

*Thèse de doctorat présentée à l'École nationale d'administration publique
dans le cadre du programme de doctorat en administration publique pour
l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph. D.)*

Thèse intitulée

**La prise en compte par les évaluateurs des enjeux éthiques en matière de
respect des droits des participants à une évaluation**

Présentée par
Emilie Peter

Octobre 2017

La thèse intitulée
**La prise en compte par les évaluateurs des enjeux éthiques en matière de
respect des droits des participants à une évaluation**

Présentée par
Emilie Peter

Est évaluée par les membres du jury de thèse suivants :

Isabelle Bourgeois, professeure, présidente du jury

Tatiana Garakani, professeure et directrice de thèse

Moktar Lamari, professeur, évaluateur interne

Steve Jacob, professeur titulaire, Université Laval, évaluateur externe

Cette recherche a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du
Canada et l'École nationale d'administration publique.



Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Canada



École nationale
d'administration publique

À Carlos, Maya Elisabeth et Noélie Luna, mes rayons de soleil.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier les évaluateurs participant à cette recherche, pour leur niveau d'engagement et leur intérêt pour ce sujet d'étude. Un merci tout particulier à ceux qui ont investi leur temps afin de participer à l'étude sur le terrain, ainsi qu'à tous ceux qui ont émis des conseils et des encouragements lors de la réalisation de cette étude. Vous m'avez permis d'apprendre énormément, et j'espère que cette participation vous a été tout aussi bénéfique.

Ensuite, je tiens tout spécialement à remercier ma directrice de thèse, la professeure Tatiana Garakani, qui m'a permis de m'investir totalement dans cette recherche, en plus de m'offrir des opportunités d'apprentissages considérables sur le milieu de la recherche et des domaines qui m'étaient jusqu'à lors inconnus.

Également, un grand merci à tous ceux qui ont facilité la réalisation de cette thèse et en particulier le Conseil de recherches en sciences humaines et l'ÉNAP pour leur financement essentiel. Je remercie également la Société canadienne d'évaluation (Lynn Burgess, Benoît Gauthier, Reanne Kinsella, John Marshall et Kayla Wright) pour avoir autorisé et transmis le sondage.

Ensuite, je tiens à remercier le personnel de soutien administratif de l'ÉNAP, notamment Josée Gauthier et Karine Prévost-Privat, ainsi que tous les professeurs de l'école qui m'ont directement aidée ou ont réalisé des ateliers pour conseiller les étudiants, entre autres: Étienne Charbonneau, Jean-Louis Denis, Martin Goyette, Bachir Mazouz, Stéphane Paquin et Nassera Touati.

De plus, pour leur soutien, leur aide ou tout simplement leur bonne humeur, un immense merci aux étudiants et professionnels de recherche de l'ÉNAP; ainsi qu'à l'association étudiante pour dynamiser la vie étudiante énapienne.

Enfin, MERCI à ma famille pour leur support indéfectible et considérable, ainsi que pour leur confiance et leurs encouragements... merci d'être là.

Résumé

Depuis les années 1990, des chercheurs et praticiens en évaluation de programme ont proposé de nouveaux standards éthiques qui ébranlent le rôle de l'évaluateur traditionnellement promu dans les codes des associations professionnelles nord-américaines (American Evaluation Association, 2004; et Société canadienne d'évaluation, *nd*; The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2011). En effet, ces nouveaux standards nous éloignent d'une conception traditionnelle d'un évaluateur neutre, au profit de celle d'un évaluateur endossant explicitement des valeurs particulières. Dès lors, son rôle au sein du processus évaluatif reste sujet à controverse, notamment lorsqu'il s'agit de revendiquer et promouvoir une plus grande justice sociale, ceci impliquant par exemple: d'encourager la mise en place d'un processus démocratique (House et Howe, 2000a), de favoriser la participation des plus vulnérables (Davis, 1999), ou encore, de favoriser l'émancipation des participants (Fetterman, 1994). La communauté de l'évaluation reste ainsi divisée quant à savoir si l'évaluateur peut et se doit d'intervenir dans les dimensions sociale et/ou politique d'une évaluation.

Ainsi, dans le contexte actuel de la régulation des activités évaluatives entreprise par les associations professionnelles, plusieurs questions semblent alors cruciales, notamment: comment et jusqu'à quel point les évaluateurs intègrent-ils ces nouveaux standards qui ne sont encore que peu abordés par les guides éthiques et sujets à débat dans la littérature ? De plus, sont-ils perçus comme pertinents pour la pratique de l'évaluation, en particulier au regard du rôle et de la position de la discipline dans la société, ainsi que de leur faisabilité ?

Afin de contribuer à une meilleure compréhension et connaissance de l'éthique en évaluation, cette recherche vise ainsi à répondre à la question de recherche suivante : *dans quelle mesure la prise en compte des enjeux éthiques par les évaluateurs correspond-elle aux nouveaux*

standards promus en matière de respect des droits des participants; et pourquoi ? Cette recherche porte sur la *connaissance*, la *compréhension* et l'*intégration* par les évaluateurs des *nouveaux standards* éthiques, promus dans le cadre d'une *vision élargie des droits des participants* à une évaluation. Une distinction est notamment faite entre éthique *théorique* (idéalisée) et éthique *contextualisée* (soumises aux contraintes de la pratique). Pour entreprendre cette recherche, une approche mixte, à dominante descriptive et en partie exploratoire, privilégiant l'enquête et l'étude qualitative de situations a été adoptée. Dans ce cadre, les outils employés sont un sondage, des entretiens et des journaux de bord. Le sondage a permis de connaître les positions éthiques des évaluateurs vis-à-vis des nouveaux standards éthiques et a ciblé les membres de la Société canadienne d'évaluation (SCE). Les autres instruments (entretiens et journaux de bord) ont été utilisés auprès d'une population restreinte de six évaluateurs afin de comprendre l'adaptation des standards éthiques, les contraintes auxquelles ils font face et les facteurs qui les influencent dans leurs décisions.

Ainsi, les résultats montrent que (1) les positions des évaluateurs ne prennent que peu en compte les nouveaux standards tant sur le plan de l'éthique théorique, que sur celui de l'éthique contextualisée. Malgré tout, (2) lorsqu'interrogés, les évaluateurs s'accordent globalement avec ces standards. De plus, il peut être noté (3) la présence d'une forte hétérogénéité quant à la compréhension, l'interprétation et la mise en pratique des différents concepts et standards éthiques par les évaluateurs. D'une manière générale, (4) l'éthique mise en place par les évaluateurs a tendance à être en faveur du client de l'évaluation.

Sur le plan des éléments influençant la position éthique des évaluateurs, la recherche a permis de mettre en évidence notamment l'importance : (1) du contexte de pratique tant sur le plan de l'éthique contextualisée que, plus surprenant, de l'éthique théorique; ainsi que (2) l'influence du client de l'évaluation. Les résultats ont également montré l'importance (3) du vécu émotionnel, ainsi que (4) l'aspect anxiogène du traitement de l'éthique par les évaluateurs.

Finalement, ces résultats soulèvent plusieurs enjeux, à savoir (1) le risque de stagnation de la pratique des évaluateurs en matière d'éthique; (2) la définition et la répartition des rôles et

responsabilités en matière d'éthique entre les parties prenantes; (3) le manque de ressources et de protection des évaluateurs; et, (4) la clarification du rôle de l'évaluation dans la société. Finalement des recommandations de futures recherches et d'actions à entreprendre pour la communauté évaluative sont proposées afin de favoriser le développement et la mise place d'une éthique forte, indépendante, adaptée et efficace en Évaluation.

Mots-clés : valeur; partie prenante; approche participative; émotion; anxiété; processus décisionnel; responsabilité; rôle; contexte; social.

Abstract

Since the 1990s, program evaluation researchers and practitioners have been proposing new ethical standards that undermine the role of the evaluator as traditionally promoted by North American professional associations (i.e., American Evaluation Association, 2004, Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2011, and Canadian Evaluation Society, 2012). Indeed, these new standards move us away from the traditional vision promoting the evaluator's neutrality, toward that of an evaluator explicitly endorsing values. As a consequence, the evaluator's role in the evaluation process has become controversial, especially when it comes to calling for and promoting greater social justice, which can involve, for example, encouraging the establishment of a democratic process (House & Howe, 2000), promoting the participation of the most vulnerable (Davis, 1999), or promoting participants' empowerment (Fetterman, 1994). The evaluation community, thus, remains divided as to whether an evaluator *can* and *should* intervene in the social and/or policy dimensions of an evaluation.

Therefore, given the current context, in which professional associations are engaged in the regulation of evaluation activities, several questions seem crucial, including: How and to what extent do evaluators integrate these new standards, which receive little attention in ethical guidelines and are still subject to debate in the literature? Are these new standards relevant to the practice of evaluation, especially regarding the role and position of the discipline in society, as well as the feasibility of integrating the standards into evaluation practice ?

To improve our understanding and knowledge of ethics in evaluation, this research aims to answer the following research question: To what extent does the consideration of ethical issues by evaluators correspond to the new standards concerning the rights of stakeholders in

an evaluation; and why? This research focuses on evaluators' *knowledge, understanding* and *integration* of the new ethical standards being promoted in the context of a broader vision of the rights of stakeholders in an evaluation. A distinction is made between theoretical (idealized) ethics and contextual (subject to practical constraints) ethics.

For this research, a mixed approach, mainly descriptive and partly exploratory, was adopted using a survey and case studies. The tools used were an online survey, interviews, and diaries. The survey provided insight into evaluators' ethical positions on new ethical standards and targeted members of the Canadian Evaluation Society (CES). Other instruments (interviews and diaries) were used with a smaller group of six evaluators to understand the adaptation of ethical standards, the constraints evaluators face and the factors that influence them in their decisions.

Results show that (1) evaluators take little account of the new standards in terms of theoretical ethics and contextual ethics. Nevertheless, (2) when specifically asked, evaluators globally agree with these standards. Moreover, it can be noted (3) the presence of a strong heterogeneity in evaluators' comprehension, interpretation and implementation of different ethical concepts and standards. In general, (4) the ethics implemented by evaluators tends to be in favor of the client of the evaluation.

Regarding the different elements influencing ethical positions of evaluators, the research results reveal the importance of: (1) the context of practice on both contextualised ethics and, more surprisingly, theoretical ethics; as well as (2) the client's influence. The results also show (3) the importance of the emotional experience, as well as (4) the anxiogenic aspect of the treatment of ethics by evaluators

Finally, these results raise several issues, namely (1) the risk of stagnation of ethics in practitioners' practice; (2) the definition and allocation among stakeholders of roles and responsibilities vis-à-vis ethics; (3) the lack of resources and protection for evaluators; and, (4) the clarification of the role of evaluation in society. Finally, recommendations for future research, as well as actions for the evaluative community are proposed to support the

development and implementation of a strong, independent, suitable and effective ethics in Evaluation.

Keywords : value; stakeholder; participatory approach; emotion; anxiety; decisional process; responsibility; role; context; social.

Sommaire

INTRODUCTION : PRÉSENTATION DE LA PROBLÉMATIQUE ET DE LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE.....	1
PARTIE I : DESCRIPTION DE LA RECHERCHE.....	8
CHAPITRE 1 : RECENSION DES ÉCRITS ET CADRE CONCEPTUEL.....	9
1.1 L'intégration de nouveaux standards en évaluation.....	10
1.1.1 Les nouveaux courants théoriques en évaluation : vers l'amplification de la dimension éthique.....	10
1.1.2 Les principales caractéristiques de l'amplification de la dimension éthique en évaluation	15
1.1.3 Les conséquences de l'amplification de la dimension éthique.....	18
1.2 L'éthique appliquée au domaine de l'évaluation	40
1.2.1 Qu'est-ce que l'éthique appliquée?.....	40
1.2.2 L'éthique appliquée à l'évaluation de programme: un domaine récent et en développement	45
1.2.3 L'éthique appliquée à l'évaluation de programme: débats et enjeux	47
1.3 La construction de la position éthique des évaluateurs.....	56
1.3.1 La construction de la position éthique théorique	56
1.3.2 La contextualisation de la position éthique.....	58
1.3.3 La temporalité des facteurs d'influence	61
1.4 Le cadre conceptuel.....	61
1.4.1 Apports et limites de la littérature.....	61
1.4.2 Concepts et relations du cadre conceptuel	65
1.4.3 Définition des principaux termes utilisés dans le cadre de la recherche	69
CHAPITRE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	78
2.1 L'opérationnalisation de la question de recherche	78
2.2 L'apport de l'étude exploratoire	79
2.3 La stratégie de recherche	79
2.4 Les méthodes de collecte de données pour la présente recherche	82
2.4.1 L'unité d'analyse	82

2.4.2 L'échantillonnage	83
2.4.3 Les sources et les méthodes de collecte de données	84
2.5 Le traitement et l'analyse des données	88
2.6 La diffusion des résultats	93
2.7 Les critères de qualité de cette recherche	94
2.8 Mon positionnement comme chercheure et mes valeurs	97
PARTIE II : RÉSULTATS.....	99
CHAPITRE 3 : DÉTAILS DE LA COMPOSITION DE LA PARTIE 'RÉSULTATS'	100
CHAPITRE 4 : LES POSITIONS ÉTHIQUES THÉORIQUES DES ÉVALUATEURS.....	103
4.1 Rappel de la méthodologie.....	103
4.2 Description des répondants.....	104
4.3 Perceptions générales des évaluateurs envers l'éthique en évaluation.....	104
4.3.1 Sources des connaissances en éthique	105
4.3.2 Valeurs et normes promues par leur organisation.....	106
4.3.3 Principales valeurs éthiques citées	107
4.3.4 Perception des contraintes à l'application des codes éthiques	108
4.3.5 Perception du degré prescriptif des codes éthiques.....	108
4.3.6 Perception de la fréquence de rencontre d'enjeux éthiques par évaluation.....	110
4.3.7 Variation dans l'identification d'un 'enjeu éthique'	111
4.4 L'éthique théorique des évaluateurs.....	113
4.4.1 Résumé des positions éthiques vis-à-vis des standards proposés.....	113
4.4.2 Les différentes conceptions éthiques des évaluateurs	119
4.4.3 Éléments influençant les positions des évaluateurs.....	125
4.4.4 Scepticisme et désillusion envers le traitement de l'éthique en évaluation.....	136
4.5 L'éthique théorique des évaluateurs : résumé des principaux constats.....	137
CHAPITRE 5 : LA CONTEXTUALISATION DE L'ÉTHIQUE PAR LES ÉVALUATEURS.....	140
5.1 Rappel de la méthodologie.....	140
5.2 Résumé des biographies des évaluateurs.....	142
5.3 Contexte des évaluations.....	144

5.3.1 Le mandat évaluatif	144
5.3.2 Cartographie des parties prenantes	146
5.4 Contextualisation de l'éthique par les évaluateurs	148
5.4.1 Positions éthiques théoriques des évaluateurs	148
5.4.2 Objectifs éthiques et responsabilités identifiés en amont de la réalisation des évaluations	160
5.4.3 Enjeux éthiques identifiés lors de la réalisation des évaluations	168
5.4.4 Processus décisionnel en éthique	194
5.5 L'éthique contextualisée : résumé des principaux constats	216
PARTIE III : DISCUSSION ET CONCLUSION.....	221
CHAPITRE 6 : DISCUSSION	222
6.1 La prise en compte des nouveaux standards éthiques par les évaluateurs	222
6.1.1 Les valeurs prises en compte	222
6.1.2 Le traitement de l'éthique par les évaluateurs	231
6.2 La conceptualisation de l'éthique en évaluation :	241
6.2.1 Qu'est-ce que l'éthique évaluative?	241
6.2.2 Qui est en charge de définir la morale et les règles de l'éthique évaluative?	246
6.2.3 Qui est en charge de l'application de l'éthique évaluative?	250
6.2.4 Quelles sont les fonctions de l'Évaluation dans la société? ... et de l'éthique en Évaluation?	253
6.3 Réflexions sur le déroulement et les résultats de la recherche	255
6.3.1 Les considérations éthiques traditionnelles	255
6.3.2 Les difficultés rencontrées liées à l'utilisation de méthodes participatives et nécessitant un engagement de longue durée des participants	258
6.3.3 Les limites méthodologiques	263
6.3.4 Réflexion sur les résultats obtenus	265
CHAPITRE 7 : CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS.....	270
7.1 Synthèse des principaux constats et points de discussion	270
7.2 Recommandations	277
ANNEXES	283
Annexe A : Synthèse des standards éthiques de la littérature	284

Annexe B : Liste des standards en évaluation adoptés par les associations professionnelles nord-américaines.....	293
Annexe C : Détails de l'étude exploratoire	296
Annexe D : Outils de collecte de données.....	301
Annexe E : Critères de qualité des approches mixtes de recherche	318
Annexe F : Détails des données démographiques des participants au sondage.....	319
Annexe G : Réponses des évaluateurs au sondage, triées par le taux d'approbation.....	323
Annexe H : Détails des relations significatives entre les positions des évaluateurs envers les différents standards et les groupes d'appartenance	325
Annexe I : Cartographie des parties prenantes	329
Annexe J : Détails de la validation et du rejet des standards par les évaluateurs participant à l'étude de situations dans la pratique, et leurs justifications	335
Annexe K : Synthèse des objectifs des évaluateurs en amont du processus évaluatif	340
Annexe L : Besoins et intérêts des parties prenantes, et responsabilités des évaluateurs envers elles	342
Annexe M : Les rôles et responsabilités au sein du processus évaluatif tels que promus dans les nouvelles approches évaluatives.....	344
Annexe N : Tableaux de conceptualisation de l'éthique évaluative	345
Annexe O : Lettre d'engagement envers la confidentialité et l'anonymat	348
Annexe P : Illustration de bénéfices aux participants	349
RÉFÉRENCES	351
TABLE DES MATIÈRES.....	364

Liste des tableaux

Tableau 1-1 : Équilibre des pouvoirs	36
Tableau 1-2: Plaidoyer.....	36
Tableau 1-3 : Autres catégories de standards	38
Tableau 2-1 : Tableau récapitulatif des concepts étudiés en lien avec les sources et méthodes de collecte de données	87
Tableau 4-1 : Opinion des évaluateurs envers les valeurs promues dans leur organisation	106
Tableau 4-2 : Nombres de questions en fonction de la différence de points entre les réponses ‘toujours’ et ‘souvent’	110
Tableau 4-3 : Les standards ayant le plus haut taux d’acceptation	115
Tableau 4-4 : Les standards ayant le plus haut taux de rejet	117
Tableau 4-5 : Les standards ayant le plus haut taux d’indécision.....	118
Tableau 4-6 : Groupe d’appartenance permettant une différence significative entre les positions envers les nouveaux standards.....	127
Tableau 4-7 : Exemples de relations entre des standards et des caractéristiques de l’évaluateur ou du contexte professionnel.....	128
Tableau 5-1 : Récapitulation de l’expérience et des domaines de travail des évaluateurs	143
Tableau 5-2 : Les exemples d’enjeux éthiques cités par les évaluateurs.....	155
Tableau 5-3 : Comparaison de la validation des standards entre les membres de la SCE et les six évaluateurs participant à l’étude de situations	158
Tableau 5-4 : Synthèse des enjeux éthiques identifiés par les évaluateurs.....	181
Tableau 5-5 : Les enjeux éthiques rencontrés par les évaluateurs et leur fréquence.....	185
Tableau 5-6 : Les objectifs éthiques et leur fréquence.....	187
Tableau 5-7 : Le type de contraintes et leur fréquence	189
Tableau 5-8 : Les parties prenantes ciblées par la protection éthique.....	191
Tableau 5-9 : Les parties prenantes à l’origine des enjeux éthiques	192
Tableau 6-1 : Conceptualisation de l’éthique évaluative: 1. Caractéristiques principales de l’éthique	243
Tableau 6-2 : Conceptualisation de l’éthique évaluative : 2. Intégration du concept par les évaluateurs	244
Tableau 6-3 : Conceptualisation de l’éthique évaluative: 3. Situations à caractère éthique rencontrées	245
Tableau 7-1 : Liste des nouveaux standards potentiels pour le domaine de l’évaluation.....	284

Tableau 7-2 : Lien entre les concepts, les sources, les outils et les méthodes de collecte de données de l'étude exploratoire	296
Tableau 7-3 : Journal de bord I : Enjeux rencontrés	313
Tableau 7-4 : Journal de bord II : Opérationnalisation	315
Tableau 7-5 : Journal de cartographie des parties prenantes	316
Tableau 7-6 : Journal de la recherche	317
Tableau 7-7 : Critères de qualité des approches mixtes de recherche développés par Onwuegbuzie et Johnson (2006)	318
Tableau 7-8 : Liste des relations significatives entre les positions des évaluateurs et les groupes d'appartenance.....	325
Tableau 7-9 : Liste des parties prenantes potentielles.....	333
Tableau 7-10 : Standards validés à l'unanimité par les évaluateurs	335
Tableau 7-11 : Standards validés, à l'exception d'un évaluateur	336
Tableau 7-12 : Standards dont les votes sont plus mitigés : entre deux et trois évaluateurs contre.....	336
Tableau 7-13 : Détails des réponses pour les standards 20, 22 et 23	337
Tableau 7-14 : Détails des réponses pour les standards 26 et 34.....	338
Tableau 7-15 : Les rôles et responsabilités de l'évaluateur en fonction des nouvelles approches évaluatives.....	344
Tableau 7-16 : Tableau détaillé : 1. Caractéristiques principales de l'éthique	345
Tableau 7-17 : Tableau détaillé : 2. Intégration du concept par les évaluateurs.....	346
Tableau 7-18 : Tableau détaillé : 3. Situations à caractère éthique rencontrées	347

Liste des schémas et graphiques

Figure 1-1 : Cadre conceptuel	68
Figure 2-1 : Cadre conceptuel en lien avec les méthodes de collecte de données	87
Figure 3-1: Rappel du cadre conceptuel de la recherche.....	100
Figure 4-1: Sources des connaissances en éthique.....	105
Figure 4-2: Promotion de valeurs et normes éthiques dans l'organisation.....	106
Figure 4-3 : Opinion des évaluateurs sur le degré prescriptif des codes éthiques	108
Figure 4-4: Nombre d'enjeux éthiques rencontrés dans la pratique.....	111
Figure 4-5 : Positions des évaluateurs vis-à-vis des standards proposés.....	114
Figure 4-6: Différence de conception vis-à-vis de l'application des standards	119
Figure 4-7 : L'évaluateur doit répondre aux besoins et attentes des parties prenantes	124
Figure 4-8 : Éléments influençant les positions éthiques des évaluateurs.....	126
Figure 4-9 : Conception de l'éthique théorique par l'évaluateur.....	139
Figure 5-1 : Source de connaissances	150
Figure 5-2 : Modèle de répartition des rôles au sein du processus évaluatif.....	168
Figure 5-3 : Occurrence des enjeux en fonction de la phase d'évaluation	183
Figure 6-1 : Gradation de la responsabilité des évaluateurs envers les règles de l'éthique évaluative	249
Figure 6-2 : Trois niveaux de réflexion pour une définition des principes éthiques en Évaluation.....	255
Figure 7-1 : Affiliation à des associations professionnelles	319
Figure 7-2 : Niveau d'études	320
Figure 7-3 : Expérience professionnelle en évaluation	320
Figure 7-4 : Domaines d'évaluation.....	321
Figure 7-5 : Organisation et secteur d'appartenance.....	321
Figure 7-6 : Répartition des répondants entre évaluateurs internes, externes et mixtes.....	322

Liste des abréviations, sigles et acronymes

AEA :	<i>American Evaluation Association</i>
ARECCI :	<i>A pRoject Ethics Community Consensus Initiative</i>
ATIP/ AIPRP:	<i>Access to Information and Privacy/ Demande d'accès à l'information et de protection des renseignements personnels</i>
CER :	Comité d'éthique de la recherche
EPTC2 :	Énoncé de politique des trois Conseils 2
Gouv. :	Gouvernement
JCSEE:	<i>Joint Committee on Standards for Educational Evaluation / Comité mixte sur les normes d'évaluation en éducation</i>
ONG :	Organisation non gouvernementale
ONU:	Organisation des Nations Unies
PI :	<i>Principal Investigator</i>
PP:	Parties prenantes
PPE :	<i>Practical Participatory Evaluation</i>
PWGSC:	<i>Public Works and Government Services Canada / Travaux publics et Services gouvernementaux Canada</i>
SCE :	Société canadienne d'évaluation
SQEP :	Société québécoise d'évaluation de programme
Uni. :	Milieu universitaire
ToR/TdR :	<i>Terms of Reference / Termes de référence</i>
TPE :	<i>Transformative Participatory Evaluation</i>
XEA :	<i>Excessive evaluation anxiety</i>
UNEG :	<i>United Nations Evaluation Group</i>

Introduction : présentation de la problématique et de la pertinence de la recherche

Cette recherche porte sur la *connaissance*, la *compréhension* et l'*intégration* par les évaluateurs des *nouveaux standards* éthiques, promus dans le cadre d'une *vision élargie des droits des participants* à une évaluation. Une distinction est tout particulièrement réalisée entre éthique *théorique* (idéalisée) et éthique *contextualisée* (soumise aux contraintes de la pratique). Cette étude est réalisée dans le domaine de l'évaluation de programme et se trouve en relation avec la conception de l'éthique appliquée dans un contexte nord-américain. Nous présentons ci-après une synthèse de la problématique de recherche, décrivant notamment le contexte et l'état des connaissances sur l'objet de recherche, qui nous a amenés à définir notre question de recherche. Les principaux points qui sont abordés lors de cette synthèse sont par la suite étudiés de manière plus approfondie lors de la recension des écrits au chapitre 1.

La nécessité d'une meilleure régulation du domaine

La nécessité de détenir des connaissances sur ce sujet s'est récemment accrue, car, depuis quelques années, les associations professionnelles nord-américaines de l'évaluation se sont lancées dans un processus de professionnalisation de la pratique (Jacob et Boisvert, 2010), notamment en favorisant la régulation de ses praticiens par le développement et l'adoption de codes éthiques. Ainsi, au Canada, la Société canadienne d'évaluation (SCE), fondée en 1981 et composée de 11 sections régionales présentes à travers l'ensemble du pays, a vu ses démarches visant à professionnaliser la pratique prendre de l'ampleur ces dernières années. L'association a en effet complété en 2010 son offre de services (c'est-à-dire : promouvoir le domaine, et offrir des activités de formations, la publication d'un journal scientifique, ou encore des prix, concours et bourses) par un programme d'accréditation des évaluateurs. Le titre d'évaluateur accrédité a été créé avec le principal objectif d'assurer les compétences des professionnels se revendiquant du titre d'évaluateur au sein d'une discipline dans laquelle, n'étant pas encadrée par un ordre professionnel, tout un chacun peut revendiquer ce titre. Ce

programme est basé sur une liste de compétences publiée en 2010, un code éthique, et des normes professionnelles issues des standards proposés par le Comité mixte sur les normes d'évaluation en éducation (JCSEE) et adoptés en 2012 par la SCE. Afin d'obtenir l'accréditation, les évaluateurs doivent notamment s'engager à respecter les normes inscrites dans ces documents et démontrer leur acquisition des connaissances requises au travail d'évaluateur. (Société canadienne d'évaluation, 2017)

Or, cela n'est que très récemment, depuis les années 1980, que les tout premiers codes éthiques propres à la discipline ont été adoptés (Fitzpatrick, 1999), et de nombreuses critiques ont déjà été émises à leur égard quant à leur ambiguïté dans la pratique, et plus spécifiquement sur la possibilité d'interpréter et d'appliquer différemment un même standard (Morris et Jacobs, 2000; Smith, 2002). Ainsi, pour plusieurs auteurs, les standards développés sont trop généraux et ne permettent pas à l'évaluateur de décider d'une action à entreprendre (Morris et Jacobs, 2000; Owen, 1999 et Mathison, 1998 dans Smith, 2002), ou n'abordent tout simplement pas des problèmes pourtant récurrents au travail de l'évaluateur (Mabry, 1999). À la vue de l'importance de l'enjeu et des progrès qui restent à accomplir, des membres de la communauté de l'évaluation se sont mobilisés afin de favoriser une meilleure compréhension de ce que pourrait être une éthique appliquée à l'évaluation de programme. *L'American Journal of Evaluation* publié par l'Association américaine d'évaluation (AEA) s'avère une bonne illustration de cette mobilisation, le journal détient en effet une section spécialement consacrée à la réflexion sur les enjeux éthiques en évaluation. Au Canada, parallèlement au travail déjà effectué dans le cadre de la formalisation du processus d'accréditation, la SCE a notamment lancé en 2017 une initiative visant à vérifier la pertinence et, au besoin, à réajuster le guide éthique de l'association.

La démultiplication des perspectives éthiques en évaluation

Dans ce contexte, et complexifiant d'autant cet enjeu pour la discipline, de récents bouleversements épistémologiques et moraux ont eu un impact fort sur la perception du rôle et de la responsabilité de l'évaluateur. En effet, depuis les années 1990, de nombreuses approches évaluatives se sont développées invitant par exemple à démocratiser le processus

évaluatif au profit des parties prenantes (House, 2005; House et Howe, 2000b), à répondre aux besoins et intérêts de ces dernières (Abma, 2006; Stake, 1972, 2004), à favoriser l'inclusion et la participation des populations vulnérables (Mertens, 1999), ou encore, à favoriser la capacitation (*empowerment*) des participants (Fetterman, 1994). Inhérents au processus de développement de ces approches, de nombreux principes et standards éthiques ont ainsi été définis par leurs concepteurs afin de guider la pratique des évaluateurs.

Or, ces 'nouveaux' standards moraux et épistémologiques, et leurs impacts sur le *design* de ces évaluations modifient les perspectives éthiques jusque-là adoptées, accroissant la possibilité d'identification d'enjeux éthiques (Shaw, 2003). Toutefois, il n'y a pas de consensus dans la littérature quant au bienfondé d'intégrer ces standards dans la discipline, par exemple lorsqu'il s'agit de rechercher un impact direct des activités de l'évaluateur sur le programme ou les participants (Abma et Stake, 2001; Stufflebeam, 2001), ou encore, quant à entreprendre des activités de plaidoyer en faveur de certaines parties prenantes (Datta, 1999).

Nous pouvons alors nous demander : comment et jusqu'à quel point les évaluateurs intègrent-ils ces nouveaux standards qui ne sont encore que peu abordés par les guides éthiques et sujets à débat dans la littérature ? Sont-ils perçus comme pertinents pour la pratique de l'évaluation, en particulier au regard du rôle et de la position de la discipline dans la société, ainsi que de leur faisabilité ? Ces questions semblent en effet cruciales dans le contexte actuel de la régulation des activités évaluatives entreprise par les associations professionnelles. C'est pourquoi notre recherche vise à répondre à la question de recherche suivante : *dans quelle mesure la prise en compte des enjeux éthiques par les évaluateurs correspond-elle aux nouveaux standards promus en matière de respect des droits des participants; et pourquoi?*

État des connaissances

À l'instar de la prise en compte des enjeux éthiques et de l'instauration de standards spécifiques à la discipline de l'évaluation, la littérature traitant de ce sujet reste relativement récente. En effet, ce n'est qu'en 1977, qu'une première recherche réalisée par Sheinfeld s'intéresse à compiler des standards pertinents pour la discipline (Sheinfeld, 1978; Sheinfeld

et Lord, 1981), lui donnant par là même ses premières fondations en éthique. Dès lors, les recherches se sont principalement concentrées sur l'étude des positions éthiques normatives des évaluateurs, ainsi que sur leur connaissance des standards, leurs différences d'interprétation et les enjeux principalement rencontrés dans la pratique. Ainsi, sur le plan normatif, Newman et Brown (1992, 1996) ont étudié les perceptions des évaluateurs de la pertinence et de l'importance des différents standards éthiques, en leur proposant de réfléchir sur ceux déjà inclus dans les codes. De plus, des différences ont été relevées par Morris et Jacobs (2000) quant à la qualification d'un enjeu comme éthiquement répréhensible par les évaluateurs. Sur le plan de la compréhension et des différences d'interprétation, la perception des standards par les évaluateurs a tout d'abord été analysée par Brown et Newman (1992) en lien avec les concepts éthiques fondamentaux. Puis, les différences d'interprétation d'enjeux éthiques entre les évaluateurs ont été mises en évidence par Morris et Smith (dans le cadre des scénarios proposés par Morris dans l'*American Journal of Evaluation* entre 1998 et 2001, analyse principale dans Morris, 2002; Smith, 2002). Enfin, davantage ancrées dans la perception des évaluateurs de leur propre expérience, des recherches ont permis d'identifier *a posteriori* et de manière abstraite les enjeux éthiques qui, d'après les évaluateurs, étaient rencontrés dans la pratique (Morris, 2007; Morris et Cohn, 1993; Newman et Brown, 1992).

Ces recherches étudient généralement l'impact de plusieurs caractéristiques propres aux évaluateurs, par exemple leur expérience, leur discipline, le type d'employeur (Morris et Cohn, 1993), la position interne ou externe de l'évaluateur vis-à-vis de l'organisation évaluée (Mathison, 1999), ou encore, leur vision de la fonction d'évaluateur (Newman et Brown, 1996) sur les différences de positions normatives, d'identification des enjeux ou d'interprétation des standards par les évaluateurs. Toutefois, toutes impliquent un certain degré d'abstraction des évaluateurs envers leur propre contexte de pratique. En effet, en dehors d'une partie de la littérature qui vise à décrire sous forme narrative et réflexive une expérience personnelle vécue lors d'une évaluation (comme celle de Kallemeyn, 2009), les recherches en éthique ne visent généralement pas à comprendre les positions éthiques des évaluateurs une fois *contextualisées* dans leur pratique. Sans enlever l'apport de ces études

qui ont permis un premier jalonnement du domaine, ce type de recherche, privilégiant l'utilisation de questions directes fermées ou de scénarios, reste de fait très « vague » et sur le plan des « généralités » (Randall et Gibson, 1990, 2013, p. 203, traduction libre). Des biais entachant leurs résultats ont également été identifiés, notamment celui relié à la « désirabilité sociale » des réponses qui incite les répondants à présenter leurs actions de manière à les rendre davantage éthiques, donc socialement acceptables (Randall et Gibson, p. 205, traduction libre). En 2011, faisant le point sur 25 années de recherche portant sur l'éthique en évaluation, Morris (2011) a ainsi souligné les besoins de recherches empiriques sur le sujet, afin d'éviter des réflexions trop souvent abstraites, loin de la pratique de l'évaluateur.

La définition d'un comportement éthique ne peut en effet être basée sur des « valeurs préexistantes », abstraites, mais nécessite son intégration dans un ensemble de facteurs présents dans le contexte (Randall et Gibson, p. 203, traduction libre). Une fois confrontées aux contraintes du terrain, des caractéristiques de l'évaluation, de l'évaluateur et de leur environnement vont influencer la position éthique de l'évaluateur, position illustrée par les décisions qu'il prendra lorsque confronté à des enjeux éthiques. L'éthique appliquée est donc contextuelle, « une éthique de circonstance » (Mabry, 1999, p. 210). Ainsi, les recherches hors du milieu de pratique ne permettent pas la prise en compte de nombreux facteurs tels que les émotions ressenties par les évaluateurs, qui sont pourtant considérées comme la source première de l'intuition et de fait un facteur crucial de la prise de décision (Damasio, 2010). Ces recherches ne permettent donc pas de comprendre les positions éthiques des évaluateurs dans la complexité de leur pratique.

De plus, la pratique de l'éthique nécessitant l'intégration de normes dans un contexte, et donc leur adaptation à ce même contexte, s'avère ainsi indéniablement liée au processus de prise de décision (Mabry, 1999). En *contextualisant* la démarche éthique des évaluateurs et en permettant la déconstruction réflexive de leur approche, l'analyse des processus de décision d'une manière inductive permet une meilleure compréhension des positions normatives des évaluateurs et de la priorisation qu'ils accordent aux différents enjeux éthiques dans leur contexte de pratique, ceci tout en limitant les biais induits par la désirabilité sociale de certaines réponses. Ainsi, en réponse au manque de connaissance sur les positions éthiques

des évaluateurs dans *leur* pratique et sur les facteurs les influençant, l'étude du processus de prise de décision des évaluateurs dans leur pratique s'avère une approche plus que pertinente.

La littérature existante n'aborde par ailleurs que très peu les processus de prise de décision des évaluateurs en matière d'éthique. Seules des positions prescriptives sur les processus éthiques à adopter sont présentées, comme la modélisation proposée par Newman et Brown (1996). Encore là, ce modèle ne fait pas l'unanimité, particulièrement quant à la place de l'intuition dans ce processus, minimum et restreint au commencement pour Newman et Brown, centrale pour Mabry (1999). Au centre de ce débat s'insère notamment l'enjeu de l'universalisation de règles éthiques, applicables en tout temps, versus l'indispensabilité de *contextualiser* l'éthique appliquée. Ainsi, en pratique, les processus de décision invoqués par les évaluateurs restent une 'boîte noire' non encore étudiée dans la littérature.

Approche et contribution de la recherche

Les différentes dimensions du contexte entourant cette recherche citées précédemment nous ont amenés à nous interroger sur l'état de la prise en compte des nouveaux standards éthiques en évaluation et sur le processus expliquant cette prise en compte. Ainsi, en répondant à notre question de recherche : *dans quelle mesure la prise en compte des enjeux éthiques par les évaluateurs correspond-elle aux nouveaux standards promus en matière de respect des droits des participants; et pourquoi?*, nous avons choisi de nous intéresser à la prise en compte de l'éthique par les évaluateurs : 1. au moyen de l'étude de leurs positions éthiques et des éléments qui expliquent ces positions, et ceci, 2. sur deux niveaux à savoir, celui de l'éthique théorique (dans l'idéal), et celui de l'éthique contextualisée (dans la pratique). En ce faisant, nous visons à accroître nos connaissances tant sur les positions éthiques des évaluateurs, que sur le processus les amenant à définir de telles positions; et ce, tant lors d'une réflexion générale sur l'éthique que lors de sa mise en pratique au quotidien. Ces connaissances visent ainsi à mieux comprendre la manière dont l'éthique, et notamment les nouveaux standards sont compris, acceptés et appliqués par les évaluateurs, répondant ainsi non seulement au manque de connaissance sur ce thème, mais apportant également une réflexion sur la

pertinence et les difficultés d'application des standards éthiques telle qu'elle a été enclenchée par les associations professionnelles dans le cadre de la régulation de la profession.

Ainsi, afin notamment de décrire et d'expliquer les différentes positions éthiques des évaluateurs, ainsi que de comprendre le processus de contextualisation de l'éthique dans la pratique quotidienne, une approche mixte de recherche a été adoptée. Dans ce cadre, grâce à l'étude de la *contextualisation* des choix éthiques par l'analyse du processus de décision des évaluateurs et des facteurs l'influençant, cette démarche nous permet notamment d'adresser le manque de connaissance quant à l'étendue de la pénétration des nouveaux standards éthiques tout en permettant une meilleure compréhension des positions éthiques adoptées par les évaluateurs dans *leur propre* pratique.

Pour ce faire, nous décrivons tout d'abord les cadres théorique et méthodologique de la recherche (chapitre 1 et chapitre 2). Par la suite, les résultats de la recherche sont détaillés (chapitre 4 et chapitre 5). Finalement, nous terminons ce rapport en approfondissant l'analyse des principaux résultats et en discutant des enjeux soulevés par ces derniers (chapitre 6), et concluons en résumant les apports de la recherche et en énumérant des recommandations (chapitre 7).

PARTIE I :

DESCRIPTION DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 1: RECENSION DES ÉCRITS ET CADRE CONCEPTUEL

Cette recherche met en jeu plusieurs théories et concepts provenant de diverses disciplines à savoir : l'évaluation de programme, l'éthique appliquée, la neuro-cognition, ou encore, le droit. La recension des écrits a pour principal objectif de préciser ces théories et concepts tout en soulignant leur lien et leur apport avec l'objet de recherche. Elle permet ainsi d'approfondir les différentes dimensions de la problématique de recherche synthétisées en introduction (c'est-à-dire la régulation du domaine, l'amplification de la dimension éthique, ou encore, le manque de connaissance sur ce sujet); ainsi que la définition du cadre conceptuel de la recherche. Pour ces raisons, cette partie est divisée en quatre principales sections. La première section (1.1) permet de mieux comprendre les bouleversements récents apparus au sein la discipline de l'évaluation, ainsi que l'impact de ces bouleversements sur le plan éthique tant pour la théorie que pour la pratique évaluative. À la fin de cette section, se trouve notamment présentée la nouvelle éthique évaluative, sous la forme de 'nouveaux standards' potentiellement pertinents pour le domaine.

La deuxième section (1.2) présente un état des lieux en matière des connaissances et enjeux liés au domaine de l'éthique appliquée d'une manière générale, puis plus spécifiquement au sein de l'évaluation. Sur ces deux niveaux, une attention toute particulière est apportée à la relation entre l'éthique professionnelle, le processus de professionnalisation et l'utilisation de la déontologie; étant des thèmes liés à des enjeux particulièrement d'actualité en évaluation.

La troisième section (1.3) répertorie les principaux éléments préalablement identifiés dans la littérature, et considérés comme pertinents dans le cadre de cette recherche pour l'analyse de la prise en compte des nouveaux standards éthiques par les évaluateurs. Issues d'une intégration de littératures provenant de plusieurs domaines, les théories présentées permettent d'identifier les concepts et facteurs importants en relation avec l'objet de recherche.

La quatrième et dernière section (1.4) présente le cadre conceptuel utilisé dans le cadre de cette recherche. Sont notamment abordés les apports et limites des théories présentées dans les sections précédentes, ainsi que la manière dont celles-ci se complètent et ont permis d'établir les relations entre les différents éléments présentés précédemment. Cette section inclut de plus la définition des principaux termes utilisés dans le cadre de cette recherche.

1.1 L'intégration de nouveaux standards en évaluation

Cette section présente la manière dont l'intégration de nouveaux standards en évaluation se trouve associée au développement de nouvelles approches évaluatives. En effet, par la reconnaissance et l'intégration explicite de valeurs, ainsi que par le renforcement du lien entre évaluateurs et participants promus par ces approches, la dimension éthique en évaluation s'est trouvée considérablement amplifiée. Ayant notamment pour conséquences la re-conceptualisation de la notion de droits des participants, de l'engagement de l'évaluateur et des responsabilités de ce dernier, cette amplification mène à une refonte des standards traditionnels en évaluation.

1.1.1 Les nouveaux courants théoriques en évaluation : vers l'amplification de la dimension éthique

Depuis sa formalisation, le domaine de l'évaluation a connu plusieurs évolutions qui ont fondamentalement modifié sa fonction. Guba et Lincoln (1989) en identifient trois principales. Premièrement, alors que cette tâche n'était auparavant pas incluse, les évaluateurs ont peu à peu cherché à améliorer l'objet évalué. Deuxièmement, la nécessité pour l'évaluateur de porter un jugement le plus objectif possible a été mise de l'avant. Enfin, plus récemment, une partie de la littérature a remis en question la possibilité pour les évaluateurs de faire preuve d'objectivité et a cherché à introduire certaines valeurs morales dans les mandats et processus des évaluations. Les théories développées sous cette dernière position ont été identifiées par Guba et Lincoln sous le terme d'évaluations de « quatrième génération » (1989).

1.1.1.1 Les évaluations de quatrième génération

L'évaluation de programme a été définie en 2004 comme *“the identification, clarification, and application of defensible criteria to determine an evaluation object's*

value (worth or merit) in relation to those criteria” (Fitzpatrick, Sanders et Worthen, 2004, p. 5). Cependant, la récente multiplication des courants théoriques en évaluation a accru les définitions de ce concept. Il est ainsi possible de constater dans certaines définitions l’intégration de valeurs, comme celles défendues par Abma et Widdershoven (2008, p. 222), qui associent à l’évaluation les notions de moralité et de responsabilisation de l’évaluateur envers les diverses parties prenantes en affirmant que : *“evaluation processes inevitably reflect and establish certain moral values”*. Ce genre d’intégration s’est notamment propagé avec le développement des *évaluations de quatrième génération* (Guba et Lincoln, 1989). Elles sont définies par Fitzpatrick, Sanders et Worthen (2004, p. 149) comme des évaluations dans lesquelles *“evaluators work to portray the multiple needs, values, and perspectives of program stakeholders to be able to make judgments about the value or worth of the program being evaluated”*¹. « L’élément humain » est alors au centre de l’évaluation (Fitzpatrick et al., 2004, p. 147, traduction libre). Les évaluations de quatrième génération sont ainsi de nature « constructiviste » et « réactive » (*responsive*), c’est-à-dire focalisées sur les « revendications, préoccupations et enjeux »² des différentes parties prenantes (Guba et Lincoln, 1989, traduction libre). Une relation forte s’instaure donc entre l’évaluateur et ces dernières. De plus, Williams (2005, p. 445) assure de l’indispensabilité du caractère constructiviste d’une évaluation qui se veut réactive, en soutenant que *“without such subjective [constructivist] reflection, evaluators cannot hope to respond to stockholders' concerns appropriately”*.

Pour Rebien (1996, p. 156), trois caractéristiques distinguent les évaluations de quatrième génération : (1) la pluralité de vues quant à la définition de la vérité, (2) le transfert du contrôle de l’évaluation vers les parties prenantes et la position politique de l’évaluateur au sein de l’évaluation, et enfin, (3) le fait que ce type d’évaluation ne soit pas généralisable car trop intimement lié au contexte. Les évaluations de quatrième génération sont ainsi particulièrement adaptées au contexte des programmes sociaux, car (a) elles intègrent les différents points de vue, et ce, (b) dans un contexte particulier dont

¹ Bien que le terme *“participant-oriented evaluation approaches”* soit utilisé par les auteurs pour nommer cette approche, celle-ci s’apparente fortement à la définition établie pour les évaluations de quatrième génération.

² *“claims, concerns and issues”* (Guba et Lincoln, 1989, p. 40).

l'analyse prend en compte les relations sociales existantes, et (c) sans remettre en question la validité interne des évaluations à la vue de la profondeur de l'interaction entre l'évaluateur et les sujets de l'étude (Baron et Monnier, 2003).

Au-delà d'une meilleure compréhension des parties prenantes et de leurs perceptions du programme, les évaluations de quatrième génération sont associées à des bénéfices plus nombreux et touchant un nombre plus étendu de parties prenantes que ne le sont les évaluations des générations précédentes, plus positivistes (Lay et Papadopoulos, 2007). En effet, grâce au déroulement des différentes étapes propres aux évaluations de quatrième génération³, l'évaluateur va pouvoir entre autres favoriser une meilleure appropriation des résultats et donc de leur utilisation, une meilleure autonomisation (*empowerment*), une certaine émancipation, une plus grande justice sociale, etc. (Guba et Lincoln, 1989). Ce processus va de plus permettre d'inclure une importante diversité de parties prenantes, et notamment les groupes « socialement désavantagés, marginalisés ou encore politiquement opprimés » (Lay et Papadopoulos, 2007, p. 496, traduction libre).

S'inscrivant dans cette vision, de nombreux auteurs ont développé des approches évaluatives, focalisant leur attention sur une notion particulière. Ainsi, se sont développées les évaluations : centrées sur les parties prenantes (Mark et Shotland, 1985), collaboratives (Ayers, 1987; Torres et al., 2000), pluralistes (Smith et Cantley, 1988), réactives (Abma et Widdershoven, 2008; Davis, 1999; Stake, 1972, 1991), inclusives (Mertens, Farley, Madison et Singleton, 1994), centrées sur l'utilisation (Greene, 1988; Patton, 2008), démocratiques (MacDonald, 1976; McTaggart, 1991), démocratiques délibératives (House et Howe, 2000a, 2000b), ou encore émancipatrices (Fetterman, 1994; Fetterman et Wandersman, 2007).

³ Ces étapes sont les suivantes: *“In the first phase, stakeholders are identified and their concerns are solicited. In the second phase, concerns are presented and discussed with other groups of stakeholders. Through this process, many issues will be resolved. In the third phase, issues which have not been resolved will determine which information is to be collected in the actual evaluation process. Choice of method and type of data to be collected will depend on stakeholders' information needs. After information has been collected, stakeholders will, in the fourth phase, negotiate solutions to the disputed issues under the guidance of-and facilitated by-the evaluator.”* (Rebien, 1996, p. 156).

1.1.1.2 Les évaluations participatives

Une caractéristique fondamentale différenciant les évaluations de quatrième génération est la position nouvelle donnée aux parties prenantes dans le processus évaluatif, ceux-ci pouvant alors acquérir une place au sein du processus de décision et de plus amples responsabilités vis-à-vis des résultats de l'évaluation (Rebien, 1996). Or, toutes les approches évaluatives citées précédemment ne s'inscrivent pas dans cette démarche. Seules les évaluations dites '*participatives*' requièrent un partage du pouvoir entre évaluateur et parties prenantes. Cependant, cette notion de partage du pouvoir se trouve souvent négligée dans la pratique⁴. Or, Heller et al. (1984) décrivent la participation comme "*a process in which individuals take part in decision-making in the institutions, programs, and environments that affect them*" (Heller et al. 1984, p. 339 dans Wandersman, 2009, p. 3). Adapté à l'évaluation de programme, Guba et Lincoln (1989, p. 264) précise que "*evaluation is a collaborative process in that the several stakeholder groups share control with the evaluator over the methodological and interpretative decisions that are made.*" Rebien (1996, p. 160, traduction libre) a défini trois principaux critères associés au processus afin de considérer une évaluation participative : l'intégration des « (1) parties prenantes en tant que [...] sujets de l'évaluation, (2) la largeur de la participation, et (3) le nombre de phases de l'évaluation » de nature participative⁵. Brunner et Guzman (1989, p.11 dans Garaway, 1995, p. 86) associent quant à eux l'évaluation participative tant au processus qu'au bénéfice découlant de celui-ci, l'évaluation participative étant pour eux "*an educational process through which social*

⁴ En dehors de la littérature académique spécialisée, le terme *participatif* est souvent associé à une évaluation dans laquelle l'interaction entre l'évaluateur et les parties prenantes devient une des caractéristiques centrales du processus. En effet, King (2005, p. 292) explique que "*novices may assume that an evaluation that involves program staff or participants in any way – for example, by asking people their concerns or by collecting data from them – is by definition a “participatory” evaluation. That is incorrect (...) mere contact between evaluator and participants is not the defining characteristic of a participatory evaluation.*" Tel King, Greene et de nombreux autres auteurs (Brisolara, 1998; Brunner et Guzman, 1989, dans Garaway, 1995, p. 86; Guba et Lincoln, 1989; Orr, 2010; Rebien, 1996; Themessl-Huber et Grutsch, 2003) s'accordent pour dire que "*involvement implies a role beyond providing information or responding to data-gathering instruments.*" (Greene, 2005, p. 397).

⁵ Les phases sont au nombre de cinq: "*~ consultations prior to the evaluation, between evaluation commissioner and stakeholders; ~ formulation of terms of reference, including definition of success criteria against which to evaluate, data-collection methods to be used, timing, team composition, etc.; ~ data collection; ~ interpretation of data and making of recommendations; ~ using evaluation information.*" (Rebien, 1996, p. 160). Au moins trois de ces cinq phases doivent être participatives.

groups produce action-oriented knowledge about their reality, clarify and articulate their norms and values, and reach a consensus about further action.”

Les deux principales justifications pour la mise en place d’une évaluation *participative* sont : une plus grande utilisation des résultats et l’importation dans le domaine évaluatif de « valeurs reliées à l’équité, l’autonomisation et le changement social à l’intérieur du contexte de l’évaluation » (Greene, 2005, p. 397, traduction libre). Weaver et Cousins (2004, p. 21, traduction libre) identifient, en plus de ces justifications qu’ils qualifient respectivement de « pragmatique » et « politique », une troisième justification de nature « épistémologique ». Cette dernière vise, au moyen du processus participatif, à produire « des connaissances et des représentations valides du phénomène social sous-jacent ». Les nombreux bénéfices de l’évaluation participative cités dans la littérature rejoignent majoritairement ces trois catégories (Baron et Monnier, 2003; Garaway, 1995; Plottu et Plottu, 2009; Wandersman, 2009; King dans Williams, 2005), elles-mêmes particulièrement liées aux bénéfices des évaluations de quatrième génération identifiés par Guba et Lincoln (1989)⁶.

Cousins et Whitmore (1998) distinguent deux grandes tendances dans les évaluations participatives : les *évaluations pragmatiques* (ciblant l’utilisation des résultats) (“*Practical Participatory Evaluation*” - P-PE) et les *évaluations transformatives* (“*Transformative participatory evaluation*” - T-PE)⁷. Pour les auteurs, la mise en place des P-PE vise principalement à maximiser l’utilisation des résultats de l’évaluation, en favorisant notamment la qualité et la pertinence de l’information transmise, ainsi que l’appropriation de l’évaluation par les utilisateurs potentiels. Les T-PE reconnaissent quant à elle l’existence d’un système social entre les parties prenantes, dans lequel pouvoir et information sont interreliés, et où la position privilégiée de l’évaluateur au sein

⁶ Des bénéfices non reliés à ces trois justifications ont également été identifiés, notamment : “*anticipating reactions and problems; giving legitimacy and credibility to final decisions; and sharing risk and responsibility* (Boots & Midford, 2007; Brandon, 1998; Campbell & Mark, 2006; Grant & Curtis, 2004; Posavac & Carey, 2007).” (Orr, 2010, p. 558).

⁷ En 2004, Weaver et Cousins ajoutent une troisième catégorie : “*stakeholder-based evaluation*”, mais dans laquelle “*depth of participation would be limited to a consultative role on behalf of non-evaluator stakeholders*” (Weaver et Cousins, 2004, p. 26). Elle n’est donc pas incluse ici comme évaluation participative.

du processus évaluatif lui permet de viser leur autonomisation. Brisolara (1998, p. 29, traduction libre) souligne le caractère « idéologique » de ce type d'évaluation, car d'après l'auteur, s'intéressant particulièrement à l'injustice et aux inégalités sociales, l'évaluateur perçoit « l'autonomisation des participants moins puissants comme un processus clé dans la promotion du changement social ».

Bien que ces deux formes d'évaluation se différencient *a priori* fortement quant à la reconnaissance et la place de l'expertise de l'évaluateur (Brisolara, 1998), elles n'en sont pas moins similaires en certains points. En effet, les P-PE peuvent également être le moyen pour certains évaluateurs de propager des valeurs fondamentales de la démocratie (Brisolara, 1998; House et Howe, 2000a). *A contrario*, au niveau des méthodes, il est par exemple imaginable qu'un évaluateur agisse comme défenseurs d'intérêts (stratégie largement associée au T-PE) pour favoriser l'utilisation de l'évaluation (Brisolara, 1998). Ainsi, pour Brisolara, il serait peu pertinent de catégoriser les évaluations dans l'une ou l'autre de ces tendances, celles-ci étant irrémédiablement liées. L'auteure suggère alors qu'une évaluation soit considérée davantage comme une pondération de ces deux approches (Brisolara, 1998). King (2005, p. 293) suggère par ailleurs le terme de "*meliorative participatory evaluation*" pour nommer une évaluation dont les objectifs seraient à la fois de nature pragmatique et transformative.

1.1.2 Les principales caractéristiques de l'amplification de la dimension éthique en évaluation

Les nouvelles approches évaluatives sont notamment caractérisées par la reconnaissance et l'adoption explicite de valeurs, ainsi que par l'importance donnée au respect et à l'intégration des parties prenantes de l'évaluation dans le processus évaluatif. Cette évolution dans la théorisation de l'évaluation bouleverse les positions antérieures d'un l'évaluateur se revendiquant, pour des raisons tant politiques qu'épistémologiques, détaché et neutre.

1.1.2.1 La reconnaissance et l'intégration de valeurs dans la théorie et la pratique évaluative

La reconnaissance de la présence de valeurs inhérentes et insécables aux théories et à la pratique évaluatives a contribué à la remise en question des approches traditionnelles des générations d'évaluation précédentes, qui assuraient de la neutralité du processus et, le

cas échéant, la défendaient. En effet, quelle que soit l'approche plébiscitée, les évaluations provenant de la nouvelle génération rompent toutes avec la tradition de la part de l'évaluateur d'objectivité et de détachement vis-à-vis des valeurs en présence. Cette reconnaissance de la présence et de l'impact de valeurs s'ancre dans deux principales dimensions, à savoir : la dimension morale et la dimension épistémologique. Sur le plan moral, les choix de l'évaluateur quant à la théorie évaluative et la méthodologie qui lui est associée sont perçus comme intimement liés aux positions morales (consciemment ou non) endossées. L'appréciation et les réponses apportées par l'évaluateur aux « revendications, préoccupations et enjeux » (Guba et Lincoln, 1989, p. 40, traduction libre) des différentes parties prenantes n'étant pas considérées comme neutres (tel que cela était précédemment défendu), l'évaluateur doit alors faire face à de « profondes questions de valeurs et de justice » (Garaway, 1995, p. 92, traduction libre). Il n'a alors d'autres choix que de positionner son action au sein des valeurs en présence.

