM (Bélanger et al., 2004). De plus, l'utilisation du cadre conceptuel a permis de jeter un éclairage sur des éléments des processus qui auraient pu rester inexplorés autrement (p. ex., adhésion, mobilisation) et qui pourtant se sont révélés avoir une influence majeure sur le PJM.

### « *Agir autrement* »

*Agir autrement* est une stratégie d'intervention sur cinq ans (2002-2007) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec, ciblant les 195 écoles secondaires les plus défavorisées du Québec. Il s'agit d'une stratégie qui ressemble beaucoup au PJM en ce sens qu'elle s'appuie sur un processus en neuf étapes visant une prise de décisions à partir d'une analyse préalable de la situation et une gestion locale et planifiée des actions qui en découleront. De plus, cette stratégie s'appuie sur la nécessité de mobiliser

l'ensemble de la communauté éducative de l'école, donc une action en collaboration ou en concertation. Les étapes de cette stratégie sont les suivantes (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003) :

1. le partage de l'information et des orientations de la stratégie ;
2. le développement d'une vision commune ;
3. la réalisation d'un portrait de situation (auto-analyse, auto-évaluation, etc.) ;
4. l'élaboration d'un plan de réussite bonifié ;
5. l'établissement des conditions de réalisation du plan de réussite ;
6. la mise en œuvre du plan de réussite ;
7. l'évaluation de l'implantation ;
8. l'évaluation de l'atteinte des objectifs ;
9. la diffusion des pratiques les plus efficaces.

Contrairement au PJM, cette stratégie était accompagnée d'une enveloppe budgétaire fort imposante, soit un montant de 25 millions de dollars par année. Cette enveloppe était transférée aux commissions scolaires des écoles ciblées, qui devaient à leur tour redistribuer l'argent en fonction de critères proposés par le Ministère, soit la taille de ces écoles et leur niveau de défavorisation.

Une équipe d'évaluation a été chargée d'évaluer cette stratégie tant qu'à ses effets qu'à sa mise en œuvre sur le plan national, dans les régions, dans les commissions scolaires et dans les écoles. Le cadre conceptuel présenté précédemment a soutenu le développement des mesures et les premières analyses de l'évaluation de la mise en œuvre dans les écoles. Ce volet de l'évaluation s'appuie sur trois sources d'information. La première est une enquête annuelle auprès des acteurs clés des 195 écoles ciblées par la stratégie (direction, responsable local, membres du personnel et président du conseil d'établissement de l'école). Cette enquête a été réalisée à partir d'un questionnaire fermé, auto-administré, envoyé par la poste. Le contenu de ce questionnaire a été adapté à chaque année en fonction de l'étape de mise en œuvre de la stratégie. Par exemple, le questionnaire de la première année a surtout porté sur le processus d'information, d'appropriation, de mise en place de la stratégie et de portrait de situation, tandis que celui de la seconde année a surtout porté sur la réalisation des plans de réussite par les écoles. Ce questionnaire se répondait à partir d'échelles et de questions ouvertes. La seconde source de données provient d'indices (climat, engagement, données d'expérience, etc.) des questionnaires

administrés dans le cadre du volet des effets auprès d'un échantillon de 70 des 195 écoles ciblées. Finalement, 20 de ces 70 écoles ont été sous-échantillonnées pour être suivies en profondeur par le biais d'entrevues annuelles avec la direction ou un comité d'acteurs engagés dans la mise en œuvre de la stratégie.