Parallèlement à cette évolution sur le plan moral, s'est développée sur le plan épistémologique une nouvelle vision de l'acquisition de la connaissance dans laquelle *“evaluands are social, political and moral constructions that embody the different (and often conflicting) interests and values of stakeholders”* (Schwandt, 1997, p. 26). Dans cette perspective, le savoir est interprété comme résultant d'une construction sociale, où la réalité ne peut plus être étudiée par l'entremise de la collecte de 'faits' et par une 'analyse objective', mais où plusieurs réalités sociales sont construites par les acteurs en présence (ceci incluant l'évaluateur lui-même). Ces réalités se doivent alors d'être étudiées en prenant en compte les contextes notamment politique, culturel, économique, ou encore social, indissociables du processus de construction de ce savoir particulier (Abma et Widdershoven, 2008; Guba et Lincoln, 1989; Mertens, 1999).⁸

Suite à cette révolution au sein de la théorie de l'évaluation, des auteurs (notamment Greene, 1997) ont dès lors appelé à la revendication explicite des valeurs sous-tendant le processus évaluatif. De nombreuses approches évaluatives se sont alors inscrites dans les

⁸ Ce paragraphe a été tiré de l'article écrit en lien avec les premières étapes de la recherche: Peter, E. (2013). L'évaluateur éthiquement engagé : Sur le sens et la pertinence d'un nouveau référentiel. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 27(1), p.5.

concepts de constructivisme et de réactivité (*responsivness*) associés aux évaluations de quatrième génération (Guba et Lincoln, 1989), sans pour autant adhérer à toutes les caractéristiques et valeurs proposées (pluralisme, participative, inclusive, *autonomisante*, démocratique, etc.). Ainsi, que cet endossement de valeurs soit explicite ou implicite, consciemment réalisé ou non, il ne cesse d'orienter l'évaluateur vers l'une ou l'autre des approches évaluatives, influençant ainsi directement la définition, la pertinence et l'application de chaque standard éthique.

1.1.2.2 Le renforcement du lien entre évaluateur et participants

Tel qu'expliqué précédemment, le choix par l'évaluateur de son rôle au sein de l'évaluation est intimement lié aux valeurs qu'il a intégrées et souhaite privilégier/transmettre dans son travail. Les nouvelles approches évaluatives élargissent donc de fait les rôles traditionnels de l'évaluateur, à savoir ceux de « directeurs/administrateurs », « méthodologistes », et « rapporteurs » (Newman et Brown, 1996, p. 5, traduction libre). Avec ces nouvelles approches, l'évaluateur peut devenir (parfois au cours d'une même évaluation) : un « collaborateur », un « formateur », un « conseiller », un « facilitateur », un « négociateur »/« médiateur », un « *leader* », un « agent du changement », un « défenseur d'intérêts » (« représentant », « défenseur de la justice sociale », etc.), un « libérateur » (autonomisation), un « acteur en apprentissage », etc. (Brisolara, 1998; Fetterman, 1994; Garaway, 1995; Guba et Lincoln, 1989; Laughlin et Broadbent, 1996; Patton, 1994; Skolits, Morrow et Burr, 2009; Stufflebeam, 2001; traduction libre). Kapp et Anderson (2010, p. 200-206, traduction libre) catégorisent les différents rôles existants en quatre fonctions principales, à savoir : « soutien », « enseignant », « défenseur d'intérêts » et « militant ». Or, pour certains auteurs (Abma et Widdershoven, 2008; Guba et Lincoln, 1989), ces nouveaux rôles endossés par l'évaluateur augmentent la profondeur des relations sociales que ce dernier entretient avec les autres acteurs ; plus celles-ci sont fortes, plus grande est ce que Abma et Widdershoven nomment la « responsabilité relationnelle » de l'évaluateur (2008, p. 222, traduction libre).

Les récents bouleversements induits par l'adoption explicite de valeurs et l'augmentation de la responsabilité relationnelle de l'évaluateur incitent ainsi à *l'élargissement du degré actuel d'application des théories éthiques en évaluation de programme*. Dans ce contexte,

l'interprétation de la dimension éthique du respect des droits de la personne et des responsabilités de l'évaluateur va alors au-delà des devoirs déontologiques initialement proposés; ceci influant en autres sur le nombre et l'amplitude des standards visant à la protection des droits des participants.

1.1.3 Les conséquences de l'amplification de la dimension éthique

Nous pouvons souligner trois principales conséquences à l'amplification de la dimension éthique en évaluation, à savoir : un rapprochement vers le concept des droits de la personne, une évolution du concept d'engagement de l'évaluateur, et enfin, l'intégration de nouveaux standards éthiques dans le domaine. Ces conséquences sont approfondies ci-après.

1.1.3.1 Les droits des participants à une évaluation : vers un rapprochement avec le concept de 'droits de la personne'

Dans les nouvelles approches proposées en évaluation de programme, le participant prend ainsi une place nouvelle et prépondérante. De là, se révèle le problème du respect de son droit en tant qu'être humain et non plus simple objet d'étude (Shaw, 2003). Or, lorsqu'associés à une définition élargie des droits de la personne, les droits des participants prennent une tout autre ampleur, défiant alors les standards éthiques actuels (Shaw, 2008). *Les droits des participants aux évaluations* ne peuvent alors plus se limiter à une définition consensuelle du respect des participants, telle qu'actuellement présentée dans les codes éthiques.

Avant toute chose, il est important de clarifier la notion de *participants*. Ainsi, il est tout d'abord utile de différencier droits individuels des participants et droits de groupe. En effet, Finch explique que ceux-ci peuvent être contradictoires (Finch, 1985 dans Shaw, 2008, p. 409). S'intéressant davantage à la notion de groupe, Pettifor (1995) met l'accent sur l'injustice sociale consécutive à l'action de l'évaluateur, subdivisant pour sa part les participants en *sous-groupes* en fonction de leur degré de vulnérabilité. Par ailleurs, Finch associe droits des participants et droits des bénéficiaires, les deux rôles étant incarnés par les mêmes individus. Il s'avère cependant nécessaire de distinguer ces deux positions car tous les participants à une évaluation ne sont pas obligatoirement des bénéficiaires du programme évalué, et réciproquement. Ensuite, bien que la catégorisation puisse différer

d'un auteur à l'autre, la littérature récente identifie généralement comme parties prenantes à une évaluation (en dehors de l'évaluateur) les acteurs suivants: les clients et les décideurs politiques, les agents d'implantations, les populations ciblées, les bénéficiaires (prévus ou non), les victimes et la société civile (Daigneault et Jacob, 2009, p. 340). Les populations ciblées, les bénéficiaires et les victimes peuvent être décrits comme "*people toward which the program is directed to modify their behavior and/or improve their well-being; local people indirectly and/or potentially affected by the program, either positively or negatively*" (Daigneault et Jacob, 2009, p. 340), lesquelles englobent également les personnes exclues du programme (Guba et Lincoln, 1989, p. 41). Dans cette recherche, les termes de *participants potentiels* et de *parties prenantes* à une évaluation s'appliquent à tous ces groupes.

Les droits des participants (individus et groupes) peuvent donc être interprétés au moyen d'une *définition élargie des droits de la personne*, ceux-ci n'étant plus seulement inclus dans les principes traditionnels de : « confidentialité, consentement éclairé, droit de s'exclure de l'évaluation en tout temps, non-dissémination d'information pouvant violer les principes de qualité de vie, description adaptée du type de données, et communication de l'objectif des procédures de l'évaluation » (Sheinfeld et Lord, 1981, p. 385, traduction libre), pour lesquels :

"respect seems to be addressed more frequently in the sense of legal rights for equality treatment and non-discrimination rather than in the sense of moral rights or professional responsibility for the well-being, benefit, advantage, care, and empowerment of the disadvantaged". (Pettifor, 1995, p. 142).

Or, bien que l'Association américaine d'évaluation (AEA) ait développé des standards en 2004 s'approchant davantage de la seconde catégorie décrite par Pettifor, certains d'entre eux n'atteignent pas les standards des notions les plus étendues, comme ceux des droits de la personne tels que prônés par l'Organisation des Nations Unies (ONU). En effet, au travers des divers traités et pactes signés par les pays, la définition de droits de la personne reconnue par l'ONU et ses membres s'est enrichie depuis leur première reconnaissance (internationale) en 1948 lors de la rédaction de la Déclaration universelle, pour reconnaître tout d'abord les droits *civiques* et *politiques* (droits de première génération), et les droits *économiques, culturels* et *sociaux* (droits de deuxième génération) et enfin,

plus récemment les droits dits de *solidarité*⁹ (droits de troisième génération). (Vasak, 1977) Ils peuvent être définis comme suit:

Civil and Political Rights: *The rights of citizens to liberty and equality; sometimes referred to as first generation rights. Civil rights include freedom to worship, to think and express oneself, to vote, to take part in political life, and to have access to information. [...]*

Economic, Social, Cultural Rights: *Rights that concern the production, development, and management of material for the necessities of life. The right to preserve and develop one's cultural identity. Rights that give people social and economic security, sometimes referred to as security-oriented or second generation rights. Examples are the right to food, shelter, and health care.*

Environmental, Cultural, and Developmental Rights: *Sometimes referred to as third generation rights, these rights recognize that people have the right to live in a safe and healthy environment and that groups of people have the right to cultural, political, and economic development.* (Flowers, 1998)

Ils sont considérés comme « universels et inaliénables », « interdépendants et indivisibles », « égaux et non-discriminatoires »¹⁰ (Haut-Commissariat aux droits de l'Homme, *nd*). Pour les distinguer, trois grandes dimensions de droits ont également été établies: les « droits légaux », les « droits moraux », les « droits naturels » (Flowers, 1998). Alors que les premiers sont basés sur les lois existantes, les deuxièmes sont basés sur des principes d'équité et de justice, quant aux troisièmes, ils sont « appartiennent aux êtres humains de leur simple fait d'exister en tant que tel » (Flowers, 1998, traduction libre).

⁹ Ces droits restent cependant controversés et sont moins présents dans la littérature.

¹⁰ Les droits sont universels au sens où ils s'appliquent à chaque être humain « quel que soit le système politique, économique ou culturel » du pays ; et inaliénables au sens où « ils ne peuvent être abrogés, sauf dans des circonstances particulières et conformément à une procédure spécifique. » Les droits sont de plus interdépendants et indivisibles, car ils sont liés les uns aux autres de sorte que « l'amélioration [/la privation] d'un droit facilite[/freine] le progrès des autres ». Finalement, une personne ne peut être discriminée et refusée la possession de ces droits, « les êtres humains naissant [...] égaux en dignité et en droits » (Haut-Commissariat aux droits de l'Homme, *nd*).

Il est possible d'identifier les concepts inclus dans les droits établis par l'ONU dans la littérature reliée au domaine de l'évaluation. Ainsi, les *droits civiques* vont être déclinés en les notions de démocratie, dialogue herméneutique, pluralisme, participation, inclusion, traitement équitable ; les *droits culturels* en celle de compétences culturelles ; ou encore, les *droits développementaux* en les notions d'autonomisation, d'émancipation, etc. Toutefois, en pratique, des conditions comme l'universalité ou l'indivisibilité des droits ne sont pas toujours évidentes à respecter. Par ailleurs, l'application d'un droit énoncé peut revêtir de nombreuses formes dépendamment de son niveau d'application. Par exemple, quand l'AEA (2004, p. 2) décrit le *respect de l'interculturalisme* comme "*understanding of the worldviews of culturally-different participants and stakeholders in the evaluation, and the use of appropriate evaluation strategies and skills in working with culturally different groups*", Chouinard et Cousins (2009, p. 482, traduction libre) insistent sur l'importance pour l'évaluateur d'analyser ses propres valeurs culturelles car elles influent sur toutes les dimensions d'une évaluation (« sélection de la méthodologie et des méthodes », « relation entre les groupes », « compréhension interculturelle » et « positionnement et rôle de l'évaluateur »). Schwandt (2007, p. 400) ajoute qu'il est nécessaire que les évaluateurs fassent preuve d' "*awareness and sensitivity to the beliefs, values, and ways of life of cultural groups different than one's own*". Il considère « minimalistes » les positions, telles que celle adoptée par l'AEA, car limitées au respect et à l'empathie. L'auteur se rapproche ainsi davantage de la position de Chouinard et Cousins, en soutenant la nécessité d'une réflexion sur sa propre culture et ses croyances, ainsi que sur les biais que ces dernières induisent non seulement dans la méthodologie, mais aussi sur la perception de la valeur d'un programme par les répondants (Schwandt, 2007, p. 401). Le principe du respect de l'*interculturalisme* peut donc être mis en application de manière fort différente. Par ailleurs, cette application s'avère liée à l'interprétation du concept et donc à la définition à la base de cette notion. Ainsi, l'*interculturalisme* peut être conçu comme une situation dans laquelle l'évaluateur ne partage pas les caractéristiques culturelles des participants (Yarbrough, Shulha, & Caruthers, 2004 dans Chouinard et Cousins, 2009, p. 460), ou encore, vision plus dynamique, comme étant une interaction entre deux cultures (Merryfield, 1985 dans Chouinard et Cousins, 2009, p. 460). L'*interculturalisme* ne se limite pas à une différence « culturelle », mais inclut également une différence de « religion, genre, handicap, âge,

orientation sexuelle et appartenance ethnique » (American Evaluation Association, 2004, p. 5), et également une différence « socio-économique » (Schwandt, 2007, p. 401). Ainsi, à l'instar du respect du caractère interculturel du participant, les autres concepts éthiques, dont l'application est liée à leur compréhension et à l'analyse du contexte par l'évaluateur, peuvent être appliqués différemment. Cette différence est d'autant plus importante dans les nouvelles approches évaluatives, que celles-ci s'avèrent hautement *contextualisées* (Rebien, 1996, p. 156).

Ainsi, lorsque le concept de respect des droits des participants est ancré dans les principes associés aux nouvelles approches évaluatives, se rapprochant par là même de la notion des droits de la personne, la potentialité d'identification de problèmes éthiques s'en trouve considérablement accrue.

1.1.3.2 Vers un nouveau type d'engagement et de responsabilités pour l'évaluateur

Une autre conséquence de l'amplification de la dimension éthique du domaine de l'évaluation s'avère l'évolution du concept d'engagement de l'évaluateur. En effet, la récente adoption en évaluation de programme des nouvelles valeurs et des nouvelles positions ontologiques et épistémologiques précédemment exposées, a permis d'accroître la portée de ce concept, en y ajoutant un aspect 'positif' pour la discipline. Ainsi, alors que l'engagement de l'évaluateur était un terme auparavant employé de manière péjorative en évaluation et associé à la promotion d'intérêts particuliers (Newman et Brown, 1996; Stufflebeam, 2001; Weiss, 1998), sa signification s'est peu à peu transformée pour être associée par certains auteurs à la défense de valeurs et/ou de méthodes indispensables à toute évaluation de qualité. Nous verrons ainsi comment certains auteurs redéfinissent et justifient le concept d'engagement de par l'impact d'une telle démarche sur : certaines normes méthodologiques visant à assurer la qualité des évaluations ; la nature et la localisation de l'intervention de l'évaluateur dans la sphère politique et notamment dans les relations de pouvoir; et plus généralement, la définition de l'engagement et des responsabilités attribuées à l'évaluateur tant au niveau de l'évaluation, du programme, que de la société.

Un engagement synonyme de critère de qualité méthodologique

Tout d'abord, en acceptant cette nouvelle limite épistémologique qui exclut l'accès à une information et à une analyse objectives et neutres, il en résulte une modification du sens donné au concept 'd'engagement', de par les répercussions sur les critères de qualité et notamment sur l'interprétation du concept de 'biais méthodologique'. Dans cette nouvelle perspective, l'évaluateur est, à l'instar des autres parties prenantes, porteur de valeurs qui influencent non seulement son approche évaluative (Greene, 1997) mais également ses jugements sur le programme (Schwandt, 1997). Ainsi, si nous restons dans la conception d'une réalité indépendante et accessible au moyen de méthodes maximisant l'objectivité, la revendication de valeurs de la part de l'évaluateur pourrait être 'légitimement' assimilée à une certaine partialité envers des intérêts particuliers. Au contraire, dans la perspective d'une réalité socialement construite, où évaluateurs et participants contribuent à la construction du savoir, tout en s'influençant mutuellement (Abma, 2006), l'évaluateur se doit alors d'explicitier les valeurs qui guident irrémédiablement son évaluation (Greene, 1997). Dans cette perspective, ni l'évaluateur, ni l'approche méthodologique ne pouvant être neutres, ils doivent donc s'éloigner des critères de qualité précédemment acceptés. En effet, la volonté d'accéder à une certaine neutralité de l'évaluation incitait auparavant à éviter les 'biais' en limitant au maximum l'influence réciproque entre l'évaluateur et son objet d'étude. Cela pourrait se traduire par la limitation : des contacts entre l'évaluateur et les participants (Scriven, 1987 cité dans Abma et Widdershoven, 2008, p. 210; Stufflebeam, 2001) ; des actions en faveur d'un groupe particulier, quand bien même cela serait pour défendre des valeurs maintenant relativement bien admises comme la démocratie, la justice, l'équité, etc. (Stufflebeam, 2001) ; ou encore, de la participation des parties prenantes dans le processus décisionnel (Stake dans Abma et Stake, 2001; Alkin et Christie, 2004). Ainsi, alors que, sous cet angle, l'évaluateur ne doit pas se laisser influencer par les interprétations ou revendications des autres parties sous peine de 'biaiser' les résultats de l'évaluation, il doit, au contraire, dans les nouvelles approches, prendre en compte la multiplicité des valeurs, des expériences et des interprétations pour éviter de 'biaiser' l'évaluation par la censure de réalités vécues et des opinions des participants.

En conséquence, pour avoir accès aux différentes réalités du programme évalué, l'évaluateur doit s'engager en direction d'une approche évaluative qui permet cette intersubjectivité, notamment en approfondissant les relations entre l'évaluateur et les participants (Abma et Widdershoven, 2008), en favorisant la mise en place d'un processus dialogique, équitable et démocratique (House et Howe, 2000b), ou en incluant toutes les parties concernées, notamment celles qui sont généralement exclues (Mertens, 1999). Ce faisant, il adhère à de nouvelles normes méthodologiques qui pourront être qualifiées par certains 'd'engagement' au sens 'négatif' du terme, mais par d'autres d'« impartialité » (Datta, 1999) ou même 'd'engagement' au sens 'positif' (Greene, 1997).

Si les valeurs sont considérées comme *"the systems of concepts and qualities that stakeholders [including the evaluator] use to prioritize and judge aspects of their lives"* (Yarbrough, Shulha, Hopson et Caruthers, 2011, p. 73) et que leurs impacts sur la méthodologie sont non négligeables et souvent implicites (Greene, 1997), la question n'est alors plus de savoir si la méthode est suffisamment neutre, mais plutôt comment obtenir une *"balanced and complete view of the program processes and effects such that bias is not introjected because of a lack of understanding of key viewpoints."* (Mertens, 1999, p. 5). En définitive, ce qui peut être associé à de 'l'engagement' ne paraît alors qu'être une adaptation des critères assurant une certaine qualité méthodologique des évaluations en logique avec les nouvelles positions ontologiques et épistémologiques adoptées, et ce, pour répondre à la nécessité, par ailleurs de mieux en mieux acceptée par l'ensemble de la communauté de la discipline (Datta, 1999), d'obtenir une pluralité d'opinions tout en soulignant explicitement les valeurs de chacun.

Un engagement avec la volonté d'intervenir dans les relations de pouvoir...

La nouvelle représentation du processus évaluatif comme un monde social et politique (Abma, 2006; Abma et Widdershoven, 2008; Greene, 1997, 2006; McTaggart, 1991), associée à l'inscription dans une position épistémologique d'un savoir construit et non existant dans une réalité indépendante, a de nombreux impacts sur l'identification du rôle politique de l'évaluateur et de ses responsabilités vis-à-vis de l'évaluation et des parties prenantes, qui modifient la définition même du concept 'd'engagement'. En effet, les décisions de l'évaluateur vont avoir un impact sur la distribution du pouvoir non seulement au sein de l'évaluation (Greene, 2006), mais également au sein du programme

évalué (McTaggart, 1991). L'évaluateur est par ailleurs lui-même soumis à ces structures de pouvoir tant dans ses décisions (Shaw et Faulkner, 2006), que dans ses relations avec les autres parties prenantes sur les plans macroscopique et individuel (relationnel), (Mertens et al., 1994). Ces structures de pouvoir sont toutefois largement ignorées des parties prenantes elles-mêmes (Davis, 1999). Dans une telle conception du processus évaluatif, et pour les défenseurs d'une perspective refusant la possibilité d'un processus de production du savoir neutre et indépendant, "*social program evaluators are inevitably on somebody's side and not on somebody's else side*" (Greene, 1997, p. 25). Il devient alors crucial pour les évaluateurs d'expliquer: "*in whose interests should we be acting, and to what purpose?*" (Schwandt, 1997, p. 36). Cela est d'autant plus nécessaire pour répondre à deux questions de nature méthodologique et éthique majeures, à savoir: "*which stakeholders to involve, and how to involve them*" ? (Torres et Preskill, 1999, p. 58). Ces dernières questions paraissent en effet centrales pour l'étude de l'impact des actions des évaluateurs dans la dimension politique des évaluations. La réponse apportée par l'évaluation peut ainsi aider à définir la nature et le niveau d'engagement de l'évaluateur dans cette sphère, et ce, que son intervention sur la structure du pouvoir se situe au niveau du processus de construction du savoir, ou directement sur les relations sociales entre parties prenantes.

... pour favoriser une évaluation équitable

Plusieurs auteurs soulignent que l'engagement de l'évaluateur pour favoriser l'inclusion des différentes parties prenantes peut avoir pour conséquence de modifier les relations de pouvoir par l'entremise du processus de production du savoir mis en place pour l'évaluation. Cependant, parmi eux, certains auteurs comme Stake (Abma et Stake, 2001; House, 2001) prônent la non-influence de l'évaluateur sur les structures de pouvoir, ou encore, d'autres comme Abma (2006) privilégient des méthodes qui *peuvent* avoir une influence sur les relations de pouvoirs pour assurer la pluralité et le dialogue nécessaire à la qualité de l'évaluation, mais ne le recherchent pas volontairement. Malgré tout, plusieurs auteurs utilisent quant à eux volontairement le processus de production des connaissances comme un instrument pour rééquilibrer les relations entre parties prenantes. Cela peut être réalisé tant au niveau de la direction donnée à ce processus au moyen du mandat et des questions de recherche, qu'au niveau des méthodes de production

en elles-mêmes (Learmonth et Harding, 2006; Weiss, 1998). L'objectif étant que ce processus, dont les résultats sont légitimés par l'autorité attribuée aux évaluations (Learmonth et Harding, 2006), permette d'accéder à des informations provenant d'un environnement où la distribution du pouvoir est équilibrée, et ainsi permettre une évaluation « juste et équitable » (Mertens et al., 1994). Les défenseurs de cette position sont par exemple : House (House, 2001, 2005; House et Howe, 2000b) qui souhaite instaurer un processus de démocratie délibérative qui a, d'après l'auteur, l'avantage de traiter des différentes valeurs équitablement ; Mertens (1999) et Davis (1999) qui requièrent des évaluateurs de représenter les populations vulnérables; Humphries (1999) qui incite à l'analyse critique des relations d'oppression par ceux qui les subissent ; ou encore, Fetterman (Fetterman, 1994; Fetterman et Wandersman, 2007) et McTaggart (1991) qui souhaitent former les populations qui le nécessitent à se représenter elles-mêmes et à participer activement au processus évaluatif. Moins explicite, la position de Patton pourrait être assimilée à ce courant lorsqu'il revendique l'importance du partage des informations pour favoriser un "*shared-power world*" (2008, p. 533).

... pour 'améliorer le monde'

À la différence des positions précédemment présentées qui ne défendent pas *de facto* un impact en dehors du seul processus évaluatif, certains auteurs (dont certains déjà présentés dans la précédente catégorie) revendiquent un rôle d'*agent de changement* avec l'objectif que leurs actions en tant qu'évaluateur permettent 'd'améliorer le monde' (la direction donnée à ce dernier concept étant bien évidemment hautement subjective).

Le rôle de l'évaluateur et de l'évaluation, déjà perçue comme un moyen d'améliorer les programmes évalués et par là même la société (Dahler-Larsen, 2006), est alors associé à une action directe de l'évaluateur en fonction de valeurs particulières, qu'elles soient par exemple liées aux notions de « justice sociale » et d'« équité » (Mertens et al., 1994), ou d'« auto-détermination » (Fetterman, 1994) ; et vise généralement une action envers des groupes spécifiques, comme les groupes vulnérables ou désavantagés (Fetterman, 1994; Humphries, 1999; Mertens, 1999). L'approche visant à accroître l'impact des évaluations en favorisant la pertinence et l'utilisation de leurs résultats (Patton, 2008) pourrait également être incluse à cette position dans le sens où, à l'instar des approches précédemment citées, l'évaluation n'est pas considérée comme une fin en soi, et

l'évaluateur doit ainsi considérer l'impact direct de ses actions et de l'évaluation sur l'amélioration de la société.

Quelles que soient les raisons qui incitent l'évaluateur à entreprendre des activités généralement associées au concept d'engagement (qualité de l'évaluation, ou promotion de valeurs au sein ou en dehors du processus évaluatif), son inscription dans ces différentes approches modifie irrémédiablement la nature de son rôle et de ses responsabilités. L'impact de cette modification ne se restreint pas au seul processus évaluatif, mais influence également et plus généralement la définition de la fonction évaluative au sein des programmes évalués et de la société.

Conséquences sur la délimitation de la responsabilité de l'évaluateur

Dans un monde socialement construit, la prise de position des évaluateurs envers certaines valeurs – l'engagement – semble inévitable (Greene, 1997). Cependant, la défense de ces valeurs n'est pas sans conséquence quant à la définition de la responsabilité de l'évaluateur. Se posent alors notamment les questions de déterminer le niveau d'engagement et le type d'activités et d'impacts valorisés dans les différents lieux de cet engagement (à savoir : l'évaluation, le programme évalué et la société). Des exemples d'impacts de tels apports sur la perception des responsabilités de l'évaluateur sont présentés ci-après.

Vis-à-vis de l'évaluation

Au niveau du processus évaluatif, l'évaluateur 'engagé' semble prendre de nouvelles responsabilités vis-à-vis de la reconnaissance et de la promotion de valeurs, ainsi que vis-à-vis de la distribution du pouvoir. Ainsi, certains auteurs engagent la responsabilité de l'évaluateur envers la *reconnaissance* et à la *promotion explicite de valeurs* lors du processus évaluatif (Datta, 1999; Greene, 1997), tant au niveau du processus (Fetterman, 1994; House et Howe, 2000b; Humphries, 1999; Mertens, 1999) que des relations sociales individuelles entre l'évaluateur et les participants (Abma et Widdershoven, 2008; Davis, 1999). Cependant, d'importantes critiques sont émises à l'encontre de certaines de ces positions qui sont alors qualifiées d' « idéologie[s] » (Smith, 2007, p. 177). La confrontation épistémologique entre ceux préférant l'adoption par l'évaluateur d'une

position ‘politiquement neutre’ et ceux pour lesquels “*evaluation is an ideological process*” (McTaggart, 1991, p. 19), dans lequel “*virtually all technical issues have an ideological side*” (Berk & Rossi, 1976, p.339 dans Greene, 1997, p. 28) paraît donc rendre incompatibles les responsabilités attribuées à l’évaluateur. Ensuite, la responsabilité de l’évaluateur au sein de la *dimension politique* de l’évaluation, et notamment au niveau de son intervention dans la répartition des pouvoirs est également sujette à débat. Alors que certains auteurs restent réservés quant à l’adéquation entre cette intervention et le rôle de l’évaluateur (Smith, 2007), d’autres soulignent que le fait d’ignorer ces relations de pouvoir reviendrait à les promouvoir (House et Howe, 2000b), et qu’il existe une différence significative entre rester « neutre » et rester « impartial », soulignant avec cette dernière notion la nécessité de favoriser la mise en place d’un processus évaluatif « équitable » et « juste » (Datta, 1999).

Vis-à-vis du programme évalué

Les responsabilités de l’évaluateur vis-à-vis du programme évalué se trouvent largement accrues par les nouvelles approches promues en évaluation. Ainsi, l’évaluateur se doit désormais d’agir pour vérifier la légitimité du mandat du programme évalué, ainsi que pour favoriser les impacts de l’évaluation sur ce dernier, notamment par l’utilisation des résultats et la transformation de ses acteurs. En effet, les mandats des évaluations ne requièrent pas systématiquement une vérification de la pertinence sociale des objectifs et des impacts du programme évalué. Or, certains auteurs comme Schwandt (2008, p. 146) soulignent l’importance de vérifier cette « désirabilité sociale » de l’apport du programme sans se restreindre à une vision « managériale » du problème et des solutions qui y ont été apportées, en favorisant par exemple la participation des bénéficiaires du programme pour y parvenir (Fetterman, 1994). De plus, certains auteurs ont promu la responsabilisation des évaluateurs vis-à-vis de l’utilisation des résultats par les parties prenantes se référant explicitement (Sonnichsen, 1987, dans Morris, 2011, p. 143) ou non (Patton, 2008; Weiss, 1998) à la notion d’engagement. Ainsi, Patton va recommander l’adoption de toutes activités, dont certaines associées à l’engagement (comme l’autonomisation, le plaidoyer, les activités de transfert de connaissances, etc.), qui permettront de favoriser l’utilisation des résultats par les utilisateurs potentiels (Patton, 2008). D’autres, comme Fetterman (1994), vont insister sur la responsabilité de

l'évaluateur de disséminer les résultats aux publics concernés. Enfin, certains auteurs promeuvent une indispensable implication de l'évaluateur pour changer le programme grâce à la transformation de ses acteurs. Cela est par exemple le cas des évaluations dites « participatives transformatives » (Brisolara, 1998; Cousins et Whitmore, 1998), qui contrairement à leurs consœurs dites « pragmatiques », ne restreignent pas les impacts potentiels de l'évaluation aux seuls résultats et à leur utilisation, mais considèrent le processus évaluatif comme une source potentielle directe d'impacts visant à améliorer la situation au sein du programme. Cela peut être sous forme d'activités au profit de groupes particuliers (Fetterman et Wandersman, 2007; Humphries, 1999; Mertens, 1999), ou directement en faveur du programme par l'intégration sur le long terme d'un processus évaluatif continu au programme concerné (Patton explicita et nomma cette approche "évaluation développementale", 1994). Dans cette perspective, *"evaluation and action are part and parcel of the same process"* (Guba et Lincoln, 1989, p. 259).

Il existe toutefois parallèlement à ces recommandations un consensus dans une partie de la communauté de l'évaluation en défaveur de la prise de position directe d'un évaluateur vis-à-vis d'un programme, notamment concernant l'implication associée aux évaluations dites « transformatives » (Datta, 1999; Morris, 2011). Par exemple, Stake (Abma et Stake, 2001), qui s'est pourtant engagé en faveur d'évaluations réactives aux besoins et aux perceptions des différents acteurs, refuse d'intégrer le rôle d'agent de changement dans la définition des responsabilités de l'évaluateur. Il mentionne notamment la neutralité nécessaire de l'évaluateur en faveur du statu quo, ainsi que le risque de voir intégrer aux critères de qualité d'une évaluation celui du niveau de changement qu'elle aura produit.

Vis-à-vis de la société

Finalement, certains auteurs responsabilisent les évaluateurs vis-à-vis de la société, en s'intéressant notamment aux conséquences des évaluations, que celles-ci soient directes ou induites par « influence », et *"lead[ing] toward or away from social betterment"*. (Henry et Mark, 2003, p. 295). Deux principales responsabilités de l'évaluateur sont notamment la prise en compte des intérêts du public et du bien-être commun dans l'évaluation (Morris, 2009), et la promotion des résultats de l'évaluation sur la place publique pour en favoriser leur utilisation (Weiss, 1998). Concernant la prise en compte des intérêts publics, elle s'avère être d'autant plus importante que *"evaluators not only*

inform the means by which human or social good is realized but shape our definition of the social good as well” (Schwandt, 1997, p. 26). Cependant, là encore, ces positions ne font pas l’unanimité, et la seule contribution de l’évaluateur à la production de résultats crédibles émis au moyen d’une analyse critique et méthodologiquement fiable peut être considérée par certains comme un apport suffisant envers la société (Dahler-Larsen, 2006).

Ainsi, les modifications épistémologiques et ontologiques, induisant la *reconnaissance* et *l’endossement* explicites de valeurs en lien avec la fonction d’évaluateur, modifient les responsabilités qui lui sont attribuées tant au niveau de l’évaluation, qu’envers le programme et la société. Certaines activités, auparavant *négativement* qualifié du terme ‘engagement’ sont désormais entièrement intégrées à sa fonction, devenant ‘normales’ dans la perspective d’un évaluateur endossant le rôle de « critique social » (Schwandt, 1992, p. 141) et où *“progress [cannot be viewed] as tied exclusively to the provision and use of social scientific evidence”* (Schwandt, 1992, p. 139). Avec cette ‘nouvelle normalité’:

“evaluation is described by nonevaluators as a profession primarily focused on helping to solve pressing social problems, meet human needs, design and improve a range of human services, empower the disenfranchised, foster self-determination, and establish learning organizations and communities.” (Donaldson, 2001, p. 359)

En conclusion, la motivation de l’évaluateur pour entreprendre des activités qui ont souvent été associées au concept d’engagement peut avoir des motifs de nature méthodologique, pour notamment assurer la reconstruction des différentes réalités des parties prenantes, et/ou politique et morale, portés par une conception particulière de la fonction d’évaluateur et associés à des valeurs par exemple de démocratie, d’équité, ou encore de justice. Ce concept ne se limite donc pas à une vision ‘négative’ impliquant la promotion d’intérêts personnels ou de certaines parties prenantes au détriment de l’évaluation. Pour Greene (1997), les deux conceptions devraient d’ailleurs être identifiées par des termes différents. Mais alors, que comprend cette seconde vision de l’engagement? La réponse à la question de savoir *“How can [evaluators] insure or increase the probability that the bridge between evaluation findings [and process,] and social transformation can be crossed?”* (Mertens, 1999, p. 11) paraît fondamentale dans

ce débat. Quelles actions et activités font partie intégrante du rôle et des responsabilités de l'évaluateur? Si nous considérons que le respect de procédures n'assure pas systématiquement l'atteinte de la finalité visée par ces mêmes procédures (Davis, 1999; Mertens et al., 1994), alors : de quel niveau d'engagement l'évaluateur doit-il faire preuve et avec quel niveau de responsabilité? ¹¹

1.1.3.3 Les formes et les règles de cet engagement : présentation des nouveaux standards éthiques

Concept construit dans le cadre de cette recherche, les 'nouveaux standards éthiques' en évaluation se distinguent notamment des 'standards traditionnels' de par leur adéquation avec les valeurs défendues dans les nouvelles approches évaluatives, ainsi que leur quasi-absence des codes éthiques de référence dans le domaine de l'évaluation (à savoir les codes des associations professionnelles américaine et canadienne, ainsi que du Comité mixte sur les normes d'évaluation en éducation). Avant de présenter ces nouveaux standards dans une section subséquente, nous expliquons tout d'abord le processus menant à leur identification.

Processus menant à l'identification des nouveaux standards

Dans le but de répertorier les nouveaux standards éthiques et les nouvelles valeurs visant à assurer le respect des droits de la personne en évaluation de programmes publics, une revue de la littérature et de codes éthiques a été réalisée, s'inspirant de l'approche de Sheinfeld (1978) qui a elle-même réalisé une revue documentaire des différents codes éthiques de disciplines connexes à celle de l'évaluation afin d'apporter à cette dernière ses premiers fondements éthiques. La revue de la littérature s'est concentrée sur les revues spécialisées en évaluation de programme (par exemple *American Journal of Evaluation*, *Evaluation Review*, *New Directions for Evaluation*, *Revue canadienne d'évaluation de programme*, etc.), les codes et guides éthiques pertinents pour la communauté d'évaluation en Amérique du Nord (*American Evaluation Association*, 2004; Société canadienne d'évaluation, 2008, *nd*; Yarbrough et al., 2011), les codes de différents

¹¹ Cette section a été tirée et adaptée de l'article écrit en lien avec la réalisation des premières étapes de la recherche: Peter, E. (2013). L'évaluateur éthiquement engagé : Sur le sens et la pertinence d'un nouveau référentiel. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 27(1) pp.6-14.

organismes en lien avec l'évaluation de programme (par exemple: Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2005; Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, 2009, etc.), ainsi que les codes de différentes disciplines connexes dont la pertinence pour l'évaluation de programme pourrait être renforcée par l'adoption des nouveaux rôles récemment promus en évaluation (par exemple: Association américaine de psychologie, 2002; Instituts de recherche en santé du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, 2010, etc.). La recherche a volontairement été restreinte aux codes et guides éthiques nord-américains ou provenant d'organisations reconnues sur ce territoire (par exemple, le Groupe des Nations Unies pour l'évaluation), ceci afin que les résultats de l'analyse restent culturellement pertinents pour les évaluateurs de cette région. En effet, de la même manière que les codes et guides nord-américains ne sont pas *de facto* transposables à toute autre région du monde (American Evaluation Association, 2011), il semble peu probable que les codes et guides éthiques d'autres régions puissent l'être en Amérique du Nord. Ainsi, bien que les codes d'associations professionnelles d'autres régions proviennent majoritairement d'une adaptation des principaux codes nord-américains, réalisée en prenant notamment en compte le contexte structurel et culturel local du domaine de l'évaluation, il n'en demeure pas moins que leur intégration à cette analyse aurait nécessité pour chaque standard une étude approfondie des contextes locaux et Nord-américain, ainsi qu'une évaluation de leur pertinence lorsqu'appliqués en Amérique du Nord. C'est pourquoi, tout en reconnaissant la multiplicité culturelle interne à la région nord-américaine (American Evaluation Association, 2011) et son possible impact sur l'évaluation de la pertinence des standards ici proposés, la revue documentaire a été restreinte à cette unique région afin de favoriser une certaine cohérence culturelle des standards répertoriés.

Suite à cette revue documentaire, les standards et valeurs liés au respect des droits de la personne ont été synthétisés sous forme de standards éthiques et regroupés sous plusieurs catégories. Lors de cette synthèse, une attention particulière a été portée pour différencier les standards plus traditionnellement reconnus en évaluation de programme (c'est-à-dire provenant des codes des associations en évaluation canadienne et américaine et du Comité joint cités précédemment), de ceux de la littérature et d'autres codes éthiques. Cependant, la sélection et la rédaction des nouveaux standards ont été basées sur les standards

traditionnels, afin de souligner l'apport de ces premiers sur l'état actuel de l'éthique évaluative. C'est pourquoi nombre des nouveaux standards ici présentés incluent une ou plusieurs notions issues des codes traditionnels, auxquelles ont été ajoutées celles de la littérature (notions traditionnelles et nouvelles sont distinguées dans le tableau compilant les standards présentés en Annexe A). De plus, il est à noter que nous avons choisi de considérer comme 'nouveaux standards' et de les intégrer dans le tableau, certains standards déjà inclus dans les codes éthiques traditionnels. La raison expliquant ce choix provient du fait que ces standards sont liés à des revendications éthiques spécifiques aux nouvelles approches (ou au contraire s'opposent à celles-ci), n'ont été intégrés que très récemment par les codes traditionnels et sont toujours sujets à débat dans la littérature. Ces éléments ont incité à les considérer comme de nouveaux standards puisque, pour les trois raisons précédemment citées, leur acceptation et leur intégration dans la pratique par les évaluateurs sont susceptibles d'être, à l'instar des nouveaux standards, incertaines et source de controverses (bien qu'intégrés dans le tableau pour ces raisons, ces standards restent toutefois identifiés comme des standards traditionnels). Par exemple, parmi ces standards, nous pouvons citer ceux intégrant certaines valeurs plus récentes afin de tenir compte des enjeux liés aux inégalités et à la justice sociale dans le programme (standard P4-4 dans Yarbrough et al., 2011); de ne pas laisser des parties prenantes biaiser volontairement ou non le processus évaluatif ou ses résultats, notamment lors de la communication des résultats (A-8 Hazard 10 dans Yarbrough et al., 2011); ou encore, de gérer les conflits d'intérêts des parties prenantes (C-2 dans American Evaluation Association, 2004; P-6 dans Yarbrough et al., 2011).

Dans le cadre de ce processus de compilation de standards, l'exhaustivité n'était pas la priorité; à cela a été préférée une revue documentaire suffisamment hétérogène pour puiser dans une base de valeurs larges mais potentiellement pertinentes pour les évaluateurs considérant la multiplicité de leurs 'nouveaux rôles'. De même, les standards et valeurs répertoriés l'ont été d'une manière chronologique et, bien qu'essayant de privilégier les sources par ordre d'importance lors de l'analyse, si un standard ou valeur avait déjà été répertorié, il n'a pas été réitéré, ce qui peut expliquer la possible présence de sources moins reconnues au détriment d'auteurs de référence. Une des principales limites de cette recherche est la subjectivité incluse *de facto* dans la compréhension des idées des différents auteurs et organismes, et les modifications de sens lors de la traduction de

termes anglais vers le français. Il est donc possible que certains standards ou valeurs aient été mal interprétés. Cependant, bien que le risque d'avoir déformé le sens donné par les auteurs soit présent et préjudiciable, car menant notamment à une perte et à une mauvaise attribution de l'information, les standards répertoriés lors de la recherche n'en sont pas moins possiblement pertinents pour les évaluateurs.¹²

Présentation des nouveaux standards

Les différents standards répertoriés suivant le processus précédemment exposé ont été classés sous les catégories suivantes : 1. La diffusion de l'information et des résultats, 2. l'utilisation des résultats, 3. l'inclusion des parties prenantes, 4. la réactivité (*responsiveness*) aux besoins et attentes des parties prenantes, 5. la participation des parties prenantes au processus décisionnel, 6. l'équilibre des pouvoirs, 7. le plaidoyer (*advocacy*), 8. la rétroaction (*feedback*) sur l'évaluateur et/ou l'évaluation, 9. la protection des parties prenantes, et enfin 10. l'analyse et la gestion des coûts et bénéfices de l'évaluation pour les parties prenantes. Ces catégories ont été définies de manière à classer l'ensemble des standards sous des dimensions pertinentes à la pratique évaluative, ces thèmes étant régulièrement évoqués dans les codes éthiques et la littérature en évaluation.

La liste de standards issue de la revue de la littérature est présentée en Annexe A. Nous pouvons remarquer que ces standards intègrent de nombreuses valeurs et conceptions différentes de l'évaluation, ainsi que portent sur l'ensemble du processus évaluatif et des parties prenantes aux évaluations. De plus, nous pouvons constater l'évolution des standards sous deux angles : d'une part, *l'apparition de nouveaux thèmes*, et d'autre part, un *élargissement de la protection de certains thèmes déjà présents*. Comme nouveaux thèmes, nous pouvons par exemple citer : la capacitation des parties prenantes (à des fins de participation ou de contrôle de futurs processus évaluatifs), ou encore, la prise en compte d'enjeux spécifiques (tels que le genre et l'intérêt général). Comme élargissement de thèmes préexistants, nous pouvons par exemple citer : l'encadrement de la relation avec les parties prenantes tout au long du processus évaluatif (et non uniquement avec les participants lors de la collecte de données), ou encore, l'ouverture de la protection à des

¹² Cette section a été tirée et adaptée de l'article précédemment mentionné: *Ibid.* pp.14-15 et pp.30-31.

parties prenantes peu souvent prises en compte (tel que le public, ou encore, les dirigeants politiques non directement impliqués dans l'évaluation).

De plus, nous pouvons différencier les standards usuellement rattachés au concept d'engagement (initialement d'une manière péjorative) des autres standards qui appartiennent à une 'nouvelle' forme d'engagement. Ainsi, les catégories 'équilibre des pouvoirs' et 'plaidoyer' regroupent des standards et des valeurs qui se réfèrent plus ou moins explicitement à la notion d'engagement, tel que perçu comme une intervention explicite et revendiquée par l'évaluateur dans la sphère politique, que se soit pour obtenir un changement au sein du processus évaluatif dans le cas de la catégorie 'équilibre des pouvoirs', ou au-delà de l'évaluation pour la catégorie 'plaidoyer'. Le tableau 1-1 et le tableau 1-2 présentés ci-après compilent ces standards¹³.

¹³ Afin de mieux différencier les standards issus des codes et guides traditionnels en évaluation de programme en Amérique de nord (*American Evaluation Association*, 2004; Société canadienne d'évaluation, 2008, nd; Yarbrough et al., 2011) de ceux de la littérature et d'autres codes, ces derniers ont été mis en italique et en rouge.

Tableau 1-1 : Équilibre des pouvoirs

Préservation et amélioration de l'équité lors du processus évaluatif :	
1.	<i>l'évaluateur doit favoriser les effets positifs des évaluations liés au développement personnel notamment la découverte de ses atouts et capacités¹⁴, ainsi que leur renforcement (méthodes de recherche, gestion de projet, supervision éthique)¹⁵</i>
2.	l'évaluateur doit vérifier l'impact de l'évaluation sur l'amélioration ou la dégradation de l'équité sur le programme ou son contexte
3.	<i>l'évaluateur doit s'assurer que le partage du pouvoir est équilibré et le rééquilibrer si nécessaire¹⁶, il doit notamment :</i>
3.1	<i>s'assurer qu'aucune voix (incluant celle de l'évaluateur¹⁷) ne domine de telle sorte que d'autres ne sont pas entendues, sont dominées ou refusent de participer, ceci incluant la possibilité de négocier un point précis en premier lieu avec des participants spécifiques plutôt qu'avec l'ensemble des parties concernées¹⁸ ;</i>
3.2	<i>encourager les participants se sentant moins aptes à participer¹⁹ et permettre la reconnaissance du savoir, des compétences et des habiletés des différents participants²⁰ ;</i>
3.3	<i>transmettre les informations et la formation nécessaire aux moins privilégiés pour participer²¹ ; et,</i>
3.4	<i>s'assurer la représentation de parties variées²², ceci incluant la possibilité de représenter les intérêts de parties prenantes qui ne pourraient pas le faire elles-mêmes²³</i>
4	l'évaluateur doit vérifier les impacts des conflits sur toutes les composantes de la qualité d'une évaluation (<i>utility, feasibility, propriety, accuracy et accountability</i>), et aider les parties prenantes à traiter avec leurs conflits d'intérêts quand ils peuvent avoir un impact sur les bénéfices reçus.

Tableau 1-2: Plaidoyer

Contre la prise de position de la part de l'évaluateur :	
1.	l'évaluateur ne doit pas abandonner son rôle pour prendre le parti d'un groupe d'intérêts particuliers

¹⁴ (W.K. Kellogg Foundation, 2004, p. 103)

¹⁵ (Instituts de recherche en santé du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, & Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, 2005, p. 141)

¹⁶ (Jacob & Ouvrard, 2009, p. 19)

¹⁷ (Mertens, Farley, Madison, & Singleton, 1994, p. 125)

¹⁸ (McTaggart, 1991, p. 11)

¹⁹ (Laughlin & Broadbent, 1996, p. 444)

²⁰ (Brisolara, 1998, p. 37)

²¹ (Plottu & Plottu, 2009, pp. 350-356)

²² (Rebien, 1996, p. 156)

²³ (House & Howe, 2000, p. 85)

Conditions favorables au plaidoyer :
2. <i>l'évaluateur peut devoir dans certains cas, pour des raisons pratiques, prioriser les besoins des parties prenantes avec des critères établis²⁴</i>
a) <i>Actions en faveur des parties prenantes, notamment des plus défavorisées :</i>
3. <i>l'évaluateur doit comprendre et répondre aux besoins des plus désavantagées de la société sans mettre leur propre sécurité et bien-être en jeu. Il doit aussi être prêt à considérer comment, à quelle intensité et de quelles manières il pourrait entreprendre des activités de plaidoyer en faveur des plus désavantagés et des moins puissants, et viser à éliminer les iniquités de pouvoir²⁵</i>
4. <i>l'évaluateur doit agir pour prévenir ou éliminer toute domination, exploitation ou discrimination²⁶</i>
5. <i>l'évaluateur peut/doit favoriser l'autonomisation des parties prenantes :</i>
5.1. <i>en leur transmettant l'information nécessaire, leur permettant de plaidoyer et de collaborer à la conception des futures politiques les affectant²⁷, et en les « conscientisant » sur l'importance de leur savoir et de la relation entre savoir, pouvoir et contrôle²⁸</i>
5.2. <i>en renforçant directement l'autonomisation des participants, les aidant à identifier leurs objectifs et à accroître de leurs opportunités²⁹ ;</i>
5.3. <i>en s'engageant pour changer les politiques et la législation en faveur de la protection des droits et de la justice sociale³⁰</i>
5.4. <i>en plaidoyant pour des organisations et programmes qui promeuvent le respect des droits, de l'équité et de la justice sociale³¹</i>
b) <i>Actions en faveur des bénéficiaires (potentiels et réels) :</i>
6. <i>l'évaluateur doit vérifier en partenariat avec les parties prenantes si les effets et impacts des programmes sont désirables et leurs objectifs légitimes³²</i>
c) <i>Actions en faveur de l'évaluation :</i>
7. <i>l'évaluateur est encouragé à plaidoyer pour disséminer les résultats des évaluations³³</i>
d) <i>Actions en faveur du programme :</i>
8. <i>l'évaluation doit être intégrée au programme et perçue comme un moyen de renforcer les impacts des programmes évalués³⁴</i>

²⁴ (Määttä & Rantala, 2007, p. 473)

²⁵ (Mertens et al., 1994, p. 124)

²⁶ (National Association of Social Workers, 2008)

²⁷ (W.K. Kellogg Foundation, 2004, p. 45)

²⁸ D'après les défenseurs des T-PE (dans Cousins & Whitmore, 1998, p. 8)

²⁹ (National Association of Social Workers, 2008)

³⁰ (National Association of Social Workers, 2008)

³¹ (National Association of Social Workers, 2008)

³² (Schwandt, 2008, p. 146)

³³ (W.K. Kellogg Foundation, 2004, p. 46)

³⁴ (W.K. Kellogg Foundation, 2004, p. 102)

Les standards répertoriés sous les autres catégories concernent des activités du processus évaluatif qui ne sont généralement pas considérées comme une forme d'engagement de la part de l'évaluateur. À titre d'exemple, nous pouvons citer les catégories présentées dans le tableau ci-après.

Tableau 1-3 : Autres catégories de standards

Diffusion de l'information & des résultats :
<p>I. <i>en cas de désaccord avec une ou plusieurs parties prenantes, l'évaluateur doit en faire clairement mention dans le rapport final</i>³⁵</p> <p>II. <i>l'évaluateur doit privilégier une transparence totale</i>³⁶ <i>et, s'il y a lieu, il doit signaler clairement toute censure.</i>³⁷</p> <p>III. <i>l'évaluateur doit diffuser les informations au moment opportun (pendant ou après l'évaluation), au public concerné</i>³⁸, <i>et informer toutes les parties prenantes des requêtes, enjeux et préoccupations des autres parties prenantes</i>³⁹</p>
Inclusion des participants:
<p>IV. <i>l'évaluateur doit justifier l'inclusion et l'exclusion de participants, ne pas exclure des participants ayant des caractéristiques spécifiques ou plus vulnérables pour des motifs non reliés à l'évaluation</i>⁴⁰, <i>ou éviter d'exclure les groupes plus « cachés » ou difficiles d'accès</i>⁴¹; <i>ceci en se basant sur le contexte de l'évaluation et en prenant en compte l'évolution de la vulnérabilité dans le temps</i>⁴² <i>et l'apparition de nouveaux acteurs/personnes affectées par l'évaluation au fur et à mesure de celle-ci</i>⁴³</p> <p>V. <i>l'évaluateur doit procurer aux participants la formation</i>⁴⁴, <i>la connaissance</i>⁴⁵, <i>la motivation et les ressources</i>⁴⁶ <i>nécessaires à leur participation</i></p>
Responsive/réactivité
<p>VI. <i>l'évaluateur doit faire un effort pour identifier en discussion avec eux les besoins réels des parties prenantes (et non leurs désirs, des besoins non identifiés par eux-mêmes, etc.), s'assurer de ne pas ignorer</i>⁴⁷ <i>ou stéréotyper certains groupes et sous-groupes de</i></p>

³⁵ (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2010, p. 20)

³⁶ (McTaggart, 1991, p. 11)

³⁷ (Mark, Eyssell, & Campbell, 1999)

³⁸ (Fetterman, 1997, p. 258)

³⁹ (Guba & Lincoln, 1989, p. 235)

⁴⁰ (Instituts de recherche en santé du Canada et al., 2005, pp. 50-54)

⁴¹ (Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2008, p. 7)

⁴² (Instituts de recherche en santé du Canada et al., 2005, pp. 50-54)

⁴³ (Guba & Lincoln, 1989, p. 72)

⁴⁴ (Mertens dans Ryan, Greene, Lincoln, Mathison, & Mertens, 1998, p. 118)

⁴⁵ (Themessl-Huber & Grutsch, 2003, p. 94)

⁴⁶ (House & Howe, 2000, p. 84)

⁴⁷ (Mertens, 1999, p. 9)

population⁴⁸, et en analysant les causes sous-jacentes de leur condition de pauvreté et de l'injustice sociale⁴⁹

Processus participatif :

VII. l'évaluateur doit fournir des opportunités aux parties prenantes pour participer⁵⁰, mais également s'assurer de leur participation et de leur réelle influence sur le processus évaluatif⁵¹

VIII. l'évaluateur doit s'assurer que les pré-conditions nécessaires à la participation soient satisfaites, notamment que les parties prenantes interagissent déjà avant la réalisation de l'évaluation⁵², qu'ils soient prêts à apprendre et à s'investir mais sans forcément déjà activement participer⁵³ ; c'est le rôle de l'évaluateur d'atteindre les conditions de participation pour tous⁵⁴, notamment en informant, motivant et assurant une formation aux participants⁵⁵

Protection des participants :

IX. l'évaluateur doit dénoncer toute conduite non éthique ou répréhensible, reliée ou non au mandat, par le moyen le plus approprié⁵⁶ et de manière confidentielle⁵⁷. En cas de doute, il doit prendre conseil auprès d'entités compétentes⁵⁸.

Analyse des coûts des bénéfices :

X. l'évaluateur doit promouvoir l'équité dans la répartition des risques/bénéfices et prendre en compte, sans préséance de l'un sur l'autre, tant les conséquences sur les individus que sur les groupes⁵⁹

Ces standards amènent à l'intégration de nombreuses activités sous la responsabilité de l'évaluateur. Ainsi, au niveau des formes d'engagement généralement identifiées comme telles, nous pouvons par exemple répertorier, s'agissant d'équilibrer les pouvoirs au sein du processus (voir le tableau 1-1), les activités: d'encouragement (3.2), de formation (points 1 & 3.3), d'adaptation des méthodes de collecte de l'information (3.1), de vérification des impacts des mesures prises et plus généralement de l'évaluation (2 ; 3.1 & 3.4), de représentation de certains groupes si besoin (3.4), ou encore de résolution de

⁴⁸ (Morris, 2011, p. 141)

⁴⁹ (Rugh, 2004, p. 84)

⁵⁰ (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2010, p. 17)

⁵¹ (Rugh, 2004, p. 84)

⁵² (Rebien, 1996, p. 158)

⁵³ (Themessl-Huber & Grutsch, 2003, pp. 93-94)

⁵⁴ (Guba & Lincoln, 1989, pp. 260-261)

⁵⁵ (Plottu & Plottu, 2009, pp. 350-356)

⁵⁶ (Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2008, p. 10)

⁵⁷ (Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2005, p. 17)

⁵⁸ (Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2005, p. 10)

⁵⁹ (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, & Instituts de recherche en santé du Canada, 2010, p. 11)

conflits (4). S'agissant des formes d'engagement en dehors du processus évaluatif (voir le tableau 1-2) : si nous adoptons la définition négative de l'engagement, ces dernières sont exclues (1), ou liées aux contraintes associées à la mise en œuvre de l'évaluation (2). En adoptant une définition plus positive, l'évaluateur peut alors par exemple entreprendre des activités directement en faveur des participants (points 3 à 5), des bénéficiaires (6), de l'évaluation (7) ou du programme (8), et dont les impacts se situent volontairement au-delà du processus évaluatif.

De plus, l'engagement ne se restreint pas aux activités se revendiquant de la définition usuelle de ce terme. Ainsi, parmi les activités de l'évaluateur qui comportent une forme d'engagement (voir le tableau 1-3), nous pouvons par exemple citer : favoriser, souligner, renforcer, ou encore s'assurer de la prise en compte des différents points de vue (I ; IV ; V ; VI ; VII & VIII) ; diffuser efficacement et de manière transparente l'information (II & III) ; ou encore, se positionner en 'critique social' (d'après la définition de Schwandt d'un praticien moralement engagé, 2008), vis-à-vis de l'évaluation (X), du programme (VI) ou de toute action répréhensible (IX).⁶⁰

En conclusion, de par les conséquences précédemment mentionnées, l'amplification de la dimension éthique en évaluation semble ainsi avoir le potentiel de révolutionner la conception de l'éthique au sein de la discipline, et de fait, l'ensemble de la discipline dans sa compréhension traditionnelle.

1.2 L'éthique appliquée au domaine de l'évaluation

1.2.1 Qu'est-ce que l'éthique appliquée?

Suite au développement de nombreux domaines d'activités, ainsi qu'aux progrès de la science et de la technique, sont apparus de multiples questionnements de nature éthique dans la société. Afin de répondre à ces interrogations de manière concrète, la philosophie morale (méta-éthique puis éthique normative) a été de plus en plus sollicitée dans le cadre de champs d'application spécifiques. La branche de *l'éthique appliquée* s'est ainsi développée dans les années 1950 aux États-Unis en réponse à ces nouveaux besoins

⁶⁰ Cette section a été tirée et adaptée de l'article précédemment mentionné : *Ibid.* pp.16-20

sociétaux. Se différenciant de la méta-éthique qui vise à décrire les jugements moraux par une « analyse logique ou linguistique des énoncés moraux » (Parizeau, 1996, p. 535), cette branche, ancrée dans l'éthique normative, vise à décider du caractère moral ou amoral de choses ou d'actions. Dans ce cadre, l'éthique appliquée vise ainsi à « répondre aux problèmes pratiques et concrets souvent liés à des pratiques professionnelles et sociales, afin que l'analyse éthique puisse ultimement proposer des avenues normatives » (Parizeau, 1996, p. 538). Ainsi, contrairement à la méta-éthique à visée générale et descriptive, l'éthique appliquée se trouve par définition être à la fois normative, tel le courant philosophique de l'éthique normative dans lequel elle s'inscrit, et ancrée dans un contexte particulier. (Griffin, 1996; Parizeau, 1996) Toutefois, des auteurs (Parizeau, 1996) ont mis en garde contre une vision simplificatrice amenant à considérer l'éthique appliquée comme un domaine d'application des théories éthiques décrites en philosophie morale (méta-éthique ou éthique normative). Au contraire, pour l'auteure, l'éthique appliquée apporte une plus-value importante puisqu'elle permet de préciser et de réviser les concepts, théories et approches de la philosophie morale.

L'éthique appliquée se trouve ainsi fortement influencée par trois principales approches développées au sein de l'éthique normative et qui défendent des conceptions différentes de la moralité, à savoir : le déontologisme, le conséquentialisme et l'éthique de la vertu. D'après Berten (1996), « on entend par éthique déontologique une éthique qui soutient que certains actes sont moralement obligatoires ou prohibés, sans égard pour leurs conséquences dans le monde. » (p. 378) Dans le cadre de cette approche, la loi devient primordiale, de même que l'idée de justice, ou encore le « caractère absolu des droits de l'homme » (Berten, p. 378). Initialement perçues comme des constructions universelles, les règles déontologiques ont par la suite été considérées dans une optique dialogique (Rawls, 1971 et Habermas, 1992, 1995 cités dans Berten, p. 382). Ces règles sont dès lors issues d'une discussion qui vise à les définir dans une optique de cohérence, et permettre leur pertinence à un groupe de population détenant des valeurs différentes. Une limitation importante du déontologisme provient du fait que les règles sont généralement formulées négativement (afin de pouvoir les satisfaire), en interdisant un acte. De fait, tous les actes non interdits sont permis, cela réduisant d'autant l'encadrement possible des agents visés par le code. (Berten, 1996)

Se différenciant du déontologisme, l'approche conséquentialiste défend l'idée qu'évaluer les conséquences d'une décision sur le monde permet de définir si celle-ci peut être considérée comme morale ou non. La décision permettant les effets les plus favorables se trouve alors celle considérée comme juste, donc morale. Toutefois, plusieurs questions sont encore débattues au sein de cette approche, et portent notamment sur : l'élaboration des options à prendre en considération (étendue des possibilités, période sur laquelle porte l'évaluation, etc.); l'évaluation de la décision (prise en compte des effets effectifs *a posteriori* ou des effets escomptés lors de la prise de décision); ou encore, l'objectif visé par les effets d'une décision (si celui-ci doit être « maximisant », visant la solution avec les meilleurs résultats, ou « satisfice », visant une solution satisfaisante). De plus, le conséquentialisme se trouve en outre souvent critiqué pour la non prise en compte dans sa logique de valeurs morales pourtant communément partagées. (Pettit, 1996)

Enfin, l'éthique de la vertu défend l'idée que la possession de certains traits de caractère vertueux va, de par leur présence, permettre à l'agent en bénéficiant la diffusion du bien; et, pour cette raison, ces traits vont se trouver moralement valorisés. Dans cette approche, le jugement moral est réalisé, non pas en considérant des obligations (tel que cela est le cas dans le déontologisme), ou les conséquences de ses actions (tel que cela est le cas dans le conséquentialisme), mais en s'inspirant de modèles considérés comme vertueux, de par les traits de caractère qui lui sont associés. (Dent, 1996)

Ainsi, alors que le déontologisme considère la valeur d'un acte pour lui-même, le conséquentialisme considère la valeur des effets d'une décision, et l'éthique de la vertu considère les traits de caractère en eux-mêmes. De plus, en ce qui concerne la définition de la moralité, l'éthique de la vertu privilège la conception du bien à celle du juste, alors que la déontologie et le conséquentialisme privilégient la conception du juste sur celle du bien. De fait, l'évaluation de l'acte ou de la conséquence dans cette dernière perspective se trouve réalisée de manière neutre par rapport à l'agent qui émet ce jugement, alors que définir la vertu d'une chose suppose l'application d'une valeur sur cette même chose : « Dire qu'une chose est bonne, c'est affirmer qu'elle a une certaine valeur, en particulier une valeur positive. Dire qu'une chose est juste, c'est affirmer que, devant un choix, c'est cette chose qui devrait être choisie. » (Berten, 1996; Pettit, 1996, p. 313)

Puisant dans ces approches, mais tel que nous l'avons déjà précisé, ne s'en limitant pas, l'éthique appliquée s'est peu à peu développée, jusqu'à que, dans les années 1970, trois principaux champs y aient été définis, à savoir : la *bioéthique*, l'*éthique professionnelle* et l'*éthique environnementale*. La bioéthique s'intéresse aux dimensions éthiques des pratiques biomédicales; l'éthique professionnelle s'intéresse aux interrogations éthiques rencontrées par les différents secteurs professionnels; et enfin, l'éthique environnementale s'intéresse aux dimensions éthiques de la relation entre l'être humain et la nature. (Parizeau, 1996)

La réflexion posée dans le cadre de cette recherche porte sur l'éthique professionnelle. Pour Terrenoire, cette dernière « recouvre tout ce qui relève de la régulation éthique dans le cadre d'une profession donnée, que cette dernière soit partiellement ou totalement établie, ou qu'elle se donne progressivement les moyens de l'être. » (Terrenoire, 1991, p. 10) L'éthique professionnelle amène une régulation interne d'une profession de par : « les “bonnes pratiques”, qui sont souvent des règles techniques; la déontologie et les codes d'éthique qui déterminent les valeurs professionnelles, ainsi que les obligations, les droits et les responsabilités associés à la pratique professionnelle; le code de déontologie qui inclut, outre des principes, des procédures d'organisation de la profession et des dispositions légales pour juger des actes dérogatoires. » (Parizeau, 1996, p. 536) Parmi ces options, la déontologie tient un rôle primordial au sein de l'éthique professionnelle (ce rôle sera décrit par la suite). Elle a été définie par Siroux comme un « ensemble de règles exprimées de façon formelle et explicite et dont la transgression est susceptible de sanction. » (Siroux, 2004, p. 474) Cependant, d'autres auteurs, tels que Terrenoire, soulignent que toute forme de réglementation, même non encore achevée peut être considérée comme tel, « dès lors que des règles de conduite sont progressivement rassemblées pour des professionnels déterminés dans un ensemble qui, sans s'être définitivement assuré de sa clôture, se construit déjà avec le souci de sa propre cohérence. » (1991, p. 10)

En termes de processus de régulation, l'éthique professionnelle se distingue de la morale dans le sens où cette dernière se trouve habituellement perçue comme un ensemble de normes et valeurs obligatoires et exogènes, jusqu'à se trouver définie par certains à « un système d'hypocrisie et de contrainte » menant à un conditionnement (Montefiore, 1996,

p. 695). L'éthique quant à elle se trouve davantage associée à un processus réflexif et délibératif sur les valeurs, normes et jugements moraux (Jakob, 1990 dans Terrenoire, 1991, p. 9-10). C'est pourquoi, hormis sa fonction normative, l'éthique professionnelle a aussi une fonction de réflexion et de clarification du « rôle social de la profession, [de] ses responsabilités, [de] sa fonction, [de] ses buts, [de] son attitude face aux risques et à l'environnement, etc. » (Parizeau, 1996, p. 536).

L'éthique professionnelle détient donc un rôle fondamental au sein d'une profession, qui ne se retire pas à la régulation interne de cette dernière (Parizeau, 1996; Terrenoire, 1991). Une profession peut être définie comme :

« le champ pratique, relativement autonome, et partiellement clos, qui, dans les formations sociales contemporaines, gouverne, et dans lequel s'exerce, par l'intermédiaire d'agents clairement identifiés, un ensemble d'activités particulières rémunérées, publiquement reconnues, délibérément organisées, soumises à des régulations internes et à des réglementations externes, et mettant en jeu, de manière suivie, des compétences définies dans des rapports sociaux déterminés. » (Terrenoire, p. 12)

L'éthique professionnelle peut ainsi contribuer à la renforcer, à l'organiser, à lui donner une forme d'identité et d'autonomie, cette dernière se trouvant d'ailleurs considérée par certains comme « la raison de toute organisation professionnelle » (Freidson , 1970 dans Terrenoire, p. 14). En effet, la profession bénéficiant d'une certaine autonomie, ses membres reconnaissent son autorité morale et lui octroient ainsi des pouvoirs prescriptif et disciplinaire. Ils s'associent à l'identité de la profession, à ses valeurs fondamentales, à son organisation, à sa déontologie, le tout formant un ensemble cohérent (Goldman, 1996; Parizeau, 1996; Terrenoire, 1991).

Pour assurer son existence, toute profession cherche ainsi à se différencier des autres, à assurer son autonomie, ceci tout en justifiant sa présence auprès de la société (tant auprès du public que de l'État). Lorsque les différents systèmes de valeurs en présence se confrontent, une profession peut alors se trouver soumise à l'influence de pressions exogènes, que cette influence provienne d'autres professions ou d'autres groupes de la société. Ces influences peuvent prendre la forme de régulations externes (notamment la loi) ou de pressions morales. (Terrenoire, 1991) Sur le plan des relations sociales, les

contacts entre agents provenant de diverses professions (et donc avec des valeurs et contraintes différentes) peuvent modifier l'*habitus éthique* de ces mêmes agents (Weber, 1971 cité dans Terrenoire, p. 18). Dès lors ses stratégies impliquent notamment de renforcer sa régulation interne pour s'assurer de garder son autonomie notamment à l'encontre du risque d'ingérence de l'État et du système juridique; mais aussi afin d'intégrer les valeurs de la société, et le cas échéant, en cas de discordance, de justifier des valeurs sur lesquelles se basent son action et son encadrement. À ces fins, l'éthique professionnelle, et notamment la déontologie et les codes déontologiques, devient un outil indispensable de régulation interne, ces derniers étant par ailleurs formels et « objectiv[és] » (Terrenoire, 1991). Toutefois, des confrontations morales et la coexistence de plusieurs éthiques peuvent également être présentes au sein d'une même profession. Elles peuvent être la conséquence de la spécialisation et de la division des tâches, qui peuvent alors engendrer une répartition des responsabilités et le développement d'éthiques parfois contradictoires. (Terrenoire, 1991) Mais l'éthique professionnelle peut également se retrouver confrontée à d'autres forces normatives inhérentes à une profession, inspirées par des valeurs ou des contraintes d'ordre *économique* ou *technique*, auxquelles peut s'ajouter un encadrement *juridique* (Parizeau, 1996; Terrenoire, 1991). Or, comme le souligne Terrenoire, « dans chacun des cas, la responsabilité des professionnels n'est pas engagée de la même façon et n'est pas jugée selon les mêmes critères. » (p. 4)

1.2.2 L'éthique appliquée à l'évaluation de programme: un domaine récent et en développement

L'éthique en évaluation de programme est caractérisée par l'emploi - très récent - de codes et de lignes directrices de nature non prescriptive. En effet, ayant tout d'abord été développés pour le secteur de la recherche médicale, les codes éthiques se sont propagés à divers domaines dans la deuxième partie du XXe siècle, et notamment à ceux des sciences sociales (Oakes, 2002). En matière d'évaluation de programme, les questionnements de nature éthique ont ainsi longtemps été comblés par des pratiques et des codes provenant des autres domaines des sciences sociales. Ce n'est qu'en 1977 que, pour la première fois, Sheinfeld a défini les premiers principes spécifiques au domaine de l'évaluation à partir de l'analyse de différents codes provenant d'autres domaines professionnels (psychologie, services sociaux, etc.). L'auteure a ainsi défini une

« Matrice des valeurs » incluant cinq dimensions éthiques pertinentes pour l'évaluation, à savoir : « la justice distributive », « la qualité de vie », « la loyauté au client », « la recherche de la vérité et la dignité humaine », et « le partage du savoir et du pouvoir » (Sheinfeld et Lord, 1981, p. 379, traduction libre). Par la suite, Kitchener (1984) a complété ce travail en édictant cinq principes fondamentaux pour l'éthique en évaluation de programme (Newman et Brown, 1996), à savoir : « respecter l'autonomie », « éviter les dommages », « faire le bien », « être équitable », et « être fidèle à ses engagements » (Newman et Brown, 1996, p. 5, traduction libre).

Suite à ces travaux, les principes ont été retravaillés puis formellement adoptés par l'organisme de référence (depuis lors et jusqu'à nos jours) en matière d'éthique en évaluation, à savoir le Comité mixte sur les normes d'évaluation en éducation (JCSEE). Une première adoption de principes formels pour l'évaluation a été effectuée en 1981, puis ces principes ont été mis à jour en 1994 puis en 2011. La dernière version des principes et standards adoptés a été rédigée par Yarbrough, Shulha, Hopson et Caruthers (2011) et répertoriée dans un document de référence : *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users*. La refonte des principes et standards a débuté en 2004 pour s'achever en 2009, avant leur publication et adoption en 2011 par la JCSEE. Pendant ces cinq ans de développement, le groupe de travail a réalisé une enquête auprès d'évaluateurs, une revue de la littérature, une consultation des membres de la JCSEE et demandé à des évaluateurs de tester les standards développés dans la pratique. Ce document est devenu le document de référence en évaluation en Amérique du Nord, et les associations professionnelles américaine et canadienne y font directement référence pour présenter leurs positions en matière d'éthique. Ces standards ne sont pas présentés comme prescriptifs, mais fortement recommandés par les associations. Un total de 30 standards a été édicté et réparti en cinq dimensions, présentées comme autant de facettes de la qualité d'une évaluation. Ces dimensions sont : l'utilité (*Utility*), la faisabilité (*Feasibility*), la convenance (*Propriety*), la précision (*Accuracy*) et l'imputabilité (*Evaluation Accountability*). Ces standards sont présentés en Annexe B. D'après le guide, les standards en lien avec l'utilité « visent à aider les parties prenantes aux programmes à trouver des processus et des produits d'évaluation correspondant à leurs besoins ». Ils portent tout particulièrement sur l'utilisation des évaluations et la prise en compte des parties prenantes dans l'optique de favoriser cette dernière. Les standards portant sur la

faisabilité « visent à augmenter l'efficacité et le rendement de l'évaluation ». Ils portent sur la mise en œuvre de l'évaluation et la prise en compte des ressources et contraintes inhérentes au contexte afin d'assurer la réalisation de l'évaluation. Les standards liés à la convenance visent à renforcer « ce qui est convenable, équitable, légal, correct et juste dans les évaluations ». Ils intègrent des notions spécifiquement reliées aux « considérations morales, éthiques et légales associées aux évaluations ». Ils traitent notamment des notions d'équité, de droit des parties prenantes, de justice sociale, de réponse aux besoins en vue de favoriser leur intégration dans la démarche évaluative. Les standards portant sur la précision « visent à augmenter la fiabilité et la véracité des représentations, des propositions et des constats d'évaluation ». Ils portent sur la validité des résultats d'évaluation, et visent notamment à s'assurer d'une collecte, du traitement et d'une analyse des données, ainsi que d'une rédaction du rapport, techniquement adéquats tout en répondant aux objectifs initiaux de l'évaluation. Les standards d'imputabilité visent à favoriser « la documentation adéquate à l'appui des évaluations et une perspective méta-évaluative axée sur l'amélioration et l'imputabilité des processus et produits d'évaluation ». En lien avec les autres standards, ils incitent à la réalisation d'une évaluation permettant la méta-évaluation interne (par l'évaluateur) et externe (par les autres parties prenantes) de l'évaluation; ainsi qu'à l'entreprise effective de telles méta-évaluations. (Société canadienne d'évaluation; The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2011; 2015, p. 18-19; Yarbrough et al., 2011)

1.2.3 L'éthique appliquée à l'évaluation de programme: débats et enjeux

Les standards précédemment présentés et adoptés par les associations professionnelles nord-américaines contribuent à l'édification d'une éthique professionnelle du domaine de l'évaluation. Cet apport de nature déontologique reste toutefois incertain. En effet, nous pouvons souligner au moins trois défis actuels en lien avec leur développement ou, plus généralement, avec celui de l'éthique professionnelle. Ces défis sont : le manque de consensus au sein de la profession, le peu de résultats des actions déjà entreprises et les difficultés rencontrées par le processus de professionnalisation de la pratique.

1.2.3.1 Le manque de consensus au sein de la profession

Les concepteurs du principal guide éthique de la profession en Amérique du Nord présenté dans la section précédente s'accordent pour dire que l'interprétation et

L'intégration des principes et standards éthiques qu'ils ont développés peuvent s'effectuer d'une manière variée. D'après eux, ces variations proviennent notamment des valeurs endossées lors d'une évaluation spécifique, et sont entre autres influencées par : « les rôles dans l'évaluation de ceux qui appliquent ces standards », « les besoins, les antécédents et les connaissances antérieures des parties prenantes », ou encore, « la complexité et les objectifs de l'évaluation » (Yarbrough et al., 2011, p. xxx)⁶¹. Ainsi, les standards sont voués à être appliqués à toute évaluation, mais de manières différentes puisqu'adaptés au contexte. Cependant, malgré le développement de ces principes et standards, la communauté de l'évaluation semble caractérisée par son manque de consensus vis-à-vis de l'éthique et de son application; divisions qui nous semblent aller bien au-delà d'une simple variation résultant de l'adaptation à un contexte spécifique. Pour Pettifor (1995), la grande diversité des spécialités d'origine des évaluateurs contribue d'ailleurs à garder ces concepts flous. Diverses recherches ont toutefois contribué à éclairer ces concepts, en identifiant par exemple les sources de l'éthique en vue de son application (Newman et Brown, 1996)⁶² ou encore les principales raisons de son application (Smith, 2002). Pourtant, nous verrons ci-après qu'il reste difficile de cerner complètement l'éthique en évaluation, que ce soit au niveau de ses valeurs, de ses concepts, ou encore, de sa mise en œuvre.

Premièrement, sur le plan des valeurs défendues et de la rationalisation de la décision, l'éthique professionnelle en évaluation se trouve influencée par nombre d'approches et de théories provenant de la philosophie morale, qui démultiplient les positions éthiques défendues par les évaluateurs. Newman et Brown (1996) ont ainsi répertorié plusieurs de ces théories qui influencent la perception du praticien vis-à-vis de l'éthique et de son application. Ainsi, l'évaluateur peut s'inscrire dans un courant de pensée « utilitariste »; « déontologique »; dominé par « l'idée de droits de la personne » (Kant) ; par celui de « justice sociale » (Rawls, 1971) ; ou encore, par celui de « l'éthique de la sollicitude »

⁶¹ Texte original: *“the evaluation roles of those applying the standards”, “stakeholders' needs, backgrounds”, “and prior knowledge”, et “the complexity and purposes of the evaluation”.*

⁶² Les auteurs ont identifié quatre principales sources pour l'éthique: « l'intuition », « l'expérience passée », « l'observation du comportement conventionnel parmi les collègues », et les « règles éthiques telles que présentées dans les codes éthiques ». (Newman et Brown, 1996, p.3).

(Gilligan, 1982) ⁶³. Ces valeurs vont directement influencer le praticien qui va alors définir l'objectif et les caractéristiques de l'évaluation dans le cadre de ces théories. Ainsi, une vision utilitariste va amener l'évaluateur à privilégier les résultats de l'évaluation sur les moyens entrepris pour les atteindre, tout en maximisant les biens communs. Une vision déontologique va amener au contraire l'évaluateur à prendre en compte les règles régissant ses actes dans son rôle d'évaluateur. Un évaluateur adoptant une vision dominée par l'idée de droits de la personne va privilégier le respect des droits individuels des parties en présence à toute autre considération. Enfin, les courants défendant la justice sociale et l'éthique de la sollicitude s'inscrivent dans un système social particulier, et visent à défendre les intérêts d'un groupe spécifique, en vérifiant notamment l'impact des actions entreprises lors de l'évaluation sur la répartition des biens ou la vulnérabilité des parties prenantes. Ainsi, recherchant une plus grande justice sociale, l'évaluateur va faire en sorte d'équitement répartir les biens résultant de l'évaluation en favorisant leur accès aux groupes les plus défavorisés. Un évaluateur adoptant l'éthique de la sollicitude va quant à lui endosser un "*role as a caring, protective, social advocate*" pour des groupes ou individus vulnérables (Davis, 1999, p. 120). Toutefois, ces théories ne doivent être perçues, ni comme des catégories « nécessairement mutuellement exclusives, ni amenant nécessairement à des décisions différentes », mais plutôt comme des « outils aidant l'organisation [de notre pensée] lorsque que nous considérons notre justification pour effectuer des choix éthiques » (Newman et Brown, 1996, p. 24, traduction libre). Parmi les praticiens qui refusent toute catégorisation, Darwall (2005, p. 34) identifie un type particulier d'agents qu'il associe malgré tout plus particulièrement aux *déontologistes* et qu'il nomme les « intuitionnistes ». D'après lui, ces derniers ne cherchent pas à s'ancrer dans l'une ou l'autre des théories éthiques, mais plutôt à porter un jugement moral après une analyse approfondie de la situation.

Deuxièmement, sur le plan de la conceptualisation de l'éthique, plusieurs auteurs ont essayé d'attirer l'attention sur les problèmes liés à l'amalgame des notions. Mabry (1999) a par exemple réaffirmé la différence entre l'éthique et son application. Pour elle, "*ethics*

⁶³ Énumération réalisée par Newman et Brown. Les termes utilisés font respectivement référence aux termes anglophones suivants : "*utilitarianist*", "*deontologist*", "*rights of persons*", "*social justice*" et "*ethics of care*" (Newman et Brown, 1996, p. 24-36, traduction libre).

is right conduct and its study; ethical codes are rules of right conduct” (Mabry, 1999, p. 200). Newman et Brown (1996) insistent quant à eux sur la différenciation entre l'éthique et la morale, qui sont employées à tort comme synonymes. Pour eux, l'éthique « fait référence à la science des règles et standards [...], alors que la morale aux bonnes pratiques » (Newman et Brown, 1996, p. 20, traduction libre)⁶⁴. Toutefois, d'autres auteurs soulignent que ces deux concepts sont indissociables, car ce qui est éthique ne doit pas seulement être défini comme « se conformer à accepter les standards professionnels de conduite », mais vise également à « traiter avec ce qui est bon ou mauvais et avec les devoirs et obligations moraux » (Morris, 1998a, p.71 dans Smith, 2002, p. 204, traduction libre). De plus, la perception même d'un enjeu varie en fonction des évaluateurs. En effet, certains vont considérer un enjeu comme éthique, alors que d'autres vont l'associer à un problème technique, politique, ou encore, épistémologique (Morris, 2005).

Par ailleurs, sur le plan de la mise en œuvre de l'éthique dans la pratique, l'adoption d'une définition trop figée de l'éthique a été remise en question, et nombreux sont ceux qui dorénavant associent un comportement éthique à un comportement nécessitant une attention perpétuelle. Newman et Brown (1996) soulignent par exemple l'importance de considérer l'application de l'éthique comme un processus continu d'introspection. Cependant, la communauté reste toujours divisée quant à la définition des principales étapes du processus décisionnel en éthique. En effet, certains auteurs, comme Newman et Brown (1996) soutiennent l'importance d'entreprendre une réflexion approfondie visant à rationaliser la démarche éthique au regard des codes et lignes directrices en matière d'éthique. La place de l'intuition se trouve alors minimisée et, lorsque présente, cela ne devrait être qu'en tout début de processus. S'opposant à cette vision, Mabry (1999) réaffirme le rôle de l'intuition afin de pallier, d'après elle, la difficulté d'application des principes et standards éthiques.

⁶⁴ Citation originale: “(...) *ethics* is used to refer to the science of rules and standards of conduct and practice (Neilson, 1936), whereas *morals* refers to right practice” de Newman et Brown (Newman et Brown, 1996, p. 20).

En conclusion, l'éthique évaluative (ses concepts, son application et ses standards) se traduisent de manière hétérogène dans le domaine de l'évaluation. Ce manque de consensus se trouve d'autant plus accru qu'une différence considérable existe entre les principes généraux d'éthique et l'éthique appliquée au jour le jour (Shaw, 2003, p. 11), et qui complexifie l'intégration des principes éthiques au quotidien. Or, la littérature fait émerger deux variables qui paraissent avoir un impact fondamental sur cette application : le contexte et l'évaluateur. En effet, pour Mabry (1999, p. 200), "*ethics requires judgments of when and how to apply principles in response to highly contextualized circumstances*". Ainsi, pour l'auteure, tant le contexte est important, que l'est l'évaluateur et son construit de la situation, lui permettant notamment de choisir et de hiérarchiser les priorités éthiques. L'éthique du domaine de l'évaluation semble ainsi se trouver d'autant plus affaiblie par la nécessité de sa contextualisation à partir d'un champ de connaissances (portant sur ses concepts, son processus, ou encore, ses valeurs fondamentales) encore confus et à l'origine de nombreux débats.

1.2.3.2 Le peu de résultats des actions déjà entreprises

En 2011, Morris confirme la prédiction émise par Worthen dix ans plus tôt à savoir que "*there will be little concrete evidence that they [evaluation ethics and standards] are actually impacting the practice of evaluation in any discernible way*" (2001, p. 411 cité par Morris, 2011, p. 145). En effet, bien qu'il soit encore tôt pour évaluer l'impact de la dernière édition du guide de référence sur les standards en évaluation (Yarbrough et al., 2011), puisque l'internationalisation d'un code de pratique par les praticiens de l'évaluation exige une longue période de temps pour être effective (Owen, 2006 cité par Jacob et Boisvert, 2010, p. 357), il semblerait toutefois que les efforts entrepris dans ce domaine depuis 40 ans n'aient pas donné les résultats escomptés. Ainsi, tel que nous l'avons déjà mentionné précédemment, une multitude d'interprétations est possible à partir des principes et standards du code, de sorte que sa pertinence même ait été remise en question. Certains auteurs ont ainsi mis en évidence le fait que des évaluateurs peuvent appliquer des standards différents provenant du guide à une même situation et pourtant mettre en place une action similaire (Smith, 2002), ou encore interpréter et appliquer de manière différente un même standard vis-à-vis d'une même situation (Morris, 2000, dans Smith, 2002 et Smith, 2002), ou encore intégrer différemment le guide à leur

méthodologie (Cooksy, 2009). De fait, en 2002, Datta dénonce d'une manière radicale la multitude de positions éthiques potentiellement adoptables tout en respectant les principes du guide :

"The Principles and Standards are supposed to establish some common ground in action as well as theory. One hopes for more than a verbal Rorschach, yet the Principles in particular seem so open to interpretation that a wide range of values, preferences, or opinions can be projected onto them" (p.195, cité par Morris, 2011, p. 139).

De plus, pour plusieurs auteurs (Morris, 2000, Owen, 1999 et Mathison, 1998 dans Smith, 2002), les standards de l'AEA sont trop généraux et ne permettent pas à l'évaluateur de décider d'une action à entreprendre. Mabry (1999) ajoute que certains problèmes éthiques, parfois pourtant récurrents dans le travail des évaluateurs, ne sont même pas abordés par les codes. Sans pour autant amenuiser les impacts de ce guide et de la mobilisation d'une partie de la communauté (qui restent peu documentés), l'éthique professionnelle dans le domaine de l'évaluation, notamment sur le plan déontologique, semble toutefois être en proie à des difficultés quant à s'imposer d'une manière claire, homogène et holistique à la profession.

1.2.3.3 Les difficultés rencontrées par le processus de professionnalisation de la pratique

Les processus de professionnalisation de la pratique mis en place en Amérique du Nord sont réalisés parallèlement au développement d'une éthique professionnelle de l'évaluation. En effet, aux États-Unis, la principale démarche adoptée par l'AEA est l'adoption d'un guide compilant les standards en évaluation, dont, tel que nous venons de le souligner, les effets sont encore que peu visibles sur la pratique. Au Canada, depuis 2007, la SCE s'est lancée dans un processus de professionnalisation, avec notamment la création en 2008 d'une liste de compétences requises en évaluation et le lancement en 2010 d'un programme d'accréditation des évaluateurs. En parallèle, l'association travaille actuellement à la mise à jour et à l'adaptation de ses recommandations en matière d'éthique. Dans les deux cas, le développement de l'éthique professionnelle semble s'intégrer et contribuer à la professionnalisation de la pratique puisqu'une cohérence d'ensemble est recherchée. Ainsi, les standards présentés dans le guide, qu'ils soient considérés comme 'techniques' ou 'éthiques', sont mis en relation par les auteurs, qui

revendiquent leur interdépendance et l'importance de les respecter dans leur ensemble. De plus, le processus d'accréditation mis en place par la SCE se base non seulement sur une liste de compétences, mais inclut également le guide éthique. La liste de compétences intègre par ailleurs des notions éthiques présentes dans le guide. Bien que les deux processus de professionnalisation n'en soient qu'à leur commencement (quoique davantage avancé dans le contexte canadien), ils semblent ainsi être entrepris par la SCE et l'AEA parallèlement au développement d'une éthique professionnelle.

Cependant, plusieurs auteurs ont identifié des défis majeurs qui peuvent faire obstacle au processus de professionnalisation du domaine de l'évaluation. Bickman et Reich (2005) ont par exemple discerné deux principales contraintes à la professionnalisation de la pratique, à savoir : la non-homogénéité des curriculums en évaluation et l'absence de processus de certification ou d'accréditation. De ce dernier point découlent notamment les problèmes en lien avec le manque de pouvoir des associations en évaluation auprès de ses membres, et notamment : l'impossibilité pour les associations de sélectionner ces derniers, ainsi que l'impossibilité d'imposer leur respect des standards en évaluation. Jacob et Boisvert (2010) répertorient quant à eux trois principales mises en garde associées au processus de professionnalisation, à savoir: l'incapacité à définir clairement le domaine de l'évaluation et le travail de l'évaluateur, l'incapacité à définir les compétences requises à un évaluateur, et la nécessité d'accaparer de nombreuses ressources afin d'organiser et de gérer le processus de professionnalisation.

Or, prenant l'exemple du processus de professionnalisation le plus engagé de nos jours, à savoir celui entrepris par la SCE, notamment au moyen de son programme d'accréditation des évaluateurs, nous expliquons ci-après en quoi ce processus ne répond que partiellement à ces défis. En effet, suite à l'évaluation du programme d'accréditation⁶⁵, un rapport a été publié en 2016 (Fierro, Galport, Hunt, Codd et

⁶⁵ L'évaluation formative du programme a été réalisée en 2015. Elle vise à évaluer et à permettre son amélioration sur le plan de sa conception, de l'utilisation des ressources, de sa mise en œuvre et de ses résultats. Elle a été réalisée au moyen d'un sondage auprès de 1042 membres ou anciens membres de la SCE, d'entretiens auprès de 65 individus clés (jury d'accréditation, mandants d'évaluation, détracteurs, etc.), ainsi que d'une revue documentaire.

Donaldson, 2016). Celui-ci mentionne que le programme permet, notamment grâce au déploiement de la liste de compétence, d'homogénéifier les curriculums en évaluation et de contribuer à définir le domaine de l'évaluation et le travail de l'évaluateur. De plus, il contribue à propager la conception de l'évaluation en tant que profession à part entière, tout en promouvant les compétences requises à cette profession.

Cependant, bien que le processus de professionnalisation tente de pallier certains des obstacles précédemment cités, de nombreux défis identifiés dans le rapport restent encore à surmonter. Ceux-ci se rapportent à deux des principales caractéristiques rattachées à une profession et précédemment présentées (voir la section 1.2.1), à savoir son identité et son autonomie. Premièrement, sur le plan de l'identité de la profession d'évaluateur, et surtout de la reconnaissance interne et externe de cette identité, les constats sont ambigus. En effet, bien que la plupart des répondants soient en accord avec l'idée de professionnaliser la pratique évaluative, le titre d'évaluateur accrédité n'est pour l'instant que peu associé à ce processus. Du point de vue des praticiens de l'évaluation, il ne contribue pas à leur valorisation, et à leur considération en tant que professionnel détenant des compétences particulières. Du point de vue des groupes extérieurs employant des évaluateurs, il n'est pas valorisé ou requis dans les processus d'embauche. Le peu de retours sur investissement (le processus de demande étant exigeant sur les plans financier et temporel) n'incite pas les évaluateurs à demander le titre, limitant d'autant le bassin d'évaluateurs accrédités disponibles, et donc l'attractivité de celui-ci pour les employeurs potentiels. Ce cercle vicieux limite ainsi la diffusion du titre, ainsi que la formalisation et la reconnaissance de l'identité de ses professionnels. De plus, la pertinence même de la création d'un groupe professionnel de l'évaluation au moyen d'un système d'accréditation a été remise en question par une partie des répondants qui, critique commune aux détracteurs des processus de professionnalisation, souligne les dommages conséquents de l'exclusion de groupes de praticiens de l'évaluation dont cette tâche ne serait pas la fonction principale. Deuxièmement, sur le plan de l'autonomie de la profession, il a été souligné la possibilité que le gouvernement fédéral développe son propre programme de compétences, concurrençant alors directement la liste élaborée par la SCE, et par là même s'ingérant dans la définition du travail de l'évaluateur. De plus, il a été signalé que des politiques et des procédures déjà en place au sein de la fonction publique fédérale limitent la restriction des emplois aux uniques évaluateurs accrédités.

Les 'professionnels reconnus' de l'évaluation se trouvant ainsi mis en concurrence avec les 'simples' praticiens de l'évaluation, diminuant du même coup la crédibilité et la portée même du titre de 'professionnels', et ainsi la conception d'une 'profession de l'évaluation', telle que définie par la SCE.

D'une manière plus générale, il nous est possible de constater que, parmi les nombreux problèmes rencontrés par le processus de professionnalisation, certains d'entre eux se trouvent en lien direct avec le développement de l'éthique professionnelle. En effet, tel que nous l'avons précédemment exposé, l'éthique professionnelle peut en théorie contribuer à la professionnalisation d'une pratique en participant notamment à son renforcement, à son organisation, au développement de son identité, ou encore, en assurant son autonomie (Goldman, 1996; Parizeau, 1996; Terrenoire, 1991). Or, l'immaturation actuelle de l'éthique professionnelle en évaluation semble avoir un impact sur le processus de professionnalisation, que cela soit par : le manque de protection de nature déontologique vis-à-vis de contraintes réglementaires extérieures (par exemple, comme cela vient d'être mentionné, les règles encadrant l'embauche des évaluateurs ou la reconnaissance de leurs compétences); ou encore, l'incertitude quant aux valeurs fondamentales de la profession (et le manque d'engagement envers ces dernières). Dans ce dernier cas, sans définition claire de ces valeurs, la potentialité de divisions morales se trouve en effet accrue par le caractère multisectoriel de la profession (services sociaux, éducation, santé, etc.), ainsi que par la présence simultanée -et non priorisée- de valeurs (et de standards) pouvant entrer en opposition et issues des rationalités techniques, économiques et éthiques. Renforcée par ces divisions internes et le manque de protection déontologique, s'ajoute la prédominance de valeurs extérieures sur celles de la profession dans la pratique quotidienne (Fitzpatrick cite par exemple l'attraction pour des évaluateurs privés d'adhérer aux requêtes du client au détriment des standards éthiques en évaluation: Fitzpatrick, 1999).

En conclusion, malgré la cohérence recherchée entre les démarches visant à professionnaliser la pratique et celles visant au développement d'une éthique professionnelle, l'effet synergique permettant à ces deux processus de se renforcer mutuellement et proposé par plusieurs auteurs (Goldman, 1996; Parizeau, 1996; Terrenoire, 1991) ne semble pas présent. En effet, que cela soit de par la création d'une

identité autour de valeurs fondamentales et de sa valorisation; de la justification de la profession en termes de contribution auprès de la société; de l'identification des praticiens et de la reconnaissance d'une instance morale indépendante (dans ce cas-ci la SCE); ou encore, de l'autonomie de la profession envers les sources morales et réglementaires extérieures : aucun des deux, sous leurs formes actuelles, ne permet pour l'instant d'assurer le principal objectif à l'origine de leur développement (objectif décrit par: Bickman et Reich, 2005; Fierro et al., 2016), à savoir assurer la qualité des évaluateurs et de leur travail auprès des groupes extérieurs au domaine (public, représentants politiques, employés de la fonction publique, etc.).

1.3 La construction de la position éthique des évaluateurs

Tel que nous l'avons déjà mentionné, la construction de la position éthique des évaluateurs n'a jusqu'à présent pas été étudiée d'une manière holistique. C'est la raison pour laquelle, afin de mieux comprendre le niveau et les raisons de la prise en compte des nouveaux standards éthiques par les évaluateurs dans leur pratique, nous proposons de mener l'étude sur deux niveaux, à savoir leur position théorique et leur position contextualisée; cette distinction permettant ainsi de mieux différencier l'intégration des principes éthiques à chacune de ces deux étapes. Cette différenciation semble importante dans la mesure où ces deux niveaux reflètent un mécanisme différent de prise en compte (l'un sur le plan normatif, *a priori*, et l'autre sur le plan de la mise en pratique).

Sur l'un ou l'autre de ces deux niveaux, la littérature existante nous propose plusieurs caractéristiques de l'évaluateur ou de son environnement qui semblent influencer la position éthique des évaluateurs, à savoir : les valeurs personnelles de l'évaluateur ; son processus décisionnel en matière éthique ; son organisation ; les standards de la discipline de l'évaluation ; et, le contexte spécifique à chaque évaluation. Leur étude doit ainsi permettre de mieux comprendre les incitations des évaluateurs à adopter leurs positions éthiques théorique et contextualisée. Ces dimensions sont présentées ci-après, puis synthétisées dans le cadre conceptuel à la page 68.

1.3.1 La construction de la position éthique théorique

La position éthique théorique de l'évaluateur peut être influencée par plusieurs sources promouvant des standards spécifiques. Tout d'abord, l'éthique professionnelle des

évaluateurs en Amérique du Nord est encadrée par différents guides éthiques (Société canadienne d'évaluation, *nd*; The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2011; Yarbrough et al., 2011) qui proposent une vision relativement consensuelle et traditionnelle des standards éthiques à respecter (voir Figure 1-1 : Cadre conceptuel, encadré A1). À cela, tel que nous l'avons déjà mentionné, s'ajoutent de nouveaux standards (A2) provenant notamment de la littérature spécialisée en évaluation qui modifient la perception du caractère éthique de certaines de ces pratiques traditionnellement acceptées (Peter, 2013).

Ensuite, le cas échéant, au sein même de l'organisation de l'évaluateur (A3), plusieurs caractéristiques peuvent influencer la position éthique des évaluateurs, et particulièrement la taille de l'organisation, sa culture et/ou son climat éthique (O'Fallon et Butterfield, 2005), ou encore, la présence de codes éthiques (Ford et Richardson, 1994; Tenbrunsel et Smith-Crowe, 2008). Hormis la taille de l'organisation, ces différentes composantes sont incluses dans le concept « d'infrastructure éthique », défini par Tenbrunsel, Smith-Crowe, et Umphress (2003, cités dans Tenbrunsel et Smith-Crowe, 2008, p. 560) comme *“the organizational climates, informal systems (communication, surveillance, and sanctioning), and formal systems (communication, surveillance, and sanctioning) that are relevant to ethics in an organization.”* Cependant, Jones, Felps et Bigley (2007) différencient le climat de la culture éthique organisationnelle, le premier portant sur les principales valeurs promues au sein de l'organisation, alors que le second sur les formes de contrôle (formelles ou informelles). S'intéressant plus particulièrement à la culture organisationnelle envers les parties prenantes, les auteurs suggèrent de plus que celle-ci influence les praticiens tant dans leur perception et les données collectées sur les parties prenantes, que dans leur comportement envers elles.

Enfin, sur le plan individuel, les propres valeurs de l'évaluateur (A4), c'est-à-dire ses valeurs éthiques (Mabry, 1999) et son caractère moral (Clark, 2006, dans Shaw, 2008, p. 411), peuvent également influencer sa position éthique. Plusieurs études ont montré que ces valeurs sont par ailleurs liées à des caractéristiques individuelles telles que l'âge, le genre, le nombre d'années d'éducation ou d'expérience professionnelle (Ford et Richardson, 1994), caractéristiques individuelles relativement stables et indépendantes de la volonté des praticiens.

1.3.2 La contextualisation de la position éthique

« [E]thics decision, even when we may believe there are shared normative principles, cannot be allocated in a decontextualized manner » (Shaw, 2008, p. 406). En situation de pratique, l'évaluateur va en effet prendre en compte de nombreux facteurs contextuels qui influenceront par là même sa position éthique. Ces facteurs peuvent être associés à l'évaluateur en lien avec les caractéristiques de son processus décisionnel (B1), ou à son environnement dans le cadre de sa *perception* par l'évaluateur lors de la prise de décision (B2). Nous pouvons en effet considérer que le contexte de l'évaluation n'existe qu'à travers de sa perception par l'évaluateur (Mabry, 1999). L'analyse du contexte n'est alors que le résultat de l'analyse de sa « construction » par l'évaluateur.

1.3.2.1 Les caractéristiques du processus décisionnel

Les résultats du processus décisionnel vont ainsi en partie être directement attribuables à *l'évaluateur*, et plus spécifiquement au déroulement de son processus décisionnel. Cependant, les auteurs divergent quant à leur modélisation d'un tel processus. Certains auteurs (Rest, 1986 dans Ferrell et Gresham, 1985, p. 375; Jones, 1991; O'Fallon et Butterfield, 2005) privilégient la vision d'un processus décisionnel purement cognitif, logique et séquentiel, alors que d'autres (Damasio, 2010; Haidt, 2001 dans Tenbrunsel et Smith-Crowe, 2008, p. 583) associent la prise de décision éthique à un processus intuitif dans lequel le vécu émotionnel, et non simplement la cognition, tient une place centrale.

Pour Reynolds (2006), les deux perspectives (découlant respectivement des recherches en cognition et neurocognition) ne sont pas antinomiques et au contraire se complètent afin de permettre une meilleure compréhension du processus décisionnel éthique d'un individu. Reynolds (2006) a intégré ces deux perspectives au sein d'un modèle, dans lequel il suggère qu'un individu confronté à un enjeu éthique peut soit : (1) reconnaître la situation en jeu et l'associer à un "*prototype*" (p.739) de situation qui lui permettra *de facto* de savoir ce qu'il est éthiquement convenable de faire, soit (2) ne pas reconnaître de prototype et alors entreprendre une démarche d'analyse de la situation et de jugement afin de convenir de l'action la mieux appropriée. D'après l'auteur, dans le premier cas, l'identification des principes éthiques (si elle a lieu) est postérieure à la décision, alors que dans le second l'identification des principes est nécessairement antérieure au jugement. Nous pourrions ainsi associer la première démarche à la

mobilisation d'une intuition en matière d'éthique acquise par l'expérience, et la seconde au raisonnement cognitif logique et séquencé.

Ensuite, les résultats du processus décisionnel de l'évaluateur en matière éthique pourraient être influencés par *le type de processus décisionnel* qu'il adoptera (B₁), qu'il s'agisse d'un modèle cognitif logique ou d'un modèle davantage intuitif. Des caractéristiques du processus décisionnel tels que la séquence de la prise de décision, la reconnaissance par l'évaluateur des situations éthiques (prototype) et leur association à des comportements spécifiques, le caractère itératif et réflexif de la démarche, les méthodes et outils d'aide à la prise de décision pourraient alors permettre de mieux comprendre ce processus et par là même, les raisons et les résultats de la contextualisation des positions théoriques des évaluateurs.

De plus, l'influence du vécu émotionnel devrait par ailleurs être considérée dans les deux cas (Damasio, 2010). En effet, les émotions ont un impact important sur le processus de décision, qu'il soit associé à un processus cognitif logique ou à un processus intuitif (Damasio, 2010; Haidt, 2001 dans Tenbrunsel et Smith-Crowe, 2008, p. 583). Or, l'implication émotionnelle d'une décision éthique n'est que peu étudiée dans la littérature. Damasio (2010) suggère l'action directe des émotions dans le 'court-circuitage' de la raison logique menant à la prise de décision. D'après l'auteur, une intuition acquise au grès de l'expérience non seulement permet, mais surtout s'avère, indispensable à la prise de décision par l'intervention des émotions, et plus spécifiquement de marqueurs somatiques. Ainsi, l'implication émotionnelle, soit l'intensité et le type d'émotions ressenties, semble une caractéristique importante du processus décisionnel, en lien avec l'expérience passée et avec la perception du contexte au moment de la décision, et permet ainsi de mieux comprendre le processus décisionnel des évaluateurs.

1.3.2.2 La perception du contexte de pratique

Plusieurs auteurs suggèrent que *l'environnement social et technique* d'un individu (B₂) a un impact sur ses décisions en matière d'éthique. Sur le plan social, Jones, Felps et Bigley (2007) soulignent notamment la difficulté pour les praticiens de gérer les demandes des différentes parties prenantes lors de décisions éthiques. Les praticiens sont alors influencés dans leur choix par deux caractéristiques principales, à savoir le pouvoir et/ou

la légitimité de chaque partie prenante. Cette tension soulignée par les auteurs s'avère d'autant plus forte en évaluation qu'il est considéré de la responsabilité de l'évaluateur de prendre en compte les intérêts des diverses parties prenantes (Yarbrough et al., 2011). Dans cette perspective, l'organisation de l'évaluateur (le cas échéant) peut également être perçue comme une partie prenante à part entière de l'évaluation au sens où l'évaluateur doit également répondre aux intérêts de celle-ci et de ses membres.

Certaines caractéristiques techniques et contraintes internes à l'évaluation peuvent de même influencer les positions éthiques des évaluateurs. En effet, les questions éthiques ne sont pas abordées et les standards ne sont pas appliqués de manières identiques s'il s'agit d'une évaluation qualitative ou quantitative (Shaw, 2008), ou encore, en fonction de la phase de l'évaluation: « conception de l'étude », « collecte des données », « rapport », et « utilisation de l'information » (Smith, 2002, p. 200, traduction libre). De même, dans les évaluations internes et externes, les problèmes éthiques, bien que généralement identiques (Morris et Cohn, 1993), sont résolus de manières différentes (Mathison, 1999 dans Smith, 2002, p. 200). Ainsi, le *design* de l'évaluation influence les positions éthiques des évaluateurs. Or, certains auteurs considèrent que ce *design*, et plus généralement l'approche évaluative privilégiée, n'est pas neutre et véhicule les valeurs de ses concepteurs. Dans cette perspective, le *design* devient donc le reflet des positions idéologiques et éthiques des concepteurs de l'évaluation (Greene, 1997), que ces derniers soient évaluateurs et/ou parties prenantes.

Enfin, l'impact du type d'enjeu éthique rencontré n'est pas à négliger. En effet, Jones (1991, traduction libre) a souligné l'impact de « l'intensité morale » d'un enjeu sur le processus décisionnel d'un individu. Cette intensité est, d'après l'auteur, liée à la fois à l'enjeu éthique (“*magnitude of consequences*”, “*probability of effect*”, “*temporal immediacy*”, “*proximity and concentration of effect*”) et à l'environnement (“*social consensus*”). Cependant, cette perspective implique une vision exogène (indépendante du praticien) de l'enjeu éthique. Tout en reconnaissant que le type de dilemme éthique a un impact sur les décisions prises (Ford et Richardson, 1994), l'approche interprétativiste ici adoptée implique de rejeter une possible indépendance de ce même enjeu. L'intensité morale ne peut alors être analysée dans le cadre de cette recherche qu'au travers de la perception des évaluateurs, ceci impliquant donc, plus que la mesure d'une intensité

morale (indépendante), la *perception de l'enjeu* au regard de la *perception par les évaluateurs de leurs responsabilités et devoirs* en tant qu'évaluateurs.

1.3.3 La temporalité des facteurs d'influence

Dans le cadre d'une perspective constructiviste, la reconnaissance de la constante évolution de la perception des évaluateurs vis-à-vis de leur position éthique théorique et du contexte de pratique rend cruciale la temporalité (B1) de la prise de décision lors de l'étude de la position contextualisée des évaluateurs. En effet, étudier la temporalité de chaque décision implique d'étudier l'état des conditions de la prise de décision à l'instant même où celle-ci a été prise, favorisant par là même une meilleure compréhension des décisions. Cependant, il est peu probable que les facteurs d'influence évoluent tous systématiquement entre chaque décision éthique. Par exemple, certains facteurs (comme la position éthique théorique) devraient être relativement stables entre plusieurs évaluations. D'autres (comme les contraintes techniques de l'évaluation) devraient être stables lors d'une même évaluation. Enfin, certains facteurs (comme l'intensité émotionnelle) peuvent évoluer plus rapidement, au cours d'une même évaluation, et parfois au cours d'une même décision. Ainsi, pour chaque décision, il semble important de prendre en considération les changements de perception vis-à-vis de la position théorique (A) et du contexte (B2), ainsi que les changements au niveau des caractéristiques du processus décisionnel (B1).

1.4 Le cadre conceptuel

1.4.1 Apports et limites de la littérature

La recension des écrits présentée précédemment a permis d'associer de nombreuses théories et concepts provenant de divers domaines de manière à ce que, par leur complémentarité, ils permettent de construire le cadre conceptuel sur lequel est basée cette recherche. De plus, la recension a permis d'approfondir les principaux thèmes et questionnements issus de la synthèse de la problématique présentée en introduction. Nous pouvons distinguer quatre grands domaines d'études, chacun ayant développé sa propre littérature sur tout ou une partie de l'objet de recherche, à savoir : l'évaluation de programme, l'éthique (la philosophie morale et notamment l'éthique appliquée) et, dans une moindre mesure, le droit (en lien avec les droits de la personne) et la neuro-cognition

(en lien plus particulièrement avec le processus décisionnel). L'intégration de ces différentes sources a permis de compléter la littérature en évaluation de programme et/ou de combler les lacunes identifiées dans cette dernière. De fait, le principal apport de la littérature en évaluation provient des renseignements apportés par celle-ci sur l'éthique théorique des évaluateurs, ainsi que sur les bouleversements moraux et épistémologiques du domaine. Sa principale limite se trouve liée au manque d'informations sur l'éthique contextualisée des évaluateurs.

Plus spécifiquement, la littérature existante en évaluation de programme a notamment permis de construire le concept d'éthique théorique (ou idéalisée) utilisée dans le cadre conceptuel. En effet, divers auteurs du domaine ont souligné la manière dont certains éléments (par exemple, son caractère moral) influencent l'évaluateur dans ses positions éthiques. Toutefois, nous avons pu compléter ces données grâce à une analyse de la littérature portant sur l'éthique appliquée (notamment dans le domaine de la gestion) qui a permis d'ajouter des facteurs d'influence (tels que le climat et la culture organisationnelle).

De plus, la littérature en évaluation a permis de concevoir et d'encadrer la définition du concept de 'nouveaux standards' éthiques. En effet, l'identification d'une nouvelle vague d'approches évaluatives par Guba et Lincoln (1989), ainsi que des caractéristiques communes à celles-ci a permis de regrouper ces approches tout en prenant en compte leurs similitudes et leurs divergences. Ce regroupement ainsi réalisé, associé à la revue de la littérature provenant de domaines connexes (tel que nous l'a inspiré la méthode utilisée par Sheinfeld, 1978) a ainsi permis d'encadrer la définition des nouveaux standards. L'utilisation de ce concept nous a de plus permis de s'extraire de l'étude de standards propres à une théorie évaluative particulière, approche limitante et peu pertinente puisque les évaluateurs ont eux-mêmes tendance à intégrer simultanément plusieurs théories évaluatives dans leur pratique (Christie, 2003).

De plus, la théorisation en évaluation, que cela soit envers la notion d'évaluation de quatrième génération, ou d'une approche évaluative spécifique nous a permis de distinguer le processus d'amplification de la dimension éthique en évaluation. Ce processus se trouvant à l'origine de la démultiplication de standards potentiellement pertinents pour le domaine, sa compréhension s'avère fondamentale dans le cadre de la

compilation et de l'étude desdits standards. Ainsi, en analysant la littérature, nous avons pu caractériser ce processus par deux composantes principales, à savoir : l'intégration des valeurs dans la théorie évaluative, et le renforcement de la relation entre évaluateurs et parties prenantes. De plus, l'analyse de la littérature en évaluation nous a également permis de préciser les conséquences d'une telle amplification de la dimension éthique de par l'accroissement des rôles et responsabilités de l'évaluateur. Ainsi, ont notamment pu être proposées comme conséquences : l'expansion de la notion de droits des participants, ainsi que la conception d'un engagement positif de l'évaluateur dans les dimensions sociales et politiques d'une évaluation. La littérature en évaluation nous a permis de détailler ce dernier concept, et notamment de faire ressortir les formes d'engagement cachées (c'est-à-dire les formes moins reconnaissables du fait qu'elles ne se trouvent généralement pas associées au concept d'engagement). Elle nous a de plus permis de proposer diverses justifications à sa promotion, que ces justifications s'ancrent dans une rationalisation à caractère épistémologique ou morale. Cependant, nous avons dû avoir recours à la littérature portant spécifiquement sur les droits de la personne (et notamment leurs définitions universelles) afin de davantage caractériser l'expansion du concept des droits des participants, et ainsi améliorer la compréhension des logiques inhérentes à l'intégration de nouvelles valeurs en évaluation (par exemple, les valeurs démocratiques, d'autonomisation, etc.).