Au terme des deux premières années de mise en œuvre de la stratégie, il a été possible de dégager un portrait très variable de l'implantation de la démarche structurée de la stratégie. Une analyse de grappes, réalisée à partir de différents items du questionnaire de mise en œuvre de la deuxième année, a permis de distinguer deux groupes d'écoles dont le niveau d'engagement rapporté et le niveau d'investissement dans cette démarche étaient bien distincts (Bélanger, Bowen, Roy & Janosz, 2006). Une analyse discriminante a permis par la suite d'établir les variables qui expliquaient le mieux cette différence de mise en œuvre entre les deux groupes d'écoles. Les résultats ont montré qu'à ce stade, ce sont davantage des variables liées à l'école qui expliquent ces différences. Quatre variables de contextualisation en lien avec les aspects techniques apparaissent ici discriminantes, soit l'expérience de la direction, les mouvements de personnel, l'importance accordée au suivi des moyens planifiés et le nombre d'élèves dans l'école. Les plus grosses écoles, soit celles qui ont le plus de ressources en nombre absolu, où la direction a le plus d'années d'expérience en milieu scolaire, dont le personnel est relativement stable, où l'on travaille déjà avec des approches semblables à la stratégie *Agir autrement*, c'est-à-dire avec des approches de planification stratégique incorporant des démarches de suivi des moyens planifiés, sont les écoles où la stratégie semble s'implanter plus facilement.

Cette analyse discriminante explique près de 20% de la variance du niveau d'activité autour de la mise en œuvre de la démarche structurée de la stratégie. Plusieurs autres variables pourraient donc être intégrées à l'explication du niveau de mise en œuvre. Au moment d'écrire cet article, le développement d'indices fiables permettant d'inclure des dimensions liées au processus de mobilisation ou aux contextes relationnels n'était pas complété. D'autres résultats portent cependant à croire que celles-ci jouent également un rôle important. Par exemple, l'analyse réalisée sur le soutien offert aux écoles par les structures régionales et nationales (Roy, Bélanger, Bowen, Janosz & Dagenais, 2005) montre que leur capacité à réaliser cette tâche dépend certes des ressources humaines dont elles disposent, mais également de l'importance qu'elles accordent à la stratégie dans l'ensemble de leurs activités ainsi que de leur proximité et de la qualité des relations déjà existantes entre ces structures



ainsi qu'avec les écoles. En d'autres mots, pour certaines commissions scolaires, le fait d'être bien arrimées à sa direction régionale a permis un soutien de meilleure qualité aux écoles et pour d'autres, la qualité des relations déjà établies avec leurs écoles a contribué à une traduction de la problématisation ministérielle dans ces écoles.

D'autres données colligées à partir du questionnaire de mise en œuvre des trois premières années de la stratégie ont, pour leur part, mis en lumière des différences dans l'adhésion du personnel. Ces différences s'expliquent en grande partie par l'objet auquel elles sont associées. Ainsi, l'adhésion aux orientations de la stratégie (100% des directions rapportent y adhérer) ainsi qu'à l'idée de produire un état de la situation était fort élevée (93% des directions rapportent y adhérer). Cette adhésion était toutefois plus faible lorsqu'il s'agissait d'évaluer la qualité des planifications réalisées (82,6% des directions rapportent y adhérer) ou encore les moyens qui y sont inscrits (75,7% des directions rapportent y adhérer). Quoique les taux d'adhésion demeurent dans l'ensemble assez élevés, le personnel scolaire a tendance à problématiser relativement plus facilement autour de la nécessité de bien connaître les problèmes de leur milieu que sur les moyens d'action à mettre en place. Le changement de pratiques pouvant être associé aux moyens promus dans les planifications de l'école (et donc le déplacement exigé) génère des problématisations différentes, pouvant aller d'une minorité stimulée par une volonté d'agir et de changement à d'autres qui résistent davantage à l'exigence du changement.

Le fait d'avoir porté une attention particulière au processus de mobilisation et aux variables de contextualisation a également permis, dans le cas de ce projet d'évaluation, de dégager une compréhension plus fine de la mise en œuvre de cette stratégie. Les travaux en cours permettront d'approfondir et de systématiser davantage l'utilisation du cadre conceptuel présenté dans le présent article.