La littérature en évaluation a ainsi contribué à la définition, à l'explication et/ou à la mise en contexte de nombreux concepts en lien avec l'objet de recherche (notamment l'éthique théorique, les nouveaux standards, l'amplification de la dimension éthique, etc.). Cependant, tel que cela a déjà été soulevé en introduction, peu d'informations y sont disponibles quant à la contextualisation de la position éthique des évaluateurs dans la pratique quotidienne. En effet, la littérature propose peu d'éléments influençant la position éthique contextualisée des évaluateurs. Ceux proposés appartiennent soit à la dimension technique (par exemple en lien avec la phase ou le type d'évaluation) soit à la dimension sociale (notamment en lien avec les intérêts des parties prenantes) d'une évaluation. De plus, la réflexion portant sur le processus décisionnel dans la pratique évaluative ne vise principalement qu'à définir un processus idéal à respecter. Nous pouvons ainsi constater que ces informations ne permettent pas la compréhension du processus de contextualisation de la position éthique par les évaluateurs, car elles sont à

la fois : isolées les unes des autres; isolées de la pratique évaluative (dans un contexte spécifique); et/ou, dans le cas du processus décisionnel, sont à visée prescriptive. Or, la recension de la littérature en évaluation a permis de faire émerger deux aspects cruciaux pour l'étude de l'éthique dans ce domaine : le lien entre faits et valeurs, et plus spécifiquement l'inséparabilité des dimensions technique, sociale et morale (Greene, 1997), ainsi que l'indispensabilité de placer l'éthique évaluative dans un contexte particulier (Mabry, 1999). Pour ces deux raisons, lors de l'étude des positions éthiques des évaluateurs, il nous semble primordial de considérer ensemble les perceptions et le sens donné par les évaluateurs aux différents éléments étudiés au sein du processus décisionnel, et ce, au sein même du contexte de pratique. De fait, étudiant le processus de contextualisation au moyen du processus décisionnel de l'évaluateur, et afin de compléter la littérature en évaluation, nous avons donc puisé dans le domaine de la neuro-cognition afin d'obtenir davantage d'information sur ce processus. Ceci a permis de compiler des caractéristiques inhérentes au processus décisionnel qui l'influencent dans la pratique, et notamment le type de processus cognitif (logique et séquentiel *versus* intuitif), ainsi que les émotions ressenties. De plus, le domaine de l'éthique appliquée en gestion a permis de compléter l'étude du processus décisionnel par la reconnaissance de l'importance des caractéristiques de l'enjeu éthique comme facteur d'influence. Cependant, la théorie initialement envisagée pour ce faire (Jones, 1991) implique l'existence objective et observable de ces caractéristiques et de leurs impacts sur les acteurs décisionnaires. Or, ayant adopté une perspective reconnaissant l'indispensabilité de se focaliser sur les perceptions de tels acteurs en matière d'éthique (tel qu'expliqué précédemment), l'étude de ces caractéristiques a été remplacée principalement par celle de la perception par les évaluateurs de leurs rôles et responsabilités, et complétée par des éléments tels que : les émotions ressenties, ou encore, la perception des contraintes rencontrées en relation avec l'enjeu éthique étudié (qu'elles soient issues des dimensions techniques ou sociales).

Enfin, l'éthique et les concepts s'y rapportant se trouvent être sujets à des définitions ambiguës et divergentes en évaluation. La littérature en philosophie éthique a permis de définir de nombreux concepts utilisés en évaluation et de détailler les grandes approches de pensée rationalisant les décisions dans ce domaine. L'éthique appliquée, et notamment la branche de l'éthique professionnelle a permis de mettre en perspective les différents modes de régulation de l'éthique au sein d'une profession. Cela a notamment contribué à

nous informer sur les fonctions d'une forme particulièrement utilisée en évaluation, à savoir la déontologie, ainsi que, plus généralement, à nous informer sur la fonction de l'éthique professionnelle au sein d'une profession et du processus de professionnalisation. Mise en relation avec celle du domaine de l'évaluation, cette littérature nous a ainsi permis, dans une certaine mesure, de bénéficier d'un cadre d'analyse afin de faire l'état des lieux des approches et démarches actuellement adoptées en évaluation en vue de professionnaliser la pratique et de développer l'éthique professionnelle. De plus, cela a permis de comparer les enjeux et difficultés soulevés au sein des deux littératures et en lien avec ces deux objectifs (à savoir professionnaliser la pratique et développer l'éthique professionnelle), et notamment de proposer trois principaux défis auxquels l'éthique professionnelle se trouve actuellement confrontée dans le domaine de l'évaluation.

Ainsi, les théories et concepts issus des trois différents domaines incorporés à cette recherche, à savoir l'éthique, le droit et la neuro-cognition ont permis de compléter la littérature en évaluation et, par là même, d'approfondir la problématique et d'élaborer le cadre conceptuel. Ce dernier est détaillé dans la section ci-après.

1.4.2 Concepts et relations du cadre conceptuel

Structure fondamentale du cadre conceptuel, la position éthique des évaluateurs et leur prise en compte des nouveaux standards sont ici étudiées par l'intermédiaire du processus de contextualisation menant l'évaluateur à adopter une position éthique théorique (A) puis, par l'entremise d'un processus décisionnel (B), à la contextualiser (C). Afin de faciliter une meilleure compréhension de la position éthique contextualisée, l'étude de celle-ci inclut l'étude des facteurs pris en compte par les évaluateurs lors du processus décisionnel. Tel que précédemment précisé, les choix des évaluateurs étant liés à leur perception de la situation, tous les standards éthiques et tous les facteurs d'influence ne sont étudiés qu'au travers de leur perception par les évaluateurs. La suite de cette section présente les relations du cadre conceptuel inspirées par les différentes théories et concepts répertoriés lors de la recension des écrits.

La *position éthique théorique d'un évaluateur* (A) représente la perception de ce dernier quant à l'éthique professionnelle qu'il devrait adopter dans l'idéal. De nombreuses sources peuvent influencer cette position idéale, à savoir les standards traditionnels en

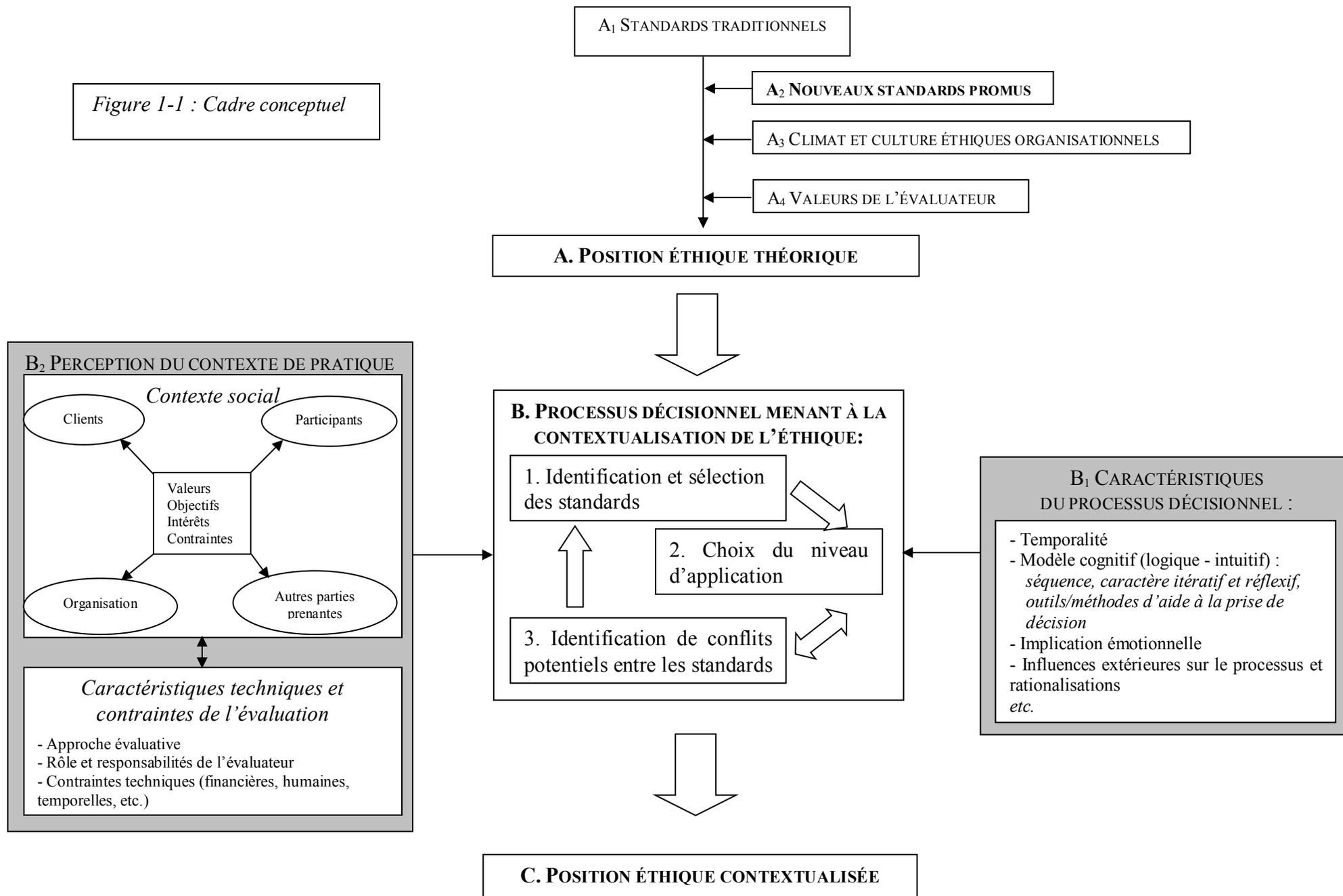
évaluation (A1), les nouveaux standards promus (A2), la culture et le climat organisationnels (A3) et les valeurs éthiques personnelles de l'évaluateur (A4).

Le *processus décisionnel de contextualisation des standards éthiques* (B) peut être soit lié à un processus cognitif logique, soit à un processus intuitif. Dans les deux cas, il peut être fractionné en trois grandes étapes. Tout d'abord, l'évaluateur doit effectuer l'identification et la sélection des standards à appliquer. Ensuite, dans un deuxième temps, et s'il y a lieu, l'évaluateur doit décider du niveau d'application de ces standards. En effet, un même standard pouvant être appliqué de différentes manières, celui-ci peut ainsi l'être avec des méthodes impliquant un niveau plus ou moins fort de protection pour les participants. Enfin, si des conflits existent lors de l'application de plusieurs standards, l'évaluateur doit alors procéder à leur hiérarchisation et, le cas échéant, réajuster les résultats du processus de sélection des standards effectué lors de la première étape. Les standards éthiques peuvent donc devenir des contraintes contextuelles d'application les uns envers les autres. Ce processus peut être soit explicite (processus cognitif logique), soit implicite (intuitif).

En situation de pratique, les caractéristiques du processus décisionnel (B1) et la perception du contexte par l'évaluateur (B2) vont influencer le processus décisionnel de ce dernier. Le processus décisionnel (B1) peut être qualifié notamment par : sa temporalité, son modèle (cognitif logique ou intuitif), l'implication émotionnelle de l'évaluateur et les influences extérieures sur le processus. Les principales composantes du contexte (B2) sont le contexte social, ainsi que les caractéristiques techniques et les contraintes de l'évaluation. Le contexte social est ici associé aux principales parties prenantes de l'évaluation, à savoir son client, ses participants et l'organisation de l'évaluateur. La perception de leur légitimité et/ou pouvoir par l'évaluateur va influencer celui-ci à prendre ou non en compte leurs valeurs, objectifs, intérêts et/ou contraintes. En outre, certaines caractéristiques de l'évaluation (l'approche évaluative privilégiée, le rôle et les responsabilités attribués à l'évaluateur ou encore des contraintes techniques) vont également influencer les choix des évaluateurs en matière d'éthique. Le contexte social de l'évaluation et les caractéristiques techniques et contraintes de l'évaluation s'influencent mutuellement : les parties prenantes (notamment le client) peuvent influencer les caractéristiques techniques de l'évaluation, et ces dernières peuvent limiter

la perception et/ou la prise en compte du contexte social de l'évaluation par l'évaluateur (et notamment des intérêts de certaines parties prenantes).

Figure 1-1 : Cadre conceptuel



1.4.3 Définition des principaux termes utilisés dans le cadre de la recherche

Ci-après sont présentées les définitions des principaux termes utilisés dans le cadre de cette recherche. Ces définitions sont principalement basées sur les informations colligées dans le cadre de la recension des écrits, qui ont été, si nécessaire, adaptées pour les besoins de la recherche. Le cas échéant, des compléments d'information provenant de nouvelles références ont pu être ajoutés afin de préciser ces définitions.

1.4.3.1 Contexte de pratique

Le concept de contexte de pratique de l'évaluateur s'applique aux différentes circonstances et aux différents paramètres dans lesquels se déroule le travail de l'évaluateur dans le cadre d'une évaluation spécifique. Deux principales dimensions sont ici étudiées, à savoir le contexte social (qui porte sur les relations avec les parties prenantes de l'évaluation) et le contexte technique (qui porte sur les différentes dimensions en lien avec le *design* de l'évaluation).

1.4.3.2 Éthique

Le terme d'éthique dans cette recherche fait principalement référence au concept d'éthique, tel qu'il est défini en évaluation de programme. Dans la pratique quotidienne des évaluateurs, il est associé à un processus itératif, continu et basé sur l'idéologie de l'évaluateur, ce dernier puisant dans les ressources à sa disposition (morale, guides, formations, collègues, etc.) pour adapter son modèle éthique à un contexte spécifique. Ce processus s'apparente ainsi davantage à une démarche réflexive des évaluateurs sur leur propre pratique, incluant -mais ne se restreignant pas- à la réflexion sur l'application des standards issus des codes du domaine de l'évaluation, et portant plus généralement sur les valeurs et les jugements moraux au sein de la pratique. Cette recherche porte notamment sur deux niveaux d'éthique, l'éthique théorique et l'éthique contextualisée, permettant d'étudier les positions des évaluateurs en amont et en aval de toute contextualisation à une évaluation spécifique (ces deux niveaux sont définis ultérieurement).

1.4.3.3 Éthique appliquée / éthique professionnelle

L'éthique appliquée vise à décider du caractère moral ou amoral des choses ou actions dans un contexte de pratique. Cette branche de l'éthique a pour principal objectif d'encadrer la pratique et de proposer des solutions à des problèmes concrets. Un de ses domaines d'application est l'éthique professionnelle, qui vise à répondre aux interrogations rencontrées par les différents secteurs professionnels. L'éthique professionnelle correspond aux différents modes de régulation éthique interne à une profession (par exemple, la déontologie, les bonnes pratiques, les droits et obligations, etc.). Outre sa fonction de régulation, l'éthique professionnelle contribue également à la définition et au renforcement de la profession à laquelle elle appartient.

1.4.3.4 Évaluation de programme

La définition du concept d'évaluation de programme reste encore très discutée, car elle se trouve caractérisée par de nombreuses théories, parfois conflictuelles. Nous avons choisi la définition de Fitzpatrick et *al.* afin de définir l'évaluation de programme comme "*the identification, clarification, and application of defensible criteria to determine an evaluation object's value (worth or merit) in relation to those criteria*" (2004, p. 5). Cette définition a l'avantage de pouvoir s'appliquer aux multitudes d'approches développées au sein du domaine (évaluations participative, *autonomisante*, réactive, etc.). Cependant, il est à noter que chacune des approches développées bénéficie de sa propre définition, davantage spécifique et portée par des valeurs, des objectifs et une mise en œuvre particuliers.

1.4.3.5 Évaluation participative

Parmi les différentes dimensions présentées à la section 1.1.1.2 de la recension des écrits, nous avons choisi de focaliser la définition d'une évaluation participative sur un critère particulier, à savoir l'indispensabilité du partage de pouvoir et de responsabilités entre au moins deux groupes de parties prenantes lors des décisions prises en lien avec la conception ou la mise en œuvre de l'évaluation. Le partage de pouvoir signifie généralement la mise en place d'une approche délibérative, ainsi que la nécessité de rechercher un consensus lors de désaccords. Plusieurs degrés de participation peuvent être distingués, notamment en lien avec

le nombre de groupes inclus, ainsi que l'étendue du processus évaluatif concerné par ce type d'activités.

1.4.3.6 Déontologie / code éthique

La déontologie est une forme de régulation interne à une profession et, en tant que telle, fait partie intégrante de l'éthique professionnelle de celle-ci. Elle prend la forme d'un ensemble de règles de conduite, édictées autour de principes moraux, rassemblées dans un code éthique, et généralement associées à des procédures et des sanctions spécifiques en cas de manquement. Cependant, tout ensemble cohérent, même non achevé, de règles de conduite est considéré comme appartenant à la déontologie d'une profession.

1.4.3.7 Dilemme éthique

Un dilemme éthique (ou moral) implique une confrontation entre des normes et/ou des valeurs lors d'une prise de décision (Métayer, 2014). L'agent qui doit prendre une décision se trouve confronté à ce type de confrontation suite à son interprétation de la situation. Deux niveaux de confrontation peuvent être différenciés : le premier lorsque la décision implique un choix entre deux options « mutuellement exclusives » et « identiquement attractives » (Davis, 2005, p. 489, traduction libre), et le second lorsque, sans que les différentes options soient entièrement exclusives ou similaires en termes d'attraction, le dilemme amène à une prise de décision dans laquelle toutes les solutions envisagées amènent à un certain degré d'insatisfaction sur le plan moral. Dans le cadre de cette recherche, les deux définitions sont acceptées, bien que la seconde soit plus fréquemment rencontrée. Enfin, il est à noter que l'inscription d'une action ou d'une décision dans la dimension morale reste ambiguë et peut différer d'une personne à l'autre (Métayer, 2014).

1.4.3.8 Enjeu éthique

Dans le cadre de cette recherche, un enjeu éthique correspond à la perception d'un problème rencontré dans la pratique par un évaluateur, dont les circonstances ou les impacts lui confèrent un certain niveau d'insatisfaction sur le plan moral et/ou, le cas échéant, un

problème qui nécessite une prise de décision impliquant un dilemme éthique pour l'évaluateur.

1.4.3.9 Intensité émotionnelle

Reconnaissant l'impact des émotions sur le processus décisionnel, l'intensité émotionnelle est un concept élaboré dans le cadre de cette recherche afin de mesurer la perception des évaluateurs de la puissance des émotions ressenties lors de leur rencontre et, le cas échéant, de leur résolution d'un enjeu éthique.

1.4.3.10 Modèle cognitif

Dans le cadre de cette recherche, un modèle cognitif est défini comme une modélisation du processus de prise de décision en lien avec une conception particulière du fonctionnement du cerveau. Deux principaux modèles sont ici étudiés, à savoir un modèle logique, séquentiel, entièrement rationnel *versus* un modèle intuitif, dans lequel le raisonnement d'un acteur est interdépendant de mécanismes biologiques (notamment en lien avec le ressenti émotionnel). Ces deux modèles ne sont toutefois pas incompatibles dans le traitement de questionnements éthiques (Reynolds, 2006).

Tous deux permettent de décrire ou de comprendre les décisions et comportements des acteurs. Cependant, le premier peut être associé à la tradition de modélisation issue de la théorie du choix rationnel mettant en exergue la capacité des individus à prendre une décision sur des bases purement rationnelles. Le second, issu quant à lui de la recherche en neuro-cognition, fait intervenir dans la prise de décision des éléments biologiques en lien avec le fonctionnement du cerveau et qui ont un impact sur ce dernier de manière à ce que la raison ne puisse être isolée de mécanismes tels que les émotions, l'intuition, etc.

1.4.3.11 Morale

La morale est ici définie comme un ensemble de normes et de valeurs exogènes et supérieures à l'individu, dans le sens où ces normes et valeurs s'imposent par elles-mêmes à ce dernier. La morale peut être individuelle, intériorisée par l'individu, ou collective, en lien avec les normes et valeurs adoptées par des groupes sociaux particuliers (par exemple, la société, une

profession, la famille, etc.). (Métayer, 2014; Montefiore, 1996; Terrenoire, 1991) De plus, plusieurs niveaux de morale peuvent être distingués, et notamment une *morale* minimale « dans laquelle chacun ne vise au fond que son intérêt personnel dans le respect des droits d'autrui » (Métayer, 2014, p. 205). Cette perspective peut être associée à une « *éthique* minimale » dans le sens où toutes deux privilégient le devoir de non-nuisance et d'assistance dans le cadre du droit d'autrui, à celui de bienveillance (Ogien, 2008)⁶⁶.

1.4.3.12 Norme

Forme d'exigence morale (tout comme le sont les valeurs), la norme est définie comme une prescription que « que nous avons l'obligation de respecter et qui vien[t] limiter notre liberté d'action » (Métayer, 2014, p. 5). Cependant, à la différence des valeurs, la norme associe tout manquement à la notion de sanction. (Métayer, 2014). La norme est objectivée par son adéquation avec ce qui est considéré comme 'normal', et prend la forme de principes ou de règles; les premiers étant portés par l'idée de guider l'action d'une manière générale, les secondes édictant spécifiquement les actions à accomplir ou faisant l'objet d'interdit.

1.4.3.13 Participant

Cette recherche porte sur les droits des participants aux évaluations. Le terme de participant est usuellement attribué en évaluation aux individus qui « prennent part aux programmes et fournissent des renseignements et des points de vue aux fins de l'évaluation. » (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2015, p. 13) Ce terme concerne donc principalement les répondants à une collecte de données. Cependant, nous considérons dans le cadre de cette recherche que le terme de participant ne se restreint pas à ces seules activités, mais inclut tout type d'activités en lien avec la conception, la mise en œuvre ou la reddition de compte de l'évaluation.

⁶⁶ Les trois principes sur lesquels reposent le concept d'éthique minimale telle que définie par Ogien sont : « 1) indifférence morale du rapport à soi-même ; 2) non-nuisance à autrui ; 3) considération égale de chacun [; auxquels s'opposent p]ar contraste, [une conception] "maximaliste" [à savoir :] les systèmes moraux qui rejettent le premier principe et enrichissent les deux autres avec des devoirs de bienfaisance à caractère paternaliste et des devoirs envers des entités abstraites comme la "nature humaine" » (p.107).

1.4.3.14 Partie prenante

Les parties prenantes d'une évaluation sont "*generally understood to be individuals or groups who may affect or be affected by program evaluation*" (Orr, 2010). À la différence des participants, ils peuvent avoir un intérêt envers l'évaluation sans pour autant s'investir d'une manière ou d'une autre au sein du processus évaluatif. Cependant, de par cet intérêt, ils peuvent toutefois être assimilés à des participants potentiels ou légitimes au regard des positions défendues par certaines valeurs ou approches évaluatives. Dans le cadre de cette recherche, les principales catégories utilisées pour regrouper les parties prenantes sont : l'équipe d'évaluation de l'évaluateur participant à la recherche (que ce soit son supérieur hiérarchique ou des collègues), le département d'évaluation, le bailleur de fonds du programme évalué, les acteurs en relation avec la mise en œuvre du programme (la direction, les employés, et le cas échéant, le comité d'administration), les bénéficiaires du programme (cibles, finaux et indirects), et les agences gouvernementales et autres organisations. Certaines de ces parties prenantes ont notamment eu le rôle de client de l'évaluation : c'est-à-dire qu'ils ont financé ou ont été responsables de la conception du mandat d'évaluation et/ou de la bonne exécution de celui-ci par l'évaluateur; la reddition de compte par l'évaluateur s'effectuant alors auprès d'eux. Les rôles et responsabilités de ces diverses parties prenantes dans le cadre de cette recherche sont détaillés en partie 5.3.2.

1.4.3.15 Position éthique (théorique et contextualisée)

Cette recherche étudie la prise en compte des nouveaux standards éthiques par les évaluateurs sur deux principaux niveaux, à savoir l'éthique théorique et l'éthique contextualisée. Cette dichotomie a pour objectif de permettre la description et la compréhension d'une position éthique dite 'idéale', associée au domaine de l'évaluation, et d'une position éthique de pratique, associée à une évaluation spécifique. Ensemble, ces deux niveaux permettent d'avoir une perspective holistique de la prise en compte des standards éthiques par les évaluateurs afin de mieux décrire et comprendre cette dernière.

1.4.3.16 Processus de contextualisation

Le processus de contextualisation de l'éthique par les évaluateurs est le processus par lequel l'éthique théorique est transférée à un contexte de pratique spécifique, qui se trouve être, dans le cas présent, une évaluation. Il est exploré au moyen de l'étude du processus décisionnel des évaluateurs, et notamment des caractéristiques inhérentes à ce dernier, ainsi que des éléments exogènes l'influençant. Il est modélisé dans le cadre conceptuel présenté à la page 68.

1.4.3.17 Profession/ professionnalisation

Une profession regroupe « un ensemble d'activités particulières rémunérées, publiquement reconnues, délibérément organisées, soumises à des régulations internes et à des réglementations externes, et mettant en jeu, de manière suivie, des compétences définies dans des rapports sociaux déterminés. » (Terrenoire, p. 12) L'établissement du caractère distinctif d'une profession se fait au moyen d'un processus de professionnalisation de la pratique en question, de par notamment la définition de ses valeurs fondamentales, de ses structures organisationnelles, de ses compétences requises, de ses règlements, etc. Dans ce cadre, le développement d'une éthique professionnelle soutient ce processus. Au sein de cette recherche sont discutés des processus de professionnalisation enclenchés par les associations professionnelles nord-américaines, à savoir l'*American Evaluation Association* et, tout particulièrement, la Société canadienne d'évaluation.

1.4.3.18 Standard (*versus* norme)

En évaluation de programme, le terme anglophone 'standard' est traduit par 'norme' dans le document de référence de la Société canadienne d'évaluation (*The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, 2015). Ces normes sont considérées comme « ouvertes », c'est-à-dire « qu'elles sont consensuelles et d'application volontaire » (p.14). Cette définition dévie de celle privilégiée en éthique qui emploie le terme 'norme' dans un cadre prescriptif. De plus, elle dévie également de celle utilisée par le gouvernement du Canada qui emploie ce terme uniquement lorsque les règles ont été adoptées par un organisme de normalisation reconnu (Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, nd). Ce

dernier différencie de plus la norme du standard par son processus de formalisation; la première (la norme) requérant qu'elle soit adoptée par un organisme de normalisation reconnu, le second (le standard) qu'il soit adopté de manière consensuelle au sein du groupe auquel il s'applique. Enfin, au sein même du gouvernement, les définitions divergent puisque le Centre d'excellence en évaluation, ayant repris une définition proposée par Newman et Brown, considère que « [l]es normes sont “semblables aux règles, mais elles suggèrent souvent un comportement idéal” » (Newman et Brown, 1996, p.22 cités par le Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, 2006).

Devant cette multitude de définitions, nous avons préféré utiliser le terme 'standard' pour décrire les principes et règles reconnus par les associations et par les autres acteurs. En effet, la connotation de ce terme en français semble moins liée à une prescription formellement reconnue et adoptée, comme peut l'être la norme, mais inclut toutefois l'idée de viser à l'homogénéisation de la pratique.

1.4.3.19 Standard éthique (traditionnel et nouveau) /Standard en évaluation:

Dans le cadre de cette recherche, une distinction est réalisée entre standard éthique traditionnel et nouveau standard éthique en évaluation. Les standards traditionnels sont ceux issus d'une conception moderniste ou traditionnelle de l'évaluation et communément acceptée dans le domaine. Les nouveaux standards sont ceux proposés par les nouvelles approches évaluatives (associées à la quatrième génération d'évaluation), par des organisations ayant développé leurs propres standards, ou encore, appartenant à des disciplines connexes et en relation avec des principes défendues par les nouvelles approches évaluatives.

Dans le principal guide de référence (Yarbrough et al., 2011), les standards portant sur l'éthique et la morale des évaluateurs sont distingués des standards en évaluation et regroupés dans une section particulière ('les Normes de convenance' ou '*Propriety Standard*'). Bien que les standards soient présentés comme complémentaires et interdépendants, ceux non inclus dans cette section sont de fait associés à des dimensions à caractère non éthique (et, en

l'occurrence, à celles technique et/ou économique) des évaluations. S'opposant à cette perception, les standards sont tous perçus dans le cadre de cette recherche comme détenant une dimension éthique (et ce, bien que certains d'entre eux aient une connotation technique ou économique évidente). Cette position s'explique par son adéquation avec les nouvelles valeurs promues en évaluation, ainsi que par la reconnaissance de la présence de valeurs dans chaque aspect d'une évaluation.

1.4.3.20 Valeur

Autre forme d'exigence morale (avec les normes), les valeurs sont associées aux notions de bien et de mal, de bon et de mauvais, etc. Elles permettent l'évaluation de choses ou d'actions tout en « manifest[ant] une volonté de perfectionnement et d'accomplissement (...) [en] indiqu[ant] un idéal à atteindre sans nécessairement en fixer les limites» (Métayer, 2014, p. 8). En évaluation, elles sont ainsi perçues comme *"the systems of concepts and qualities that stakeholders use to prioritize and judge aspects of their lives"* (Yarbrough et al., 2011, p. 73).

CHAPITRE 2: CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Tout au long de ce chapitre, la méthodologie de la recherche est présentée en relation avec la littérature du domaine. Sont tout d'abord présentés les objectifs et questions de recherche secondaires, puis les apports de l'étude exploratoire. Suite à cela, la stratégie de recherche est expliquée, et sont détaillés les méthodes de collecte, le traitement et l'analyse des données de la recherche doctorale. Enfin, sont présentés la stratégie de diffusion des résultats, la qualité des méthodes choisies et mon positionnement comme chercheure et mes valeurs. Les limites méthodologiques, ainsi que les considérations éthiques sont abordées lors de la partie 'Discussion'.

2.1 L'opérationnalisation de la question de recherche

En lien avec le cadre conceptuel développé précédemment et afin de répondre à notre question de recherche principale, à savoir : *dans quelle mesure la prise en compte des enjeux éthiques par les évaluateurs correspond-elle aux nouveaux standards promus en matière de respect des droits des participants; et pourquoi?*, quatre objectifs principaux ont été définis.

Ces objectifs sont :

- I. Identifier les différentes positions *théoriques* des évaluateurs quant au principe éthique de respect des droits des participants;
- II. Identifier les positions des évaluateurs une fois *contextualisées* dans leur *pratique*;
- III. Évaluer la cohérence entre les nouveaux standards éthiques et les différentes positions des évaluateurs; et,
- IV. Identifier les facteurs qui expliquent d'après les évaluateurs leur sélection des standards éthiques à respecter.

Ces objectifs ont par la suite été déclinés en les questions secondaires suivantes :

1. *Quelle est la position théorique des évaluateurs canadiens de programmes publics ?*
2. *Quelle est la position éthique contextualisée de ces évaluateurs ?*
3. *Quelles différences y a-t-il entre les positions contextualisée et théorique des évaluateurs et les nouveaux standards en évaluation?*
4. *Quels sont les principaux facteurs provenant du contexte et du processus décisionnel des évaluateurs qui influencent la contextualisation de leur position éthique ?*

2.2 L'apport de l'étude exploratoire

Une étude exploratoire a été préalablement réalisée en 2013 afin de tester le cadre théorique et la méthodologie employés. Elle avait pour principaux objectifs de :

1. vérifier en *entretien* la faisabilité d'identifier les positions théoriques potentielles des évaluateurs, ainsi que les caractéristiques de leur processus décisionnel;
2. tester en *entretien* un prototype de *questionnaire* ;
3. tester le *journal de bord* sur du court terme afin de vérifier sa pertinence sur : le *type de données recueillies*, sa *faisabilité* et son *design* ; et,
4. tester le *journal de recherche* afin de vérifier le temps nécessaire et la pertinence d'en remplir un pendant la recherche doctorale.

L'étude exploratoire a permis de valider l'approche et les outils en montrant la capacité à collecter de l'information en lien avec le cadre conceptuel, répondant ainsi aux objectifs de la recherche. Elle a également permis d'identifier des lacunes et par là même des améliorations à effectuer, ainsi que d'approfondir certaines idées qui ont été intégrées dans le *design* de la recherche doctorale (voir le détail de cette étude et des enseignements tirés en Annexe C). La méthodologie de la recherche doctorale présentée ci-après a été fortement influencée par ces apprentissages.

2.3 La stratégie de recherche

Cette recherche est guidée par une logique à dominante inductive. Celle-ci est en effet ici pertinente car, par l'étude de la perception des évaluateurs de ce que représente l'éthique en

évaluation et de son application au quotidien, elle vise à étudier des « pratiques courantes non documentées [...] [et] pour lesquelles nous n'avons pas vraiment d'informations systématiques du point de vue des personnes qui les vivent. » (Chevrier, 2009, p. 77).

La position épistémologique sous-tendant la stratégie de recherche s'inscrit dans le courant *interprétativiste* (Myers, 1997, 2008; Rowlands, 2005). En effet, les positions éthiques théoriques et contextualisées sont considérées être des constructions des évaluateurs d'après leur propre interprétation et ressentis envers les standards éthiques et le contexte de l'évaluation. Ainsi, l'étude de ces interprétations permettra la compréhension de ces positions.

L'approche mixte de recherche s'avère privilégiée, car la recherche est exploratoire, compréhensive et vise à généraliser une partie des résultats, soit la position éthique théorique des évaluateurs (Creswell et Clark, 2011). En conciliant "*methods, a philosophy, and a research design orientation*" (Creswell et Clark, 2011, p. 4), cette approche permet d'intégrer "*multiple ways of seeing and hearing, multiple ways of making sense of the social world, and multiple standpoints on what is important and to be valued and cherished.*" (Greene, 2007, p. 20). Ainsi, associée à une vision relativement pragmatique de la science, l'approche mixte peut impliquer l'adoption de plusieurs « visions du monde » (*worldviews*) en fonction de la phase de recherche et des approches méthodologiques envisagées (Creswell et Clark, 2011, p. 43-46). Dans le cadre de cette recherche, elle permet de combiner l'approche qualitative à visée exploratoire s'ancrant dans une vision *interprétativiste* du monde à l'approche quantitative à visée descriptive et *généralisante* s'ancrant dans une vision davantage post-positiviste. Toutefois, les résultats obtenus par l'usage de méthodes issues de cette dernière perspective, notamment la formulation de possibles liens de causalité, ont été limités et nuancés en lien avec la posture interprétativiste ici adoptée.

L'utilisation de cette approche permet ainsi de bénéficier des forces des approches quantitatives et qualitatives, notamment quant à leur capacité réciproque à décrire et comprendre l'objet étudié (Onwuegbuzie et Johnson, 2006), ceci à différents niveaux de complexité et de subjectivité. La recherche combine ainsi des approches qualitatives et

quantitatives, de manière à ce que les résultats recueillis puissent se compléter afin de répondre aux principaux objectifs de recherche (Tashakkori et Creswell, 2007).

L'approche, à dominante descriptive et en partie exploratoire, de cette recherche est ainsi soutenue par les stratégies de vérification les mieux adaptées, soit, dans le cas présent, l'enquête et, s'inspirant de l'étude de cas, une étude qualitative de situations multiples. L'enquête répond à la nécessité « de décrire un état [dans ce cas-ci les positions éthiques théoriques des évaluateurs canadiens,] pour documenter, de façon fiable, une situation [soit l'intégration théorique des concepts éthiques liés aux droits des participants par ces mêmes évaluateurs] » (Gauthier, 2009, p. 173). Cette stratégie a par ailleurs été utilisée dans plusieurs recherches visant à décrire la présence des valeurs et de problèmes éthiques en évaluation de programme (Morris et Cohn, 1993; Morris et Jacobs, 2000), tout en mesurant le degré d'importance accordé aux standards (Sheinfeld et Lord, 1981), ou encore, de vérifier l'idéologie soutenant l'application éthique (Kim et Choi, 2003). L'étude qualitative de situations multiples ici proposée s'inspire de l'étude de cas dans le sens où, à l'instar de cette dernière, elle va s'intéresser à chaque évaluateur sélectionné au travers de « son contexte immédiat, son histoire et ses différentes dimensions » (Roy, 2009, p. 207). Ceci est indispensable pour comprendre le processus de réflexion des évaluateurs, ainsi que leur position contextualisée. Toutefois, cette stratégie ne peut être entièrement assimilée à l'étude de cas, car le contexte de la recherche (notamment la facilité d'identification des répondants et les risques pour leur réputation) n'a pas permis la construction des différentes histoires vécues par les évaluateurs au moyen de la synthèse des différentes dimensions étudiées. Cette stratégie a partiellement été utilisée pour explorer et comparer : l'application des standards éthiques et moraux envers des problèmes éthiques spécifiques (Morris 1998-2001 dans Morris et Jacobs, 2000; Newman et Brown; Toms, 1993 dans Newman et Brown, 1996, p. 58-59), les opinions des évaluateurs sur leurs propres expériences (Chouinard et Cousins, 2009; Honea, 1991 dans Newman et Brown, 1996, p. 57), ou encore, leurs pensées sur l'éthique en évaluation (Honea, 1990, dans Newman et Brown, 1996, p. 57).

Afin de faciliter son explicitation, la stratégie est présentée ci-après en lien avec les différentes questions de recherche.

1. *Quelle est la position théorique des évaluateurs canadiens de programmes publics ?* L'utilisation de méthodes quantitatives s'avère pertinente car, "[by] measur[ing] the reactions of many respondents to a limited set of questions" (Patton, 2002, p. 227), elles permettent d'identifier les positions théoriques éthiques (c'est-à-dire les principales valeurs et responsabilités auxquelles ils associent la profession d'évaluateur) d'un grand nombre de répondants. Les catégories de position proviennent des nouveaux standards éthiques présents dans la littérature et d'autres domaines connexes.

2. *Quelle est la position éthique contextualisée de ces évaluateurs ?* et 3. *Quels sont les principaux facteurs provenant du contexte et du processus décisionnel des évaluateurs qui influencent la contextualisation de leur position éthique ?* En permettant la compréhension d'expériences individuelles sur une certaine période de temps (Patton, 2002, p. 227), les méthodes qualitatives semblent appropriées pour permettre d'approfondir les processus de *contextualisation* d'un nombre restreint d'évaluateurs, et notamment de déconstruire avec chaque répondant leur processus décisionnel et les facteurs qu'ils prennent en compte ou qui les influencent dans leurs décisions. L'objectif étant la reconstitution et la compréhension de leur vécu, l'analyse narrative (Clandinin, 2007) de leurs réponses en collaboration avec les répondants a été privilégiée.

4. *Quelles différences y a-t-il entre les positions contextualisée et théorique des évaluateurs et les nouveaux standards en évaluation ?* Une comparaison des discours éthiques théoriques, des discours reconstruits *a posteriori* à partir des récits des évaluateurs lors de leur *contextualisation* des standards, ainsi que des différentes postures normatives de la littérature nécessite la comparaison du sens donné à chaque posture. L'analyse narrative (Clandinin, 2007) semble là encore particulièrement appropriée.

2.4 Les méthodes de collecte de données pour la présente recherche

2.4.1 L'unité d'analyse

L'unité d'analyse principale est l'individu, et plus précisément l'évaluateur de programmes publics car c'est sur lui que "[we] want to be able to say something about at the end of the

study” (Patton, 2002, p. 229), et notamment sur ses principales valeurs professionnelles et sur son cheminement cognitif (logique et intuitif) lors de la prise de décisions éthiques. Toutefois, pour les questions de recherche 1 et 4, il s’agit également de considérer les positions (théoriques) de l’ensemble des évaluateurs, impliquant alors l’adoption de la population comme unité d’analyse ; ceci tout en prenant en compte l’hétérogénéité de cette population sur le plan éthique et la présence probable de sous-groupes.

2.4.2 L’échantillonnage

2.4.2.1 Enquête statistique sur les positions éthiques théoriques

L’ensemble de la population des évaluateurs de programmes publics au Canada est visé. La liste de participants a été établie d’après celle de la principale association professionnelle en évaluation au Canada, soit la Société canadienne d’évaluation de programme (SCE). D’après les listes de la SCE, le nombre de répondants potentiels au sondage envoyé par courriel (c’est-à-dire de personnes ayant travaillé en évaluation, accepté de participer à des recherches et détenant une adresse courriel valide) est de 555. À ce nombre s’ajoute les membres recevant la lettre de nouvelles hebdomadaire de la SCE. La SCE compte approximativement 1800 membres, ce qui suppose un nombre minimum de réponses d’environ 317 afin que les résultats soient représentatifs de la population (Krejcie et Morgan, 1970). Ce taux de réponse n’a malheureusement pas été atteint puisque 218 réponses valides ont été collectées. Il semble ainsi peu probable que les réponses permettent de dresser un portrait statistiquement représentatif des différents sous-groupes d’évaluateurs au Canada (évaluateurs internes/externes, domaine d’évaluation, type d’employeur, etc.), ni de la population des évaluateurs canadiens dans son ensemble (voir les détails dans la section 6.3.3 explicitant les limites méthodologiques de la recherche).

2.4.2.2 Étude compréhensive du processus décisionnel et des valeurs

Dix situations ont initialement été envisagées de manière à : 1. renforcer la probabilité d’atteinte de résultats (Yin, 2003, p. 53) et 2. étudier différentes postures éthiques dans différents contextes de pratique. Pour ce faire, l’adoption de l’approche du “*maximum variation sampling*” (Patton, 2002, p. 234) a été privilégiée, tout en s’inspirant du “*theory-*

based sampling” (Patton, p. 238) pour s’assurer de la présence de certaines variations déjà identifiées comme influençant la pratique de l’éthique (par exemple: l’âge et le genre: Ford et Richardson, 1994), ceci tout en gardant un *design* d’échantillonnage flexible (Patton, p. 246). Malgré la défection de deux participants, huit situations ont pu être finalisées et intégrées à l’analyse. Le recrutement des participants a été réalisé en prenant en compte plusieurs critères, notamment la présence d’évaluateurs : francophones et anglophones, internes et externes, des milieux universitaires, privés et gouvernementaux, ainsi que de plusieurs secteurs d’activités (à savoir le développement international, l’éducation et la santé). Le secteur du développement international a été sélectionné, car de nombreux nouveaux standards éthiques ont été développés dans ce domaine, et il existe une forte potentialité d’identification d’enjeux éthiques sur de nombreux thèmes (populations vulnérables, relations interculturelles, etc.). Le secteur de la santé a été sélectionné car la gestion de l’éthique y est fortement ancrée, et ce, d’après des règles relativement strictes et spécifiques à ce domaine. Enfin, le secteur de l’éducation implique la participation de populations potentiellement mineures, ou jeunes, donc requérant une approche éthique particulière. De plus, les secteurs de la santé et de l’éducation appartiennent aux secteurs d’activités dans lesquels les participants au sondage travaillent majoritairement. Leur inclusion permet donc d’obtenir des informations adaptées au contexte d’un grand nombre d’évaluateurs. Étudiés ensemble, ces trois secteurs accroissent la diversité des situations éthiques rencontrées, ainsi que la diversité des réponses des évaluateurs à celles-ci.

2.4.3 Les sources et les méthodes de collecte de données

Quatre principales méthodes de collecte ont été utilisées, à savoir : la revue de littérature, le sondage en ligne, les entretiens et le journal de bord. À cela, s’ajoute l’utilisation d’un journal de recherche par la chercheuse.

En premier lieu, les standards traditionnels et nouvellement promus ont été synthétisés suite à une *revue de la littérature* réalisée lors de la préparation de la recherche. Sans revenir en détail sur le processus d’identification des nouveaux standards (déjà présenté en partie 1.1.3.3), nous rappellerons toutefois que cette revue de la littérature inclut les codes

éthiques et la littérature pertinente en Amérique du Nord (provenant notamment des associations professionnelles, des organismes internationaux, de la littérature académique ou encore d'organismes communautaires ou autochtones). Ainsi, en prenant soin de distinguer les standards traditionnels (répertoriés dans les codes des associations professionnelles canadienne : SCE, et américaine : AEA, et du *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* : JCSEE) des nouveaux standards, 41 documents ont ainsi été sélectionnés parmi ceux étudiés afin de synthétiser de potentiels standards pertinents pour les évaluateurs canadiens. Cela a mené à la compilation de 64 standards (voir en Annexe A la compilation des standards et leurs sources).

Ensuite, dans le cadre de l'étude de la position éthique théorique, un *questionnaire en ligne* autoadministré incluant majoritairement des questions fermées et des espaces de commentaires a été directement envoyé aux évaluateurs canadiens le 18 novembre et le 4 décembre 2014. De plus, un lien vers le questionnaire a été inclus dans le courriel hebdomadaire de la SCE entre juin et octobre 2014. Le cas échéant, ce questionnaire a également été discuté et rempli lors de la première entrevue avec les évaluateurs qui ont participé aux activités en lien avec l'étude qualitative de situations spécifiques. Le questionnaire comportait trois principales sections, à savoir : 1. les questions démographiques et les données générales sur l'éthique, 2. les opinions envers les nouveaux standards, et 3. l'intérêt des participants pour la recherche (participation à de futures activités ou accès aux résultats de la recherche) et un espace de commentaire. Un total de 35 standards (des 64 répertoriés) a été intégré au sondage afin de ne pas surcharger le questionnaire, et afin que celui-ci ne prenne environ qu'une dizaine à une vingtaine de minutes (maximum) à remplir. Étant une recherche exploratoire, la sélection des 35 standards a été réalisée en prenant en compte deux principales dimensions, à savoir : la potentialité d'être source de polémique au sein de la communauté et le thème abordé. Ainsi, les standards sélectionnés répondent aux trois critères suivants : appartenir aux groupes les plus susceptibles d'être source de débat, permettre une couverture des 10 thèmes de la recherche, et apporter une diversité de sujets au sein d'un même thème.

Enfin, dans le cadre de l'étude de la position éthique contextualisée, la *temporalité* et les *mécanismes* des différents questionnements éthiques, ainsi que l'*interprétation* (souvent *implicite*) du contexte et des principes éthiques par les évaluateurs sont des aspects cruciaux. Des méthodes permettant la collecte de récits et de réflexions de manière continue et en temps réel ont donc semblé plus que pertinentes. Ainsi, un *journal de bord* a été complété par les participants, associé au besoin à une *série d'entretiens ou de contacts complémentaires*. Le journal est divisé en trois principales sections, à savoir : la cartographie des parties prenantes de l'évaluation étudiée, l'opérationnalisation des objectifs éthiques, et le journal de suivi des situations éthiques rencontrées. Les entretiens ont été réalisés en personne, par téléphone ou par internet. La période principale de collecte de données (c'est-à-dire la réalisation des journaux et entrevues) s'étend de juin 2013 à août 2016. Au-delà de cette période, divers contacts ont été réalisés pour des requêtes spécifiques concernant l'exhaustivité et l'interprétation des données, ou encore, la validation et la diffusion des résultats. Les différents outils utilisés sont détaillés en Annexe D.

Ci-après sont présentés un tableau et un schéma récapitulatif des concepts étudiés et des méthodes utilisées pour collecter les données⁶⁷.

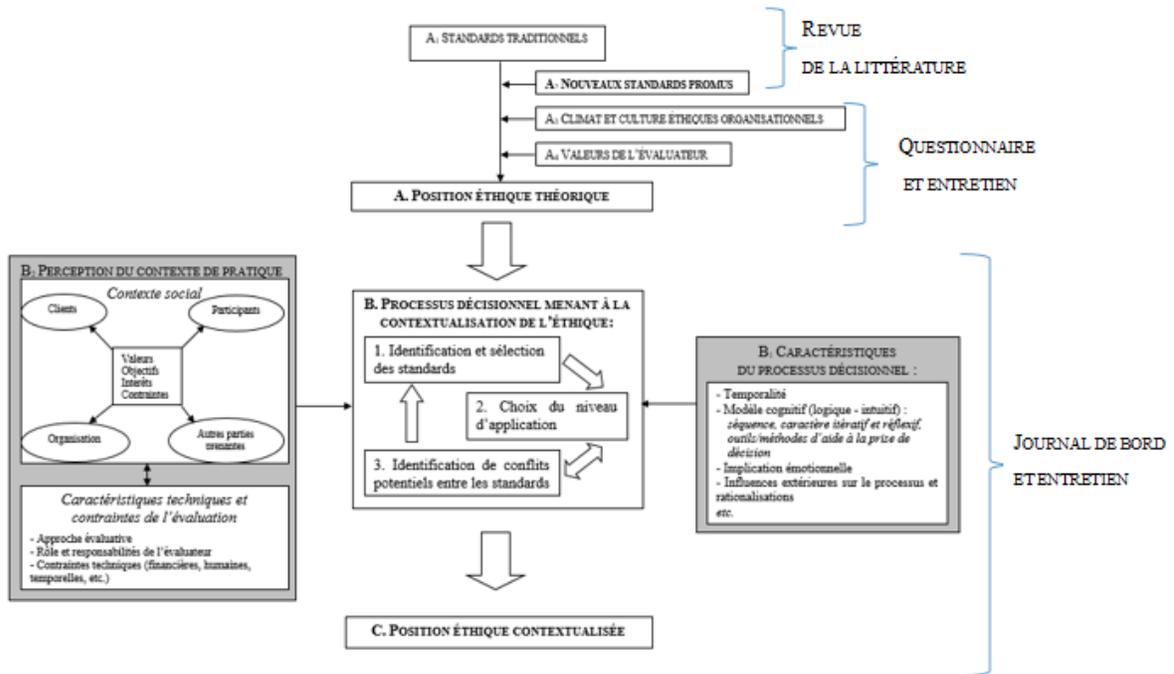
⁶⁷ Il est à noter que deux évaluateurs ont participé à l'étude de deux évaluations chacun. Ainsi, un total de six évaluateurs ont participé à l'étude de huit situations (ou évaluations).

Tableau 2-1 : Tableau récapitulatif des concepts étudiés en lien avec les sources et méthodes de collecte de données

Séquence temporelle des activités →

	Revue de la littérature	Sondage	Entrevue initiale	Journal de Bord	Activités de suivi (entrevues et contacts)	Entrevue finale
Position théorique et valeurs personnelles		✓ (n=218)	✓ (n=6)			
Nouveaux standards éthiques	✓					
Processus décisionnel (mécanismes et résultats)			✓ (n=6)	✓ (n=8)	✓ (n=8)	
Perception du contexte			✓ (n=6)	✓ (n=8)	✓ (n=8)	✓ (n=6)

Figure 2-1 : Cadre conceptuel en lien avec les méthodes de collecte de données



Enfin, un journal de recherche a été tenu afin de faciliter la mise en place d'une approche réflexive de la part de la chercheuse (Baribeau, 2005). Il a joué un rôle important dans le suivi méthodologique et l'identification de l'impact de mes valeurs, expériences et de la relation participants-chercheuse; ceci, tant sur le déroulement et les résultats de la recherche, que sur les participants et la chercheuse (Finlay, 2002). Cela a été permis grâce à l'analyse des notes prises tout au long du processus qui ont concerné tout particulièrement: (a) les décisions méthodologiques et éthiques réalisées en cours de recherche, incluant leur justification et leur impact sur la recherche et les participants ; (b) mon rôle vis-à-vis des participants ; (c) la description de la relation chercheuse-participant ; (d) les limites des outils de collecte et de l'interprétation des données ; et enfin, (e) les niveaux d'implication et de réflexivité des participants, la raison de tels niveaux et leur impact sur l'étude et sur les participants. De plus, cette activité a permis d'accroître la compréhension des difficultés de l'utilisation d'un journal par les participants et les limites d'un tel outil. Afin d'inviter les participants à intégrer ce processus réflexif et à se positionner en co-chercheurs, ces deux journaux ont permis, dans une certaine mesure, de favoriser la discussion sur la manière dont les méthodes de collecte et la relation participants-chercheuse ont influencé les données collectées et leur interprétation (Finlay, 2002). De plus, et bien que les constats induits par ce processus soient hautement *contextualisés*, ils me permettent malgré tout d'ouvrir des pistes de réflexion sur ma vision personnelle de la place de l'éthique et sur les valeurs à privilégier en recherche et en évaluation.

2.5 Le traitement et l'analyse des données

L'analyse des données a été différenciée au regard de la méthode (revue de la littérature, sondage, entrevue ou journal de bord), mais aussi du concept en jeu (position théorique, position contextualisée, interprétation du contexte ou encore processus décisionnel), et s'il s'agissait de données quantitatives ou qualitatives.

Ainsi, les données provenant de la littérature ont été synthétisées de manière à créer une liste de standards potentiellement pertinents au domaine de l'évaluation. Ayant déjà été décrit à la section 1.1.3.3, nous ne rappellerons ici même que les principaux points du processus

d'analyse. Ainsi, dès qu'un standard était repéré dans un document de la littérature, celui-ci était comparé avec les standards dits 'traditionnels'. Lorsque son sens différait de celui des standards traditionnels, il était alors ajouté à la compilation de 'nouveaux standards'. De plus, le cas échéant, plusieurs standards abordant une même thématique ont été regroupés sous un même standard. La liste de standards a ensuite été analysée et des catégories ont pu être définies. Ainsi, les dix catégories mentionnées ci-après ont été choisies de manière à aborder l'ensemble des thèmes abordés par les standards sélectionnés tout en étant pertinentes pour le contexte de la pratique évaluative, à savoir : 1. la diffusion de l'information et des résultats, 2. l'utilisation des résultats, 3. l'inclusion des parties prenantes, 4. la réactivité (*responsiveness*) aux besoins et attentes des parties prenantes, 5. la participation des parties prenantes au processus décisionnel, 6. l'équilibre des pouvoirs, 7. le plaidoyer (*advocacy*), 8. la rétroaction (*feedback*) sur l'évaluateur et/ou l'évaluation, 9. la protection des parties prenantes, et enfin 10. l'analyse et la gestion des coûts et bénéfices de l'évaluation pour les parties prenantes.

Ensuite, les données provenant des questions fermées des questionnaires ont été traitées statistiquement de manière à établir les fréquences de réponses aux différentes questions et/ou vérifier la significativité de la relation entre positions éthiques et caractéristiques démographiques des évaluateurs (appelées également dans le cadre de cette recherche : groupe d'appartenance). En ce faisant, des analyses statistiques ont ainsi permis de faire ressortir d'éventuels sous-groupes de population. Le logiciel qui a été utilisé dans le cadre de ces analyses est *SPSS Statistics*. Lors de l'analyse statistique visant à faire émerger des relations statistiquement significatives, le test de vraisemblance (*likelihood ratio*) a été préféré au test du Chi-carré, car les échantillons étaient relativement petits. De plus, lorsque plus de 20% des cellules du tableau de fréquence ont eu une fréquence attendue inférieure à cinq, et/ou une des fréquences attendues était inférieure à un, alors le test exact de Fisher a été préféré. La valeur de signification utilisée est $p \leq .05$. Certaines valeurs du test exact de Fisher et du rapport des chances (*odds ratio*) n'ont pu être calculées à la vue des données. (Field, 2009, p. 688-692; 699-700) De plus, afin de garantir une fréquence suffisamment importante dans chaque catégorie étudiée et ainsi permettre l'exécution des tests statistiques

et/ou renforcer leur validité, ont été regroupés les choix ‘souvent’ et ‘toujours’ sous la catégorie ‘oui’, et ‘rarement’ et ‘jamais’ sous la catégorie ‘non’. Cela a permis une distinction entre les évaluateurs qui plébiscitaient les standards *versus* ceux qui les rejetaient. Malgré cela, certains groupes d’appartenance n’ont pu être étudiés dû à un trop faible échantillon. Ces tests ont été utilisés afin de faire ressortir les groupes d’appartenance des évaluateurs en lien avec leur position éthique; les résultats sont disponibles en partie 4.4.3.1.

Ces résultats ont été mis en relation avec les données provenant des questions ouvertes. En effet, il avait été demandé aux répondants de laisser des commentaires se rapportant à leur opinion sur les différents standards à la suite de chaque question fermée. Il a notamment été vivement suggéré aux répondants de laisser tout commentaire en lien avec leur interprétation des différentes questions. Les évaluateurs ont laissé nombre de commentaires qui ont permis de compléter/nuancer le traitement et l’analyse des questions fermées. En effet, à la lecture des commentaires, il semblait évident que les répondants montraient des différences dans l’interprétation des questions et des termes employés. Cette constatation a amené à l’adaptation du traitement des données initialement envisagé pour le questionnaire (ce point est développé dans la partie présentant les limites de la recherche). L’utilisation de tests statistiques a de fait été limitée au profit d’une étude qualitative menant à l’approfondissement des différentes compréhensions des standards et des concepts clés en éthique évaluative (ces différences sont rapportées dans la partie ‘Résultats’ à la section 4.4.2).