## Discussion

L'utilisation d'une théorie *a priori* dans le développement d'une méthode d'évaluation comporte certes l'inconvénient d'orienter le regard de l'évaluateur et ainsi de le distraire potentiellement d'éléments essentiels à une compréhension complète de l'action du programme évalué. Cet inconvénient devient toutefois un avantage lorsque le programme évalué est porteur d'une grande complexité. L'utilisation d'un cadre conceptuel, à la fois inclusif (comportant

plusieurs éléments) et suffisamment précis (précisant les processus d'interaction entre les éléments) comme celui présenté dans le cadre de cet article, permet aux évaluateurs d'éveiller les acteurs qui leur transmettent l'information à un ensemble plus large que celui qui les préoccupe au moment de la prise de données. De plus, l'utilisation d'un cadre conceptuel permet d'être plus systématique dans la nature de l'information colligée, le cadre forçant l'exploration systématique de l'ensemble des variables qu'y s'y trouvent. Finalement, tel que le proposent Miles et Huberman dans leur méthodologie d'analyse qualitative (2003), si le cadre conceptuel est suffisamment inclusif, il permettra également de laisser émerger de nouveaux concepts de façon à raffiner la compréhension des évaluateurs en ce qui a trait aux processus qui influencent la mise en œuvre d'un programme.

La théorie de la traduction et les facteurs techniques et relationnels tirés de l'analyse organisationnelle ont permis, dans le cadre de l'évaluation du PJM et d'*Agir autrement*, de mieux saisir une partie du processus qui en explique l'évolution. Dans le cadre du PJM, l'analyse réalisée (Bélanger et al., 2004) met clairement en lumière que de telles initiatives ne peuvent se réaliser sans un soutien à la concertation, à moins que la problématisation des acteurs ciblés soit déjà très compatible avec celle du programme. De plus, on y comprend qu'une telle action sans ressource financière ajoutée ne peut se réaliser sans un réel engagement qui dépasse la mission officielle des organismes qui se concertent.

Il en est de même pour *Agir autrement*. Une analyse des déterminants des deux profils d'implantation documentés permet également de mettre en lumière l'importance des conditions initiales et antérieures à la mise en œuvre de la stratégie. Le niveau de préparation et de compétence du milieu est très déterminant. Cette évaluation a également permis de constater la nature dynamique de la mise en œuvre d'une intervention. L'adhésion à la stratégie est toujours à reconstruire, car le contenu de cette intervention est variable et évolutif, sans compter que le personnel scolaire est mouvant. Ainsi, le cycle de mobilisation présenté à la figure 1 mériterait d'être raffiné afin de tenir compte de la spécificité des programmes évalués. Il s'agit donc de croiser l'évaluation de conformité à l'évaluation explicative. Dans le cadre d'*Agir autrement*, ceci se traduirait par des boucles de mobilisation appliquée à chacune des neuf étapes de la démarche structurée du programme. La figure 2 présente une illustration simplifiée de ce que pourrait être ce cadre conceptuel adapté.

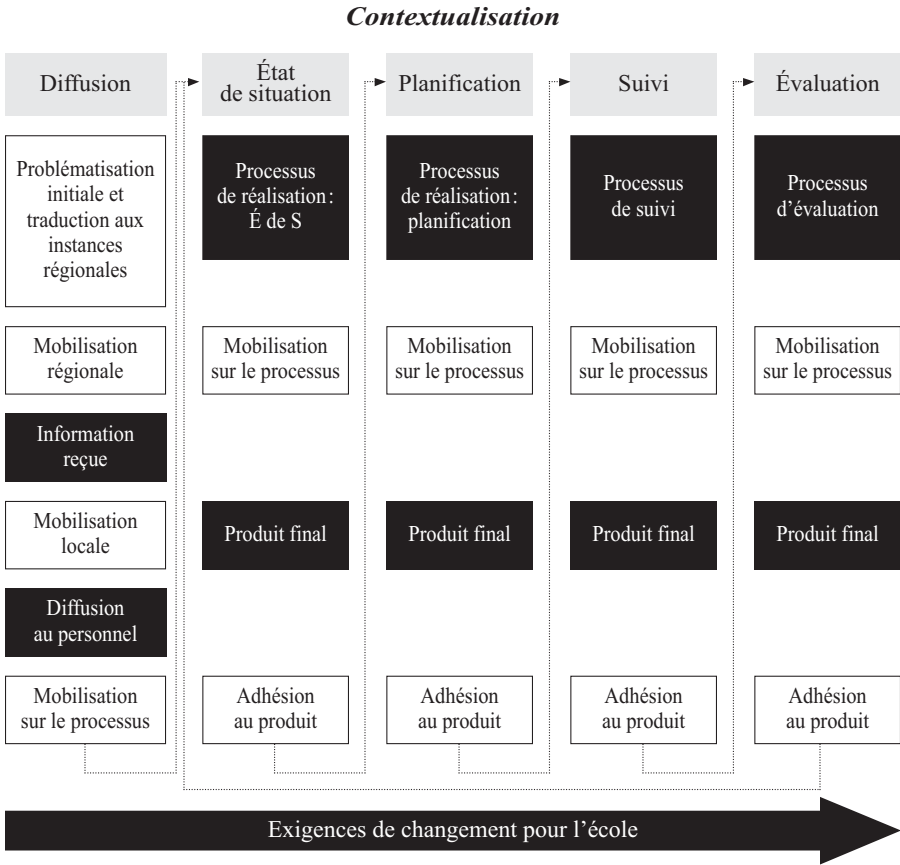


Figure 2. *Cadre conceptuel adapté à la mise en œuvre de la stratégie Agir autrement*

Cette modélisation de la mise en œuvre a ses limites, car elle suppose que les étapes prévues à la stratégie se réaliseront, ce qui ne sera certes pas le cas dans toutes les écoles de la stratégie. Il s'agit donc d'un modèle de départ qui devra être actualisé pour chacune des écoles suivies. La première colonne de ce modèle devrait toutefois demeurer pour tous les milieux, car il s'agit d'une stratégie ministérielle et elle doit se faire connaître avant même d'exister dans un milieu. Ainsi, la façon dont cette stratégie est problématisée par le Ministère et comment elle est traduite aux directions régionales qui la problématiseront à leur tour et la traduiront ou pas à leurs commissions scolaires et ainsi de suite jusqu'aux écoles, pourra être déterminante de la façon dont les écoles adhéreront et se mobiliseront sur chacune des étapes de la démarche structurées de la stratégie. À chacune des étapes entamées, un processus sera traduit,

il pourra ainsi y avoir problématisation, intéressement, enrôlement et mobilisation sur ce processus et, le cas échéant, une action qui mène à un produit qui, lui également, sera soumis à un cycle de mobilisation qui déterminera le passage ou non à l'étape subséquente. Tout ce processus sera également, et ce, en permanence, influencé par les éléments de la contextualisation. Il convient également de préciser que le passage d'une étape à l'autre de la démarche structurée peut subir des allers-retours et est considéré de plus en plus exigeant à mesure que l'on avance, car il demande de plus en plus d'innovation et de déplacement de la part du milieu. Discuter des problèmes, c'est une activité commune pour bien des milieux, mais s'entendre sur des objets d'actions, c'est moins commun, et ce, d'autant plus si ces actions transforment les pratiques d'un grand nombre d'acteurs.

## Conclusion

Dans le cadre des deux évaluations présentées précédemment, l'utilisation de la théorie s'est avérée utile afin de mieux saisir les dynamiques complexes et parfois singulières de la mise en œuvre d'un programme, d'une stratégie ou d'une intervention. L'utilité d'une théorie passera donc par sa capacité de saisir cette complexité, d'organiser l'information de façon à permettre l'établissement de constats qui dépasse la singularité de chaque initiative, tout en laissant place à l'évolution de la compréhension à la base de l'action de ce programme. L'utilisation de la théorie ne doit donc pas conforter l'évaluateur, mais plutôt le mener vers une tâche très rigoureuse qui exige de la précision et une remise en question continue de la théorie à la base de l'évaluation.