Les données recueillies par le journal de bord et les entretiens ont été analysées dans le cadre d’un processus d’enquête narrative (*narrative inquiry*) afin d’identifier les positions éthiques *contextualisées*, les processus de prise de décision et les facteurs du contexte qui l’influencent. Cette forme particulière de recherche étant ancrée dans l’expérience et l’interprétation des participants, ainsi que dans la relation établie entre ces derniers et le chercheur, le sens et la compréhension apportés par cette méthode ne peuvent être vus comme des vérités immuables et *décontextualisées* (Craig, 2009). La place du participant est centrale dans la construction de sa propre histoire de sorte qu’il lui est “*given the time and space to tell her or his story so that it too gains the authority and validity that the research story has*

long had” (Connelly et Clandinin, 1990, p. 4). L’enquête narrative est ainsi “*a process of collaboration involving mutual storytelling and restorying as the research proceeds*” (Connelly et Clandinin, p. 4). C’est pourquoi les participants ont régulièrement été invités à co-construire le sens de leur expérience lors des diverses entrevues ou contacts, et à valider l’interprétation des données, ainsi que les résultats tout au long du processus de recherche.

Ainsi, les entretiens semi-directifs, d’une durée variant de 60 à 90 minutes ont été dans un premier temps enregistrés, puis transcrits intégralement. Par la suite, les données recueillies ont été codifiées en fonction des thèmes abordés et de leur pertinence vis-à-vis des questions de recherche et des concepts intégrés dans la modélisation présentée en partie 1.4.2. Le logiciel *N’Vivo* a été utilisé pour cette phase. Les données ainsi triées par thème ont ensuite pu être catégorisées de manière à souligner les nouvelles connaissances en lien avec la question de recherche, et ce, pour chaque thème étudié, puis présentées dans le chapitre subséquent ‘Résultats’ (voir le chapitre 3 pour l’explication de l’agencement de ces différents thèmes).

Les données collectées au moyen des journaux de bord ont quant à elles été catégorisées de manière à faire émerger les divers aspects étudiés dans le cadre de cette recherche. Par exemple, le journal de cartographie des parties prenantes a permis de catégoriser les rôles de ces acteurs et leur niveau d’influence sur l’évaluateur, ou encore, de faire émerger leurs intérêts et besoins, ainsi que les responsabilités de l’évaluateur envers elles. Le journal de bord décrivant l’opérationnalisation des objectifs éthiques a ainsi permis d’explicitier les positions éthiques contextualisées des évaluateurs au commencement d’une évaluation spécifique. Enfin, le journal répertoriant les enjeux éthiques rencontrés a permis la catégorisation et l’étude approfondie des acteurs en jeu et des contraintes émises; des enjeux et dilemmes éthiques rencontrés; des justifications posées par les évaluateurs lors de leur prise de décision; ou encore, des émotions ressenties. Ainsi, les récits des répondants ont été compilés à l’aide d’un tableau récapitulatif propre à chaque évaluation à partir duquel ont été effectuées les analyses, principalement qualitatives. La catégorisation des données a par ailleurs permis l’analyse (quantitative) de la fréquence de la survenue d’enjeux éthiques, des facteurs qui contribuent à la prise de décision, et des différentes parties prenantes impliquées.

L'interprétation de ces données a ensuite été confrontée à l'appréciation du répondant qui a, le cas échéant, complété les données, *contextualisé* les résultats, ou encore, donné sa propre interprétation de ceux-ci en fin de période de collecte de données. Pour ce faire, les informations manquantes ou ambiguës ont notamment été éclaircies auprès des répondants lors de contacts subséquents (entretien et/ou courriel), et les 'histoires' de chaque évaluation ont été rédigées puis transmises aux répondants à des fins de validation de la compréhension et de l'interprétation des données initialement collectées. De plus, les résultats sujets à diffusion (que cela soit lors des activités de diffusion ou lors de l'écriture de ce présent rapport) ont été préalablement transmis aux répondants afin de collecter leur rétroaction sur ceux-ci.

Les analyses ont été réalisées en deux temps. Une première analyse visant à catégoriser, trier et répertorier les informations importantes a tout d'abord été réalisée sur l'ensemble des données. Des liens et des recoupements ont pu être réalisés entre les diverses réponses des répondants (que cela soit sur le plan de l'étude de l'éthique théorique, que de sa contextualisation) afin de faire émerger les principales tendances vis-à-vis de la compréhension de l'éthique et de ses concepts, de la perception du contexte des évaluations, ou encore, des postures et rationalisations des évaluateurs sur les plans théorique et contextualisé. Par exemple, ce premier niveau d'analyse a ainsi permis de mettre en lumière les différences de conception vis-à-vis de l'éthique théorique, les éléments influençant les positions des évaluateurs, les traits communs entre les standards fortement ou au contraire moins plébiscités, l'établissement de catégories de profils d'évaluateurs, etc. Les résultats découlant de cette première analyse permettent ainsi de répondre en détail aux questions de recherche secondaires en abordant les thématiques et relations présentées sur l'ensemble du cadre théorique. Lors de cette analyse, les résultats provenant de l'étude de l'éthique théorique et de l'étude de l'éthique contextualisée ont été maintenus séparés afin de favoriser la distinction entre les connaissances portant sur ces deux principaux concepts de la recherche; les principaux résultats se rapportant à chaque concept étant synthétisés à la fin de la partie correspondante.

Par la suite, une seconde analyse a été réalisée afin de répondre à la question de recherche principale en croisant et en approfondissant les principaux résultats de cette recherche, et afin de souligner les inusités et enjeux soulevés par ces mêmes résultats. Cette seconde analyse a notamment été réalisée en comparant les résultats en lien avec l'éthique théorique, de ceux en lien avec l'éthique contextualisée, des connaissances présentes dans la littérature. Les résultats de ce second niveau d'analyse sont présentés dans la section 'Discussion'.

2.6 La diffusion des résultats

Plusieurs activités ont été réalisées afin de diffuser les résultats préliminaires de la recherche et, le cas échéant, d'obtenir la rétroaction des évaluateurs sur ceux-ci. Ainsi, un article principalement en lien avec le cadre théorique de cette recherche a été rédigé en 2012 :

Peter, E. (2013). L'évaluateur éthiquement engagé : Sur le sens et la pertinence d'un nouveau référentiel. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 27(1), 1-38.

De plus, plusieurs conférences ont été réalisées⁶⁸, à savoir :

- ◆ *Evaluators: Choosing a Role, Choosing Ethics? The Choice of an Evaluator's Role from an Ethical Perspective*, Congrès annuel de la Société canadienne d'évaluation (SCE), le 1er mai 2017 à Vancouver (CB).
- ◆ *L'évaluation participative : définition de l'approche et analyse de sa mise en application par les évaluateurs*, Colloque Étudiant en Administration Publique (CEAP), le 23 mars 2017 à Montréal (QC).
- ◆ *Endorsement of New Values in Evaluation: An Analysis of Evaluators' Perceptions, Acceptance and Implementation of New Ethical Standards*, présentation par affiche, Congrès annuel de l'Association américaine d'évaluation (AEA), le 26 octobre 2016 à Atlanta (GA).
- ◆ *Prise en compte de l'éthique en évaluation : pertinence et complexité d'intégration des nouvelles valeurs éthiques dans la pratique des évaluateurs*, Colloque annuel de la Société québécoise d'évaluation de programme (SQEP), le 14 octobre 2016 à Montréal (QC).
- ◆ *L'éthique des évaluateurs : réflexion sur les valeurs actuelles des membres de la SCE*, Congrès annuel de la Société canadienne d'évaluation (SCE), le 8 juin 2016 à St. John's (NL).
- ◆ *L'éthique des évaluateurs de programmes publics : de la théorie à la pratique*, Colloque Étudiant en Administration Publique (CEAP), le 25 avril 2014 à Montréal (QC).

⁶⁸ Auteure unique pour toutes les conférences citées ci-après.

- ◆ *Du porte-parole au militant : le rôle du chercheur tel que défini par l'éthique*, Colloque organisé par l'Association pour la recherche qualitative (ARQ), Congrès de l'Acfas le 8 mai 2012 à Montréal (QC).
- ◆ *Le renforcement des codes éthiques en évaluation : comment favoriser l'application par les évaluateurs des nouveaux standards liés au respect des droits de la personne?* Colloque organisé par le Centre de recherche et d'expertise en évaluation (CREXE), Congrès de l'Acfas le 8 mai 2012 à Montréal (QC).

Tous les résultats préliminaires de la recherche les concernant ont au préalable été présentés aux évaluateurs ayant participé aux entrevues et à l'activité du journal de bord afin de favoriser un processus de recherche transparent, d'obtenir leur rétroaction, ainsi que de s'assurer que tous se sentaient à l'aise avec les informations communiquées et qu'aucune de ces dernières ne mettait à risque leur anonymat.

Les résultats finaux sont compilés dans le présent rapport de recherche faisant office de thèse dans le cadre du doctorat en Administration publique de l'ENAP. De plus, plusieurs articles sont en cours de préparation afin de contribuer à la diffusion de ces résultats, notamment en langue anglaise. Ce rapport et/ou les articles seront présentés aux évaluateurs ayant participé aux entrevues et envoyés à toute personne désirant obtenir les résultats et ayant effectué la requête par courriel ou lors du sondage.

2.7 Les critères de qualité de cette recherche

Du fait de sa prédominance qualitative, la définition des critères de qualité de la recherche s'appuie sur les visions principalement promues en recherche qualitative. Toutefois, dans le cas de l'enquête par questionnaire, les critères de qualités des méthodes statistiques ont été respectés. De plus, l'utilisation d'une approche mixte a amené de surcroît certains critères de qualité spécifiques à ce type de recherche. L'étude exploratoire a par ailleurs permis de valider la pertinence et la qualité des principaux outils qui ont été utilisés. Cette section détaille ci-après les critères de qualité pertinents dans le cadre de cette recherche, et la manière dont celle-ci y satisfait.

D'après Patton (2002, p. 551), les critères de qualité dépendent des *objectifs* de la recherche, de son *audience*, et de la *position philosophique et méthodologique* du chercheur. Cette

recherche vise à comprendre l'interprétation et la valorisation des standards éthiques dans le contexte de pratique pour les praticiens et les associations professionnelles notamment. Elle se place dans une perspective interprétativiste du savoir, dans laquelle “*Reality is now a multiple set of mental construction*” (Guba et Lincoln, 1985, p. 295), et où l'on vise “*to capture and report multiple perspectives rather than seek of a singular truth*” (Patton, 2002, p. 546). Ainsi, les critères développés par Guba et Lincoln (1985), à savoir : crédibilité, transférabilité, fiabilité (*dependability*), confirmabilité (p.296-301, traduction libre) sont particulièrement adaptés à la recherche. À ceux-ci, s'ajoutent l'importance de l'approfondissement de la compréhension du phénomène étudié, l'utilité des résultats pour l'audience visée et l'assurance d'une certaine protection des parties prenantes ('respect for people': Patton, 2002, p. 544-545).

C'est pourquoi, pour assurer la *crédibilité* de la recherche et tel que recommandé par Guba et Lincoln (1985, p. 301-305), un « engagement prolongé » a été favorisé grâce à plusieurs contacts avec les répondants sur une période de plusieurs mois (voire années), ceci permettant en outre d'accroître le niveau de confiance avec les participants. « L'observation persistante » a été mise en place par l'intermédiaire du journal de bord. Enfin, la « triangulation » des méthodes de collecte de données a été réalisée grâce à des recoupements entre les entretiens et le questionnaire, et entre les entretiens et le journal de bord. Par ailleurs, des entretiens et divers contacts à la fin de la recherche avec les répondants du journal ont permis de revenir avec eux sur l'interprétation de leurs données et plus globalement sur les résultats de la recherche (Guba et Lincoln, p. 314). Également, pour renforcer la crédibilité de la recherche, un effort a été entrepris afin de rendre les biais explicites « inductivement » et « logiquement », en vérifiant la possibilité d'obtenir différents résultats en modifiant l'ordonnement des données, et aussi en vérifiant la possibilité d'appliquer différentes perspectives d'interprétation (Patton, p. 553, traduction libre). Enfin, renforçant la crédibilité, un journal de bord de la recherche a été entrepris afin de garder trace et de rapporter les choix méthodologiques et d'analyse du processus de recherche (Patton, p. 553), mais aussi d'informations personnelles affectant la recherche (Patton, p. 566).

En ce qui concerne la *transférabilité* des résultats, les contextes des situations étudiées ont été détaillés dans la limite imposée par les contraintes éthiques liées au respect de l'anonymat afin de permettre au lecteur de transférer les résultats dans son propre contexte (Guba et Lincoln, 1985, p. 316). Cela doit permettre en outre une meilleure compréhension pour le lecteur des décisions méthodologiques, des contraintes et des résultats (Patton, 2002, p. 563). Ce contexte a notamment été approfondi avec les répondants lors des entrevues.

La *fiabilité* et la *confirmabilité* de la recherche ont été assurées grâce à la rédaction régulière du journal de la recherche incluant les données, leur traitement, leur interprétation, le processus méthodologique, ainsi que des éléments davantage réflexifs et personnels sur la recherche (Guba et Lincoln, 1985, p. 319). Elles ont été également renforcées par la triangulation des données.

En ce qui concerne les critères de qualité des méthodes quantitatives, les principales exigences de validité portent sur la généralisation, ici statistique (Polit et Beck, 2010), des résultats (validité externe) et l'évitement des biais de procédure (validité interne; Campbell et Stanley, 1966). En outre, dans cette approche plus positiviste de la science, il devient alors primordial que "*the data measure (or the design measures) what is intended to be measured*" (Newman et Benz, 1998, p. 29). La validité du construit (*construct validity*) s'avère donc également importante, de même que la fiabilité (*reliability*) des résultats (Yin, 2003, p. 37-39). C'est pourquoi, tel que cela a été précédemment détaillé, l'enquête a suivi les règles statistiques en vigueur (Meyers, Gamst et Guarino, 2006), a été prétestée pour limiter des erreurs d'interprétation des questions par les répondants (et donc favoriser la validité du construit), et enfin, a visé la totalité de la population des évaluateurs canadiens de programmes publics membres de la Société canadienne d'évaluation afin de limiter les biais de représentativité.

L'utilisation d'un *design* mixte de recherche apporte des critères de qualité propres à ce type d'approche. Onwuegbuzie et Johnson (2006) ont cherché à mieux définir ces critères, et ont particulièrement souligné l'importance de combiner adéquatement les différents types d'inférence et de transfert/généralisation des résultats à une population. L'intégration des

deux approches doit notamment, d'après les auteurs, permettre de maximiser les bénéfices et minimiser les faiblesses de chacune. Les neuf critères développés par Onwuegbuzie et Johnson (2006, p. 57) sont présentés dans le tableau en Annexe E.

L'approche quantitative a ainsi été privilégiée afin d'étudier les positions théoriques des évaluateurs d'après des catégories préconstruites introduites au moyen d'un questionnaire et portant sur les principaux nouveaux standards éthiques en évaluation. En complément, ce questionnaire a également été étudié lors des entrevues avec les six participants, ce qui a permis d'approfondir (qualitativement) la réflexion et la position de ces évaluateurs au sujet de ces standards. L'approche qualitative a quant à elle été privilégiée afin d'étudier les positions *contextualisées* des évaluateurs, ainsi que pour comparer 'positions éthiques' et 'nouveaux standards'. Les méthodes de traitement et d'analyse des données ont essentiellement été de nature narrative, cependant, des méthodes quantitatives ont également été utilisées afin de faire par exemple ressortir la fréquence d'enjeux éthiques particuliers ou l'implication récurrente d'un facteur spécifique dans la décision. L'intégration des deux approches permet ainsi de répertorier les positions éthiques d'une vaste proportion d'évaluateurs à l'échelle du Canada, les principaux enjeux éthiques rencontrés, ainsi que les principaux facteurs d'influence de la décision, tout en approfondissant le sens donné par les évaluateurs aux standards et enjeux éthiques en évaluation, ainsi qu'à leur environnement dans la pratique.

2.8 Mon positionnement comme chercheuse et mes valeurs

Mon intérêt pour cet objet empirique provient de mon expérience personnelle comme consultante en évaluation de programme durant laquelle j'ai pu observer la difficulté de maîtriser et d'appliquer les standards éthiques en évaluation, particulièrement les plus récents. En effet, malgré mon intérêt pour ces questions, il n'est pas évident d'entreprendre une démarche pour sortir du cadre habituel de travail, et ainsi chercher à opérationnaliser les guides et principes dans les activités d'évaluation. Bien que les questions éthiques soient abondamment traitées dans la littérature, très peu d'informations circulent à ce sujet dans le milieu opérationnel de l'évaluation. Ayant conscience de cette difficulté, il n'est alors pas

question ici de porter un jugement sur les agissements des évaluateurs, mais bien de réaliser un état des lieux des pratiques en éthique. Ainsi, la recherche a pour objectif, au-delà de la meilleure compréhension des positions éthiques des évaluateurs envers les nouvelles valeurs promues, de faciliter la démarche éthique de ces derniers dans la pratique. La difficulté de procéder à une démarche réflexive sur le sujet a par ailleurs été partagée par tous (participants et chercheure) puisque, à l'aide d'un tableau de bord similaire à ceux remplis par les évaluateurs, j'ai eu à réfléchir sur les différents enjeux éthiques et décisions prises en la matière lors de la recherche. Finalement, mon interaction avec les évaluateurs (notamment ceux participant à l'étude de situations dans la pratique) a sans nul doute interféré avec leur traitement de l'éthique en évaluation. Cette conséquence, prise en compte sur le plan méthodologique, est volontaire et rattachée à mon engagement visant à promouvoir et à former au traitement de l'éthique en évaluation, ainsi qu'à apporter des bénéfices aux évaluateurs participants.

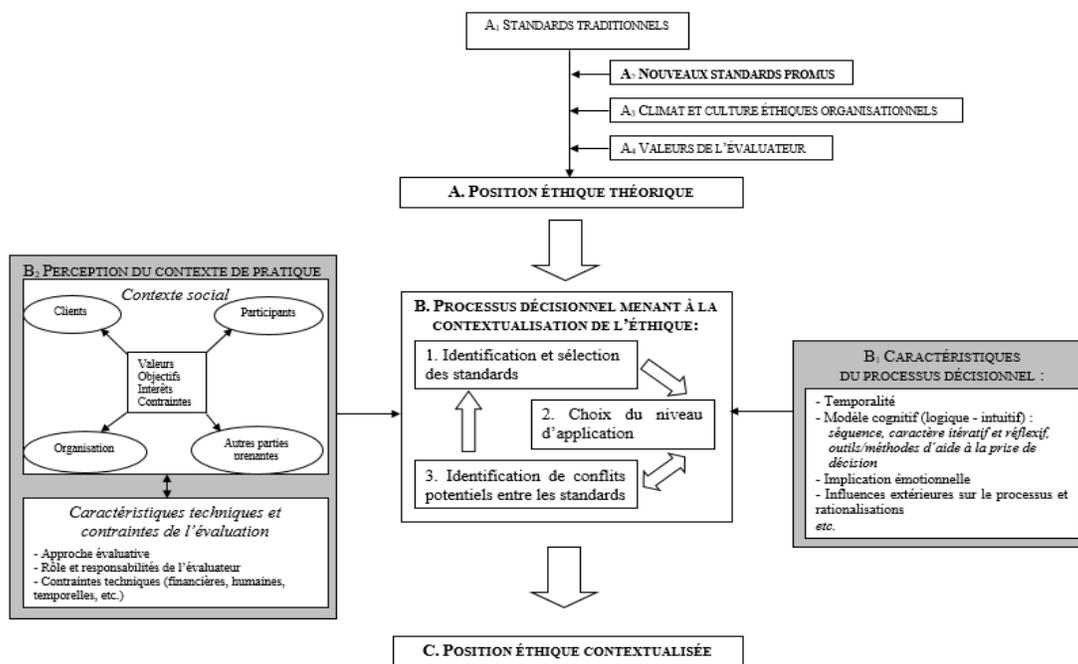
Vis-à-vis de mes propres valeurs sur le sujet traité, je considère avoir un positionnement éthique promouvant une vision idéalisée de la pratique qui adhère aux suggestions de ces nouveaux standards. Cependant, je n'ai pas de posture, ni quant à savoir la pertinence de ces standards dans la discipline de l'évaluation (notamment soumise à des exigences d'impartialité et quant à son rôle dans la société), ni quant à savoir la faisabilité de leur application (et donc le bienfondé de vouloir les appliquer).

PARTIE II :
RÉSULTATS

CHAPITRE 3: DÉTAILS DE LA COMPOSITION DE LA PARTIE ‘RÉSULTATS’

Les chapitres de cette présente partie (à savoir le chapitre 4 et le chapitre 5) présentent les principaux résultats issus d’un premier niveau d’analyse. Ils donnent accès de manière exhaustive aux connaissances produites en lien avec les différents aspects du cadre conceptuel (voir ci-après la Figure 3-1, ou son agrandissement p.68). Un approfondissement de ces analyses et des enjeux que ces résultats soulèvent est présenté par la suite dans le chapitre 6 : ‘Discussion’.

Figure 3-1: Rappel du cadre conceptuel de la recherche



La disposition de la partie présentant les résultats a de fait été élaborée de manière à correspondre à l’agencement du cadre conceptuel. Elle a notamment été effectuée en lien avec les deux principales dimensions du cadre conceptuel, à savoir d’un côté la position éthique théorique des évaluateurs (cadre A) et de l’autre, sa contextualisation par ces derniers

(cadre B et C). Pour cette raison, la présentation des résultats a ainsi été divisée en deux principaux chapitres nous renseignant respectivement sur : ‘Les positions éthiques théoriques des évaluateurs’ (chapitre 4) ; et sur : ‘La contextualisation de l’éthique par les évaluateurs’ (chapitre 5).

Le premier chapitre, sur les valeurs éthiques théoriques des évaluateurs vise principalement à étudier la dimension représentée par le cadre A, ainsi que les éléments qui l’influencent (à savoir, les cadres A1, A2, A3 et A4). Il nous renseigne sur l’éthique idéale, théorique des évaluateurs. Ce chapitre nous informe notamment sur la compréhension générale de l’éthique par les évaluateurs (point 4.3 Perceptions générales des évaluateurs envers l’éthique en évaluation), ainsi que sur les différentes opinions des évaluateurs envers les nouveaux standards (point 4.4 L’éthique théorique des évaluateurs).

Le second chapitre, sur la contextualisation de l’éthique par les évaluateurs vise à étudier la position éthique contextualisée (cadre C), ainsi que le processus décisionnel des évaluateurs (cadre B) et les éléments qui l’influencent (à savoir, les cadres B1 et B2). Ce chapitre nous renseigne sur l’éthique contextualisée, telle qu’intégrée dans la pratique quotidienne. Basé sur l’étude de plusieurs situations, ce chapitre nous informe principalement sur les positions éthiques théoriques des évaluateurs, sur leurs positions contextualisées, et sur les éléments qui expliquent leur cheminement entre ces deux positions (points 5.4.1 Positions éthiques théoriques des évaluateurs, 5.4.2 Objectifs éthiques et responsabilités identifiés en amont de la réalisation des évaluations, 5.4.3 Enjeux éthiques identifiés lors de la réalisation des évaluations, et 5.4.4 Processus décisionnel en éthique). Se différenciant de la description offerte au chapitre 4 qui concerne les 218 répondants au sondage, la description des positions éthiques théoriques des évaluateurs dans ce second chapitre ne concerne que les six évaluateurs participants à l’étude de situations. Elle a pour principal objectif de faciliter la compréhension de la contextualisation de leurs positions.

De nombreuses données brutes ont volontairement été intégrées à la partie ‘Résultats’ afin d’appuyer et d’illustrer les interprétations réalisées. Ces données se trouvent principalement sous forme de données statistiques ou de citations. Ce choix est lié à la position

épistémologique d'influence fortement *interprétativiste* qui sous-tend cette recherche. Il répond ainsi à la volonté de non seulement favoriser la compréhension par le lecteur des interprétations et conclusions tirées, mais aussi, de lui donner l'opportunité de réaliser sa propre interprétation critique ou complémentaire de ces données, en parallèle des interprétations présentées dans ce rapport. De plus, de nombreuses catégorisations sont présentées dans la partie 'Résultats', afin notamment de faciliter la compréhension, mais aussi, de contribuer à la discussion sur la conceptualisation de l'éthique.

Tout au long de ces deux chapitres, plusieurs thèmes sont abordés, dont certains de manière récurrente. Leur répétitivité s'explique par leur importante relation soit avec la conceptualisation de l'éthique, soit avec sa mise en pratique, soit avec ces deux axes. Par exemple, la compréhension des principes, les contraintes de la pratique, la responsabilité de l'évaluateur, ou encore, la place prépondérante de client sont autant de thèmes qui se trouvent abordés tout au long de la présentation des résultats, et ce, par autant de perspectives d'analyse (causes ou conséquences des positions éthiques, éthique théorique ou contextualisée, etc.). La décision de garder ces thèmes séparés dans la partie 'Résultats' s'explique par la volonté de bien distinguer les éléments relevant de l'éthique théorique de l'éthique contextuelle, ou encore, les éléments causaux des éléments consécutifs aux prises de position éthique.

Toutefois, des croisements sont par la suite effectués entre ces thèmes, et plus généralement entre les différents résultats, au chapitre 6 : 'Discussion'. Ce chapitre propose ainsi notamment le croisement des résultats entre positions théoriques et contextualisées, entre les éléments d'influence qui expliquent ces positions, mais aussi, une réflexion plus générale sur la conceptualisation de l'éthique et sa confrontation avec la pratique. Ces divers croisements et ces réflexions tout au long du chapitre de discussion se trouvent de plus mis en relation avec les connaissances issues de la littérature.

CHAPITRE 4 : LES POSITIONS ÉTHIQUES THÉORIQUES DES ÉVALUATEURS

Ce chapitre, divisé en quatre sections, présente les positions éthiques des évaluateurs dans un contexte théorique. Suite à un rappel des principaux points méthodologiques (première section) et la présentation des répondants (deuxième section), sont présentées les différentes perceptions des évaluateurs envers le concept d'éthique en évaluation (troisième section). Dans une quatrième section, sont plus spécifiquement abordées les positions théoriques des évaluateurs envers les nouveaux standards éthiques. Dans cette section, sont examinés : le niveau d'adéquation ou de rejet des évaluateurs envers les nouveaux standards éthiques (point 4.4.1), les différences de conception éthique des évaluateurs envers ces standards (point 4.4.2), et enfin, les éléments qui les ont influencés dans leur choix (point 4.4.3). Enfin, dans une cinquième et dernière section, est présenté un résumé des principaux constats.

4.1 Rappel de la méthodologie

Les positions éthiques théoriques de 218 évaluateurs appartenant à liste de diffusion de la Société canadienne d'évaluation (SCE) ont été collectées au moyen d'un sondage en ligne et bilingue (anglais/français) de juin 2014 à janvier 2015 principalement. Malheureusement, aucune statistique nous permettant d'établir des comparaisons avec la population d'évaluateurs au Canada ou des membres de la SCE n'est disponible.

Bien que l'outil utilisé soit un sondage à visée mixte (qualitative et quantitative), le thème et la dimension exploratoire de la recherche favorisent l'utilisation des données qualitatives lors de l'analyse et lors de la rédaction des résultats. Les résultats présentés ci-après se basent donc principalement, mais non exclusivement, sur ce type de données. Ces données proviennent notamment des commentaires laissés par les répondants à la suite de chaque question.

Ainsi, hormis les analyses qualitatives qui ont notamment permis de faire émerger la présence et les caractéristiques des différences de conceptions, ou encore, les éléments d'influence de

leur position éthique, des analyses quantitatives ont été effectuées pour notamment estimer les tendances démographiques, les opinions des évaluateurs envers les standards proposés (adéquation ou refus), ou encore, les groupes d'appartenance des évaluateurs permettant de discriminer certaines de leurs positions éthiques théoriques.

4.2 Description des répondants

Tous les participants au sondage détiennent de l'expérience professionnelle en évaluation. Toutefois, il semble peu probable que le groupe de répondants soit représentatif de la population des évaluateurs canadiens, ou des membres de la SCE en matière d'éthique. En effet, bien que nous n'ayons pas de données sur la population canadienne ou les membres de la SCE, la population féminine semble surreprésentée avec un total de 73,7% de répondants. De plus, il existe un phénomène d'autosélection des répondants (Gauthier, 2009, p. 194), les individus avec un plus grand intérêt, de meilleures connaissances et un plus grand engagement envers l'éthique auraient alors tendance à être surreprésentés, influençant ainsi les résultats vers une meilleure acceptation des nouveaux standards. Les répondants appartiennent principalement au service public, au milieu privé (consultants) ou au milieu universitaire, et travaillent notamment dans les domaines de la santé, des services sociaux et de l'éducation. Ils ont un niveau de formation élevé puisque 89% ont un diplôme universitaire de second cycle, et 97% ont une formation en évaluation. De plus, les participants sont des évaluateurs expérimentés, avec plus de la moitié d'entre eux (56%) détenant plus de 8 ans d'expérience. Enfin, l'évaluation s'avère la principale activité de la plupart d'entre eux (83%). Le détail de l'ensemble des données démographiques des évaluateurs participants au sondage est présenté en Annexe F.

4.3 Perceptions générales des évaluateurs envers l'éthique en évaluation

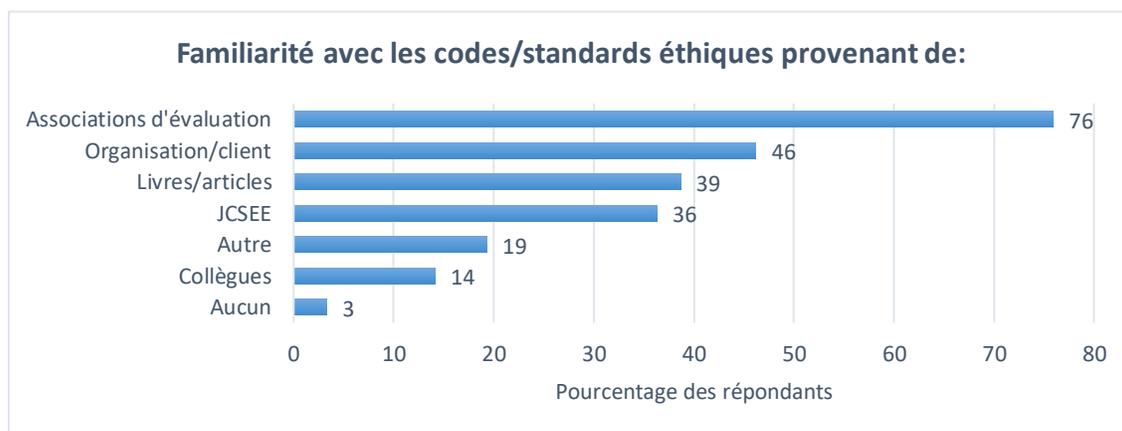
Les résultats présentés dans cette sous-section nous éclairent sur la compréhension et l'interprétation par les évaluateurs du concept d'éthique, lorsque relié à la pratique évaluative. Ces données nous informent notamment sur divers aspects fondamentaux dans la prise en compte de l'éthique par les évaluateurs (et illustrés par les cadres A1, A2, A3 et A4 du cadre conceptuel), et permettent en conséquence d'approfondir la compréhension des

positions éthiques présentées ultérieurement. Sont ainsi abordées : les sources de connaissances en éthique, les valeurs promues au sein des organisations, les principales valeurs citées par les évaluateurs, ou encore, des perceptions générales liées à la pratique de l'éthique (application et nature prescriptive des codes éthiques et fréquence d'apparition d'enjeux éthiques).

4.3.1 Sources des connaissances en éthique

Une grande partie des répondants (83%) ont reçu une formation ou des ateliers de sensibilisation en éthique. De plus, tel que le montre la Figure 4-1, les trois quarts des répondants (76%) sont familiers avec les guides éthiques des associations professionnelles en évaluation. Ils sont également relativement familiers avec les codes éthiques de leurs clients ou de leur organisation (46%), avec la littérature sur le sujet (39%) et avec le guide du Comité mixte sur les normes d'évaluation en éducation (JSCEE; 36%).

Figure 4-1: Sources des connaissances en éthique



Parmi les autres sources, ont été cités :

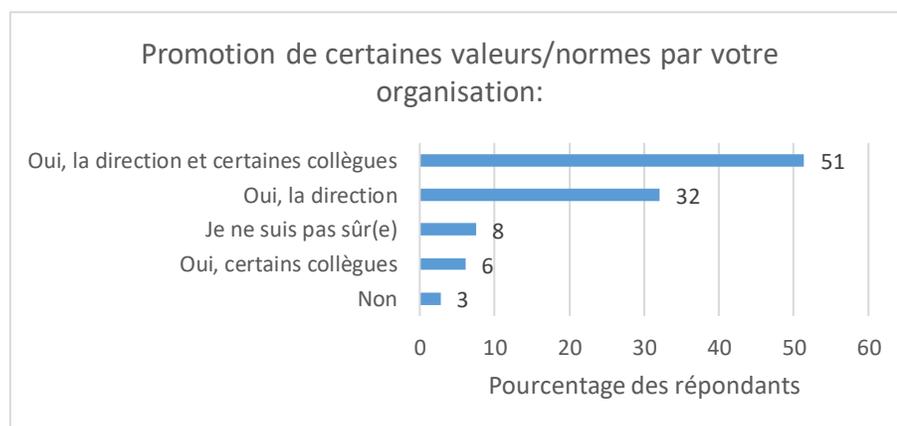
- les codes spécifiques à un domaine particulier, notamment: psychologie, milieu autochtone, anthropologie, secteur public/international (UNEG).
- *ApRoject Ethics Community Consensus Initiative* (ARECCI), utilisé dans le domaine de la santé par le gouvernement de l'Alberta.

- *l'Énoncé de politique des trois Conseils 2 (EPTC2) : Éthique de la recherche avec des êtres humains* du Groupe consultatif interorganisme en éthique de la recherche, utilisé notamment dans le milieu académique.

4.3.2 Valeurs et normes promues par leur organisation

Un total de 89% des évaluateurs sont d'avis que leur organisation promeut des valeurs ou normes de nature éthique (et ce, qu'elles soient considérées par l'évaluateur comme 'bonnes' ou 'mauvaises'). Tel que le montre la Figure 4-2, cela concerne la direction et les collègues pour 51% d'entre eux ; la direction uniquement pour 32% d'entre eux ; et les collègues uniquement pour 6% d'entre eux.

Figure 4-2: Promotion de valeurs et normes éthiques dans l'organisation



De plus, tel que le présente le tableau ci-dessous, parmi ces 89%, la presque totalité (86%) adhère globalement aux valeurs et normes promues dans leur organisation.

Tableau 4-1 : Opinion des évaluateurs envers les valeurs promues dans leur organisation

Opinion	Pourcentage de répondants
Elles correspondent globalement à mes valeurs	86%
Je suis parfois en désaccord avec ces valeurs	13%
Je suis souvent en désaccord avec ces valeurs	≤1%
Je ne suis pas sûr(e)	≤1%

Lorsqu'ils existent, les désaccords se situent au niveau de :

- la priorisation des valeurs entre elles: « Je suis globalement d'accord, mais il arrive que, dans un dilemme éthique (lorsque deux valeurs ou plus se confrontent) je ne suis pas d'accord avec le choix fait par l'organisation » (gouv.);
- la manière dont sont appliquées les valeurs ou normes: « Je suis parfois en désaccord avec le *"utilization-focused approach"*, du moment que l'utilisation promue est seulement celle par le client et jamais celle par les autres parties prenantes (notamment les "bénéficiaires") » (privé); et,
- le choix des valeurs ou normes à respecter: « Je suis parfois en désaccord, lorsque nous devons réaliser une évaluation, mais que les conditions pour le faire ne sont pas réunies (ex.: délais trop courts, biais importants, implantation récente de pratiques, etc.) » (employé du réseau de la santé et des services sociaux)

Par ailleurs, les désaccords sur le plan éthique peuvent mener certains évaluateurs jusqu'à refuser ou rompre un contrat: "[...] *these values and standards have to match mine or I won't accept the work.*" (gouv.)

4.3.3 Principales valeurs éthiques citées

Les valeurs éthiques citées spontanément par les répondants sont :

- *la protection des participants*: ne pas nuire; respect de la confidentialité; respect des parties prenantes; protection des groupes vulnérables; et, ne pas imposer des conditions;
- *le professionnalisme et la conscience professionnelle*: avoir les compétences requises; être intègre; et, être imputable;
- *le droit à la participation*; et,
- *agir pour l'intérêt supérieur/le bien commun.*

4.3.4 Perception des contraintes à l'application des codes éthiques

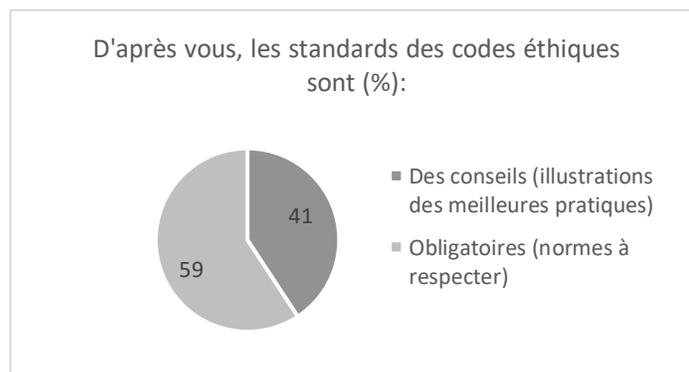
Deux problèmes ont spontanément été cités par les répondants vis-à-vis de l'application des codes éthiques en évaluation :

- le manque de cohérence, menant à des conflits entre les standards: *“They tend to be oversimplified and sometimes in conflict with each other”* (milieu uni.)
- la pertinence des standards et/ou la rigidité des procédures éthiques (notamment dans les cas supervisés par des Comités d'éthique de la recherche – CER):
 - ✓ *“Sometimes we have to decide between getting more of the data we want/need, and following strict protocol and not getting as high of a response rate.”* (ONG.)
 - ✓ *“Sometimes oral consent or an easier to understand form would be better.”* (milieu uni.)

4.3.5 Perception du degré prescriptif des codes éthiques

La perception du degré prescriptif des codes éthiques nous renseigne sur la compréhension des évaluateurs de la fonction de l'éthique au sein de la discipline évaluative. En effet, l'éthique prescriptive possède un rôle d'encadrement strict (pouvant ainsi potentiellement amener à des contrôles et sanctions), alors que lorsque perçue comme non prescriptive, l'éthique devient une suggestion d'idéal à atteindre. Or, les évaluateurs sont relativement mitigés quant à savoir si les standards proposés dans les codes éthiques sont de nature obligatoire ou non. Toutefois, une majorité s'accorde sur leur caractère obligatoire (59%).

Figure 4-3 : Opinion des évaluateurs sur le degré prescriptif des codes éthiques



Cette dimension est également présente lors de la validation des standards par les évaluateurs. Ainsi, afin de qualifier la pertinence d'un standard, pour 30 questions sur 35, les répondants avaient le choix entre plusieurs options dont 'toujours' et 'souvent (sauf cas particulier)', illustrant ainsi l'obligation dans un cas, versus la possibilité de ne pas respecter le standard dans l'autre. À cela s'ajoute le fait que pour une des questions non formulées ainsi, le choix était explicitement donné entre : respecter ce principe est un bonus ou un devoir pour l'évaluateur (voir Q.31). Les quatre questions restantes étant formulées différemment (Q. 22, 23, 26, et 34), elles ne prennent pas en compte cette dimension. Sur 31 questions, un plus grand nombre d'évaluateurs a sélectionné 'souvent' pour 16 d'entre elles. Au niveau des scores extrêmes, on peut par exemple constater que pour la question 30.4 ('un évaluateur doit agir pour prévenir ou éliminer toute domination, exploitation ou discrimination'), 61,8% des évaluateurs ont sélectionné 'toujours', contre 19,4% 'souvent', soit une différence de 42.4 points en faveur de 'toujours'. Concernant la question 35.1 ('un évaluateur doit analyser les coûts et bénéfices d'une évaluation en prenant en compte la perception de ceux-ci par les participants'), la différence n'est que de 1,8 point en faveur de 'souvent' (avec 34,1% pour 'souvent' et 32,3% pour 'toujours'). En général, la différence ne se trouve pas aussi marquée que pour le premier exemple. Ainsi, le tableau ci-dessous montre que les évaluateurs semblent également relativement mitigés quant à savoir si les principes doivent être toujours, ou seulement souvent, respectés. En effet, pour un tiers des principes proposés, la différence est inférieure à 10 points ; et pour deux tiers d'entre eux, cette différence se trouve inférieure à 20 points.

Tableau 4-2 : Nombres de questions en fonction de la différence de points entre les réponses 'toujours' et 'souvent'

Intervalle représentant la différence entre 'toujours' et 'souvent' (en points)	Fréquence de questions
0-10	10
10-20	11
20-30	4
30-40	5
40-50	1

(Au besoin, afin de faciliter l'interprétation du tableau, le lecteur peut se référer aux explications en note de bas de page⁶⁹).

4.3.6 Perception de la fréquence de rencontre d'enjeux éthiques par évaluation

La moitié des évaluateurs (51%) considèrent ne rencontrer que très peu d'enjeux éthiques par évaluation, alors qu'un tiers (36%) considèrent en rencontrer souvent. Seuls 3,7% affirment ne rencontrer jamais d'enjeux éthiques. Cependant, cette perception de la fréquence des enjeux éthiques par évaluation doit être mise en relation avec l'estimation du nombre d'enjeux réalisée par chaque répondant. Ainsi, des répondants ont estimé que rencontrer un enjeu par évaluation pouvait être considéré comme 'souvent', alors que d'autres ont estimé que rencontrer deux ou trois enjeux par évaluation pouvait être considéré comme 'très peu'. De même, rencontrer trois ou quatre enjeux a pu être considéré comme 'très souvent', alors que rencontrer six à huit ou même 20 à 30 comme 'souvent'.

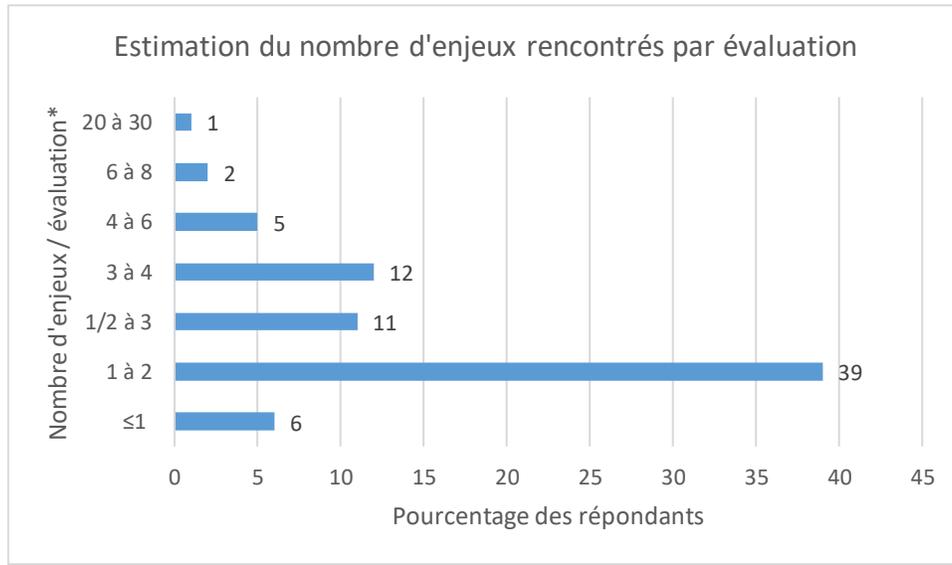
Dès lors, le graphique ci-dessous montre qu'une importante proportion des répondants (39%) estime rencontrer un à deux enjeux éthiques par évaluation, et que près de deux tiers (62%) estiment rencontrer entre un à quatre enjeux par évaluation. À noter que six répondants ont

⁶⁹ La colonne de gauche présente la différence entre les deux positions étudiées (c'est-à-dire le pourcentage de répondants ayant coché 'toujours' moins le pourcentage ayant coché 'souvent'). Par exemple, un écart compris entre zéro et dix implique que la différence entre ces deux pourcentages est inférieure à 10 points, donc qu'il y a presque autant de répondants ayant coché 'toujours' que 'souvent'.

La colonne de droite présente le nombre de questions pour lesquelles ledit écart entre 'toujours' et 'souvent' s'applique.

estimé rencontrer moins d'un enjeu par évaluation (ceci impliquant ne pas rencontrer d'enjeux éthiques pour certaines évaluations), et qu'un répondant a estimé rencontrer entre 20 à 30 enjeux éthiques par évaluation.

Figure 4-4: Nombre d'enjeux éthiques rencontrés dans la pratique



*Les intervalles de fréquence ci-dessus ont été proposés par les répondants.

4.3.7 Variation dans l'identification d'un 'enjeu éthique'

De nombreux facteurs peuvent sûrement expliquer la variation constatée précédemment quant à la perception de la fréquence d'apparition des enjeux éthiques au sein d'une évaluation. Or, un de ces facteurs semble se situer au niveau de la compréhension de ce que représente un enjeu éthique en évaluation. En effet, des nuances quant à la définition d'un enjeu éthique ont été soulevées notamment vis-à-vis du moment de la prise en compte (1) et de la gravité du problème (2). (1) Concernant le moment de la prise en compte d'un enjeu éthique, les considérations éthiques réalisées en amont (afin de prévoir et éviter tout enjeu éthique) ont ainsi été distinguées, par certains répondants, de la réaction de mitigation *a posteriori* de sorte que seules les réactions *a posteriori* étaient considérées comme des enjeux. De plus, certains répondants ont associé la présence accrue d'enjeux éthiques au type de population impliquée dans l'évaluation : "100% because of vulnerable population"

(NGO); ou encore, à certaines phases/activités de l'évaluation : *“generally confronted in four scenarios - identification of target audience and exclusion; gathering consent; cleaning data to protect information, and reporting to communicate results of benefit that do not detrimentally impact others”* (gouv.). Enfin, dans une conception fondamentalement opposée de celles précédemment mentionnées, des évaluateurs ont associé la prise en compte de l'éthique, non pas à un évènement apparaissant dans un contexte particulier, mais à un mécanisme systématique du processus décisionnel : « [c]ontinuellement ; chaque décision prise doit être pondérée en considération des enjeux éthiques potentiels. Donc peut-être 20 à 30 fois selon les différentes étapes de la conduction des évaluations. » (gouv.)

(2) Ensuite, la gravité du problème s'est également trouvée prise en compte par certains évaluateurs afin d'estimer la fréquence d'apparition des enjeux; les enjeux considérés comme non ou moins graves étant alors ignorés. La notion de gravité a alors été associée à l'une ou l'autre des trois dimensions suivantes :

a) la nature du problème en jeu : *“Ethics should be considered whenever evaluation is carried out. If you mean very contentious issues related to ethics, then rarely.”* (privé)

b) la difficulté à mitiger le problème: *“Hard to quantify - at least 2-3, but some are easier than others to mitigate, so more of a qualitative difference between evaluations.”* (privé)

c) ou encore, à l'étendue de la répercussion sur l'ensemble du processus évaluatif : *“Difficult to say. In some cases they are fundamental such as failures in the design. In others they are occasional, as when confidentiality is not protected in reporting.”* (privé)

Enfin, le caractère qualitatif des enjeux éthiques, mis en relation avec la notion de gravité précédemment mentionnée, a également été souligné; ainsi que l'a été, dans une moindre mesure, le caractère non mesurable ou indissociable de l'éthique : « L'éthique ne se calcule pas en nombre absolu !!! » (gouv.)

4.4 L'éthique théorique des évaluateurs

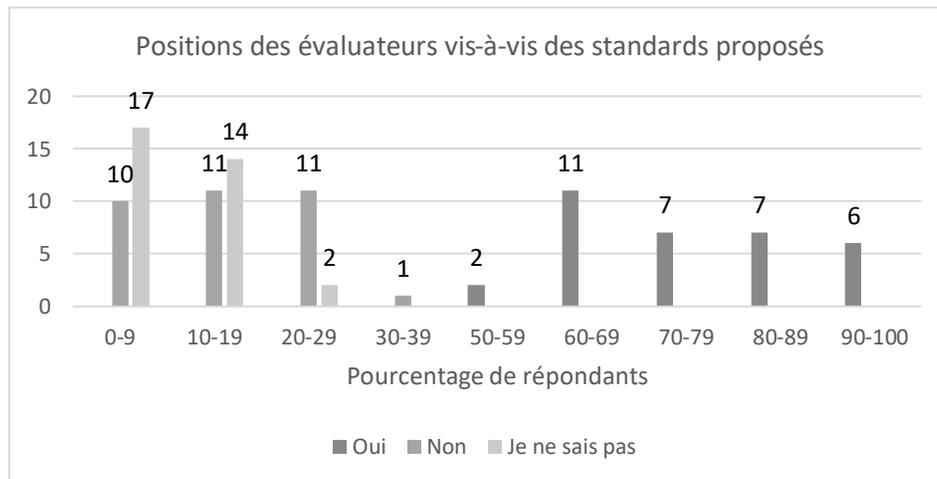
Cette sous-section présente une synthèse des résultats du sondage concernant la position éthique théorique des évaluateurs envers les nouveaux standards (cadre A du cadre conceptuel). Ces résultats nous informent non seulement sur le niveau d'accord ou de désaccord des évaluateurs envers les différents standards (point 4.4.1), mais aussi sur les différences d'interprétation envers ces standards (point 4.4.2), ainsi que sur les éléments les ayant influencés dans leurs choix (point 4.4.3). En marge de ces principaux résultats, un dernier thème traité se trouve être celui de la présence d'un certain scepticisme vis-à-vis du traitement de l'éthique chez les évaluateurs (point 4.4.4). Ces informations font suite à la compilation statistique des réponses aux questions fermées, ainsi qu'à l'analyse des commentaires émis par les évaluateurs pour chaque standard. Le détail complet des résultats pour chaque standard est disponible en Annexe G.

4.4.1 Résumé des positions éthiques vis-à-vis des standards proposés

Les standards éthiques ont globalement été validés par les évaluateurs⁷⁰. En effet, tous les standards ont reçu un taux d'approbation supérieur à 50%. Le graphique ci-dessous montre le nombre de standards éthiques en fonction de leur taux d'acceptation ('oui') et de rejet ('non') par les évaluateurs, ainsi qu'en fonction du taux d'indécision ('je ne sais pas') de ces derniers.

⁷⁰ Ces données concernent 33 des 35 standards étudiés. La formulation des deux standards non inclus étant différente (Q.26 et 34), une analyse séparée s'avère nécessaire.

Figure 4-5 : Positions des évaluateurs vis-à-vis des standards proposés



(Au besoin, afin de faciliter l'interprétation du graphique, le lecteur peut se référer aux explications en note de bas de page⁷¹.)

Les standards ont ci-après été classés par leur taux d'acceptation, de rejet et d'indécision. Pour chaque catégorie, uniquement les 11 premiers standards (soit un tiers des standards) sont indiqués. Le Tableau 4-3 présente les standards ayant les plus forts taux d'acceptation, le Tableau 4-4 ceux ayant les plus forts taux de rejet, et le Tableau 4-5 ceux ayant les plus forts taux d'indécision.

4.4.1.1 Les activités plébiscitées

En analysant le tableau 4-3, nous pouvons constater que les standards liés à des pratiques nouvellement encouragées, mais n'impliquant pas fondamentalement un changement de rôle de l'évaluateur ont les plus forts taux d'acceptation par les évaluateurs. Ainsi, s'accordant avec un rôle 'traditionnel', nous pouvons citer : donner l'opportunité aux parties prenantes de rétroagir sur les informations communiquées, sur les constats ou sur le processus évaluatif; justifier et actualiser l'inclusion et l'exclusion des parties prenantes; ou encore, intégrer les

⁷¹ L'abscisse, horizontale, indique le pourcentage de répondants ayant répondu : 'oui', 'non' et 'je ne sais pas'. Des écarts ont été attribués aux différentes valeurs. Par exemple, l'écart 0-9 indique qu'entre zéro et neuf pour cent des répondants ont répondu tel qu'indiqué. L'ordonnée, verticale, représente le nombre de standards pour lesquels l'écart de répondants correspondant à validé ('oui'), a refusé ('non') ou n'a pas répondu ('je ne sais pas'). Lorsqu'associés, les deux axes permettent de savoir le nombre de standards pour lequel tel pourcentage de répondants a validé, refusé ou est resté indécis.

différences d'opinions dans le rapport. Bénéficiant d'un taux moins élevé que précédemment, bien que restant important, certains standards acceptés impliquent toutefois une modification du rôle de l'évaluateur, notamment consistant à : prévenir/corriger les mauvaises utilisations de l'évaluation; protéger les groupes vulnérables; favoriser la participation; assurer la diffusion des résultats auprès des employés; ou encore, favoriser l'autonomisation (*empowerment*) des parties prenantes.

Tableau 4-3 : Les standards ayant le plus haut taux d'acceptation

Questions	Oui	Non	Je ne sais pas
32.2 Un évaluateur doit laisser l'opportunité aux personnes ayant partagé de l'information de la vérifier et, au besoin, de la corriger ou de la préciser	95,7	1,2	3
32.1 Un évaluateur doit donner l'opportunité et favoriser l'examen critique de l'évaluation par les parties prenantes (formation, explicitation de la méthodologie, etc.)	94,6	2,4	3
25.1 Un évaluateur doit justifier l'inclusion et l'exclusion des groupes de participants à l'évaluation	94,5	2,1	3,3
21. Un évaluateur doit inclure dans son rapport d'évaluation les divergences d'opinions sur un point traité	94,2	4,2	1,6
25.3 Un évaluateur doit continuellement vérifier la pertinence de l'inclusion des parties prenantes (vis-à-vis du contexte, de l'évolution de leur vulnérabilité, de nouveaux acteurs) dans une évaluation	92,9	3,8	3,3
24. Un évaluateur doit essayer de prévenir ou corriger les mauvaises utilisations de l'évaluation dans des limites raisonnables	90,5	4,8	4,7
25.4 Un évaluateur doit traiter des questions reliées à l'égalité des sexes et à la sous-représentation de certains groupes	89	7,1	3,8
25.2 Un évaluateur doit agir afin de limiter les barrières à la contribution des parties prenantes dans l'évaluation (par exemple procurer la formation, la connaissance, la motivation et les ressources nécessaires à leur participation)	87,9	8,7	3,3
32.3 Un évaluateur doit laisser l'opportunité aux diverses parties prenantes (hors client) de pouvoir répondre aux constats émis avant que le rapport final ne soit complété	84,3	10,9	4,8
20.a Un évaluateur doit adapter et diffuser les résultats de l'évaluation auprès des employés du programme évalué	82,6	9,5	7,9
31. Un évaluateur peut / doit favoriser l'autonomisation (<i>empowerment</i>) des parties prenantes lorsque cela est pertinent	82,4	3,5	14,1

4.4.1.2 Les activités davantage mitigées

Les activités les plus fortement rejetées sont liées à un approfondissement du champ d'action de l'évaluateur (1), ou à l'incorporation de 'nouvelles' responsabilités et rôles pour l'évaluateur (2). (1) Ainsi, les standards ayant les plus hauts taux de rejet impliquent un engagement plus fort de l'évaluateur ou impliquent davantage de diversité dans l'inclusion des parties prenantes dans le cadre d'activités sinon relativement bien acceptées. Par exemple, les évaluateurs s'accordent à 94% en faveur de l'intégration des différences d'opinions dans le rapport, alors que seulement 68% acceptent la responsabilité pour l'évaluateur de chercher un consensus. De même, l'adaptation et la diffusion des résultats aux employés sont fortement plébiscitées (83% des évaluateurs sont en faveur), alors que ces mêmes activités envers des dirigeants politiques et du public ne le sont pas autant (seulement entre 50 et 60% sont en faveur).

(2) De plus, les nouvelles pratiques impliquant des activités hors mandat ou modifiant l'équilibre du pouvoir sont également plus fortement rejetées par les évaluateurs. Ces pratiques incluent : (a) pour les activités hors mandats : évaluer le bienfondé du programme; modifier le mandat si seulement un groupe restreint de parties prenantes profite de l'évaluation; ou encore, prendre en compte des questions non rattachées au mandat; et (b) pour les activités modifiant l'équilibre du pouvoir : s'assurer de l'accès au processus décisionnel des parties prenantes ou de l'équilibre du pouvoir au sein du processus évaluatif; ou encore, représenter les parties prenantes (lors de décisions, de l'interprétation des résultats, etc.).

Tableau 4-4 : Les standards ayant le plus haut taux de rejet

Questions	Oui	Non	Je ne sais pas
20.b Un évaluateur doit adapter et diffuser les résultats de l'évaluation auprès des dirigeants politiques	50	33,7	16,3
20.d Un évaluateur doit adapter et diffuser les résultats de l'évaluation auprès du public	60,5	29	10,5
30.3 Un évaluateur doit évaluer le bienfondé d'un programme même si cela n'est pas requis par le mandat original	62,4	28,3	9,4
29.1 Un évaluateur doit représenter les parties prenantes qui ne pourraient le faire lors de décisions sur le mandat ou le design de l'évaluation, ou encore lors de l'interprétation ou de la diffusion de ses résultats	61,8	27,6	10,6
29.3 Un évaluateur doit s'assurer que le partage du pouvoir est équilibré et le rééquilibrer si nécessaire	61,2	26,5	12,4
28.3 Un évaluateur doit maximiser la transmission aux parties prenantes des capacités et habiletés nécessaires à la réalisation d'évaluation, et notamment des compétences locales pour permettre aux acteurs de contrôler les futurs processus évaluatifs	64,7	25,9	9,4
27.1 Un évaluateur doit aider les parties prenantes à trouver un consensus en cas de désaccord sur les niveaux de priorité de leurs besoins	68,7	25,8	5,5
30.2 Un évaluateur peut insister pour modifier le mandat d'une évaluation s'il juge que celle-ci ne profite qu'à un groupe restreint de parties prenantes (par ex. le client)	60	25,3	14,7
35.2 Un évaluateur doit s'assurer de l'équité de la distribution des coûts et bénéfices de l'évaluation	54,8	23,2	22
27.2 Un évaluateur doit prendre en considération des questions et conclusions pertinentes soulevées par les parties prenantes mais non rattachées au mandat	67,6	22,5	9,9
28.1 Un évaluateur doit assurer l'accès équitable au processus décisionnel de l'évaluation à tous les groupes de participants.	63,5	21,7	14,7

4.4.1.3 Les activités avec un plus haut taux d'indécision

Un lien semble présent entre les standards détenant les plus forts taux d'indécision et ceux détenant les plus forts taux de rejet. Ainsi sont concernés cinq des 11 premiers standards appartenant à ces deux catégories (voir les chiffres signalés en gras dans le Tableau 4-5). Dans certains cas, les commentaires des répondants nous informent sur l'origine de cette indécision. Notamment, certains répondants ont souligné leur difficulté à comprendre

certaines termes employés, tels qu' 'adaptation', 'risque', ou encore, 'coûts et bénéfices', ou encore à comprendre la question, n'étant pas pertinente d'après eux à leur domaine de pratique.

Tableau 4-5 : Les standards ayant le plus haut taux d'indécision

Questions	Oui	Non	Je ne sais pas
35.2 Un évaluateur doit s'assurer de l'équité de la distribution des coûts et bénéfices de l'évaluation	54,8	23,2	22,0
35.3 Un évaluateur doit vérifier si les bénéfices de l'évaluation sont suffisants ou si des méthodes alternatives d'évaluation existent lorsque le « risque minimum » pour un participant (au-delà celui habituellement rencontré) est dépassé	70,3	9,7	20,0
35.1 Un évaluateur doit analyser les coûts et bénéfices d'une évaluation en prenant en compte la perception de ceux-ci par les participants	66,4	14,6	18,9
33.1 Un évaluateur doit dénoncer des actes éthiquement répréhensibles non reliés à son mandat mais dont il serait le témoin aux autorités compétentes	73,4	8,5	18,2
20.b Un évaluateur doit adapter et diffuser les résultats de l'évaluation auprès des dirigeants politiques	50,0	33,7	16,3
28.1 Un évaluateur doit assurer l'accès équitable au processus décisionnel de l'évaluation à tous les groupes de participants.	63,5	21,7	14,7
30.2 Un évaluateur peut insister pour modifier le mandat d'une évaluation s'il juge que celle-ci ne profite qu'à un groupe restreint de parties prenantes (par ex. le client)	60,0	25,3	14,7
22. Un évaluateur doit consulter les personnes ou groupes qui seront affectés par les résultats, et réduire les risques liés à la diffusion de ces derniers lorsque possible	71,1	14,7	14,2
31. Un évaluateur peut / doit favoriser l'autonomisation (<i>empowerment</i>) des parties prenantes lorsque cela est pertinent	82,4	3,5	14,1
33.2 Un évaluateur doit estimer l'impact des activités mises en œuvre durant l'évaluation sur les parties prenantes une fois celles-ci complétées	70,7	16,5	12,8
29.3 Un évaluateur doit s'assurer que le partage du pouvoir est équilibré et le rééquilibrer si nécessaire	61,2	26,5	12,4

4.4.2 Les différentes conceptions éthiques des évaluateurs

Les commentaires des évaluateurs émis pour chaque standard lors de leur réponse au sondage nous permettent de percevoir des différences de conception quant à l'application idéale des standards éthiques. Ces différences se situent notamment sur le plan de : de *l'appréciation de la pertinence de leur application* (les contextes ou moments pour lesquels l'application du standard est requise); du *type d'activités envisagées* (activités entreprises pour satisfaire au standard); du *degré d'ouverture aux différentes parties prenantes* (sélection des acteurs ciblés par le standard); ainsi que, du *degré de responsabilisation de l'évaluateur* (niveau de responsabilité de l'évaluateur vis-à-vis des autres parties prenantes pour l'implantation du standard). Le graphique ci-dessous résume ces différences de conception.

Figure 4-6: Différence de conception vis-à-vis de l'application des standards



Afin d'illustrer ces dimensions, prenons comme exemple le standard 21 : 'Un évaluateur doit inclure dans son rapport d'évaluation les divergences d'opinions sur un point traité'. En effet, bien qu'il bénéficie d'un taux d'approbation de 94%, la conception éthique de ce standard par les évaluateurs varie notamment quant à l'appréciation de la pertinence de son application, au type d'activités envisagées, ou encore, au degré de responsabilisation de l'évaluateur. Les paragraphes 4.4.2.1; 4.4.2.2 et 4.4.2.3 détaillent ces différences.

4.4.2.1 La pertinence de l'application des standards : *quand? À quelle occasion?*

De nombreux évaluateurs s'accordent pour dire que le contexte d'application des standards éthiques est un élément essentiel pour juger de la pertinence d'appliquer ces standards : *"It depends upon the context"* (privé). Cependant, le jugement de la pertinence d'un contexte va différer entre les évaluateurs. Ainsi, prenant pour exemple le standard 21 (concernant l'intégration de désaccords dans le rapport), certains évaluateurs indiquent qu'il ne faut pas inscrire les désaccords dans le rapport d'évaluation si un consensus entre les parties en jeu est atteint, alors que d'autres mentionnent que l'inscription des désaccords dans le rapport est indispensable dans un contexte de nécessaire croisement des données. :

- ✓ « Il y a souvent divergences d'opinions, mais lorsqu'un consensus est trouvé, il n'est pas nécessairement utile de rappeler les points de vue divergents à l'origine. » (gouv.)
- ✓ *"This is part of the triangulation function, but it must be exercised without identifying individuals."* (privé)
- ✓ *"Yes, in order to present a balanced argument."* (multiple)

De plus, certains évaluateurs vont solliciter la présence de certains prérequis afin d'appliquer les standards. Dans notre exemple, ces prérequis peuvent prendre la forme de : une « dichotomie significative » ; des « enjeux importants » ; un « point de vue non marginal » ; un désaccord pouvant être « basé sur des preuves » ; ou encore, l'absence d'une manipulation basée sur un agenda « non défendable » :

- ✓ *"[...] Yes with respect to key issues, but not necessarily if at all on minutiae. Also depends on the level and extent of differences. Evaluators should report on key findings, not every finding, every dissension. Otherwise reports would be unwieldy and lack focus: key messages would be lost in all the details."* (gouv.)
- ✓ *"sometimes is more appropriate - you can't report every difference of opinion or the report gets too long, but when there's a significant dichotomy in opinion, it should be reported."* (gouv.)

- ✓ *“If it's part of the data collected: qualitative or quantitative; then included in the analysis and then part of the discussions / conclusions. But only if based on "evidence".”* (privé)
- ✓ « L'évaluation doit donner un portrait réaliste de la situation, et refléter les différents points de vue exprimés, en autant qu'il ne s'agisse pas de courants marginaux, i.e. exprimés par si peu de personnes que le portrait brossé n'est pas susceptible d'être modifié. C'est à apprécier au cas par cas. » (milieu uni.)
- ✓ « Toutefois, il doit être capable de déterminer quand l'expression de ces opinions sert des fins non défendables. » (gouv.)

4.4.2.2 Le type d'activités : où et comment?

Les évaluateurs peuvent s'accorder sur la pertinence d'application de standards, sans pour autant partager une même vision des activités que ces derniers impliquent dans la pratique. Ainsi, différentes méthodes de mise en œuvre du standard 21 ont été indiquées par les évaluateurs. Ces méthodes se différencient notamment sur la manière et l'endroit de l'intégration des désaccords. Certains évaluateurs vont ainsi privilégier l'intégration des différences d'opinions d'une manière indirecte dans les constats, sans nécessaire mention des opinions en elles-mêmes ailleurs, alors que d'autres vont les intégrer explicitement dans le rapport : *“Not verbatim differences, but differences in the form of evaluation findings ie. the conclusions drawn by the evaluator because of these differences.”* (privé)

De plus, lorsque les différences d'opinions sont mentionnées explicitement, certains évaluateurs vont les intégrer dans le rapport d'évaluation, d'autres vont permettre leur accès sur requête, ou dans les transcriptions, ou encore, dans un rapport interne (non diffusé) :

- ✓ *“Unless there is a stark difference of opinion, and there was a significant departure from the majority, minority positions should be made available upon request.”* (milieu uni.)
- ✓ *“Even if not mentioned in the main report, differences should be on record somewhere (e.g. interview transcripts)”* (privé)
- ✓ *“If there are differences of opinion, I recommend placing them in the report. What I tell clients is that it's the evaluator's duty to report all information accurately, and then we can tailor external and internal reports as needed by/ for the client.”* (privé)

- ✓ « Sauf pour la diffusion pour le public et aux bénéficiaires » (gouv.)

4.4.2.3 Le degré de responsabilisation de l'évaluateur: qui?

Les positions des évaluateurs varient également quant à savoir si et jusqu'à quel point la décision d'appliquer certains standards s'avère du ressort de l'évaluateur. Prenant l'exemple du standard 21, la responsabilité de l'évaluateur de décider de l'intégration des différences d'opinions a parfois été remise en cause en tout ou partie. Ainsi, les capacités limitées de l'évaluateur de lui seul juger de la pertinence des désaccords ont pu être soulignées, invitant ce dernier à rapporter les désaccords, ou encore, à en discuter avec certaines parties prenantes préalablement à leur omission. Cependant, d'autres répondants présupposent que l'évaluateur est à même de discerner et d'exclure les tentatives de manipulation, ou encore, de définir le niveau de marginalité de certaines opinions. Enfin, pour d'autres, la décision finale de garder ou non les divergences d'opinions dans le rapport revient involontairement et *de fait* au client :

- ✓ *“The evaluator also has to weigh the merits of the different "opinions" or arguments, but given that there are multiple meritorious arguments then it is likely always best to report divergent arguments”* (milieu uni.)
- ✓ *“Unless the differences of opinion are trivial, although they should be discussed with the commissioners of the evaluation/intended users regardless before the decision to omit is made.”* (milieu uni.)
- ✓ *“Whether the client keeps these in the final report is not in my control except in certain situations.”* (milieu uni.)

Plus généralement, nous pouvons constater que trois niveaux de responsabilité ont été formulés : le premier impliquant un certain désengagement de l'évaluateur, le second impliquant une responsabilité limitée de l'évaluateur, et le troisième, impliquant une responsabilité forte pour l'évaluateur. Ces trois niveaux se trouvent détaillés ci-après en prenant pour exemple le standard 25 concernant l'inclusion des parties prenantes à l'évaluation.

(1) *Le désengagement de l'évaluateur* : un certain désengagement de l'évaluateur dans le choix et l'application des standards éthiques a pu être revendiqué et provient en grande partie

de la perception de la place primordiale du client au sein de ce type de décisions. Ce désengagement a souvent été associé au fait que nombre d'éléments sont prédéterminés par le mandat d'évaluation (temps, budget, objectifs évaluatifs, etc.), que le client se trouve être de fait le décideur final, ou encore, que ses connaissances et relations avec les autres parties prenantes le positionnent avantageusement. Par exemple, concernant l'inclusion des parties prenantes à l'évaluation (Q.25) :

- ✓ *“I do these in as much as they are possible given client parameters”* (privé)
- ✓ *“I work with clients who hire me. They outline the parameters of the evaluation they want completed. They are very knowledgeable about the stakeholders they want included. Stakeholder inclusions doesn't depend on my intervention, as the evaluator.”* (privé)
- ✓ *“I find it most beneficial if the client contact stakeholders for participation as they hold the relationship”* (autre)

(2) La *responsabilité limitée de l'évaluateur* : lorsque limitée, la responsabilité de l'évaluateur se trouve notamment encadrée par le contrat ou le mandat d'évaluation signé entre l'évaluateur et le client. Dans ce cadre, l'évaluateur bénéficie ainsi d'une marge de manœuvre afin d'appliquer les standards éthiques : « Je pense que c'est primordial d'y penser à chaque fois bien que tous les devis d'évaluation ne permettent pas de le faire. » (milieu uni.)

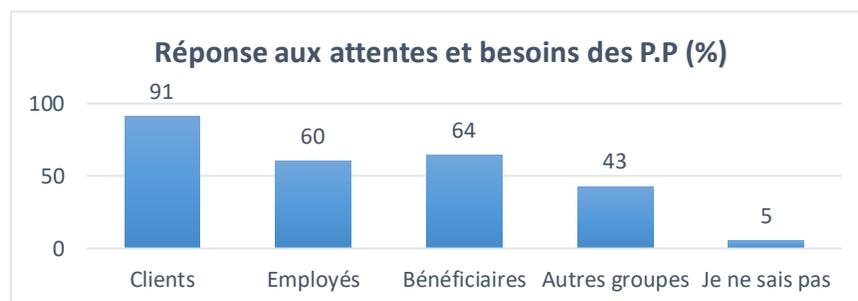
(3) La *responsabilité forte de l'évaluateur* : Enfin, quelques rares répondants ont endossé une vision forte de la responsabilité de l'évaluateur, dans laquelle cette responsabilité ne se trouve ni limitée par le client ni par le mandat. Dans cette perspective, les problèmes engendrés par la non-application de certains standards ont en effet un impact méthodologique et/ou éthique suffisamment important pour remettre en cause la validité ou l'éthique de l'évaluation, et sont donc considérés comme prioritaires à toute autre considération : *“This is also a validity issue”*. (privé)

4.4.2.4 Le degré d'ouverture aux diverses parties prenantes : pour qui?

Le choix de l'ouverture aux différents groupes de parties prenantes varie fortement entre évaluateurs et entre les différents standards. Par exemple, les réponses au standard 26 : ‘Un

évaluateur doit répondre aux besoins et attentes: du client ? ... des employés du programme évalué ? ... des bénéficiaires? ... d'autres groupes?' montrent à quel point l'étendue de la sélection par l'évaluateur des parties prenantes ciblées par un standard peut varier (voir la Figure 4-7 pour le détail des réponses des évaluateurs à cette question ; les évaluateurs pouvaient sélectionner de zéro à quatre groupes de parties prenantes).

Figure 4-7 : L'évaluateur doit répondre aux besoins et attentes des parties prenantes



Trois principales stratégies impliquant chacune un niveau d'ouverture différent se dégagent des commentaires des évaluateurs. Ces stratégies sont : la focalisation sur le client, la hiérarchisation des groupes et enfin, la recherche d'un compromis.

(1) *La focalisation sur le client* : dans cette perspective, l'évaluateur cherche à répondre uniquement aux besoins et attentes du client : *"by client I mean the objectives agreed to with the org[anisation] signing the contract. This often includes the needs of staff and or participant"*. (NGO)

(2) *La hiérarchisation des groupes* : l'évaluateur va prendre en compte les besoins et attentes de diverses parties prenantes, puis les prioriser. Le client va habituellement bénéficier de cette hiérarchisation, et ses besoins et attentes seront perçus comme prioritaires :

- ✓ « L'évaluateur doit prioritairement répondre aux besoins du client... Habituellement, ses besoins ne sont pas incompatibles avec ceux des autres groupes identifiés, du moins selon mon expérience. » (milieu uni.)
- ✓ « Je tente toujours de répondre aux besoins et attentes de l'ensemble des parties prenantes, mais je dois aussi tenir compte des contingences (temps

et argent notamment). De plus, bien que je reconnaisse l'importance de tous ces acteurs, je crois qu'il aurait été intéressant d'ordonner les acteurs en fonction de la priorité accordée aux besoins et attentes. Il est clair que nous sommes biaisés et que nous allons d'abord répondre aux besoins des clients de l'évaluation. » (gouv.)

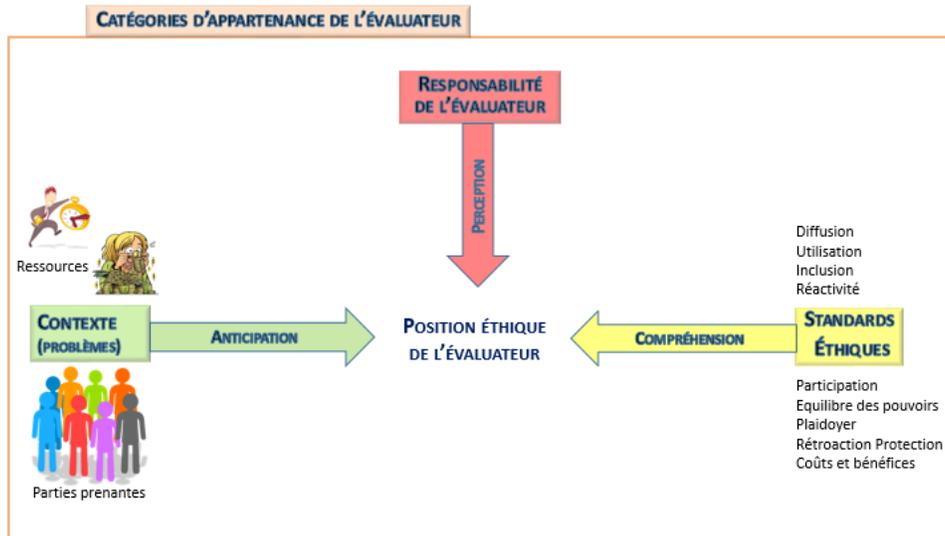
(3) *La recherche d'un compromis* : l'évaluateur va prendre en comptes les besoins et attentes de diverses parties prenantes, et tenter de concilier au mieux les intérêts de chacun; ce qui n'est pas sans difficultés, ni conséquences potentielles pour l'évaluateur :

- ✓ *“I have found that evaluation becomes a balancing act, and a compromise between the needs of all parties involved and what is feasible within the allocated resources - personnel, time, money, skills, etc.”* (NGO)
- ✓ *“An evaluator is under pressure to meet the needs and expectations of everyone in the evaluation process and still keep her job.”* (gouv.)

4.4.3 Éléments influençant les positions des évaluateurs

Plusieurs facteurs ont influencé la position éthique théorique des évaluateurs vis-à-vis des standards proposés. Sans chercher à établir une liste exhaustive de ceux-ci, nous pouvons tout d'abord constater des liens entre l'appartenance à certains groupes d'évaluateurs et les positions éthiques de ces derniers (point 4.4.3.1). De plus, des différences majeures au niveau de l'anticipation des problèmes sur le terrain (point 4.4.3.2), de la compréhension des standards (point 4.4.3.3), et de la perception du degré de responsabilisation de l'évaluateur (point 4.4.3.4) semblent avoir également influencé les réponses des évaluateurs. Le graphique ci-dessous illustre ces relations.

Figure 4-8 : Éléments influençant les positions éthiques des évaluateurs



4.4.3.1 L'appartenance à certains groupes d'évaluateurs

L'appartenance à certaines catégories d'évaluateurs semble être associée à une vision plus large des responsabilités de l'évaluateur et des droits des parties prenantes. Ainsi, considérer les codes éthiques comme obligatoires, être une femme, être un évaluateur interne, ou encore être formé en recherche va amener à davantage d'approbation envers plusieurs nouveaux standards.

Le Tableau 4-6 montre les divers groupes qui ont pu être identifiés comme étant en relation avec les positions éthiques théoriques des évaluateurs à l'encontre d'un ou de plusieurs nouveaux standards (variant d'un à huit standards sur un total de 35). Cette analyse porte sur une distinction dichotomique entre les positions d'approbation ('souvent' et 'toujours') d'un côté et celles de rejet ('rarement' et 'jamais') de l'autre. La liste entière des relations significatives entre chaque standard et chaque groupe est disponible en Annexe H⁷².

⁷² Sont également précisés en annexe : les données statistiques (valeurs du test, valeur de significativité et rapport de chance) pour chaque relation, ainsi que l'explication du choix des tests statistiques employés.

Tableau 4-6 : Groupe d'appartenance permettant une différence significative entre les positions envers les nouveaux standards

Groupe d'appartenance	Fréquence de relations significatives observées avec un standard
Évaluateurs internes/externes/les deux	8
Formation : recherche	8
Promotion de standards/normes par l'organisation	7
Standards éthiques= obligatoires vs. conseils	7
Domaine : santé + éducation + services sociaux	5
Milieu de travail (gouv., universitaire, etc.)	4
Genre	4
Expérience (temps de travail)	4
Expérience (nombre d'années)	1
Expérience (nombre d'évaluations)	1
Niveau d'études	1

De plus, les données indiquent que certains standards sont influencés par plusieurs groupes d'appartenance. Le Tableau 4-7 présente les standards pour lesquels au moins trois relations ont été observées. Cela pourrait laisser penser que la vision idéalisée des évaluateurs envers ces standards se trouve ainsi davantage sous l'influence des composantes stables ici étudiées et en lien avec des caractéristiques propres aux évaluateurs.

En conclusion, ces résultats corroborent les précédentes études sur le sujet indiquant que le contexte professionnel des évaluateurs, ainsi que leurs caractéristiques démographiques influencent leur conception de l'éthique. Parmi ces résultats, nous pouvons toutefois souligner l'observation de l'influence de nouveaux éléments, à savoir : la perception de la promotion de valeurs par l'organisation, la formation en recherche, ou encore, la perception de la nature prescriptive ou optionnelle des standards des codes éthiques.

Tableau 4-7 : Exemples de relations entre des standards et des caractéristiques de l'évaluateur ou du contexte professionnel

Ex. de standards	Groupe	Milieu de travail	Niveau d'études	Formation: recherche	Standards éthiques= obligatoires vs. conseils	Promotion de standards/ normes par l'organisation	Évaluateurs internes/ externes/ les deux	Domaine	Genre	Exp. (nombre d'évaluations)	Exp. (temps de travail)
Un évaluateur doit favoriser l'utilisation des résultats de l'évaluation grâce à l'inclusion et/ou la formation		X	X	X	X	X					
Un évaluateur doit répondre aux besoins et attentes : autres groupes de population				X		X		X			
Un évaluateur doit s'assurer que le partage du pouvoir est équilibré et le rééquilibrer si nécessaire					X			X	X		
Un évaluateur peut insister pour modifier le mandat d'une évaluation s'il juge que celle-ci ne profite qu'à un groupe restreint de parties prenantes				X					X	X	
En cas de conflits entre les pratiques locales et les normes internationales, il doit respecter ces dernières tout en restant sensible aux normes locales.				X			X		X		
Un évaluateur doit analyser les coûts et bénéfices d'une évaluation en prenant en compte la perception de ceux-ci par les participants						X	X				X

4.4.3.2 L'anticipation de problèmes liés au contexte

En lien avec l'influence du contexte de pratique, les évaluateurs ont signalé deux principales contraintes prises en compte lors de leur validation des standards car, d'après leur expérience, elles limitent l'application de ces derniers. Ces contraintes sont : les ressources disponibles (a) et les parties prenantes (b). Ils ont également souligné, dans une moindre mesure, d'autres problèmes en lien avec l'application des standards (c). Ainsi, (a) parmi les ressources disponibles, le budget et le temps alloués pour l'évaluation ont été indiqués à de nombreuses occasions par les évaluateurs comme restreignant leur capacité à appliquer certains standards éthiques. De plus, (b) l'influence négative des parties prenantes sur la capacité des évaluateurs à appliquer les standards éthiques a également été signalée de nombreuses fois. Parmi ces parties prenantes, le client de l'évaluation se trouve un acteur particulièrement cité, car il a été jugé comme ultimement responsable de certaines décisions et/ou d'activités en lien avec l'application des standards. En ce qui concerne les autres parties prenantes, les contraintes anticipées par les évaluateurs portaient sur la difficulté à identifier et à accéder à celles-ci, sur le manque d'intérêts de certaines d'entre elles à s'engager dans les activités proposées (participation, formation, etc.), ou encore, sur leurs aptitudes insuffisantes et les conséquences de ces inaptitudes (par exemple, une mauvaise compréhension et une mauvaise utilisation des résultats en raison de leur extrapolation par certaines parties prenantes, et ce, sans la prise en compte des limites méthodologiques). (c) D'autres problèmes ont également été anticipés par les évaluateurs lors de l'application des standards éthiques. Ces problèmes portent sur le manque d'opportunité pour la réalisation des activités, le manque de pertinence des outils et/ou des résultats pour les parties prenantes, ou encore, la confrontation des standards éthiques.

4.4.3.3 Compréhension et mécompréhension des standards

Des différences ou des difficultés de compréhension de certains termes employés ont été soulignées par plusieurs répondants. En effet, sur 562 commentaires émis, 67 incluent des références à des difficultés de compréhension. La majorité des ensembles de questions (regroupant chacun entre une et trois questions) détient entre zéro et trois commentaires de ce type. Cependant, sept ensembles de questions ont eu entre cinq et huit commentaires, et

un set (Q.22 en lien avec le devoir d'informer et/ou de réduire les risques liés à la diffusion des résultats) en a eu 11, principalement associés à la difficulté de compréhension du terme 'risques'. Pour les autres questions, et tel que déjà mentionné, les termes comme 'adaptation', 'risque', 'coûts et bénéfices', 'équilibre des pouvoirs', ou encore, 'acte répréhensible' ont été souvent la source de nombreuses interrogations. De plus, certains répondants ont associé leur non-compréhension de certaines questions au fait que ces dernières ne portaient pas sur leur secteur d'activité ou sur leur approche évaluative habituelle.

De plus, des variations existent quant aux objectifs associés à certains termes. Par exemple, 'l'autonomisation' (*empowerment*) a été associée par des répondants à au moins trois différents objectifs, à savoir : (a) accroître la capacité des parties prenantes à s'exprimer, et cela sans crainte : *"by empower, I mean voice opinions and share views without fear"* (privé); (b) aider les parties prenantes à améliorer le programme et ses impacts : *"If by empower you mean to assist others in improving program delivery and outcomes, yes"* (gouv.); ou encore, (c) accroître l'utilisation des résultats de l'évaluation : « C'est une action stratégique [l'autonomisation], dans la mesure où celle-ci favorisera l'appropriation et l'utilisation des résultats de l'évaluation » (gouv.). En conséquence, ceci pourrait par exemple expliquer la raison pour laquelle une forte majorité des répondants adhèrent à l'autonomisation (82% en faveur, contre 3,5% opposés), alors que beaucoup rejettent l'idée, qui s'avère pourtant un objectif essentiel de l'autonomisation (Fetterman, 1994), d'entreprendre des activités de transfert de compétences permettant aux parties prenantes un meilleur savoir-faire et contrôle des processus évaluatifs (65% en faveur, contre 26% opposés).

4.4.3.4 La perception du degré de responsabilisation de l'évaluateur au sein du processus évaluatif

La perception du degré de responsabilisation de l'évaluateur a régulièrement été mentionnée par les évaluateurs afin de justifier leurs prises de position éthique. Or, la place privilégiée du client, ainsi que divers facteurs liés au contexte, au processus évaluatif, ou encore à l'évaluateur semblent des freins importants à cette responsabilisation.

La place privilégiée du client de l'évaluation dans le traitement de l'éthique

Les positions éthiques défendues par les évaluateurs montrent le pouvoir important du client/mandataire de l'évaluation au sein du processus évaluatif. En effet, le client (a) finance l'évaluation, la supervise, définit le *mandat* (objectifs, délais, budget, etc.). Il est souvent perçu par les évaluateurs comme (b) le premier bénéficiaire des normes éthiques (à l'exception de celles en relation avec la protection des participants), et parfois comme (c) le mieux placé pour entreprendre des activités liées à des problématiques éthiques. Il est également (d) le premier référent de l'évaluateur pour la prise de décision éthique (en amont ou lors du déroulement de l'évaluation). Ci-dessous sont présentés des exemples de position défendue par les évaluateurs en lien avec les quatre dimensions précédemment énoncées :

- ✓ (a) « Dans l'idéal je tente qu'il y ait de la diffusion auprès de l'ensemble des parties prenantes, mais ce n'est que rarement possible (refus du client, manque de temps et de ressources, etc.). » (gouv.)
- ✓ « Dans un monde idéal, oui. Encore une fois, cet aspect est rarement prévu dans le budget des appels d'offres. » (privé)
- ✓ (b) « Le client de l'évaluation a priorité et le mandat normalement traduit ces priorités. Cela dit, dans la mesure du possible, on visera une couverture large des besoins. » (gouv.)
- ✓ (c) *“In many cases, it is more appropriate for the client organization to do the informing and risk reduction.”* (milieu uni.)
- ✓ (d) « On n'a pas le pouvoir de décider de publier les résultats des évaluations aux bénéficiaires ou au public: c'est une décision du client interne » (gouv.)
- ✓ « Le mandat se négocie mais une fois un mandat accepté, il convient de le respecter. Par ailleurs, l'évaluateur recommande, mais ne prescrit pas. La décision ne lui appartient pas. Dans le même sens, il peut chercher à influencer mais insister est trop » (gouv.)

De fait, les évaluateurs se montrent plutôt réticents à modifier le mandat évaluatif pour des motifs éthiques, sans avoir au préalable l'accord du client de l'évaluation :

- ✓ *“Do this only when it is within the evaluation mandate. Be careful not to overstep the mandate.”* (gouv.)

- ✓ *“As for changes in the TOR, the TOR often invites evaluators to identify problems, but ultimately it is the client who has the final word.”* (privé)
- ✓ « Encore une fois, c'est la perspective d'évaluateur externe qui parle, mais l'évaluateur peut avoir un pouvoir de suggestion sur ces questions, mais c'est le mandataire qui prendra la décision. » (milieu uni.)

De plus, il a souvent été souligné l'importance de prévoir en amont du processus évaluatif les activités en lien avec les objectifs promus par les codes et guides éthiques (par exemple, assurer la protection des répondants), ainsi que les risques et les plans de réduction de ces risques. Là encore, à la vue des acteurs en jeu à cette étape, ces positions renforcent *de facto* l'importance du poids du client et du mandat dans la prise de décision éthique de l'évaluateur. D'ailleurs, que cela soit en amont (lors de la phase de conception du mandat) ou pendant la mise en œuvre de l'évaluation, les évaluateurs cherchent à prévoir les actions nécessaires sur le plan éthique et à mitiger les risques en concertation avec le client de l'évaluation. Ceci notamment afin de :

- restreindre les activités hors mandat et/ou sans l'aval du client: *“It is more appropriate for the client to engage the stakeholders or the evaluator to do so with authorization from the client - not on his/her own”* (milieu uni.); et,
- s'assurer des ressources adéquates (car elles sont définies par le client) : *« Si ce n'est pas du tout rattaché au mandat, ce n'est pas couvert par le budget »*. (privé).

Cependant, bien que reconnaissant la responsabilité faible de l'évaluateur envers l'application de nombreux principes éthiques, certains évaluateurs ne la considèrent pas pour autant nulle. En effet, la responsabilité d'intervenir a été soulignée. Cette responsabilité se traduit au minimum par le devoir d'informer le client, et au maximum par la tentative de l'influencer ou encore de le former :

- ✓ « Je ne pense pas que l'évaluateur devrait réduire les risques liés à la diffusion des résultats lui-même, mais certainement il/elle devrait signaler les risques au commanditaire de l'évaluation et proposer des stratégies de réduction » (privé)

- ✓ *“An evaluator is rarely in the position to “ensure” access, but they can lobby for it within appropriate bounds of their relationship with the evaluation powerbrokers. The evaluator always has a duty to increase the evaluative, ethical, and insight capacity of their clients as well as to learn from their clients.”* (milieu uni.)
- ✓ *“Inclusive approach best; not all clients understand, so have to educate/encourage sometimes.”* (privé)

Autres facteurs à prendre en compte

Plusieurs éléments influençant le niveau de responsabilisation de l'évaluateur ont également été cités par les répondants, à savoir : le contexte de travail de l'évaluateur (a); les capacités de ce dernier (b); le niveau de contrôle du processus et de l'information (c); et enfin, les risques et impacts encourus (d).⁷³

(a) Parmi les éléments du contexte de travail de l'évaluateur, la fluctuation des niveaux de responsabilité a été associée à l'appartenance à différentes catégories d'évaluateurs. Ainsi, ont été relevées des différences propres :

- à la qualité interne ou externe de la position de l'évaluateur : « Dans une situation d'évaluateur interne, des limites sont posées en pratique à ces principes louables. » (gouv.)
- au secteur de travail de l'évaluateur :
 - ✓ *“This really depends on the evaluator's role and responsibilities beyond conducting the evaluation. In the public sector, this responsibility will vary by department.”* (gouv.)
 - ✓ *“In terms of transfer of skills - would see this as applying to evaluations related to international development.”* (gouv.)

⁷³ Nous pouvons constater que l'influence de certains de ces éléments est corroborée par l'étude statistique précédemment mentionnée en lien avec les groupes d'appartenance. La *perception par les évaluateurs de leurs responsabilités* peut ainsi être la dimension sur laquelle se traduit l'influence de ces groupes.

- à la démarche évaluative: *“depends on the type of evaluation: developmental, summative, empowerment, etc”*. (gouv.)

(b) La détention par les évaluateurs des capacités nécessaires afin d'entreprendre les activités en lien avec la mise en œuvre d'un standard éthique a également été jugée primordiale par certains participants. Ainsi, dans certains cas, les habiletés, les connaissances, l'expertise, ou encore, l'expérience passée seraient des prérequis indispensables à la responsabilisation de l'évaluateur :

- ✓ *“The first: if the evaluator has facilitation skills.”* (privé)
- ✓ *“Unless there is a strong leader or champion to do these things, yes.”* (gouv. & privé)
- ✓ « Pour l'incitation à suivre les recommandations, je ne pense pas que ce soit central pour un évaluateur. La prise de décision publique doit rester politique et prend donc en compte plusieurs informations dont l'évaluation » (milieu uni.)

Pour certains évaluateurs, cette perspective s'avère d'autant plus vraie que l'évaluateur ne se trouve pas toujours l'acteur le mieux placé pour réaliser certains jugements :

- ✓ *“An evaluator must be very careful about denouncing an ethical wrongdoing in that it is truly unethical and not just unethical in the personal realm (i.e. an evaluation that might advance abortion and this is against the personal belief system of the evaluator).”* (milieu uni.)
- ✓ « Je ne pense pas que l'évaluateur peut décider de la bonne ou mauvaise utilisation d'une évaluation. L'évaluateur ne détient pas la vérité de ce qui est bon ou mauvais. D'une certaine façon cela mettrait l'évaluateur dans une position de pouvoir/autorité, alors que l'évaluation devrait promouvoir la démocratie et l'égalité [...]. » (privé)
- ✓ « Je ne suis pas en accord avec ces questions parce que l'image de l'évaluateur semble être celle du superhéros/héroïne alors que l'évaluateur n'est pas nécessairement la meilleure personne à jouer ces rôles-là. Comment l'évaluateur peut se présenter comme représentant d'autres parties prenantes ? Ce serait, je trouve, présomptueux. » (privé)

(c) Le manque de contrôle du processus évaluatif et de l'information découlant de la réalisation de l'évaluation est un aspect également pris en compte par les évaluateurs lors de

la définition de leur niveau de responsabilisation. Trois limites ont notamment été spécifiées, à savoir:

- la non-propriété des données et des résultats par l'évaluateur : « Le mandataire est le propriétaire des résultats et c'est lui qui décide de l'opportunité de les diffuser ou non. » (milieu uni.);
- la délimitation temporelle du processus d'évaluation: *"2nd one is a question of lack of opportunity: role ends once the evaluation is done"* (privé); et enfin,
- la dépendance aux problèmes contextuels, et notamment aux intérêts, à la volonté et aux capacités des parties prenantes :
 - ✓ *"These [les risques potentiels] are things that evaluators should always consider and where possible discuss with clients, but they cannot always be controlled by the evaluator or by the clients."* (milieu uni.)
 - ✓ *"For the 1st item, not all stakeholders in the position to be part of decision-making, or not interested."* (privé)

(d) Enfin, les risques et autres impacts liés à la réalisation de certaines activités permettant la mise en œuvre des standards ont été signalés par certains évaluateurs. Trois éléments ont notamment été soulignés :

- la nécessité de terminer l'évaluation, et notamment d'éviter l'effet de dispersion amené par 'l'ajout' de responsabilités : *"we can't solve all of everybody's problems! have to concentrate on doing a good job of the main task"* (privé);
- l'impact sur le contexte, et notamment l'introduction de biais mettant à mal la validité de l'évaluation, ainsi que l'introduction de freins limitant sa réalisation :
 - ✓ « La participation des parties prenantes est toujours un problème, le risque étant qu'un groupe prenne le contrôle de la démarche à son propre bénéfice, pour obtenir des conclusions favorables à ses intérêts » (gouv.)
 - ✓ *"It depends on the severity of the ethical breach involved and, unless very severe or illegal, the concerns should first be addressed with the involved"*

parties if possible before being forwarded up the chain. Over-zealous evaluators can damage relationships irreparably and undermine their ability to promote ethical practices in doing so.” (milieu uni.)

- les risques pour l'évaluateur, notamment en ce qui concerne son emploi et/ou son contrat d'évaluation : *”These [les activités de plaidoyer] are interesting statements, which in some cases could result in the evaluator being fired.*” (gouv.)

4.4.4 Scepticisme et désillusion envers le traitement de l'éthique en évaluation

L'expérience de la pratique évaluative et de son contexte par les évaluateurs a parfois eu pour répercussion la présence d'un certain scepticisme de leur part, allant jusqu'à un sentiment de désillusion envers la faisabilité de l'intégration des standards dans la pratique. Ce scepticisme se trouve lié à :

- la volonté des acteurs de ne pas respecter les standards, que ce soit par manque d'intérêts ou par choix :
 - ✓ *“with scenario 3 it depends if you are a federal evaluator or not, relevance is not always a priority for non-federal evaluations”* (NGO)
 - ✓ *“You must be kidding. The best an in-house evaluator can do is try to bring ethical principles to the attention of the client division or Board (already risky) and senior management (where they are likely to be ignored). This is the government, folks!”* (gouv.)
 - ✓ *“Where there are significant differences, I believe this should be reported. Unfortunately, management has a “toe the line, keep the dirty laundry to ourselves” attitude”* (gouv.)
- la propre capacité de l'évaluateur à (faire) respecter les standards : *“In my dreams, maybe. As an in-house evaluator, I don't really have this kind of scope.”* (gouv.)
- la qualité des évaluations :
 - ✓ *“Most evaluations have few interesting results to disseminate”* (gouv.)
 - ✓ *“They sometimes collect data with no intended purpose”* (gouv.)
- le décalage entre théorie et pratique. Ce décalage porte notamment sur le manque de réalisme quant à la mise en place des évaluations, ou encore, sur le contexte inadéquat

de la mise en œuvre de certains standards : “[...] *I look forward to encouraging innovative and minority voices, but this is often not a reality I encounter.*” (multiple)

4.5 L'éthique théorique des évaluateurs : résumé des principaux constats

D'une manière générale, nous pouvons tout d'abord constater que de nombreuses perceptions sont partagées par les évaluateurs sur le plan de l'éthique évaluative. Ainsi, lorsqu'interrogés sur leur conception de l'éthique en évaluation, les valeurs citées par les évaluateurs peuvent être regroupées sous quatre principaux thèmes, à savoir : la protection des participants ; le professionnalisme et la conscience professionnelle ; le droit à participer; et, l'action envers le bien commun. De plus, ils se disent globalement en accord avec les valeurs promues au sein de leur organisation (pour 86% d'entre eux). Si des désaccords existent, ils concernent le choix des valeurs et standards à respecter, leur priorisation l'une envers l'autre, ou encore, la manière dont celles-ci vont être mises en place.

Pour autant, des différences quant à la définition même d'un enjeu éthique peuvent être observées. Ainsi, bien qu'une forte majorité d'évaluateurs (62%) s'accordent à dire qu'ils font face à entre un et quatre enjeux par évaluation, la perception de caractéristiques telles que le moment de la prise en compte ou la gravité d'un enjeu fluctue entre les évaluateurs. L'identification d'un enjeu éthique comme tel par les évaluateurs a ainsi pu être relié au fait que certains d'entre eux ont uniquement considéré les enjeux spécifiés en amont de l'évaluation (dans une optique de prévision et de planification), alors que d'autres ont pris en compte les enjeux en 'temps réel', c'est-à-dire les enjeux auxquels les évaluateurs se trouvent confrontés au fur et à mesure du déroulement de l'évaluation. La gravité d'un enjeu a quant à elle été définie différemment de sorte que les répondants ont associé cette notion à la nature de l'enjeu, au degré de difficulté à le mitiger, ou encore, à l'importance des conséquences de l'enjeu sur l'ensemble du processus évaluatif. Enfin, le caractère obligatoire des codes éthiques n'est partagé que par 59% des évaluateurs, et nombre d'entre eux ont par ailleurs soulevé la difficulté de leur application dans la pratique.

Sur le plan de la position éthique théorique des évaluateurs envers les nouveaux standards, l'analyse des données collectées a premièrement permis de mieux comprendre les types de

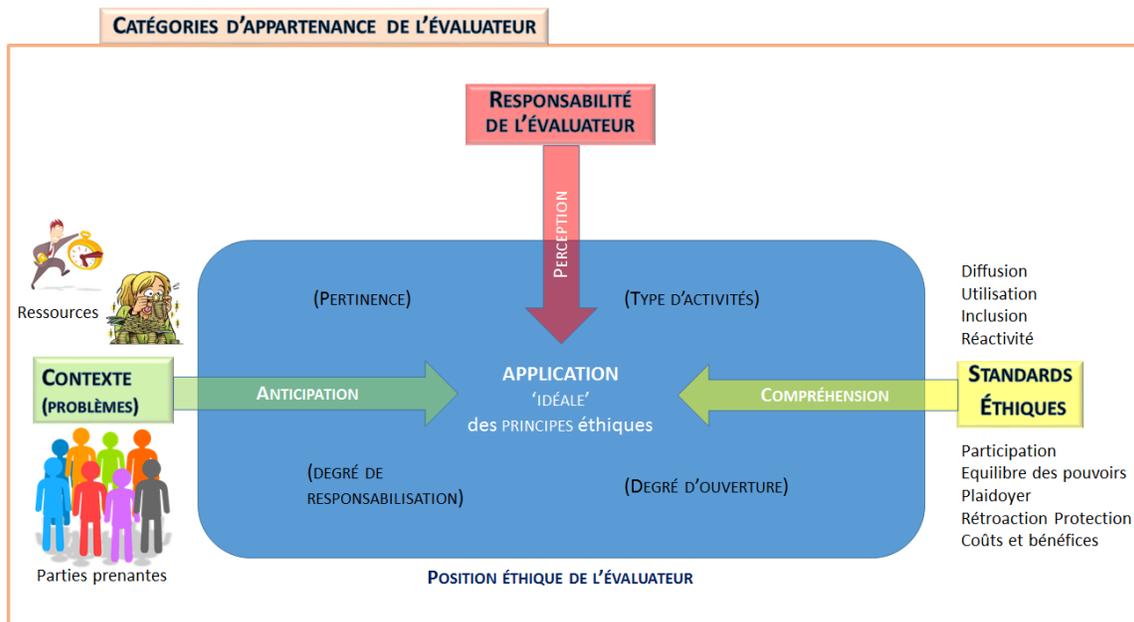
standards éthiques qui étaient fortement plébiscités par les évaluateurs versus ceux qui l'étaient plus faiblement. Ainsi, bien que tous les standards aient reçu un taux d'approbation supérieur à 50%, les standards avec les plus hauts taux d'accord portent sur des pratiques n'impliquant pas un changement fondamental du rôle de l'évaluateur. À l'inverse, les standards les moins plébiscités portent sur un prolongement 'd'activités traditionnelles' en faveur d'un plus fort engagement et d'une variété bien plus importante de parties prenantes ; ainsi que sur les standards amenant à l'incorporation de nouveaux rôles et responsabilités pour l'évaluateur, et ce, tout particulièrement pour les activités entreprises hors mandat évaluatif. Par ailleurs, certains de ces standards davantage critiqués sont également ceux ayant les plus forts taux d'indécision auprès des évaluateurs.

Deuxièmement, les conceptions des évaluateurs diffèrent quant à la signification et à l'implication des standards pour la pratique évaluative. Ces différences se situent notamment autour de quatre grands axes en lien avec la mise en œuvre des standards, à savoir : la pertinence de leur mise en œuvre ; le type d'activités envisagées ; le degré d'ouverture de ces activités auprès des parties prenantes ; et enfin, le degré de responsabilité de l'évaluateur dans la mise en œuvre et l'atteinte des objectifs visés. Concernant les deux derniers axes, une gradation peut être énoncée afin de classer les différents niveaux d'ouverture et de responsabilisation. Ainsi, trois niveaux, du plus restrictif au plus inclusif, sont associés à l'ouverture de l'évaluateur aux différentes parties prenantes. Ces niveaux sont : 1) la focalisation sur le client, 2) la hiérarchisation des parties prenantes, et la 3) la recherche d'un compromis entre les différentes parties prenantes. Au niveau de la responsabilisation de l'évaluateur, ce sont également trois niveaux, du plus faible au plus fort, qui illustrent cet axe. Ces niveaux sont : 1) le désengagement de l'évaluateur 2) sa responsabilité limitée, notamment par le mandat évaluatif, et enfin, 3) sa responsabilité forte, notamment légitimée par le souci de préserver la qualité de l'évaluation.

Troisièmement, plusieurs éléments semblent avoir influencé les évaluateurs dans leurs différentes positions. Parmi eux quatre sont ici répertoriés, à savoir : a) l'appartenance des évaluateurs à certaines catégories (genre, domaine d'expérience, etc.); b) l'anticipation par les évaluateurs de problèmes liés au contexte de pratique (notamment les ressources

disponibles et les parties prenantes); c) les différences de compréhension des standards et de termes clés; et enfin, d) la perception des évaluateurs du degré de leur responsabilité envers la mise en oeuvre des standards. Le graphique ci-dessous résume les principaux axes et éléments d'influence de la position éthique des évaluateurs.

Figure 4-9 : Conception de l'éthique théorique par l'évaluateur.



Quatrièmement, le client, en raison de son rôle au sein du processus évaluatif, détient une place primordiale dans le traitement de l'éthique par les évaluateurs, que cela soit de manière directe, ou par l'intermédiaire du mandat évaluatif. Les évaluateurs sont notamment moins enclins à prendre des décisions sur le plan éthique sans l'aval du client, surtout si celles-ci contreviennent au mandat ou ne sont pas couvertes par ce dernier.

Enfin, plusieurs évaluateurs font montre d'un certain scepticisme ou désillusion quant à l'intégration des standards éthiques dans la pratique. Ces sentiments sont liés au manque d'intérêts ou à la mauvaise volonté des acteurs, à la capacité des évaluateurs d'implanter les standards, à la qualité parfois insuffisante des évaluations, ou encore, au décalage entre théorie et contexte de pratique lors de leur mise en oeuvre.

CHAPITRE 5 : LA CONTEXTUALISATION DE L'ÉTHIQUE PAR LES ÉVALUATEURS

Ce chapitre, divisé en cinq sections, présente les constats portant sur la contextualisation de l'éthique par les évaluateurs. Dans une première section, les principaux points relatifs à la méthodologie associée à cette partie sont résumés. Dans une seconde section sont détaillées les principales caractéristiques biographiques des évaluateurs participants. Dans une troisième section est présenté le contexte des évaluations (leur mandat et une cartographie des principales parties prenantes). Dans une quatrième, et principale, section sont explicités les constats en lien avec la contextualisation de l'éthique par les évaluateurs. Pour les raisons que nous avons déjà mentionnées dans le plan de la partie 'Résultats', les positions éthiques théoriques des six évaluateurs participants sont tout d'abord détaillées (point 5.4.1). Ensuite, sont rapportés les résultats portant spécifiquement sur les positions éthiques contextualisées au sein de chaque évaluation étudiée. Ainsi, sont détaillés : la vision des évaluateurs des objectifs éthiques et de leurs responsabilités dans le cadre de l'évaluation étudiée (point 5.4.2); leur perception des enjeux éthiques rencontrés (point 5.4.3); ainsi que les éléments influençant leur processus décisionnel en matière d'éthique (point 5.4.4). Enfin, dans une cinquième et dernière section, sont résumés les principaux constats présentés dans ce chapitre.

5.1 Rappel de la méthodologie

L'analyse des situations a été réalisée à partir des données collectées au moyen du sondage⁷⁴, de la documentation disponible (termes de référence, rapport d'évaluation), des entretiens, des journaux de bord, ainsi que de divers échanges effectués entre la chercheuse et les

⁷⁴ Les participants à l'étude de situations dans la pratique ont également rempli le sondage proposé aux membres de la Société canadienne d'évaluation. Cela a notamment permis de récolter de nombreuses informations sur leur vision de l'éthique idéale et sur leur niveau d'approbation envers les nouveaux standards.

évaluateurs par téléphone ou courriel afin de compléter certaines informations. Cette période de collecte s'étend principalement de juin 2013 à août 2016. Certaines données et des documents n'étaient malheureusement pas disponibles, car non encore publiés ou confidentiels. Les termes de référence et rapports d'évaluation ont été disponibles pour deux évaluations. Les rapports d'évaluation ont seulement été disponibles pour trois évaluations. Les termes de référence uniquement ont été disponibles pour deux évaluations (les rapports étant confidentiels). Enfin, pour une dernière évaluation, aucun document officiel n'était disponible (le mandat étant confidentiel, et le rapport non encore publié).

La nécessité d'assurer l'anonymat des évaluateurs participant, ainsi que des parties prenantes des différentes évaluations étudiées a eu un impact important sur la présentation des résultats. Ainsi, les évaluateurs, identifiés par des surnoms, n'ont pas été associés aux mandats d'évaluations, et ces derniers n'ont pas été associés aux problèmes éthiques rencontrés. De plus, certaines citations ou certains enjeux n'ont pas été identifiés (marqués d'un 'X'), car jugés soit par la chercheuse, soit par l'évaluateur concerné, comme potentiellement préjudiciables en cas d'identification du répondant. Enfin, à certaines occasions, le genre de l'évaluateur-riche cité-e a été modifié afin de ne pouvoir associer les enjeux éthiques aux différents évaluateurs. Ces mesures relativement fortes pour assurer l'anonymat ont été prises, car le milieu de l'évaluation au Canada est très restreint et il existe une forte probabilité pour que les évaluateurs du milieu connaissent l'un ou l'autre des participants.

De plus, hormis les données tirées de l'étude de la documentation (le cas échéant, identifiées comme telle dans le présent rapport), tous les résultats présentés ci-après sont basés sur la *perception des évaluateurs de leur propre pratique*, que cela soit vis-à-vis de la perception du rôle des différentes parties prenantes, des besoins et intérêts de chacun, de l'identification des enjeux et des contraintes rencontrées, etc.

Enfin, aucune généralisation n'est recherchée. Ces résultats font suite à l'adoption d'une approche exploratoire afin de mieux comprendre l'application du concept d'éthique en évaluation.

5.2 Résumé des biographies des évaluateurs

Afin de présenter les évaluateurs sans remettre en cause leur anonymat, leurs biographies ont été synthétisées ci-après, puis résumées dans un tableau (voir le Tableau 5-1). Tous évaluent des programmes du secteur public ou parapublic, que ce soit au Canada ou à l'étranger (dans le domaine du développement international). Trois évaluateurs proviennent du domaine privé (consultation), deux du milieu universitaire et un du gouvernemental fédéral. Seul ce dernier a une position interne, les autres évaluateurs pratiquant en tant qu'évaluateurs externes.

À l'exception d'une évaluatrice (Éva qui a réalisé deux évaluations en sept années d'expérience), tous sont des évaluateurs très expérimentés avec de nombreuses années d'expérience (plus de huit) et de nombreuses évaluations réalisées (plus de 20). Tous les participants travaillent de plus à temps plein sur des activités en lien avec l'évaluation, et ont déjà été responsables ou chefs de projet d'une évaluation. Les cinq évaluateurs les plus expérimentés ont une expérience diversifiée, impliquant entre cinq à neuf domaines d'évaluation. L'évaluatrice moins expérimentée n'a quant à elle d'expérience que dans un domaine. Tous ont de l'expérience en santé, et cinq sur six en éducation et services sociaux. Quatre ont de l'expérience en développement international et développement économique/commerce, et la moitié (soit trois d'entre eux) ont une expérience avec des populations autochtones, en environnement et en justice.

Tous les évaluateurs participants sont des membres de la Société canadienne d'évaluation (SCE), sauf une évaluatrice, qui est uniquement membre de l'Association américaine d'évaluation (AEA). Deux évaluateurs détiennent un doctorat, les autres une maîtrise. De plus, à l'exception d'une consultante qui a uniquement une formation en évaluation, tous les évaluateurs ont une formation en évaluation et en recherche, incluant une sensibilisation ou des ateliers en éthique. Enfin, cinq des six évaluateurs ont pour langue maternelle le français

ou l'anglais, la dernière évaluatrice étant allophone⁷⁵. Pour autant, tous ont une certaine maîtrise de l'anglais et du français.

Tableau 5-1 : Récapitulation de l'expérience et des domaines de travail des évaluateurs

Évaluateur	Langue maternelle	Milieu	Diplôme	Années d'expérience	Domaines d'évaluation
Marta	Allophone	Consultation privée	Maîtrise	8	Santé Éducation Développement international Services sociaux Infrastructure
Joetta	Anglaise	Consultation privée	Maîtrise	14	Santé Éducation Développement international Services sociaux Développement économique/commerce
Béatrice	Anglaise	Consultation privée	Doctorat	30	Santé Éducation Développement international Services sociaux Développement économique/commerce Art Environnement Justice Populations autochtones
Mike	Anglaise	Interne, gouvernement fédéral	Maîtrise	13	Santé Éducation Développement international Services sociaux, Développement économique Environnement, Justice Populations autochtones
David	Française	Milieu universitaire	Maîtrise	10	Santé, Éducation Services sociaux, Développement économique/commerce Art, Environnement, Justice, Populations autochtones
Éva	Française	Milieu universitaire	Doctorat	7	Santé

⁷⁵ Bien que ce point ne soit pas analysé dans cette recherche, il a récemment été suggéré que la langue utilisée pour examiner des enjeux éthiques influence les décisions prises. Ainsi, lorsqu'une personne prend une décision dans une langue autre que sa langue maternelle, il lui est davantage aisé de prendre une décision allant à l'encontre de ses principes éthiques (Costa et al., 2014).

5.3 Contexte des évaluations

Afin de mieux comprendre le contexte des différentes évaluations étudiées (cadre B2 du cadre conceptuel), deux principaux éléments sont ci-après détaillés: leurs mandats (point 5.3.1) et leurs parties prenantes (point 5.3.2).

5.3.1 Le mandat évaluatif

Les données présentées ci-après ont été tirées de la documentation et informations complémentaires fournies par les évaluateurs, ainsi que des sites internet des organismes impliqués. Encore une fois, un équilibre a été recherché entre le détail des mandats et la nécessité d'assurer l'anonymat des évaluateurs et des autres parties prenantes. Les noms des évaluations sont par exemple fictifs. Certaines omissions et censures ont été réalisées à la demande des évaluateurs. Les principales informations présentées portent sur les objectifs, le lieu, la durée de l'évaluation, ainsi que le domaine et secteur du programme évalué. Sept des huit évaluations portent sur l'étude de la pertinence, l'efficacité et l'efficience du programme, et quatre d'entre elles portent également sur la durabilité des résultats. Sept des huit évaluations ont été réalisées entre 2013 et 2016; la dernière, débutée en 2015, est toujours en cours.