## NOTES

1. Depuis janvier 2004, l'appellation de l'organisme est l'Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de Montréal.
2. Après un redécoupage des territoires en 2004, ces organismes ont été fusionnés à l'intérieur de douze Centres de santé et de services sociaux.
3. Ils ont été sélectionnés par le porteur de dossier du CLSC à partir du critère d'engagement dans la démarche locale du PJM.
4. Les principaux motifs invoqués sont l'absence de PJM dans le territoire, la volonté de ne pas associer les effets de leur intervention au PJM, le manque d'intérêt pour l'évaluation ou l'absence d'acteurs ayant été engagés dans ce projet et pouvant participer adéquatement à la recherche.
5. Les résultats ont été calculés sur la base de 30 territoires de CLSC, puisque l'un d'entre eux a souhaité distinguer le parcours propre à chacun de ses deux quartiers. Notons qu'ils ont tous deux réalisé un plan d'action.

## RÉFÉRENCES

- Aldrich, H. A. (1981). Organizational boundaries and inter-organizational conflict. *Human Relations*, 24, 279-293.
- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G., & Livian, Y.-F. (1996). Une sociologie de la traduction. In H. Amblard, P. Bernoux, G. Herreros, & Y.-F. Livian (éds), *Les nouvelles approches sociologiques des organisations* (pp. 127-185). Paris: Seuil.
- Bélangier, J., Allard, D., Beauchemin, S., Chamberland, C., Durand, D., Laurin, I., et al. (2004). *Évaluation des retombées du «Projet jeunesse montréalais» sur l'intégration des services jeunesse dans la région de Montréal*. Montréal: Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.
- Bélangier, J., Bowen, F., Roy, G., & Janosz, M. (2006). *Évaluation de la mise en œuvre de la SIAA : état de la situation de l'activité des écoles SIAA après deux ans, et pistes de réflexion*. Montréal: Université de Montréal.
- Benson, J. K. (1975). The interorganizational network as a political economy. *Administrative science quarterly*, 20, 229-248.
- Berends, M., Bodilly, S., & Kirby, S. N. (2002). *Facing the challenges of whole-school reform*. Santa Monica, CA: Rand.
- Bergeron, H., Surel, Y., & Valluy, J. (1998). L'advocacy coalition framework: Une contribution au renouvellement des études de politiques publiques? *Politix*, 41, 195-223.
- Bolland, J. M. & Wilson, J. V. (1994). Three faces of integrative coordination: A model of interorganizational relations in community-based health and human services. *Health services research*, 29, 341-366.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction: La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs de la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, 169-208.
- Callon, M., & Latour, B. (1986). Les paradoxes de la modernité: Comment concevoir les innovations? *Prospective et santé*, 13-25.
- Cinq-Mars, M., & Fortin, D. (1999). Perspectives épistémologiques et cadre conceptuel pour l'évaluation de l'implantation d'une action concertée. *Revue canadienne d'évaluation de programme*, 14, 57-83.
- Friedberg, E. (1992). Les quatre dimensions de l'action organisée. *Revue française de sociologie*, 33, 531-557.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (2001). *The new meaning of educational change* (3<sup>e</sup> éd.). New York: Teachers College Press.
- Gajda, R. (2004). Utilizing collaboration theory to evaluate strategic alliances. *American journal of evaluation*, 25, 65-77.
- Gillies, R. R., Shortell, S. M., Anderson, D. A., Mitchell, J. B., & Morgan, K. L. (1993). Conceptualizing and measuring integration: Finding from the Health Systems Integration Study. *Hospital and health services administration*, 38, 467-489.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin & E. G. Guba (éds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). London: Sage Publications.
- Hagebak, B. R. (1979). Local human service delivery: The integration imperative. *Public administration review*, 39, 575-582.