Évaluation A : 'Fonds de soutien à des personnes vulnérables'

L'évaluation A est une évaluation formative d'un fonds international distribuant des subventions à des organismes spécialisés dans l'aide à un type de population vulnérable, et ce, dans plusieurs pays. L'évaluation visait à identifier les impacts des activités du fonds dans certains de ces pays, ainsi qu'à proposer des recommandations d'amélioration pour la suite de ses activités. Elle a duré 18 mois.

Évaluation B: 'Fonds de soutien financier aux étudiants de niveau universitaire'

L'évaluation B est une évaluation sommative d'un programme de bourses contribuant au financement du cursus universitaire des étudiants sélectionnés. L'évaluation visait

principalement à vérifier les impacts des bourses et la gestion globale du programme par l'organisme public responsable. Elle a duré 24 mois.

Évaluation C: 'Programme de gestion et de mitigation de catastrophes'

L'évaluation C est une évaluation sommative d'un projet de mise en œuvre d'un programme intergouvernemental de gestion et mitigation des catastrophes naturelles. L'évaluation vise principalement à vérifier les résultats et la mise en œuvre du projet et à fournir des recommandations d'amélioration. Elle a duré 6 mois.

Évaluation D: 'Programme d'implantation de nouvelles pratiques'

L'évaluation D est une évaluation sommative d'un programme d'implantation de nouvelles pratiques au sein du milieu hospitalier. L'évaluation vise principalement à étudier les conditions et résultats du processus d'implantation afin d'effectuer des recommandations d'amélioration pour les différents sites qui sont ou seront visés par le programme. Elle a duré plusieurs années et est en cours d'achèvement.

Évaluation E: 'Programme de soutien aux élèves de niveau préuniversitaire'

L'évaluation E est une évaluation formative des activités d'une organisation non gouvernementale active dans le domaine de l'éducation. L'évaluation porte principalement sur l'étude des activités et des impacts de l'organisation. Elle a duré 12 mois.

Évaluation F : 'Fonds de soutien financier à la recherche'

L'évaluation F est une évaluation formative d'un programme fédéral de subventions en faveur de la recherche universitaire. L'évaluation porte notamment sur la pertinence des objectifs et les impacts du programme. Elle a duré 7 mois.

Évaluation G: 'Programme pour la prise en compte des spécificités et besoins des femmes dans certaines politiques publiques '

L'évaluation G est une évaluation sommative d'un programme d'une agence intergouvernementale visant à favoriser la conception et la mise en œuvre de réponses politiques adaptées envers les femmes dans le contexte d'une maladie spécifique, et ce, dans plusieurs pays. L'évaluation visait principalement à vérifier l'étendue des impacts du programme. Elle a duré 10 mois.

Évaluation H: 'Programme d'amélioration de la gestion au niveau scolaire'

L'évaluation H prend la forme d'une évaluation développementale, l'équipe d'évaluation, ainsi que l'équipe de conception et de mise en œuvre du projet évalué provenant de la même organisation privée. L'évaluation porte sur l'implantation et les impacts d'un projet d'amélioration organisationnelle dans plusieurs écoles à l'international. Elle a duré 6 mois.

5.3.2 Cartographie des parties prenantes

Afin d'aider à une meilleure compréhension du contexte social des évaluations, et notamment des relations entre les évaluateurs et les différentes parties prenantes, une cartographie a été réalisée pour chaque évaluation. Ces différentes cartographies ont été synthétisées et sont présentées en Annexe I-A. Cette synthèse comprend une description des parties prenantes, ainsi que de leur rôle au sein des différentes évaluations et de leur influence sur l'évaluateur. Cette liste est basée sur la perception des évaluateurs au sein de leur propre évaluation, et s'avère de fait non exhaustive. Un guide de définition a été préparé afin d'aider les évaluateurs à détailler les rôles et le niveau d'influence des parties prenantes et afin d'obtenir des résultats relativement homogènes entre chaque participant (voir l'Annexe I-B)⁷⁶.

⁷⁶ De plus, pour faciliter l'analyse, les parties prenantes ont été regroupées sous les catégories suivantes : évaluateur-riche participant à la recherche; équipe d'évaluation; département d'évaluation; bailleurs de fonds du programme évalués; comité de pilotage de l'évaluation; programme évalué; bénéficiaires du programme évalué; agences gouvernementales et autres parties prenantes.

Certaines de ces catégories sont divisées en sous-groupes : *équipe d'évaluation* : hiérarchie, junior, externe; *département d'évaluation* : des bailleurs de fonds du programme évalué, du programme évalué, de l'équipe d'évaluation; *programme évalué* : direction, comité d'administration, employés; *bénéficiaires* : cibles, finaux, indirects.

En résumé, nous pouvons constater que les bailleurs de fonds, la direction du programme évalué, le département d'évaluation et dans une moindre mesure le comité de pilotage et l'équipe d'évaluation sont des parties prenantes avec un rôle fort et une influence relativement élevée sur les évaluateurs. Cela se révèle d'autant plus vrai lorsque ces groupes (à l'exception de l'équipe d'évaluation) sont considérés comme le client de l'évaluation. Le cas contraire, leur rôle et influence s'avèrent davantage restreints. En ce qui concerne les trois premières parties prenantes (à savoir les bailleurs, la direction et le département d'évaluation), leur rôle implique généralement la prise de décision et la validation des résultats, et dans certains cas, la supervision de l'évaluation. Ils sont perçus comme les principaux utilisateurs des évaluations. Le comité de pilotage a quant à lui pour principale fonction de superviser le déroulement de l'évaluation, et parfois de valider ses résultats.

Les autres parties prenantes n'ont qu'un rôle et une influence relativement mineure en comparaison. Par exemple, lorsqu'ils sont inclus, les bénéficiaires n'ont généralement qu'un rôle d'informant, avec une influence faible auprès de l'évaluateur. Les bénéficiaires finaux se trouvent par ailleurs parfois exclus de tout rôle au sein de l'évaluation.

Deux problèmes en particulier ont été soulevés par des évaluatrices, à savoir la difficulté d'interagir avec des parties prenantes de manière indirecte (c'est-à-dire par l'intermédiaire d'une troisième partie prenante) et un désaccord sur l'identification des acteurs appartenant au groupe de bénéficiaires finaux⁷⁷.

Finalement, à l'instar de la composition et du rôle du comité de pilotage, les principaux rôles associés à la réalisation d'une évaluation (supervision, validation, etc.) et les entités qui en sont responsables se trouvent généralement détaillés dans les termes de référence de l'évaluation. Ainsi, il semble indéniable que la perception des évaluateurs des rôles et responsabilités de chacun lors de la conduite des évaluations dépend des modalités contractuelles ou autres ententes. Toutefois, cette perception peut à l'occasion dépasser ces

⁷⁷ Cependant, ce problème a été résolu lorsque le client a convaincu l'évaluateur que les bénéficiaires finaux étaient des responsables politiques (qui étaient initialement considérés comme bénéficiaires cibles par l'évaluateur) et non la population.

ententes formelles, la position attribuée à un groupe pouvant alors différer. Cela fut le cas, par exemple, lorsqu'une évaluatrice a reproché au client le manque d'inclusion des bénéficiaires au sein du processus évaluatif.

5.4 Contextualisation de l'éthique par les évaluateurs

Les résultats présentés dans cette section permettent de mieux comprendre la contextualisation de l'éthique au sein d'évaluations spécifiques, et ce, à deux niveaux, à savoir : a) les positions éthiques contextualisées (cadre C du cadre conceptuel), et b) le processus de contextualisation (cadres B, B1 et B2). Pour ce faire, les positions éthiques, et le cas échéant le processus, sont étudiées à trois principaux moments : avant toute contextualisation (voir le point 5.4.1 sur l'éthique théorique), en amont du processus évaluatif, par l'entremise de l'étude des objectifs éthiques et des responsabilités des évaluateurs (voir le point 5.4.2 sur les objectifs et responsabilités), ainsi qu'en cours d'évaluation, lors de l'apparition d'enjeux éthiques spécifiques (voir les points 5.4.3 sur les enjeux éthiques identifiés et 5.4.4 sur le processus décisionnel des évaluateurs).

5.4.1 Positions éthiques théoriques des évaluateurs

Les positions éthiques théoriques des évaluateurs ici présentées portent sur la perception de l'éthique par les évaluateurs, avant toute contextualisation à une évaluation spécifique. Elles ont été collectées lors des entretiens et du sondage. Nous présentons dans un premier temps les perceptions des évaluateurs envers ce que représente l'éthique en évaluation puis, dans un second temps, leurs positions vis-à-vis des nouveaux standards éthiques. Ces standards sont identiques à ceux proposés aux membres de la Société canadienne d'évaluation et étudiés en partie 4.4.1.

5.4.1.1 Perceptions générales envers l'éthique en évaluation

Tel que précédemment mentionné lors de la présentation de la partie 'Résultats', un effort a été entrepris afin de contribuer à la conceptualisation de l'éthique en évaluation. Ainsi, cinq dimensions qui permettent de mieux apprivoiser le concept ont pu être établies à la suite de l'étude de la perception des évaluateurs vis-à-vis de l'éthique en évaluation. Ces dimensions

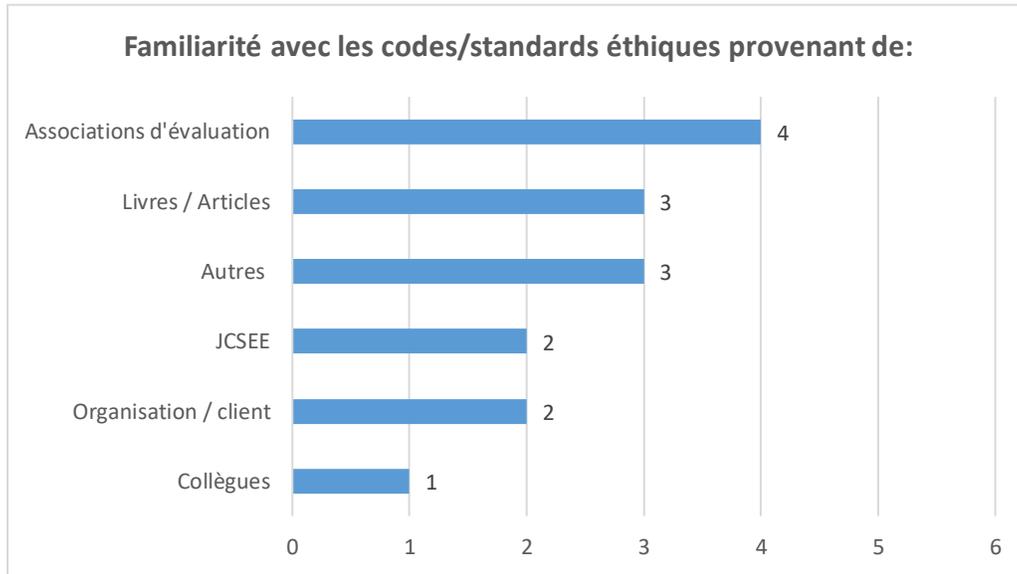
sont les suivantes: 1. les sources de connaissance, 2. la fonction de l'éthique, 3. les différentes catégories d'éthiques, 4. les valeurs associées à l'éthique en évaluation; et, 5. l'éthique dans la pratique. Les perceptions générales des évaluateurs sont donc ci-après proposées au regard de ces cinq dimensions⁷⁸.

Les sources de connaissance

À l'instar de la population membre de la Société canadienne d'évaluation (SCE), les deux tiers des répondants sont familiers avec les codes des associations professionnelles en évaluation (voir graphique ci-après). Ils sont également familiers avec d'autres sources, notamment pour la moitié d'entre eux avec la littérature, et dans une moindre mesure, avec les standards du Comité mixte sur les normes d'évaluation en éducation (JCSEE), ainsi qu'avec les standards de leurs collègues. La moitié va également puiser leurs connaissances en éthique dans d'autres sources, telles que les standards du Groupe des Nations Unies pour l'évaluation (UNEG), ceux des trois Conseils (L'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains-EPTC2) et ceux de l'Association canadienne de psychologie.

⁷⁸ Il est à noter que ces cinq dimensions n'ont pu être utilisées pour analyser les perceptions générales sur l'éthique présentées à la section 4.3 par manque d'informations sur le sujet. En effet, contrairement aux données présentées à la section 4.3, la présente analyse portant sur les positions éthiques des six évaluateurs a bénéficié de l'apport d'informations provenant des entrevues réalisées avec eux. Toutefois, fournissant des informations complémentaires, un croisement entre ces deux sections est présenté lors de la réflexion sur la conceptualisation de l'éthique dans la partie 'Discussion'.

Figure 5-1 : Source de connaissances



La fonction de l'éthique

La fonction de l'éthique en évaluation a été décrite de manière variée par les répondants. Nous pouvons regrouper ces fonctions en quatre principales catégories, à savoir assurer : (1) *le respect des droits de la personne* ; (2) *la réalisation de l'évaluation* ; (3) *la rigueur et l'intégrité du processus* ; et enfin, (4) *la définition et la reconnaissance des pratiques évaluatives*. (1) Le respect des droits de la personne se décline en quatre dimensions. La première dimension, concernant notamment les participants à la collecte de données, s'avère la dimension la plus partagée, puisque les six évaluateurs y font référence. Cette dimension porte principalement sur la protection de l'anonymat, de la confidentialité, du consentement, du bien-être (établissement d'une relation de confiance et d'égalité, ainsi que d'un sentiment de sécurité) des participants. Une seconde dimension de cette fonction, proposée par deux évaluateurs (Éva et Marta) porte que le respect des droits de la personne vis-à-vis du processus évaluatif, et concerne la participation et l'équilibre des pouvoirs au sein de ce processus. Une troisième dimension de la fonction liée au respect des droits de la personne étend la notion de protection, à l'obtention de bénéfices pour les participants (Mike et Joetta), et notamment la réception d'information et l'apprentissage (Éva et Marta), et par extension, l'amélioration du programme (Marta).

(2) Trois évaluateurs soulignent que, en assurant des échanges respectueux, les pratiques éthiques envers les parties prenantes favorisent la réalisation d'une évaluation, en facilitant l'accès aux participants (Éva, David et Joetta), et en assurant la réputation de l'évaluateur et/ou de son organisation (David).

(3) Ensuite, assurer la rigueur du processus évaluatif (Éva), ainsi que son intégrité (Mike et Marta), de par notamment l'honnêteté et l'indépendance de jugement de l'évaluateur, ont également été cités par les évaluateurs.

(4) Enfin, une évaluatrice a souligné le fait que l'éthique permet de différencier le processus évaluatif de toute autre activité. En effet, dans cette perspective, l'éthique participe à la définition d'une évaluation, permettant de s'assurer du : « [...] respect de certains principes qui peuvent... qui vont garantir le fait qu'une évaluation peut s'appeler évaluation » (Marta).

Les différentes catégories d'éthiques

Trois répondants (Béatrice, Mike et David) ont souligné le fait que le concept d'éthique pouvait être compris de différentes façons, et catégorisé en autant de manières. Quatre types de catégorisation ont pu être identifiés. Ainsi, la première catégorisation implique la séparation entre d'un côté l'éthique en tant que protocoles et règles, et de l'autre la manière dont sont gérées les relations interpersonnelles. Une seconde catégorisation a été établie en relation avec les différentes fonctions de l'éthique (voir le paragraphe précédent : honnêteté de l'évaluateur, protection des répondants, etc.). Une troisième catégorisation propose de différencier d'un côté, le respect implicite des standards éthiques: *“regular ethics that just sort of relates to everything you do and you don't really think about, because it just becomes a part of you do”* (Mike) et de l'autre, la réaction à tout dilemme éthique spécifique : *“where something happens in the evaluation and it becomes more of an ethical dilemma.”* (Mike). Enfin, une quatrième catégorie implique la différenciation entre éthique d'origine personnelle et d'origine extérieure: dans ce cas-ci, *“it's not about, you know, about you acting ethically, it's about how do you treat this... this lack of ethics in others.”* (Mike)

Les valeurs associées à l'éthique en évaluation

La principale valeur associée à l'éthique en évaluation par les évaluateurs s'avère *le respect des personnes* (a). Ont également été cités dans une moindre mesure : *l'apport de bénéfices* (b), *l'intégrité* (c), *la rigueur* (d), *la participation* (e), ainsi que *la propriété intellectuelle* (f).

(a) Le respect des personnes a été cité par tous les évaluateurs et concerne plus particulièrement les répondants lors de la collecte de données. En effet, une seule évaluatrice a élargi le concept à l'ensemble des « gens avec qui on [les évaluateurs] interagit lors des évaluations » (Béatrice), alors que trois d'entre eux ont spécifiquement mentionné la période de collecte de données. Le respect des personnes regroupe notamment les notions de protection de la confidentialité et de l'anonymat, l'un ou l'autre ayant été cité par cinq évaluateurs, afin de s'assurer que les intérêts des participants soient protégés tant dans leur contexte personnel que professionnel. Un évaluateur a également cité l'importance d'assurer le consentement à la participation des répondants. Autres notions mentionnées sont celles rattachées à la relation entre l'évaluateur et son interlocuteur. Plusieurs évaluateurs ont ainsi assuré de l'importance de privilégier une relation « d'ouverture », « d'écoute », de « confiance » et « égalit[aire] » entre l'évaluateur et le participant. Le respect de la « volonté » et des « désirs » des participants a également été évoqué.

(b) Deuxième concept le plus cité est l'apport de bénéfices aux parties prenantes de l'évaluation. Ce concept a été cité par quatre évaluateurs et inclut notamment la transmission et le partage de connaissances : « il faut partager les connaissances avec les participants, donc je me rappelle, j'avais inséré une phrase [qui dit] que c'est une obligation en éthique. » (Éva) Une évaluatrice a par ailleurs mentionné la nécessité d'implication et d'appropriation de l'évaluation par les participants afin de favoriser ce transfert. Dans le cadre de la réflexion sur l'éthique en évaluation, ce transfert de connaissance a été spécifiquement associé à des bénéfices aux participants à deux occasions, par exemple :

“(...) I have to ensure that the respondent benefits in some ways from this exercise; and not necessarily in a material sense, but the respondent has to know what is the outcome of this data collection exercise, i.e.: how does it benefit me as an

individual, how it benefits my school, my community, my family... so it is all linked to the idea of ethics meaning that it's a situation of mutual gains.” (Joetta)

Il a également été associé d'une manière plus générale à des bénéfices envers le *programme* : « d'apprendre... de faire apprendre, d'utiliser la connaissance pour des fins, pour améliorer les programmes qui ont été exécutés » (Marta). Enfin, des bénéfices, non spécifiquement reliés à du transfert de connaissances, ont été requis pour la *société*, de par les bénéficiaires potentiels du programme :

“I think there is a duty and a trust placed in us to, you know, to make sure, you know, our work benefits the program and benefits the people that the program is supposed to serve, so... you know, just part of being a good evaluator to do things in a way that doesn't cause harm to others but also, hopefully, benefits them in some way.” (Mike)

(c) L'intégrité a été la troisième valeur la plus citée, avec la moitié des évaluateurs (3) s'y référant. D'après ces derniers, l'évaluateur se doit de faire preuve « d'honnêteté », « d'indépendance » (et notamment d'un « jugement indépendant »), d'un sens de « l'équité » (*equity*), de « transparence », et « de faire correctement son travail » (*“doing your job well”*). Un évaluateur souligne par ailleurs qu'il s'avère indispensable d'être honnête, de « savoir dire les choses, les choses déplaisantes là, [mais d'] être capable de le dire [...] dans une perspective constructive. » (David)

(d) La rigueur a ensuite été citée par deux évaluateurs. Parmi les principales tâches de l'évaluateur, celui-ci doit s'assurer de la validité de ses résultats, par exemple en les validant auprès des répondants ou en évitant les préjugés, mais doit aussi respecter ses engagements.

Enfin, (e) la participation des parties prenantes (incluant notamment le principe de redevabilité de l'évaluateur) et (f) le respect de la propriété intellectuelle ont également été nommés par une évaluatrice.

Suite à cette analyse, nous pouvons distinguer deux grandes visions de l'éthique en évaluation :

- une vision microscopique: lorsque l'évaluateur focalise sa réflexion éthique sur les individus. L'éthique est alors assimilée à la protection des répondants, notamment lors de la collecte de données (respect des principes d'anonymat, de confidentialité, de sécurité: "*do not harm*", etc.): "*At the end of the day, how I treat them [the respondents] should reflect how I would like to be treated and also it's a reflection of the overall research or evaluation standards that we use*" (Joetta); et,
- une vision macroscopique: lorsque l'évaluateur focalise sa réflexion éthique sur l'ensemble du processus évaluatif. L'éthique est alors davantage assimilée à des principes généraux, potentiellement présents tout au long de l'évaluation (par ex. la promotion d'un processus participatif) et concerne davantage d'acteurs (et non seulement les répondants lors de la collecte de données).

De plus, le respect des personnes semble associé par les évaluateurs au concept d'*éthique* en évaluation, alors que l'intégrité et la rigueur semblent elles davantage associées aux *valeurs éthiques* en évaluation. En effet, bien que le respect des personnes ait été la valeur la plus citée, l'intégrité et la rigueur restent des valeurs fortes pour les évaluateurs puisqu'elles ont été citées en premier respectivement dans trois et deux cas, contre deux cas pour le respect des personnes⁷⁹ dans le cadre d'une discussion formelle sur les valeurs en évaluation. Ces valeurs sont citées en premier dans ce cadre précis, alors que le respect des personnes s'avère la principale (et quasiment la seule) valeur citée dans le cadre d'une discussion plus générale sur l'éthique en évaluation (cinq cas).

La présence importante dans l'esprit des évaluateurs des principes éthiques lié au respect de la personne, mais aussi de l'association entre 'éthique' et 'collecte de données' est corroborée par les enjeux éthiques cités lors des entretiens (voir Tableau 5-2 ci-dessous). En effet, les enjeux choisis comme exemples par les évaluateurs portent principalement sur la protection des répondants et lors de la phase de collecte de données. Des enjeux impliquant la protection

⁷⁹ Le total de 7 cas (pour 6 évaluateurs) est expliqué par le fait que l'intégrité et la rigueur ont été citées simultanément dans un des cas.

des participants ont été évoqués par cinq évaluateurs, pour un nombre total de 10 enjeux sur 18. De plus, pour 14 des 18 enjeux cités, les faits produits concernent la phase de collecte de données. Les autres enjeux cités concernaient la modification de résultats (trois cas), la protection de l'évaluateur (deux cas), l'accès au terrain (deux cas) et enfin, des activités de plaidoyer (un cas).

Tableau 5-2 : Les exemples d'enjeux éthiques cités par les évaluateurs

Répond.	Protection des répondants			Protection de l'évaluateur	Modif. des résult.	Plai-doyer	Accès au terrain	Phase	
	Anony./ Confid.	Observat. d'actes répréhensibles	Sécurité (physique et mentale)					Collecte	Diffusion des résultats
Marta	1		1		1			2	1
Joetta	1		1	1				3	
Béatrice	1				2			1	2
Mike		2				1		2	1
David	3							3	
Éva				1			2	3	
Total	6	2	2	2	3	1	2	14	4

La perception de l'intégration de l'éthique dans la pratique

En ce qui concerne l'intégration des codes éthiques dans leur pratique, les évaluateurs associent majoritairement ces codes à des standards obligatoires (pour cinq d'entre eux, alors qu'une seule participante les associe à des illustrations des meilleures pratiques). Un des évaluateurs les considérant obligatoires a cependant critiqué ces codes, les estimant trop généraux pour être appliqués convenablement :

"I've always had a sort of problem when you look at the official, you know, the official codes of ethics, whether it's the federal government, or program evaluation standards or anything. I often find they tend to be very vague and open-ended, and so, it's hard to get a sense of direction from them."
(Mike)

Tous les évaluateurs s'accordent sur le fait que leur organisation promeut certaines valeurs éthiques. Pour deux d'entre eux, elles proviennent uniquement de la direction, alors que pour les quatre autres, elles proviennent de la direction et des collègues. Une seule évaluatrice se dit en désaccord avec la manière dont son organisation applique certaines valeurs.

Les évaluateurs sont par ailleurs divisés quant à la qualification de la fréquence de rencontre d'enjeux éthiques dans la pratique. En effet, la moitié des évaluateurs rapportent rencontrer 'peu' ou 'très peu' d'enjeux éthiques, alors que les trois autres en rencontrent 'souvent' ou 'très souvent'. Or, le premier groupe (peu) ne rencontre effectivement que d'un à deux enjeux par évaluation, alors que le second (souvent) a une fréquence davantage diversifiée comprise entre : moins d'un à cinq enjeux par évaluation.

Enfin, autre point souligné par les évaluateurs vis-à-vis de l'application éthique des standards est celui des possibles conséquences négatives pour l'évaluateur, lorsque celui-ci dénonce un acte inapproprié commis par un tiers : *"(...) it's about how do you treat this, this lack of ethics in others? And that can be difficult as an evaluator, because there are lots of potential problems to exposing that."* (Mike)

5.4.1.2 Positions éthiques théoriques envers les nouveaux standards

Cette sous-section présente les opinions des évaluateurs quant aux nouveaux standards proposés dans le cadre du sondage. Ces opinions sont tout d'abord traitées par question abordée, puis dans un second temps, traitées par évaluateur. Finalement, sont également analysées les justifications émises par les évaluateurs lors de leur validation ou de leur rejet de ces standards.

Validation des standards

Les positions théoriques des six évaluateurs envers les standards éthiques proposés ont été étudiées grâce au même sondage que celui réalisé auprès des membres de la Société canadienne d'évaluation (SCE). Sur un total de 33 standards, 27 ont été validés et 6 ont obtenu un nombre égal de votes en faveur et en défaveur (voir le détail de la validation des standards en Annexe J-A: Tableau 7-10, Tableau 7-11,

Tableau 7-12 et Tableau 7-13). Les standards validés à l'unanimité portent sur la protection des personnes; la discussion des principes éthiques; l'inclusion des participants; l'autonomisation des parties prenantes; la redevabilité de l'évaluateur envers les parties prenantes; la diffusion des divergences d'opinions; et, le plaidoyer en faveur de l'utilisation de l'évaluation⁸⁰. De plus, les six standards non validés portent sur des activités qui ont un impact sur l'étendue du mandat évaluatif, que cela soit par des activités de plaidoyer et/ou par des activités non préalablement incluses par le mandat d'évaluation. Enfin, en ce qui concerne la priorisation des standards locaux versus les standards internationaux en cas de conflit entre ces derniers, une seule évaluatrice a privilégié les standards locaux, alors que deux évaluateurs se sont abstenus de répondre, et trois autres évaluateurs ont privilégié les standards internationaux.

Globalement, les six évaluateurs ont des perspectives similaires à celles des membres de la SCE envers les standards proposés, notamment en ce qui concerne leur réticence envers les activités hors mandats. D'une manière générale, et comme le montre le Tableau 5-3 (voir explications détaillées en note de bas de page⁸¹), les standards fortement validés par les six évaluateurs sont également ceux avec les plus hauts taux d'approbation par les membres de la SCE (c'est-à-dire le premier tiers de standards avec les taux les plus forts de validation). De plus, les standards pour laquelle la position des six évaluateurs s'avère la plus tiraillée sont également ceux avec un plus haut taux de désaccord parmi les membres de la SCE (c'est-à-dire le premier tiers de standards avec les plus forts taux de désaccord).

⁸⁰ Pour le dernier thème portant sur le plaidoyer, cinq évaluateurs ont validé le standard, et une a indiqué ne pas savoir.

⁸¹ Le Tableau 5-3 nous montre que : six des neufs standards validés à l'unanimité par les six évaluateurs sont présents dans le premier tiers de standards avec le plus haut taux d'approbation. En ce qui concerne les standards pour lesquels un seul évaluateur s'avère en désaccord, trois d'entre eux appartiennent au premier tiers des standards avec le plus haut taux d'approbation par les évaluateurs de la SCE, alors que deux appartiennent au tiers avec le plus haut taux de désaccord. Enfin, parmi les 12 standards pour lesquels les évaluateurs participant à l'étude de situations sont davantage en désaccord, six appartiennent au tiers avec le plus haut taux de désaccord par les évaluateurs de la SCE et seulement un au tiers avec le plus haut taux d'approbation.

Tableau 5-3 : Comparaison de la validation des standards entre les membres de la SCE et les six évaluateurs participant à l'étude de situations

		Positions des membres de la SCE	
		Plus haut taux d'approbation	Plus haut taux de désaccord
Positions des six évaluateurs	Standards validés à l'unanimité	6	0
	Standards validés avec seulement un évaluateur contre	3	2
	Standards validés avec deux ou trois évaluateurs contre	1	6

Rationalisation de la position

Pour chaque standard, les évaluateurs ont émis leur opinion puis justifié leur choix quant à leur acceptation ou leur refus de celui-ci. L'analyse des réponses montre que les standards ont été validés par les évaluateurs comme suit, sur 33 standards⁸² : une évaluatrice a validé tous les standards (à l'exception d'une sous-catégorie); deux évaluateurs ont rejeté quatre standards; deux autres ont rejeté neuf standards, et enfin un dernier a rejeté 14 standards. Le détail des positions et des justifications émises par les évaluateurs pour expliquer leur choix est présenté en Annexe J-B.

Suite à l'analyse des justifications des évaluateurs quant à leur position vis-à-vis des différents standards, nous avons pu développer des profils types d'évaluateurs en fonction des éléments qu'ils priorisent dans leur choix. Ces profils types appartiennent à l'une ou l'autre des trois principales dimensions suivantes: le niveau de responsabilité endossé,

⁸² Un total de 35 standards a été proposé. Toutefois, deux d'entre eux (Q.26 et Q.34) ne sont pas formulés de manière à être intégrés à ce calcul. Ils ont cependant été intégrés en d'autres phases de l'analyse.

l'approche choisie afin d'appliquer les standards, et enfin, la prise en compte des contraintes de la pratique évaluative.

Sur le plan du niveau de responsabilité endossé par l'évaluateur, nous pouvons distinguer :

- LES CONTRACTUELS : ils respectent avant tout les engagements pris auprès de leur client, ainsi que le mandat évaluatif;
- LES DIFFUSEURS DE RESPONSABILITÉ : ils considèrent que la responsabilité de satisfaire aux standards se trouve partagée entre plusieurs parties prenantes (incluant ou non l'évaluateur);
- LES DÉFENSEURS ÉPISTÉMOLOGIQUES : ils positionnent la validité de l'évaluation au-delà de toute autre considération; et,
- LES ENGAGÉS : ils arborent un engagement proactif fort de l'évaluateur en faveur d'une vision large des droits et responsabilités de toutes les parties prenantes allant dans le sens des standards éthiques ici proposés.

Sur le plan de l'approche choisie afin d'appliquer les standards, nous pouvons distinguer :

- LES CONSEILLERS : ils associent la responsabilité éthique des évaluateurs à celle d'informer et de conseiller les principaux responsables et décideurs (en général le client de l'évaluation);
- LES HIÉRARCHIQUES : ils priorisent les droits des parties prenantes et définissent leurs réponses aux standards en fonction de ce classement (en général, le client est priorisé); et,
- LES TRADITIONNELS : ils appliquent les standards de manière à n'entreprendre que des activités déjà usuellement acceptées et mises en place dans la pratique.

Enfin, concernant la prise en compte des contraintes de la pratique, nous pouvons distinguer :

- LES IDÉALISTES : ils valident les standards sans référence aux contraintes du contexte de pratique; et,

- LES RÉALISTES : ils prennent en compte les contraintes de la pratique afin de définir le niveau de responsabilité et les activités envisageables.

Parmi cette dernière catégorie, nous pouvons souligner la présence :

- DES AUTOCRITIQUES : ils remettent en question les compétences, habiletés et capacités des évaluateurs à réaliser certaines activités; et,
- DES DÉSILLUSIONNÉS : ils adaptent leur validation des standards en fonction des contraintes du contexte (temps, budget, accès aux parties prenantes, dépendance au client, etc.)

Les positions des évaluateurs envers les différentes catégories ne sont pas de simples dichotomies (oui/non). Au contraire, elles peuvent être associées à une échelle en fonction de l'adéquation de la position d'un évaluateur avec chacune d'elles. De plus, les catégories associées au niveau de la responsabilité et de la prise en compte des contraintes de la pratique peuvent elles-mêmes être reliées entre elles par une graduation : allant respectivement de la responsabilité minimum à maximum pour l'évaluateur, ainsi que de la non-prise en compte jusqu'à la forte prise en compte des contraintes de la pratique. De plus, bien que certaines associations semblent improbables (par exemple, un évaluateur à la fois fortement contractuel et engagé), ces catégories ne sont pas mutuellement exclusives. Un même évaluateur peut ainsi évoluer entre ces positions en fonction des standards concernés. De plus, celui-ci peut également modifier sa position au cours d'une même évaluation.

5.4.2 Objectifs éthiques et responsabilités identifiés en amont de la réalisation des évaluations

Les résultats ci-après présentés portent sur l'éthique, lorsque contextualisée par les évaluateurs au sein d'une évaluation spécifique. Ces résultats portent sur les positions des évaluateurs en amont du processus décisionnel et visent à favoriser la compréhension de leur perception des conditions initiales de l'évaluation, notamment en matière d'éthique. Cette sous-section présente la description par les évaluateurs de leurs objectifs en matière d'éthique, ainsi que leur perception initiale de leurs responsabilités envers les différentes parties prenantes. Cette partie présente également les contraintes rencontrées par les

évaluateurs, qui se trouvaient déjà présentes lors de leur entrée en fonction et qui ont influencé la définition de leurs objectifs éthiques initiaux.

5.4.2.1 Principaux objectifs

L'étude des principaux objectifs éthiques a été effectuée en rapport avec les dix thèmes de référence⁸³. Les différents objectifs sont détaillés en Annexe K (les positions faisant le plus l'unanimité sont tout d'abord présentées, puis les cas particuliers sont indiqués dans le paragraphe subséquent).

En résumé, nous pouvons souligner que le client de l'évaluation bénéficie d'une présence importante dans les objectifs éthiques des évaluateurs, tant comme bénéficiaire que comme acteur responsable. Par exemple, le client se trouve le principal bénéficiaire de l'objectif de réponses aux besoins, et est dans certains cas perçu comme l'unique acteur intermédiaire responsable de la transmission de l'information. Toutefois, certaines parties prenantes clés sont parfois associées à des activités comme la diffusion des résultats, ou, dans une moindre mesure, dans une démarche participative. Les participants à la collecte de données sont quant à eux davantage ciblés dans les objectifs de protection de la personne (incluant l'équilibre des pouvoirs évaluateur-participant), d'inclusion à la collecte, ou encore, de gestion des coûts et bénéfices. Le cas échéant, les objectifs liés à une démarche participative ont été peu explicités, hormis la mention de l'utilisation d'une telle approche dans le but de favoriser l'utilisation de l'évaluation et l'inclusion des participants. Elle a de plus été associée à la volonté de faire participer les acteurs parfois comme décisionnaires, parfois comme simples informateurs. Enfin, lorsque présents, les objectifs de plaider n'entravent pas le mandat évaluatif, et cherchent à promouvoir l'accès et/ou l'utilisation de l'évaluation, ou à souligner l'importance d'un thème à évaluer.

⁸³ À savoir : 1. La diffusion de l'information et des résultats, 2. l'utilisation des résultats, 3. l'inclusion des parties prenantes, 4. la réactivité (*responsiveness*) aux besoins et attentes des parties prenantes, 5. la participation des parties prenantes au processus décisionnel, 6. l'équilibre des pouvoirs, 7. le plaider (*advocacy*), 8. la rétroaction (*feedback*) sur l'évaluateur et/ou l'évaluation, 9. la protection des parties prenantes, et enfin 10. l'analyse et la gestion des coûts et bénéfices de l'évaluation pour les parties prenantes.

De plus, des contraintes déjà présentes ont influencé les choix des évaluateurs. Les évaluateurs ont notamment mentionné les décisions initiales des clients et le mandat, le niveau de confiance et la collaboration du client, ou encore l'accès aux acteurs sur le terrain. Ainsi, premièrement, l'influence du client est perçue comme importante, particulièrement lorsque ses choix sont intégrés aux termes de référence de l'évaluation, documents généralement établis avant l'entrée en fonction des évaluateurs. La contrainte budgétaire, les limites de temps, le niveau de confidentialité des rapports, ou encore certains choix méthodologiques sont ainsi prédéfinis et limitent les possibilités des évaluateurs quant à l'établissement de leurs propres objectifs sur le plan éthique. Ainsi, une évaluatrice soulignait que “[s]haring of evaluation results with beneficiaries is problematic; in contractual terms, we are mandated to share results with the client only, and stakeholders identified by the client.” (X)

Deuxièmement, le niveau de confiance entre l'évaluateur et le client, et la nécessité d'obtenir l'appui de ce dernier ont également été mentionnés par une évaluatrice comme une limite importante vis-à-vis du partage du pouvoir et du choix de l'inclusion de répondants (notamment ceux ayant une vision négative du programme).

Enfin, troisièmement l'accès difficile à certains acteurs a eu pour impact la réduction des objectifs de certains évaluateurs, notamment en termes d'inclusion au processus décisionnel, ou encore de diffusion des résultats.

Finalement, nous pouvons constater que les évaluateurs qui ont eu à analyser deux évaluations avaient des objectifs très similaires dans les deux cas. Cela pourrait indiquer que le contexte de chaque évaluation n'a que peu d'impacts sur les objectifs éthiques des évaluateurs, ou que ces contextes ont, malgré leurs spécificités, des paramètres identiques qui influencent les objectifs éthiques des évaluateurs. À la vue des autres résultats de cette recherche montrant l'importance du contexte dans les positions éthiques des évaluateurs, la seconde explication semble la plus probable. Toutefois, l'apport de l'évaluateur n'est pas à sous-estimer, notamment lorsque le contexte lui laisse une certaine marge de manœuvre (comme cela a été le cas pour une des évaluatrices, fortement engagée).

5.4.2.2 Responsabilités des évaluateurs envers les différentes parties prenantes

Les évaluateurs ont inscrit pour chaque évaluation leur perception des intérêts (tels que revendiqués par les parties prenantes) et des besoins (d'après leur propre opinion) des différentes parties prenantes. Ils devaient également détailler leurs responsabilités envers chacun des acteurs. La synthèse des responsabilités des évaluateurs envers chaque partie prenante est détaillée en Annexe L.

Nous pouvons constater que leurs perceptions des intérêts, besoins et responsabilités envers chaque groupe de partie prenante sont relativement homogènes entre évaluateurs. La position des évaluateurs se trouve ainsi résumée par le fait d' :

« [ê]tre à l'écoute des besoins de différentes parties prenantes et les satisfaire dans la mesure du possible (le 'possible' étant les contraintes budgétaires et de temps et toute autre contrainte découlant du contrat signé avec le client) et de l'admissible (l'admissible étant le respect des standards internationaux et canadiens d'évaluation). » (Marta)

Une seule évaluation se détache en ce qui a trait à la place attribuée aux bénéficiaires finaux (avec la nécessité de prendre en compte de manière directe leurs visions et intérêts, et de leur apporter des résultats tangibles), ainsi qu'aux bénéficiaires cibles (avec la nécessité de les impliquer profondément au sein de l'évaluation : de les informer, de prendre en compte leurs visions et intérêts, de devenir acteurs dans le processus évaluatif, ainsi que d'être considérés comme acteurs de changement dans le contexte du programme).

5.4.2.3 Opérationnalisation de concepts éthiques : l'exemple de la participation

La participation au sein du processus évaluatif est un concept très présent dans le domaine de l'évaluation. Or, nous pouvons constater que ce concept est assimilé de manières diverses par les évaluateurs, tant sur le plan de la compréhension du concept que de son application. Ainsi, parmi les diverses situations étudiées, quatre évaluations se revendiquent formellement comme participatives (cela étant énoncé dans le rapport d'évaluation). Une cinquième évaluation se voulait participative, mais d'après l'évaluatrice, les objectifs de

participation n'ont pas été atteints. Pour les trois évaluations restantes, les évaluateurs les considèrent comme non participatives (puisque le pouvoir décisionnel est détenu par le département d'évaluation interne du client dans deux cas, et au sein de l'équipe externe d'évaluation pour un cas). Toutefois, deux d'entre eux s'attendaient pourtant à un processus davantage participatif: *"Initially I expected that the Evaluation Advisory Committee would include some members from the stakeholder groups outside of government. This is done sometimes. But a decision was made not to do this for this evaluation, because it can be tricky logistically."* (Évaluation F)

De plus, dans les discours et journaux des évaluateurs, la participation a été fortement associée aux concepts clés suivants : la transparence, la consultation, la continuité des échanges, une démarche inclusive (c'est-à-dire avec un maximum d'acteurs); et, pour la plupart des évaluateurs (mais non à l'unanimité), elle a également été associée à une collaboration au sein du processus décisionnel. Or, ce dernier élément se trouve pourtant être une caractéristique essentielle de toute évaluation dite participative. À cela s'ajoute que, dans la pratique, la mise en place d'une évaluation participative reste encore un processus incertain et discutable:

"[...] there is often a rule on being participatory, so it tends to be very general, just saying you know, the evaluation should involve the participation of the stakeholders, whenever possible, or something like that, and so it's very open to interpretation, and I've been in cases where people would argue: 'oh, we shouldn't involve these people, but we are involving other people so it's participatory'..." (Mike)

Ensuite, l'opérationnalisation du concept de participation par les évaluateurs a été articulée de différentes manières, et ce, pour plusieurs raisons. Quatre cas ont été sélectionnés pour illustrer ces différences. Ainsi, pour une première évaluatrice, le processus participatif s'apparente à une exigence de transparence et de consultation (1). Pour d'autres, ce processus est bien associé à la prise de décision commune; toutefois, le manque d'opportunité vis-à-vis des activités (2), de certains acteurs (3), ou encore, de la relation sociale (4) a limité son opérationnalisation dans les faits.

(1) La conception d'une évaluation participative par une des évaluatrices réfère en premier lieu à l' "[u]se of a participatory and transparent approach to assignment design and implementation, to ensure that the views of key stakeholders informed both stages". (X) Il est à noter que les termes de référence pour cette évaluation mentionnaient « l'engagement de toutes les parties prenantes [...] dans le processus de décision » (traduction libre). L'évaluatrice explique sa démarche par le fait que les échanges et la consultation se doivent d'être continus tout au long du processus évaluatif :

“if we worked in isolation, and we only collaborated with the associates [évaluateurs externes], when it was time for them to collect data, that would not have been a transparent process. In other words, we needed to share what we were doing, we needed to get their feedback for instance [inaudible], similarly with the client. And this is in the field, instead of us staying in isolation, and working as an external evaluator, who just comes in, collects data and goes. What we did was we collaborated with the client through every step of the process.”
(X)

Par collaboration avec les parties prenantes, l'évaluatrice sous-entend donc les échanges et la consultation des parties prenantes, telles que le client et bailleur de fonds: *“we did collaborate with key stakeholders, at all levels of the project, including the client and the donors, to ensure that all voices were heard.”* (X) De fait, à la question de savoir de quelle manière les bénéficiaires ont participé à la recherche, la réponse de l'évaluatrice a été leur inclusion comme source d'information lors de la phase de collecte de données : *“the beneficiaries... beneficiaries were included in, it would be the Mmm... It would be in the data collection stage”*. Il a par ailleurs été mentionné dans le rapport d'évaluation que dû à des contraintes de temps et de budget fortes, toutes les parties prenantes n'avaient pu être consultées (sous forme de rétroaction, ou comme source d'information).

(2) Une deuxième évaluatrice a regretté que le processus, voulu à l'origine participatif, se soit finalement avéré peu participatif, en raison de l'impossibilité logistique d'inclure les parties prenantes lors de la phase de conception. En effet, pour cette évaluatrice « (...) faire une recherche participative, c'est [...] impliquer [les parties prenantes] dans le processus dès

le départ... » (X). Cependant, limitée par les procédures d'accès au financement, la phase de conception de l'évaluation s'est avérée trop courte pour permettre l'inclusion des parties prenantes visées. Toutefois, un processus de rétroaction et de validation des résultats s'est déroulé tout au long de l'évaluation, auprès des bénéficiaires cibles.

Dans le même ordre d'idée, un autre évaluateur a souligné que l'ouverture à la participation s'était avérée moindre de ce qu'il avait originellement espéré, en raison de la difficulté d'inclure les parties prenantes dans le processus décisionnel.

(3) Une troisième évaluatrice a elle aussi regretté que les différentes catégories de parties prenantes ne soient pas toutes associées au processus participatif, certaines étant reléguées au rang « d'informateur », ou même exclues de tout rôle. Le manque d'accès à certaines parties prenantes, mais aussi la non-planification de processus pour favoriser leur participation ont été dénoncés :

- ✓ « (...) ben c'est depuis le début, l'évaluation a été décidée par le client et par le bailleur de fonds et ils ont eux décidé c'est qui qui allait faire l'évaluation et ils ont dit : 'on a autant de budget pour la faire, et c'est tout.' Donc... voilà... [quand] ça commence comme ça, c'est difficile de pouvoir [avoir] vraiment les autres parties prenantes qui décident des questions de l'évaluation. » (X).
- ✓ « (...) quand on pense à l'évaluation comme un processus, d'un côté un processus participatif, [...] ben comment cela est possible si les gens ne savent pas qu'il y a une évaluation qui est en cours? Je veux dire... je ne pense pas que personne n'ait vraiment pensé à comment vraiment... des systèmes, des mécanismes, pour inclure les bénéficiaires... ». (X)

L'évaluatrice a ainsi distingué le client et le bailleur de fonds, et dans une moindre mesure le comité d'évaluation, dont le rôle est considéré comme « actif », des autres groupes (bénéficiaires cibles et finaux) dont le rôle est considéré comme passif. Cette distinction est par ailleurs également présente dans les termes de référence de l'évaluation dans lesquelles la première catégorie est considérée comme la première utilisatrice de l'évaluation, les autres acteurs étant spécifiquement nommés comme utilisateurs secondaires.

(4) Enfin, une quatrième évaluatrice a déploré l'érosion de l'aspect participatif de l'évaluation par de mauvaises relations sociales, et notamment par le manque de confiance. Elle a par ailleurs souligné le fait que le processus de confiance s'établit avec le temps, et que celui-ci n'est pas uniquement dépendant de la personne-contact, mais également, de la culture organisationnelle de l'organisme client :

“In other evaluations with the same client organization: even so it's the same situation, it's a federal evaluation, there is more power sharing, because there is a better, more long-standing, and more trusting relationship between me and the client [...] And I just... I feel that there is more power sharing when there is more trust.” (X)

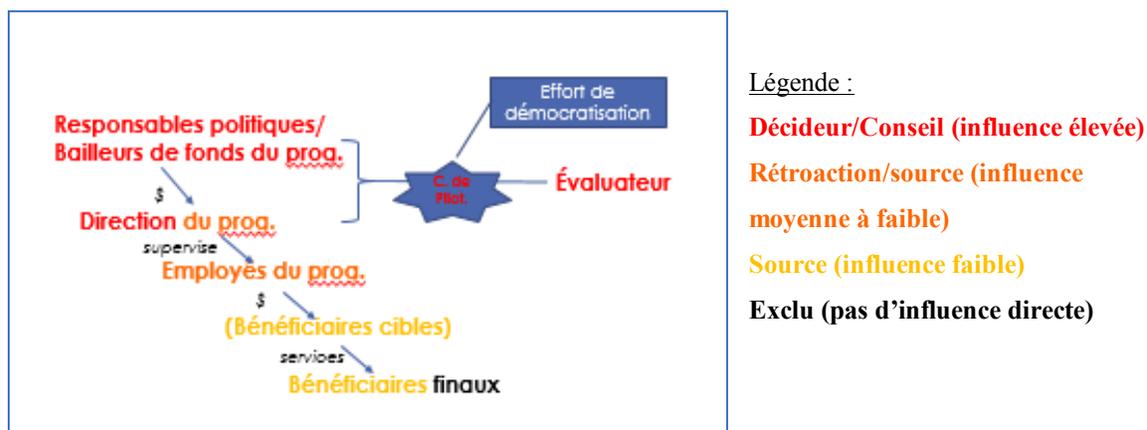
À l'opposé, lorsque cette confiance est présente, elle permet l'établissement d'activités propices au bon déroulement du processus participatif :

“There are some cases with federal evaluations where it is more participatory and there is more power sharing... you know this kind of model with an internal/external evaluation team is becoming more common... there are some outside contractors just like myself who work with an internal team, and then, there is the power sharing, and the participatory that happen when we all put our parts together and do a joint analysis, like have a couple of workshops... that storyboards, and everybody look at everyone else's data and challenges and we interpret together and that's a very nice model, when it works like that... this one was not like that so ... it can happen ... but there weren't they didn't want to do it that way... ”. (X)

Malgré ces différences de conception et d'application, l'analyse des différentes situations nous permet toutefois de dégager un modèle de responsabilisation au sein du processus évaluatif dans lequel quatre rôles majeurs sont généralement associés aux différentes parties prenantes : *les décideurs, les conseillers* (offrant notamment des conseils sur le processus et/ou de la rétroaction sur les résultats), *les informateurs* et *les exclus du processus*. Par ailleurs, les comités de pilotage (*evaluation steering committees*) sont parfois associés à une plus grande ouverture démocratique, dans le sens où, le cas échéant, ils vont permettre d'inclure également des employés du programme évalués ou des organisations bénéficiaires dans le processus décisionnel. Le graphique ci-après présente ces différents rôles associés

aux diverses catégories de parties prenantes. Sont représentées en rouge les parties prenantes qui ont une fonction de décideur au sein du processus ou dont les conseils ont une influence élevée auprès de l'évaluateur. Sont représentées en orange, les parties prenantes qui sont généralement à la fois source de rétroaction (en particulier sur les résultats) et d'information (notamment lors de la collecte de données). Enfin, en jaune sont représentées les parties prenantes qui ne sont que source d'information, et en noir les parties prenantes qui n'ont pas de rôle dans le processus. Les rôles des parties prenantes détenant deux couleurs dépendent grandement du contexte de l'évaluation, et ont généralement l'une ou l'autre des responsabilités. Au centre de l'heptagramme se situe le comité de pilotage.

Figure 5-2 : Modèle de répartition des rôles au sein du processus évaluatif



5.4.3 Enjeux éthiques identifiés lors de la réalisation des évaluations

Des journaux ont été complétés par les évaluateurs tout au long du processus évaluatif pour quatre des évaluations étudiées et, uniquement à la fin, pour les quatre restantes. Suite à la rédaction de ces journaux, les informations inscrites ont été catégorisées, et ont servi à rédiger différents tableaux synthèses présentés ci-après. De plus, pour faciliter la compréhension des différents tableaux et des enjeux éthiques rencontrés lors des évaluations, un résumé a été réalisé pour chacune d'elles, reprenant les catégories mentionnées dans les tableaux.

5.4.3.1 Résumé des enjeux

Les enjeux éthiques identifiés par les évaluateurs ont été synthétisés et sont présentés ci-dessous (voir les résumés des évaluations ci-après, et le Tableau 5-4, p.181). À la vue de ces

données, nous pouvons constater que des enjeux éthiques liés à la participation dans le processus évaluatif sont survenus pour toutes les évaluations étudiées. Deux situations ont notamment été mentionnées pour respectivement sept et cinq évaluations, à savoir : le manque d'implication et/ou de planification d'une partie prenante, tel que cela avait été initialement prévu, et la (tentative de) modification des résultats par une partie prenante, ceci au détriment de la validité de l'évaluation.

Deuxièmes thèmes récurrents, des enjeux éthiques liés à l'inclusion des parties prenantes et à la protection de la confidentialité et/ou de l'anonymat sont apparus pour six évaluations.

Enfin, dans une moindre mesure sont apparus des enjeux éthiques liés à la réponse au besoin et à la diffusion des résultats (chacun dans quatre évaluations), le sentiment de sécurité (trois évaluations) et enfin, l'utilisation des résultats (une évaluation).

Ci-après sont présentés les huit résumés (les termes en gras correspondent aux catégories utilisées pour l'analyse, et notamment la catégorisation des thèmes, enjeux et contraintes)⁸⁴ :

Évaluation 1

Concernant la **protection des participants**, lors de la collecte de données, l'évaluateur a subi des pressions à deux occasions : 1. de la part du client (puis de [X]) afin que les notes d'entrevues soient envoyées au client (tel que le prévoyait le contrat d'évaluation), violant ainsi le **principe de confidentialité** (intensité émotionnelle : 5-démuni et indignation), et 2. de la part du client afin d'être tenu au courant de la programmation des entrevues, violant ainsi le **principe d'anonymat**. (4-regret et inconfort) Pour le premier enjeu, l'évaluateur a accepté de répondre aux requêtes de [X], toutefois la situation s'est résolue d'elle-même suite à un changement de personnel, et l'évaluateur n'a pas eu à fournir les notes d'entrevues au

⁸⁴ Les résumés ont été intégrés au rapport avec un ordre aléatoire afin de ne pas pouvoir les associer aux différents mandats et/ou évaluateurs et ainsi préserver l'anonymat des évaluateurs et parties prenantes concernés. Ils ont tous au préalable été validés par les évaluateurs.

client. Pour le second enjeu, l'équipe d'évaluation a fourni la programmation des entrevues au client avant que l'évaluateur ne réalise l'impact sur le plan éthique.

Sur le plan de l'**inclusion**, la **mauvaise planification** du client et de l'organisation de l'évaluateur a empêché de mettre en place des groupes de référence dans chaque pays afin de garder contact avec les P.P locales tout au long du processus évaluatif (incluant leur **rétroaction** sur les résultats), comme cela était prévu dans les termes de référence. (3-regret) Pour l'évaluateur, il est alors trop tard pour mettre en place ces groupes (cela aurait dû être proposé par l'équipe d'évaluation lors de la soumission).

Évaluation 2

En lien avec l'**inclusion** et la **protection des P.P**, lors de la collecte de données : l'évaluateur a ressenti, comme **barrière à la participation** des bénéficiaires, une certaine autocensure de leur part, car craignant un arrêt du financement (4). De plus, l'accompagnement par un représentant de l'organisation évaluée ou d'une organisation partenaire aux entrevues de l'évaluateur dans un des pays a rompu la **confidentialité** de certains répondants (3). Pour le premier enjeu, l'évaluateur a, à défaut de rétablir la confiance, proposé de soumettre des 'critiques positives d'amélioration'. Pour le second, l'impact de la présence de représentants a été jugé faible étant donné la nature des questions, des répondants et leur présence habituelle dans ces contextes.

En termes de **réactivité aux besoins** et **d'équilibre des pouvoirs**, le bailleur de fonds du programme évalué a souhaité **modifier la méthodologie** d'un des critères de l'évaluation à son profit (entraînant une diminution de sa pertinence pour l'organisation évaluée). (4) Cependant, le bailleur ne s'est ensuite **plus impliqué** pour permettre à l'évaluateur de vérifier qu'il répondait effectivement à ses besoins (3). Considérant l'importance du bailleur pour l'organisation évaluée et pour l'évaluateur, un rééquilibrage a été effectué par l'évaluateur (qui a toutefois cherché à maximiser la réponse aux besoins de l'organisation évaluée), et ce, sans pouvoir s'assurer que cela convenait effectivement au bailleur.

L'enjeu de la **diffusion des résultats** est également présent lorsque l'évaluateur considère que le **rapport n'est pas adapté** aux besoins des bénéficiaires finaux et aux organismes partenaires, souffrant de [type de vulnérabilités] et/ou n'ayant pas bénéficié de scolarisation (4); ou encore, lors de la phase de rétroaction, lorsque les employés de l'organisation ont recommandé à l'évaluateur de **modifier certains résultats préliminaires de l'évaluation** de manière disproportionnée afin de valoriser leur contribution (4). Dans le premier cas, l'évaluateur reconnaît *a posteriori* l'erreur des clients (bailleur de fonds et organisation évaluée), du comité de pilotage et de l'équipe d'évaluation, qui auraient dû prévoir du budget pour adapter la diffusion des résultats auprès de ces populations. Dans le second cas, l'évaluateur a accepté de réviser le rapport afin de mettre en valeur la contribution des employés, mais a refusé les modifications n'étant pas appuyées par des preuves tangibles.

Évaluation 3

L'enjeu de l'**équilibre des pouvoirs** s'est manifesté lors de l'apparition de **dissensions** entre l'évaluateur et les consultants en évaluation externes au sujet **des besoins** des P.P (4-frustration et honte). Pour mettre un terme à d'interminables discussions, l'évaluateur a proposé de consulter une nouvelle fois les P.P afin de valider leurs besoins.