- Israel, B. A., Schulz, A. J., Parker, E. A., & Becker, A. B. (1998). Review of community-based research: assessing partnership approaches to improve public health. *Annual review of public health, 19*, 173-202.
- Konrad, E. L. (1996). A multidimensional framework for conceptualizing human services integration initiatives. In J. M. Marquart & E. L. Konrad (éds), *Evaluating initiatives to integrate human services* (pp. 5-19). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Levine, S., & White, P. E. (1961). Exchange as a conceptual framework for the study of interorganizational relationships. *Administrative science quarterly, 5*, 583-601.
- Longest, B. B. (1990). Interorganizational linkages in the health sector. *Health care management review, 15*, 17-28.
- Merten, D. E. (1996). Visibility and vulnerability: Responses to rejection by nonaggressive junior high school boys. *Journal of early adolescence, 16*(1), 5-26.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé: stratégie d'intervention pour les élèves du secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Nadeau, M.-A. (1988). *L'évaluation de programme: Théorie et pratique* (2<sup>e</sup> éd.). Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- OMS (1996). *Intégration de la prestation des soins de santé: Rapport d'un groupe d'étude de l'OMS* (Rep. No. 861). Genève: Organisation mondiale de la santé.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization focused evaluation: The new century text* (3<sup>e</sup> éd.). Newbury Park: Sage Publications.
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. London: Sage Publications.
- Petti, T. A., Phillips, J. R., Williams, J. D., Killen, J. R., & Jackson, C. (1996). The impact of legislation to improve coordination of services to children with serious emotional disturbance. *Psychiatric services, 47*(11), 1239-1243.
- Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre (1999). *Grandir sur l'île: Le projet jeunesse montréalais*. Montréal: Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.
- Resnick, B., Bell, A. J., Borrelli, B., DeFrancesco, C., Breger, R., Hecht, J., et al. (2005). Examples of Implementation and Evaluation of Treatment Fidelity in the BCC Studies: Where We Are and Where We Need to Go. *Annals of Behavioral Medicine, 29*, 46-54.
- Ring, P. S., & Van de Ven, A. H. (1994). Developmental processes of cooperative interorganizational relationships. *Academy of management review, 19*, 90-118.
- Roy, G., Bélanger, J., Bowen, F., Janosz, M., & Dagenais, C. (2005). *Description du processus de soutien au changement durant les deux premières années de mise en œuvre de la stratégie d'intervention Agir autrement (2002-2004)*. Montréal: Université de Montréal.
- Shortell, S. M. (1993). Creating organized delivery systems: The barriers and facilitators. *Hospital and health services administration, 38*, 447-466.
- Streit, Y. (2000). *Évaluation de l'implantation de l'articulation CLSC - Centres jeunesse dans le cadre du projet jeunesse montréalais. Étude qualitative. Situation prévalant au début de l'implantation*. Montréal: Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.

- Streit, Y. (2001). *Évaluation de l'implantation de l'articulation CLSC - Centres jeunesse dans le cadre du projet jeunesse montréalais : situation après un an d'implantation*. Montréal: Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.
- Streit, Y. (2003). *Articulation CLSC - Centres jeunesse dans le cadre du projet jeunesse montréalais : rapport final*. Montréal: Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.
- Vitaro, F. (2001). Évaluation des programmes de prévention: Principes et procédures. In F. Vitaro & C. Gagnon (éds), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents: tome 1, Les problèmes internalisés* (pp. 67-99). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Weiss, C. (2004). Rooting for Evaluation: A Cliff Notes Version of My Work. In M. C. Alkin (éd.), *Evaluation Roots. Tracing Theorists' Views and Influences*. London: Sage Publications.
- Weiss, J. A. (1981). Substance versus symbol in administrative reform: The case of human services coordination. *Policy analysis*, 7, 21-45.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and Methods* (2<sup>e</sup> éd., vol. 5). Newbury Park: Sage Publications.
- Yin, R. K. (1997). Case study evaluation: A decade of progress? *New directions for evaluation*, 76, 69-78.