Tout au long du processus évaluatif (conception, collecte, analyse et diffusion), l'enjeu de **la réactivité aux besoins** confronté à **l'analyse coûts & bénéfiques** s'est illustré lorsque :

- a. lors de la conception : le client a **multiplié ses demandes** (2-stress);
- b. lors de la collecte : le client et les employés ont **multiplié leurs demandes** dans un contexte où l'équipe d'évaluation était **surchargée** dans d'autres projets (2-stress);
- c. lors de l'analyse : lorsque le client a ajouté un **nouvel enjeu essentiel à explorer**, précédemment volontairement ignoré (2-frustration et regret); et enfin,
- d. lors de la diffusion lorsque le client a multiplié les **demandes de reformulation** du rapport (inquiétude et anxiété).

En réponse, l'évaluateur a respectivement :

- a. ajouté du personnel évaluatif dans un contexte dans lequel ni les délais ni le budget ne pouvaient être modifiés;
- b. finalement modifié l'échéancier;
- c. effectué une nouvelle collecte et analyse de données; et
- d. réalisé de nombreuses consultations et révisions.

Sur le plan de **l'inclusion des bénéficiaires**, leur méconnaissance du programme évalué a été une barrière importante à leur contribution (1-Ok). L'évaluateur a donc diversifié les questions (contexte, pertinence, etc.) afin que ces P.P puissent participer.

L'enjeu de la **participation** quant à la définition **des besoins** est apparu lorsque l'évaluateur a voulu faire valider les résultats auprès du comité d'évaluation et que des désaccords sont apparus parmi les membres du comité au sujet des objectifs du programme, et de fait des recommandations de l'évaluation (3-frustration). L'évaluateur a participé aux discussions du comité à ce sujet, sans pour autant obtenir de consensus quant aux objectifs du programme, mais a toutefois réussi à faire valider les résultats.

Sur le plan de la **diffusion des résultats** (plaidoyer), l'évaluateur a dû inclure dans le **rapport des positions non politiquement correctes** sans pour autant paraître les endosser, alors que des employés du programme ont voulu **modifier les résultats** pour que ces positions soient censurées (2-Ok et compréhensif). L'évaluateur a défendu l'importance d'inclure toutes les positions dans le rapport et essayé de les formuler de sorte que son impartialité ne soit pas remise en question.

Évaluation 4

L'enjeu de **l'inclusion des participants**, dans ce cas-ci des bénéficiaires, a été soulevé lors de la collecte de données en raison de la présence de **barrières à leur participation** (c'est-à-dire leur manque de motivation et d'accessibilité). Une compensation en nature a été proposée pour encourager leur participation. (2)

La **protection des participants**, et notamment de leur **anonymat**, a été anticipée par l'évaluateur, et plusieurs relectures des données ont été réalisées afin de l'assurer (d'autant que les participants étaient mineurs). (5)

L'enjeu de **l'équilibre des pouvoirs** s'est manifesté au détriment de l'évaluateur, alors que celui-ci a longtemps **attendu des données essentielles** et devant être fournies par un organisme externe. Pour l'évaluateur, cet organisme étant très bureaucratique et surchargé de demandes, il ne pouvait répondre rapidement aux requêtes de l'évaluateur, qui n'avait, de son côté, aucun levier pour accélérer le processus. (4-principal enjeu)

Deux enjeux se sont présentés en lien avec la **diffusion des résultats** : la volonté de **modification du rapport** par le client afin que celui-ci mette davantage en valeur le programme (5), et **le respect des échéances**, compromis par des difficultés lors de la collecte de données (4). En lien avec l'enjeu du rapport, l'évaluateur a répondu au maximum au besoin du client tout en assurant la qualité de l'évaluation. Concernant le respect des échéances, l'évaluateur a notamment réaffecté du personnel à ce projet.

L'équilibre coûts/bénéfices de l'évaluation pour l'évaluateur a été affecté notamment par les **ressources limitées** initialement prévues par le contrat et **l'attente des données**. L'évaluateur a dû trouver un équilibre entre la durée allouée, la portée de l'analyse, la charge de travail de son équipe et la qualité de l'évaluation (4 – frustrant/démoralisant). Outre la réaffectation de ressources au détriment d'autres projets, des activités liées à la diffusion des résultats n'ont pu avoir lieu (publication d'articles). (2)

Évaluation 5

Concernant la **protection des personnes**, lors de la collecte de données, l'évaluateur a été confronté :

- a. à des problèmes de **sécurité** des répondants, ainsi que de sa propre sécurité (5-choqué);
- b. à une pression d'organismes locaux afin de **rompre la confidentialité** des résultats assurée au client par contrat (1); ainsi que,

c. des pressions du client afin de diffuser des photos de participants dans le rapport, impliquant de fait la **rupture de leur anonymat**. (1)

En réponse, l'évaluateur a décidé de a) reporter la collecte de données afin d'assurer la sécurité des répondants, b) refuser de fournir les résultats du rapport aux organismes locaux, et c) refuser de diffuser les photos des participants.

Sur le plan de l'**inclusion**, lors de la collecte de données :

- a. le **manque de ressources** et le **délai de rétroaction** du client ne pouvaient permettre la contribution des participants comme cela était initialement prévu. (3-frustration).
- b. De plus, le client a fait **pression** afin que la liste des répondants soit modifiée au détriment de l'évaluation. (2)
- c. Enfin, la **violence** présente sur le terrain a réduit la participation des répondants (3).

En réponse, l'évaluateur a a) réduit la phase de collecte de données afin de s'ajuster aux contraintes, b) refusé la liste de répondants proposée par le client (qui aurait biaisée les résultats); et c) modifié la méthodologie (réunions de groupe remplaçant des questionnaires) afin de favoriser la participation des répondants dans un contexte sécuritaire.

Sur le plan de l'**équilibre des pouvoirs**, une **mauvaise planification** du client a résulté en un préavis de deux jours à l'évaluateur pour se rendre à un lieu de présentation du projet (à l'étranger) avec les P.P clés. (3-stressant) L'évaluateur a pris les démarches nécessaires sur le plan logistique, et sur celui des ressources budgétaires et humaines pour être au rendez-vous.

La **participation** dans le processus évaluatif des P.P sur le terrain (responsables de la facilitation des entrevues avec les bénéficiaires) et du client (responsable entre autres de s'assurer de lire le plan de travail et de comprendre les extraits de l'évaluation) a été freinée par leur **manque d'appropriation et d'investissement** dans l'évaluation. (5) En conséquence, le manque de préparation des P.P a notamment obligé l'équipe d'évaluation à

reprogrammer la collecte de données à plusieurs occasions, et le manque d'investissement du client a obligé l'équipe d'évaluation à produire des rapports additionnels.

Évaluation 6

N'ayant pas d'accès direct à la direction du programme, et que peu au comité d'évaluation, l'évaluateur a fait face à une importante **barrière limitant la contribution** de ces P.P; réduisant par là même sa capacité à **réponse aux besoins** de ces derniers (comité : 3-pas à l'aise et inquiétude, et direction : 2-pas à l'aise). N'ayant eu qu'un seul contact avec le comité de pilotage (ce dernier représentant également la direction), et ce, après la préparation du plan de travail, l'évaluateur a seulement intégré les commentaires écrits du comité dans le plan sans pouvoir s'assurer que celui-ci correspondait effectivement aux attentes des deux P.P.

La **réactivité aux besoins** du client a également été mise à mal par deux fois lorsque tout d'abord un évaluateur junior a **modifié la méthodologie** de son propre chef, bien que l'impact fût considéré comme minime par l'évaluateur responsable (2-dupé et frustration), puis lorsque ce même évaluateur junior a **démissionné** (4). Dans le premier cas, l'évaluateur a essayé de discuter de l'importance de répondre aux besoins du client, puis dans le second, pris sur elle les responsabilités abandonnées par le membre de son équipe.

Lors de l'analyse, la **réactivité aux besoins** a une nouvelle fois été en jeu lorsque des bénéficiaires cibles ont insisté pour **modifier des résultats du rapport** au détriment de l'évaluation (et afin qu'ils paraissent davantage positifs envers eux) ; ceci s'est produit dans un contexte de coupures budgétaires de la part du bailleur, et ces bénéficiaires avaient peur de perdre leur propre financement (2). L'évaluateur a refusé les modifications, mais a porté 'la voix' des bénéficiaires par l'intermédiaire du rapport de sorte que le client comprenne certaines difficultés rencontrées par les bénéficiaires et liées aux programmes (conception et/ou exécution).

Concernant la **protection des répondants (anonymat et confidentialité)**, l'évaluateur s'est vu confronté à des requêtes (plus ou moins implicites) visant à connaître le nom des

participants ou des informations permettant leur identification : tout d'abord lors de la collecte, lorsqu'un superviseur du groupe de bénéficiaires cibles a voulu savoir, par deux fois, lesquels de ses employés n'avaient pas participé (2-inquiète) ; puis, lors de la diffusion des résultats, lorsque le client a désiré avoir une liste précisant le nom et le rôle de tous les participants (5), et lorsque le département d'évaluation (également client) a demandé le détail d'éléments contextuels favorisant l'identification du projet et/ou des individus émettant des critiques envers le programme (3). L'évaluateur a toujours refusé de fournir les noms des répondants, ainsi que les autres informations requises, tout en expliquant sa démarche. Le cas échéant, il a assuré de l'accessibilité des données pour de possibles requêtes ultérieures (par exemple, en cas d'audit ou AIPRP ⁸⁵).

La **protection de certains bénéficiaires** a également été en jeu dans le cadre d'une **analyse des coûts et bénéfices**. En effet, des bénéficiaires ont demandé à voir leur nom apparaître dans le rapport afin de souligner leur contribution au programme, mais sans que l'évaluateur ne sache s'ils avaient connaissance de l'impact que cela pouvait avoir, alors que des critiques négatives étaient également émises. (2) L'évaluateur a insisté auprès des bénéficiaires pour qu'ils comprennent que ce n'était pas eux, mais le programme qui était évalué, et lisent le rapport et indiquent les informations qu'ils préféreraient omises, en espérant qu'ils comprennent les risques associés à leur requête.

Concernant **l'utilisation des résultats**, l'évaluateur a anticipé deux principaux risques : une possible **manipulation des résultats** par les employés du programme qui pourraient chercher à discréditer les données d'après leur connaissance des acteurs et, en conséquence, la **mauvaise compréhension** et la non-validation des résultats par le client. (3) Pour contrer cela, l'évaluateur a préféré garder les études de cas anonymes, proposant de ne les identifier qu'après validation des résultats.

⁸⁵ AIPRP : Demande d'accès à l'information et de protection des renseignements personnels.

Sur le plan de la **diffusion des résultats**, et dans un contexte **d'analyse des coûts et bénéfiques**, l'évaluateur n'a pu s'assurer que les participants obtiennent **des bénéfiques** (le cas présent, le rapport d'évaluation) en échange de leur participation. Ceci est dû à des contraintes liées au contexte fédéral (loi de 2009 sur le regroupement des évaluations⁸⁶). (2) Pour l'évaluateur, il n'y avait rien que le client ou lui-même pouvait faire à l'encontre de ce problème.

Évaluation 7

L'évaluateur a tout d'abord anticipé le risque de ne pas **répondre aux besoins** du client en matière **d'échéancier** si des dissensions advenaient entre l'équipe d'évaluation interne et les experts associés. Il a donc délégué et supervisé les activités effectuées par son équipe pour s'assurer qu'aucun problème n'allait survenir. (2-satisfaction)

Sur le plan de **l'inclusion** des bénéficiaires et des agences gouvernementales, ainsi que de la **réponse à leurs besoins** (incluant l'établissement de bonnes relations) :

a) dû au retard dans la rétroaction du client, le délai de préavis à des entrevues a été trop court de la part de l'équipe d'évaluation ; cela a **freiné la contribution** de ces P.P et **envenimé leurs relations** avec l'équipe d'évaluation. (4-agacement) Les dates d'entrées sur le terrain ont été modifiées, et l'évaluateur a dû communiquer avec chaque bureau de liaison pour obtenir leur support dans l'organisation des entrevues.

b) plusieurs problèmes sont ensuite survenus dans les différents pays de collecte. Tout d'abord, dans le pays 1, le client a **réduit sa contribution** et refusé de prendre les rendez-vous avec les P.P sur le terrain, et l'évaluateur junior responsable de la prise de rendez-vous n'a pas **réalisé correctement** son travail. (5-anxieuse et agitée). L'évaluateur a dû embaucher

⁸⁶ Pour plus de détails sur la loi sur le regroupement des évaluations : <https://www.tbs-sct.gc.ca/hgw-cgf/oversight-surveillance/ae-ve/cee/orp/2015/e09poe-epse09-fra.asp>.

un évaluateur expérimenté pour prendre les rendez-vous et recréer un lien avec les P.P sur le terrain.

c) ensuite une **mauvaise compréhension** dans les dates d'entrevues entre les P.P et l'équipe d'évaluation dans le pays 2 a mené à la **non-inclusion** de plusieurs d'entre elles. (3) Le chef de projet de l'équipe d'évaluation a dû s'excuser pour améliorer les relations et clarifier les dates par téléphone.

d) enfin, dans le pays 3, une **méconnaissance** de l'évaluation a **freiné la contribution** de plusieurs P.P qui, soit ont été septiques lors des entrevues, soit ne se sont pas présentées. (1) L'évaluateur a recontacté les P.P, expliqué les objectifs et proposé de répondre à leurs questions verbalement.

Deux enjeux liés à la **diffusion des résultats** et à **l'équilibre des pouvoirs** sont survenus :

- (a) la volonté du client de **modifier le rapport** en sa faveur (une employée allant jusqu'à faire sa demande sans passer ni par sa hiérarchie, ni par celle de l'équipe d'évaluation) (2); et
- (b) la demande **d'accès de certaines P.P** au rapport d'évaluation alors que l'obligation contractuelle de l'évaluateur ne pouvait le permettre (1).

Afin d'assurer l'impartialité et l'exactitude des résultats, les constats clés n'ont pas été altérés par l'évaluateur, les informations fournies ne servant qu'à contextualiser les données. De plus, la requête et les documents fournis par l'employée ont été transférés au client et à tous les membres de l'équipe d'évaluation afin d'assurer la transparence. Vis-à-vis de la demande d'accès au rapport, l'évaluateur a expliqué son refus aux P.P et souligné que seul le client avait le pouvoir de le diffuser.

Évaluation 8

L'enjeu **de l'inclusion** des P.P s'est manifesté lors de la phase de collecte alors que l'accès au terrain difficile (notamment l'impossibilité de contacter directement certains bénéficiaires ou leur motivation à participer) a pu freiner leur **contribution à l'évaluation**. (5-frustration

et inquiétude) L'évaluateur a alors dans un premier temps contacté de nombreux organismes afin qu'ils participent, puis finalement, a décidé de réduire la taille de l'échantillon.

Sur le plan de **la rétroaction**, en raison des difficultés rencontrées sur le terrain, ainsi que des ressources très limitées pour effectuer l'évaluation, l'évaluateur ne pouvait assurer la collecte des données de manière adéquate, et donc la **validation des résultats** par les bénéficiaires. (1) En accord avec son superviseur, l'évaluateur a dans un premier temps utilisé des données collectées lors d'un autre projet puis, dans un second temps, eu lui-même la possibilité de collecter les données.

Toujours en lien avec la **rétroaction des bénéficiaires** (c'est-à-dire leur validation des résultats), ainsi qu'avec la **réactivité aux besoins** de l'évaluation, des données manquantes (lors de l'utilisation de la nouvelle base) ont accentué les contraintes, notamment de temps. (3-frustration et regret). L'évaluateur a donc choisi de chercher de nouveaux financements.

Sur le plan de la **réactivité aux besoins** de l'évaluation (notamment l'exactitude de ses résultats), un **désaccord** minime dans l'interprétation des données est apparu entre les membres de l'équipe d'évaluation. (1) Un accord a été trouvé après discussion.

Toujours sur le plan de **la réactivité aux besoins** de l'évaluation (en termes de ressources), l'évaluateur a dû **réduire sa contribution** suite à l'ajout d'un contrat de travail additionnel. (2- frustration, découragement). Par la suite, le chef de l'équipe d'évaluation lui a demandé qu'il se consacre à temps plein au projet et de fait, à chercher de nouveaux financements (sous forme de subventions). (2) Dans un premier temps, l'évaluateur a dû se résoudre à disperser son temps de travail entre ses emplois, puis à la suite de la requête de sa hiérarchie, entre ses emplois et la recherche de financement.

En conséquence, ces difficultés (surcharge de travail et contexte difficile d'accès aux données) ont davantage réduit la possibilité de **rétroaction** des bénéficiaires. (3) L'évaluateur a donc décidé de redoubler d'efforts pour trouver des stratégies afin d'assurer la validation des résultats par les bénéficiaires.

Les données manquantes étant importantes, l'évaluateur a anticipé une possible **mauvaise interprétation** de celles-ci lors de leur analyse, et ainsi une **mauvaise réponse aux besoins** de l'évaluation. (1-avant la 1re collecte : sereine, après la 1re collecte : satisfait, puis lors de la dernière collecte : étonnée fatiguée). Il a donc effectué plusieurs collectes auprès des bénéficiaires pour compléter ses données.

Toutes ces difficultés (particulièrement la surcharge de travail qu'elles ont entraînée) ont eu un impact sur l'évaluateur, notamment sur sa motivation, et compromis la **réponse à ses propres besoins**. (3-démotivation et fatigue). Seule solution envisagée alors : continuer du mieux possible.

Ci-après est présenté le tableau synthèse des enjeux éthiques (sur deux pages). Les enjeux ont été classés par thème. De plus, les acteurs à l'origine de l'enjeu, ainsi que le nombre d'évaluations concernées par l'enjeu sont indiqués pour chaque enjeu. Il est à noter que certains de ces enjeux ont pu survenir à plusieurs reprises au cours d'une même évaluation (ce point n'est pas considéré ici, mais fait l'objet d'une analyse dans une partie subséquente).

Tableau 5-4 : Synthèse des enjeux éthiques identifiés par les évaluateurs

Principe	Enjeux rencontrés	Acteurs à l'origine	Nombre d'évaluations concernées (n/8)
Réponses aux besoins du client et des employés			4
	- Ne sont pas d'accord sur les objectifs du programme - Pas d'accès direct (ou limité)	Client	1
	- Mauvaise implication : rétroaction sur la compréhension de l'évaluateur	Client Bailleurs de fonds du programme	2
	- Demandes multiples	Client Employés	1
Inclusion			6
	- Méconnaissance du programme		1
	- Mauvaise compréhension de l'évaluation (scepticisme)	Bénéficiaires	1
	- Motivation	Répondants	2
	- Peur		2
	- Accessibilité	Contexte	2
	- Préavis	Équipe d'évaluation	1
Participation dans le processus évaluatif			8
	- Rétroaction et validation des résultats (dont modification des résultats)	Client Bailleurs de fonds du prog. Employés	5 (5)
	- Manque d'implication/de planification comme cela été initialement prévu	Client Équipe d'évaluation Bureaux liaisons	7
	- Modification du design de l'évaluation	Bailleur de fonds du prog. Client	2
	- Impartialité	Évaluateur	1

La diffusion des résultats			4
- Rapport non adapté au public	Client Équipe d'évaluation		1
- Impossibilité de diffuser le rapport malgré les demandes de P.P (attente d'autres rapports)	Contexte		1
- Obligation contractuelle de confidentialité des résultats	P.P terrain		2
L'utilisation des résultats			1
- Anticipation de la manipulation des résultats par les employés, et mauvaise compréhension du client	Employés		1
L'anonymat et la confidentialité			6 (5+1 anticipation)
- Demandes des notes d'entrevue, noms et rôle des répondants, noms des non-participants	Client Bénéficiaires cibles/superviseur		2
- Accompagnement d'un représentant aux entrevues	Client		1
- Demande d'insertion de photographies de répondants dans le rapport			
- Divulgations d'informations nominatives dans les documents publics (anticipation)	Évaluateur		1
- Demande par des P.P d'accès à un rapport d'évaluation confidentiel	P.P terrain		1
Le sentiment de sécurité / protection			3
- Peur d'un arrêt de financement	Bénéficiaires (Bailleur de fonds du programme*)		2
- Nommer les répondants à leur demande dans le rapport d'évaluation	Bénéficiaires		1
- Violence	Contexte		1

*Le bailleur de fonds peut être perçu comme indirectement responsable car, d'après l'évaluateur, son comportement (coupes budgétaires, etc.) a probablement accru l'anxiété des bénéficiaires vis-à-vis d'un possible arrêt du financement.

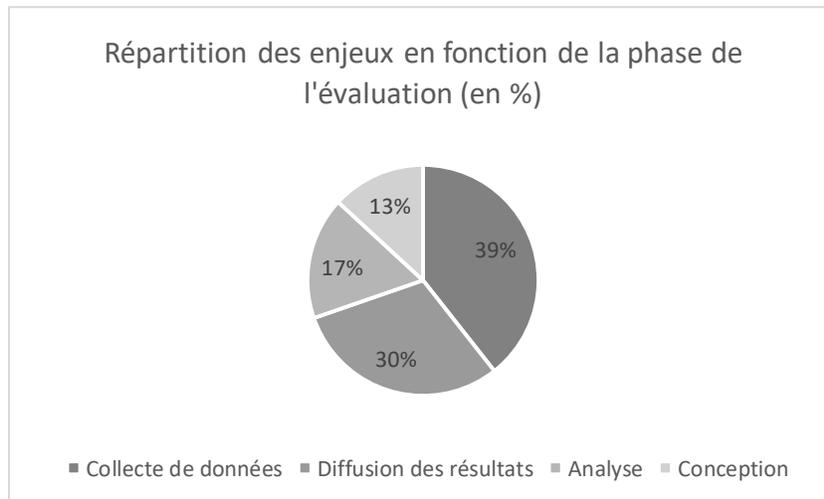
5.4.3.2 Analyse des enjeux

Les enjeux rencontrés

Un total de 55 situations problématiques sur le plan éthique a été rencontré par les évaluateurs, avec une fréquence comprise entre trois et neuf situations par évaluation. La majorité des évaluations (soit six d'entre elles) ont engendré entre six à huit situations problématiques. Seule une évaluation a eu trois situations problématiques et une autre, neuf situations.

Lors de ces diverses situations éthiques, un total de 69 enjeux éthiques a été rencontré⁸⁷. La plupart de ces enjeux se sont produits lors de la phase de collecte de données (39%) et de la phase de diffusion (30%). Dans une moindre mesure, ils se sont produits lors de la conception de l'évaluation (13%) et de l'analyse des données (12%, dont 80% d'entre eux pour une seule évaluation).

Figure 5-3 : Occurrence des enjeux en fonction de la phase d'évaluation



⁸⁷ Le total d'enjeux (69) est supérieur au nombre de situations (55) car quelques rares situations ont impliqué la confrontation entre deux positions éthiques, causant un enjeu différent pour les acteurs concernés.

Le Tableau 5-5 ci-après présente la fréquence de rencontre des enjeux éthiques pour chaque type d'enjeux. Les sous-catégories ont été regroupées en fonction du type d'enjeux, et le cas échéant (lorsqu'un enjeu pouvait être associé à deux catégories), en prenant en compte le contexte dans lequel l'enjeu est intervenu et le sens donné à la situation par l'évaluateur. Nous pouvons constater que *l'inclusion* et la *protection des répondants* sont les thèmes les plus fréquemment cités par les évaluateurs. Ces enjeux éthiques ont notamment eu pour objet le traitement des répondants lors de la collecte de données. Autre thème particulièrement rencontré est celui de la *manipulation de l'évaluateur ou de paramètres de l'évaluation* par une partie prenante, en vue de satisfaire à ses propres besoins.

Tableau 5-5 : Les enjeux éthiques rencontrés par les évaluateurs et leur fréquence

Catégorie : type d'enjeux	Détails	Fréquence
Limitation de la contribution		18
	Barrière à la contribution des P.P	9
	Réduction de la contribution	6
	Non-inclusion à la participation	2
	Mauvaise appropriation de l'évaluation	1
Protection des répondants		13
	Rupture confidentialité/anonymat	10
	Mise en danger	3
Manipulation		12
	Modification des résultats par des P.P au détriment de l'évaluation	7
	Modification de la méthodologie au détriment de l'évaluation	4
	Sélection biaisée des répondants	1
Ressources		10
	Multiplication des demandes	6
	Surcharge de travail	1
	Départ d'un membre de l'équipe d'évaluation	1
	Inexpérience	1
	Coûts importants de l'évaluation	1
Relationnel		7
	Désaccord entre parties prenantes	3
	Mauvaise interprétation des données disponibles	2
	Équilibre des pouvoirs	1
	Mauvaises relations	1
Réponse aux besoins		4
	Réponse aux besoins	4
Dissémination		3
	Mauvaise dissémination des résultats	1
	Mauvaise accessibilité des résultats	1
	Rapporter une position politiquement incorrecte, sans paraître l'endosser ou la légitimer	1
Utilisation		2
	Mauvaise compréhension des résultats	2

Les objectifs éthiques des évaluateurs

Pour chaque enjeu rencontré, les évaluateurs ont détaillé leurs principaux objectifs en matière éthique. Un total de 71 objectifs a été énuméré (voir le Tableau 5-6). Les principaux objectifs des évaluateurs concernaient *la qualité de l'évaluation*, et notamment s'assurer de l'exactitude de ses résultats ; *la protection des répondants*, et notamment la protection de la confidentialité et/ou l'anonymat ; *la réponse aux besoins*, et notamment ceux du client et liés aux échéances ; et enfin, *l'inclusion des parties prenantes*, et notamment la prise en compte des visions et intérêts des bénéficiaires.

Tableau 5-6 : Les objectifs éthiques et leur fréquence

Catégories : objectifs	Détails	Fréquence
Qualité de l'évaluation		17
	Exactitude des résultats	15
	Impartialité	2
Protection des répondants		15
	Assurer la confidentialité/anonymat des répondants	7
	Assurer le consentement éclairé	4
	Assurer la sécurité	3
	Éviter des préjudices aux bénéficiaires (tout en répondant à leurs besoins)	1
Réponse aux besoins		14
	Respecter les échéances	6
	Développer des outils d'évaluation pertinents	3
	Réponse aux besoins	2
	Respecter les engagements contractuels	2
	Design adapté au besoin des P.P clés.	1
Inclusion		12
	Collecter les visions et intérêts des bénéficiaires	6
	Visions et intérêts pris en compte	3
	Inclure toutes les parties prenantes	3
Processus participatif		6
	Validation des résultats	3
	Participation de P.P dans le processus évaluatif	3
Dissémination		3
	Adapter le rapport d'évaluation	2
	S'assurer que les participants obtiennent quelque chose en retour	1
Bonne utilisation		2
	Favoriser une bonne utilisation de l'évaluation	2
Relationnel		1
	Entretenir des relations cordiales et professionnelles avec les P.P	1
Ratio coûts/bénéfices		1
	Bénéfices supérieurs aux coûts	1

Le type de contraintes

Pour chaque enjeu éthique, les évaluateurs ont également mentionné l'action réalisée par une ou plusieurs parties prenantes, et qui a provoqué l'enjeu. Ces actions sont ici assimilées à des contraintes vécues par les évaluateurs. Un total de 75 contraintes a été répertorié par ces derniers (voir le Tableau 5-7 ci-après). À elles seules, les actions des parties prenantes représentent 73% du total, alors que les conditions du contexte (internes et externes à l'évaluation) en représentent 27%⁸⁸. Parmi les actions des parties prenantes, nous pouvons distinguer les actions volontaires des actions involontaires ; ainsi que les actions volontaires, avec le désir d'engendrer un impact sur l'évaluation de celles sans volonté d'impact sur l'évaluation. La grande majorité des contraintes auxquelles les évaluateurs doivent faire face concernent des actions volontaires avec un désir d'impact sur l'évaluation. Ces dernières représentent en effet 41% de toutes les contraintes, et 56% des actions des parties prenantes. Parmi elles, les pressions directes sur l'évaluateur sont les méthodes les plus utilisées par les parties prenantes pour notamment modifier le comportement de l'évaluateur, obtenir des informations confidentielles, ou modifier des paramètres de l'évaluation ou ses résultats. Nous pouvons également noter que le contexte et les actions involontaires ont des taux relativement élevés avec respectivement 27% et 23% de toutes les contraintes. D'ailleurs, après les pressions externes, le manque de ressources et l'inaccessibilité des données (deux paramètres du contexte de l'évaluation) sont les deux contraintes les plus importantes en termes de fréquence.

⁸⁸ Une évaluation se distingue quant au fait que l'évaluatrice dénonce peu d'actions à l'encontre de son travail (soit une seule action volontaire sans désir d'impact sur l'évaluation, et deux actions involontaires), mais met davantage l'accent sur les contraintes d'ordre financière et temporelle, qu'elle relie au contexte.

Tableau 5-7 : Le type de contraintes et leur fréquence

Catégorie: contraintes	Sous-catégorie 1er niveau	Sous-catégorie 2e niveau	Fréquence
Action volontaire			38
	Impact volontaire sur l'évaluation		31
		Pressions externes directes	28
		Influence/manipulation	2
		Correction du rapport	1
	Impact involontaire sur l'évaluation		7
		Non-implication	3
		Motivation faible	2
		Démission	1
		Autocensure	1
Action involontaire			17
		Délais d'attente rétroaction	4
		Mauvaise compréhension	4
		Différence d'interprétation	2
		Mauvaise application/réalisation	2
		Méconnaissance	2
		Mauvaise planification	2
		Mauvaise conception	1
Contexte			20
	Paramètre de l'évaluation		10
		Ressources inadéquates	10
	Contexte hors évaluation		10
		Accessibilité des données	7
		Tensions, violences,	2
		Contraintes structurelles	1

Les acteurs en jeu

Les parties prenantes cibles de la protection éthique et celles à l'origine des contraintes ont été répertoriées par les évaluateurs (voir le Tableau 5-8 et le Tableau 5-9).⁸⁹ Dans le cadre de cette analyse, le contexte de l'évaluation et l'évaluation elle-même ont été assimilés à des parties prenantes. L'évaluation a été citée par les évaluateurs lorsque celle-ci pouvait souffrir d'actions générées par d'autres acteurs. Cependant, nous pouvons considérer qu'elle représente toutes les parties prenantes dans le sens où une évaluation de qualité profite théoriquement à tous (ou du moins à l'intérêt commun). Un total de 79 parties prenantes a été identifié comme bénéficiaires des standards, et un total de 85 parties prenantes a été identifié comme étant à l'origine des enjeux éthiques. Nous pouvons constater que les bénéficiaires représentent 29% des parties prenantes ciblées par la protection, et l'évaluation et le client représentent chacun 18%. Ces trois catégories représentent donc à elles seules environ deux tiers de toutes les parties ciblées. Le client et l'équipe d'évaluation représentent quant à eux respectivement 32% et 26% des parties prenantes à l'origine des enjeux éthiques, soit plus de la moitié des acteurs à l'origine d'enjeux. En troisième position, les bénéficiaires et le contexte ont également été source de nombreux enjeux (chacun pour environ 13% des cas). En ce qui concerne les contraintes provenant du contexte, trois évaluations ont été affectées, et cela a concerné : des actes de violence d'acteurs sur le terrain ; l'attente de données par un acteur tiers; un manque d'accessibilité à certaines parties prenantes ; ou encore, un cadre législatif restrictif (en lien avec la loi fédérale obligeant au regroupement des évaluations).

⁸⁹ Certaines catégories ne sont pas indépendantes. Ainsi, les répondants, les parties prenantes locales et les parties prenantes clés peuvent impliquer des parties prenantes d'autres catégories. Cependant, elles ont été identifiées comme telles par les évaluateurs, et il n'a pas été possible de préciser leur composition exacte. C'est pourquoi elles ont également été nommées comme telles dans l'analyse.

Tableau 5-8 : Les parties prenantes ciblées par la protection éthique

Catégorie : Acteurs bénéficiant	Sous-catégorie	Fréquence
Bénéficiaires		23
	Bénéficiaires non spécifiés	6
	Bénéficiaires cibles	15
	Bénéficiaires finaux	2
Évaluation (toutes les P.P)		14
Client		14
Répondants		9
Équipe d'évaluation		7
	Évaluateurs externes	-
	Évaluateur participant et son équipe	7
	Supérieur hiérarchique de l'évaluateur	-
Agences gouvernementales		6
P.P locales		3
Employés du prog. évalué		1
P.P clés		1
Comité de pilotage		1
Contexte		-

Tableau 5-9 : Les parties prenantes à l'origine des enjeux éthiques

Catégorie : Acteurs à l'origine	Sous-catégorie	Fréquence
Client		27
Équipe d'évaluation		22
	Évaluateurs externes	3
	Évaluateur participant et son équipe	16
	Supérieur hiérarchique de l'évaluateur	3
Bénéficiaires		11
	Bénéficiaires non spécifiés	4
	Bénéficiaires cibles	6
	Bénéficiaires finaux	1
Contexte		11
Employés du prog. évalué		6
Agences gouvernementales		3
P.P locales		3
Comité de pilotage		2
Évaluation (toutes les P.P)		-
Répondants		-
P.P clés		-

5.4.3.3 Points à souligner

La question de la protection de la confidentialité et de l'anonymat

Le thème de la protection de la confidentialité et de l'anonymat se trouve être un thème récurrent pour les évaluateurs. En effet, ces derniers ont été confrontés à des problèmes graves violant les principes d'anonymat et/ou de confidentialité dans quatre évaluations (soit une sur deux). Parmi ces problèmes, nous pouvons notamment citer le cas de requêtes en vue d'obtenir l'accès à des données confidentielles (noms et/ou transcriptions), requêtes émises par les clients, et dans une moindre mesure par la hiérarchie d'organismes bénéficiaires.

La dimension participative et ses conséquences

La participation dans le processus évaluatif a engendré de nombreux problèmes sur le plan éthique pour l'évaluateur. Par exemple, et non des moindres, des parties prenantes ont fait pression sur l'évaluateur pour modifier les résultats, ceci lors de cinq évaluations. De plus,

de nombreux problèmes provenant du manque d'implication ou de la mauvaise planification du client de l'évaluation ou de l'équipe d'évaluation principalement ont eu un impact majeur sur le processus évaluatif (ex. perte de participants, dégradation des relations entre évaluateur et parties prenantes, etc.), et ce, pour sept évaluations. Lorsqu'originaires du client, ces manques d'implication se traduisaient par un désengagement d'activités initialement planifiées :

- a. afin de préparer des activités de suivi et rétroaction avec les parties prenantes locales;
- b. afin de confirmer si les modifications au *design* effectué par l'évaluateur correspondent à leur propre requête, ou encore, si les extrants prévus dans le plan de travail sont adéquats;
- c. afin de donner une rétroaction à temps pour permettre à l'équipe d'évaluation de préparer son déplacement (collecte de données, réunions avec les parties prenantes); et,
- d. afin de faciliter la collecte de données sur le terrain.

En relation avec l'équipe d'évaluation et les organismes locaux, ces désengagements étaient dus respectivement à:

- e. des problèmes au sein de l'équipe d'évaluation (motivation, rigueur, roulement du personnel, dispersion des ressources); et,
- f. la non-facilitation par les organismes de liaison de la collecte de données sur le terrain.

Enfin, dans une moindre mesure, la participation a également donné l'opportunité à des clients et à des bailleurs de fonds de tenter de modifier le *design* de l'évaluation en leur faveur en deux occasions (critères d'évaluation et liste de répondants).

Les acteurs en jeu : entre intérêts, comportements contreproductifs et autosabotage

Les acteurs sont souvent à l'origine, bien que généralement de manière involontaire, des contraintes rencontrées par l'évaluateur et limitant l'application de principes éthiques leur

bénéficiant. Par exemple, lorsque le client ne fournit pas les informations nécessaires ou dans un délai raisonnable à l'évaluateur, il limite lui-même la capacité de ce dernier à répondre à ses besoins. De même, lorsque les bénéficiaires ne répondent pas ou peu aux sollicitations de l'évaluateur, ils limitent eux-mêmes la capacité de l'évaluateur à les inclure dans l'évaluation. Bien que les raisons de ce refus de participer leur soient externes (méconnaissance, méfiance, etc.), leur propre comportement devient un frein important à leur capacité à jouer un rôle au sein de l'évaluation. Cependant, certaines parties prenantes agissent volontairement à l'encontre de l'évaluation. Ainsi, lorsque celles-ci tentent de modifier le *design* ou les résultats de l'évaluation afin de satisfaire leurs propres intérêts, elles remettent en cause la validité même de l'évaluation, et donc ses bénéfices pour tous. Dans le même ordre d'idée, l'équipe d'évaluation s'est avérée elle-même régulièrement source de contraintes (voir détails ci-après).

Les problèmes internes à l'équipe d'évaluation

La quasi-totalité des évaluations étudiées (sept sur huit) a vu apparaître des problèmes au sein de l'équipe d'évaluation, problèmes ayant un fort impact sur le processus évaluatif et sur la capacité des évaluateurs à répondre aux enjeux éthiques. Ces problèmes concernaient des désaccords au sein de l'équipe ou des problèmes de ressources humaines. Ainsi, tout d'abord, les évaluateurs ont été confrontés à des désaccords non seulement sur la compréhension des besoins du client et sur l'interprétation des données, mais aussi sur la priorisation entre obligations contractuelles et éthiques (notamment lorsqu'il s'agissait de transmettre des informations au client *versus* de respecter la confidentialité des répondants). Ensuite, plusieurs évaluateurs ont dû faire face à des problèmes en lien avec la qualité du travail d'évaluateurs juniors et le roulement de personnel (que ce roulement ait par ailleurs été préalablement décidé ou imprévu).

5.4.4 Processus décisionnel en éthique

Cette dernière sous-section porte principalement sur les caractéristiques du processus décisionnel des évaluateurs, sur les justifications utilisées pour rationaliser leurs décisions, ainsi que sur les émotions ressenties lorsque les évaluateurs ont été confrontés aux différents

enjeux éthiques. Ces résultats visent à nous renseigner sur les thèmes mentionnés dans le cadre B1 du cadre conceptuel.

5.4.4.1 Caractéristiques du processus décisionnel

Nous pouvons constater que les évaluateurs utilisent un modèle cognitif relativement intuitif pour gérer des enjeux éthiques, avec pour principale méthode de se fier sur leur expérience, puis au besoin, leurs collègues, et enfin la littérature. De plus, bien qu'aucun n'ait fait mention d'un processus réflexif formel du traitement de l'éthique, certains ont cependant mentionné réfléchir de manière générale et *a posteriori* à leur pratique. En ce qui concerne le moment du traitement de l'éthique, nombre d'enjeux sont anticipés, et si possible mitigés, lors de la phase de conception de l'évaluation. Suite à cela, les évaluateurs réagissent aux enjeux au cas par cas dès que ceux-ci sont mis en exergue.

Ainsi, l'éthique dans le cadre d'une évaluation se trouve traitée par les évaluateurs à deux principaux moments, à savoir : en amont, lors de la conception, puis au cours de l'évaluation, lors de l'apparition des enjeux. En premier lieu, lors de la conception, et après vérification des standards pertinents, les évaluateurs vont décrire leur traitement de l'éthique dans le contexte spécifique de l'évaluation. Répondant à des exigences de parties prenantes (client, Comité d'éthique de la recherche), ils décrivent notamment les risques et le plan de mitigation pour contrer ceux-ci, dans leur plan de travail ou leur formulaire éthique : « [...] comme je disais le fait que pour certaines évaluations on a du ... le client nous demandait justement d'intégrer [dans le plan de travail] comment les principes d'évaluation allaient être respectés. » (Marta)

De plus, comme cela a été mentionné en introduction, les évaluateurs n'ont pas de procédures formelles pour traiter des enjeux éthiques qui surviendraient en cours d'évaluation. Bien qu'au début de leur carrière, ils basent principalement leurs actions sur leurs connaissances universitaires (notamment celles acquises en formation en science sociale et en recherche) ou sur la littérature (codes et livres), ces connaissances sont peu à peu remplacées par leur propre expérience de mitigation d'enjeux éthiques. En effet, la pratique évaluative nécessite en autres l'adaptation des connaissances théoriques: "*Even so I have the knowledge at the*

back of my mind, that this is how I should respond; just being there, being faced with this particular challenge, I have to adapt to that particular circumstance.” (Joetta) Si ces connaissances (théoriques et expérimentales) ne s’avèrent pas suffisantes, les collègues deviennent leur principale ressource afin de s’informer avant la prise de décision :

“So I guess that sort of where I learned, sort of the official rules but, I think, as an evaluator, if you have been doing it for many years, then, I guess it becomes more about your experience in having done evaluations, and you learn from your past experiences about when you encounter an issue and you have to sort of deal with it, and then you are not only familiar with your own experience, but also just talking to other people about what they would have done in this situation or what they would advise [...]” (Mike)

Ainsi, s’ils en ressentent la nécessité, quatre d’entre eux ont déclaré consulter en priorité leurs collègues : « Ben tous les jours, c’est ça... le premier recours pour moi ce sont les collègues » (Marta), puis, au besoin, des ressources externes (littérature et codes) : « C'est certain là que la meilleure stratégie c'est de consulter des collègues, consulter les gens du comité d'éthique, et peut-être retourner là sur ce que dit [nom du code éthique] ... voilà c'est en gros mes stratégies. » (David) Le client est principalement consulté lorsque son aval s’avère nécessaire et/ou s’il se trouve directement impliqué dans l’enjeu.

5.4.4.2 Rationalisation des décisions éthiques

Plusieurs éléments ont été pris en compte par les évaluateurs afin de rationaliser leurs décisions éthiques. Parmi ces éléments, les responsabilités contractuelles, l’influence du client, le manque de ressources, et les conséquences sur l’évaluation ont notamment été cités. Dans une moindre mesure, la nécessité de prioriser les principes en cas de conflits, l’importance d’accepter certaines pratiques locales (même si celles-ci sont contraires aux leurs), ou encore, le poids des relations sociales ont été des éléments également soulevés par les évaluateurs. Toutes ces justifications sont détaillées ci-après.

Les responsabilités contractuelles

Afin de justifier certaines décisions, nombre d'évaluateurs ont spécifié que leur application des principes éthiques a été restreinte par leurs responsabilités contractuelles (généralement explicitées dans un contrat et/ou mandat évaluatif). Premièrement, nombre de critères se trouvent prédéfinis dans le mandat évaluatif, tel que le budget disponible, les échéances ou encore le processus de collecte de données, qui ont un impact sur la dimension éthique de l'évaluation :

« Je pense qu'il s'agit de préoccupations légitimes, mais en qualité d'évaluateur externe, nous n'avons pas vraiment à réfléchir à ces questions. Ce sont les mandataires qui font ces réflexions. Bien souvent, les TdR [termes de référence] indiquent déjà qui sont les parties prenantes à consulter. Il y a également des questions budgétaires qui dictent l'ampleur de l'exercice et qui rendent certains compromis nécessaires. » (X).

Deuxièmement, certaines clauses incluses dans les contrats entre clients et évaluateurs peuvent mettre un frein à la volonté de ces derniers de répondre en cohérence avec leurs valeurs éthiques professionnelles. Ainsi, alors que des parties prenantes locales avaient requis l'accès aux résultats de l'évaluation, “[t]he contractual agreement for the evaluation has mandated the evaluation team to refrain from disseminating the evaluation findings, unless requested by the client.” (X) Tout en respectant ses engagements contractuels, l'évaluateur choisit toutefois de faire part de ces demandes au client: “In the interest of integrity, the evaluation team has opted to indicate stakeholders interest in the evaluation findings to the client.” (X) Pourtant, un dilemme plus intense est apparu pour deux évaluateurs. En effet, les clauses du contrat stipulaient la communication d'informations confidentielles et nominatives de répondants au client. Ainsi, pour l'un des évaluateurs, « [s]elon le [poste du supérieur hiérarchique de l'évaluateur], le contrat signé par la compagnie avec le client prévoit qu'on donne au client les notes des interviews réalisées. » (X) Pour l'autre, il s'agissait de ne pas transmettre à l'équipe d'évaluation interne d'un ministère fédéral ces informations puisque celles-ci seraient alors régies par les lois d'accès à l'information, et donc, potentiellement accessibles à tout citoyen qui en ferait la demande. Les évaluateurs

risquaient de perdre leur contrat avec ce client et/ou leur emploi (en relation directe avec la responsabilité contractuelle interne à l'équipe d'évaluation), s'ils ne divulguaient pas ces informations :

“This is a very thorny issue because technically we could be seen as violating the contract, and so assuming a very large risk of being found in breach, not being paid, being blacklisted by PWGSC [Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, ...]. However this is a stance that I take [...] and also that we need to work to change practices in the federal government by refusing to accept this practice.” (X)

Dans un des cas, l'évaluateur a réussi à convaincre le client de la nécessité de protéger ces données. Dans le second, l'évaluateur a, à contrecœur, transmis les informations à sa hiérarchie, qui devait la faire suivre au client. Toutefois, dans ce dernier cas, la situation s'est résolue d'elle-même sans que le client n'accède aux informations.

Le manque de ressources

Le manque de ressources (financières, humaines et temporelles) a été un facteur d'influence très présent dans le processus de prise de décision des évaluateurs. En effet, cet élément a eu un impact important pour sept des huit évaluations. Il a été causé par des problèmes internes à l'équipe d'évaluation (dispersion sur d'autres projets, etc.)⁹⁰, aux caractéristiques du contrat (notamment un budget trop serré impliquant un impact fort au moindre problème survenant), ou encore, aux parties prenantes (qui ont par exemple ajouté des demandes ou n'ont pas réalisé les activités prévues). Ainsi, le manque de ressources a été un élément important pris en compte par les évaluateurs en vue de justifier la non-application de certains de leurs objectifs sur le plan éthique. Ainsi, des activités de validation et diffusion des résultats n'ont pu être effectuées comme prévues :

- ✓ *“Validation is very important but time consuming and risky.”* (Évaluation B)

⁹⁰ Voir le détail des problèmes internes à l'équipe d'évaluation p.194.

- ✓ « Une fois le rapport complété et rendu au client, ma seule préoccupation était de passer à autre chose, plusieurs autres dossiers se sont enfilés à cette période. L'aspect diffusion en a donc souffert. Mais je dirais que ce fut plutôt un soulagement. Nous avons vu que le mandant a utilisé le rapport dans des représentations et communications publiques, nous avons été satisfaits car cela montrait qu'en bout de ligne notre travail valait la peine d'être montré. » (Évaluation E)
- ✓ « Malheureusement le budget prévu pour cette évaluation ne permettait pas de développer d'autres moyens de dissémination des résultats. Le rapport devait satisfaire les besoins principalement du client (besoin d'apprentissage) et du bailleur de fonds (besoin de recevabilité), et il n'était pas vraiment conçu comme un outil pour les organisations bénéficiaires. » (Évaluation 2)

De plus, le manque de ressources a limité la capacité des évaluateurs à répondre aux besoins se manifestant au cours de l'évaluation : *“Time and resource constraints meant we couldn't do too much in these new areas, but we recognized they were now important issues to be addressed”* (évaluation F), ou encore, à inclure certaines parties prenantes. Cela a pu être dû à:

- l'impossibilité de construire une nécessaire relation de confiance avec certaines parties prenantes :

“But also the cooperation, to do that.... yeah... and I guess that is partly resource questions because in an ideal world, in to able to do that, I would have more time to me with the people that were running the thing we were evaluating, and develop a level of trust that would allow them then to say: ok, you can talk to these people that had bad experience here... but we didn't have that time.” (Evaluation B); ou,

- aux difficultés logistiques et au manque de manœuvre que ces dernières impliquent pour l'évaluateur:

“Annoyance – There is need to communicate with the field offices as this is a time-sensitive evaluation; the client has advised that the final report must be submitted by [date] and there is no possibility for an extension. The client has also advised that field offices should receive at least [X] weeks notice to support the scheduling of interviews/focus group discussions. The availability of team members for field work is affected as a senior member of the team (an expert in the

subject area) is only available to conduct field work by a certain date.” (Évaluation C)

Enfin, le manque de ressources a également eu un impact direct sur la qualité de l'évaluation lorsque l'évaluateur a dû trouver un équilibre entre qualité et ressources disponibles : « Plus de temps nécessaire pour effectuer l'analyse vs. Qualité de l'Évaluation. » (Évaluation E)

Plus généralement, dans tous les cas précédemment exposés, l'évaluateur a dû rechercher un équilibre entre coûts (temporels, humains et financiers) et qualité de l'évaluation (incluant le respect des principes éthiques).

Les acteurs en jeu : influence et priorisation

Lors du traitement d'enjeux éthiques, l'influence directe des parties prenantes dans le processus de décision des évaluateurs a été exposée par ces derniers à plusieurs occasions. Tel qu'exposé précédemment (en partie 5.3.2), le client détient la plus forte influence sur l'évaluateur. Peu de requêtes associées à des enjeux éthiques et provenant d'autres parties prenantes ont d'ailleurs été mentionnées par les évaluateurs. Cependant, lorsqu'il s'agit d'assurer l'exhaustivité des résultats évaluatifs, ainsi que la protection des répondants, les évaluateurs sont davantage enclins à contrecarrer les demandes du client et/ou à prendre en compte les intérêts des autres parties prenantes.

Ainsi, au niveau de la validation des résultats, un évaluateur suggère que, « [c]omme dans tous les projets d'évaluation, le mandant demande certains ajustements. » (Évaluation E) Ce même évaluateur ajoute par ailleurs que « [c]'est de bonne guerre, il [le client] ne souhaite pas que certains éléments, pris hors contexte, puissent être interprétés par un tiers comme étant un élément négatif quant à la performance du programme. » (Évaluation E)

De plus, le concept de réactivité des besoins se trouve quasiment toujours associé par les évaluateurs à la réponse aux besoins du client, et dans une moindre mesure, à celle de parties prenantes 'clés'. Par exemple, la définition de la qualité des évaluations se trouve généralement reliée à la définition des critères évaluatifs et de la méthodologie, telle que stipulée dans le mandat; et l'atteinte de cette qualité se trouve tributaire de la validation des

résultats. Or, le client s'avère être le principal acteur à ces deux étapes. Toutefois, en plus de l'adhérence aux requêtes du client (mandat, validation, etc.), il est à noter que le respect des standards du domaine de l'évaluation se trouve également régulièrement mentionné parmi les objectifs éthiques des évaluateurs.

Les évaluateurs sont de plus relativement dépendants des décisions du client en ce qui concerne l'inclusion des parties prenantes. Tel que nous l'avons déjà mentionné précédemment, il est fréquent qu'ils décident des acteurs qui participeront à l'évaluation en tant que répondants. De plus, il peut arriver que l'évaluateur lui-même restreigne à contrecœur l'inclusion de certaines parties prenantes, notamment lorsque celles-ci détiennent une opinion potentiellement négative pour le client, ceci afin de garder l'indispensable coopération de ce dernier :

“You really want in these case studies to make sure that people that have had negative experiences have a chance to speak but you don't get to get any data if you.... because you have to work through... you have to have the cooperation of many people to get any data at all... and so if you run the risk of losing their cooperation if you... you know... try to find negative data... so I think try as much as possible to emphasize that it's not an evaluation of their particular case, we are really interested in making things better so for other people, and that there is any count? just we can hear about them... so from that point, I think we did the best we could, but whether it was fully inclusive, I don't think we will never know...” (X)

Autre exemple, les requêtes du client ont plus d'une fois été à l'encontre du principe de protection des répondants, et notamment de leur confidentialité et anonymat :

« Les clients mettent également souvent de la pression pour qu'on justifie certains constats défavorables. Quand c'est appuyé par du contenu qualitatif, c'est pire car on sait qu'on a une obligation de convaincre, tout en respectant la confidentialité. On ne peut donc pas simplement garder les synthèses pour l'équipe, il faut donner quelque chose pour le rapport. C'est une grosse responsabilité pour la dernière personne qui doit valider que rien de dangereux ne transparaît. » (X)

Or, le cas échéant, bien que les évaluateurs aient insisté auprès de leur client afin qu'il retire sa demande, les situations ne se sont débloquentes que par la décision de ce dernier de ne plus accéder aux données : « (...) c'est bon, vous n'êtes pas obligé de nous envoyer la liste [de nom des participants] tel que nous vous l'avions préalablement demandé. » (X, message du client, traduction libre⁹¹).

Autre exemple, le client détient le pouvoir de mettre en place ou de freiner un processus participatif. Dans certains cas, l'évaluateur lui-même a été dépossédé contre son grès de décisions relatives au processus évaluatif: «*This is a federal evaluation : all power is vested in the evaluation manager and her boss.* » (X)

Enfin, des parties prenantes détenant un certain pouvoir sur le client officiel peuvent dès lors acquérir une position d'influence dans le processus de prise de décision des évaluateurs :

« Notre client est l'organisation, mais l'évaluation fait partie des responsabilités que l'organisation a avec le bailleur de fonds, donc il est important de répondre aux besoins du bailleur de fonds autrement le risque est que le bailleur de fonds ne donne plus d'argent à l'organisation (au-delà du fait de risquer notre réputation avec le bailleur de fonds). » (Évaluation 2)

Toutefois, tel que cela a été précédemment mentionné, les évaluateurs ont mis de l'avant la nécessité d'assurer la qualité des évaluations (et leur réputation), ainsi que la protection des répondants afin de justifier leur refus de certaines requêtes provenant du client. Par exemple, en cas de sollicitation afin de soustraire des résultats négatifs du rapport, ils n'ont effectué que des modifications mineures et/ou de formulation : «*I am aware that the client may not be pleased with some evaluation findings, but in order to be a trusted/ reliable evaluator, I cannot compromise the evaluation process to appease client emotions.* » (Évaluation 7)

⁹¹ Une traduction a été intégrée afin de préserver l'anonymat dudit client.

L'impact sur la validité de l'évaluation

L'impact méthodologique des choix éthiques a servi de justification aux évaluateurs à plusieurs occasions. Cet impact a par ailleurs pu être volontairement recherché par les évaluateurs, ou au contraire involontaire. Par exemple, en relation avec un impact involontaire, l'entreprise d'activités de rétroaction sur les résultats a été la cause de questionnement sur la validité des résultats obtenus à la suite d'un tel processus. En effet, lorsque la rétroaction sur les résultats a mené à leur modification en réponse à la discussion entre les parties prenantes et l'évaluateur, l'évaluateur s'est trouvé perplexe quant à savoir quels résultats devaient être considérés comme valides : ceux initialement proposés, ou ceux co-construits avec les parties prenantes:

'When you submit a case study report for validation, it's like you are entering into a dialog. [...] The risk is that they wanna change a lot of stuff in the case, and so then.... it's a risk for me from a business perspective, because I haven't allowed, or have been allowed a lot of time or hours to do all those changes. [...] and it's also a risk to... you know: when do we consider the actual integrity of the data? Is it when I first collect it or is it the product of the dialog?' (Évaluation 6)

De plus, certaines décisions ont été volontairement prises par les évaluateurs afin d'obtenir un impact méthodologique qui reflétait leur position éthique. Des évaluateurs ont en effet justifié un engagement envers certains groupes de parties prenantes afin d'assurer une meilleure validité des résultats. Ainsi, un évaluateur a décidé de plaider, d'être une « voix » en faveur d'un groupe de partie prenante afin de communiquer auprès de la direction les problèmes qu'ils ont pu rencontrer: *"Some of the challenges the program beneficiaries face because of the program design and delivery appear to be invisible to, or discredited by, the program – feel that I have to be a voice to communicate beneficiaries' problems in a way that the program will listen to"*. (Évaluation 6)

Autre exemple d'acte volontaire, reconnaissant les limites liées au processus de collecte de données, un évaluateur a préféré laisser de côté les messages trop positifs ou trop négatifs afin d'éviter de potentiels préjudices pour les parties prenantes concernées :

« Du moment que même si on fait de notre mieux pour avoir un portrait complet de la situation qu'on évalue, nos résultats restent fondés sur une vision partielle de la réalité (tout simplement parce qu'on ne peut pas examiner toute l'information disponible), ce qui fait qu'on est souvent hésitant à rendre soit une appréciation très positive soit très négative de la situation évaluée. » (Évaluation 2)

Pour cette raison, il s'est trouvé à censurer les modifications des résultats réalisées par un groupe de parties prenantes (afin de mettre en valeur leur contribution); ces modifications ne reflétant, selon lui, qu'une portion de la situation, et étant « surtout [un] manque de respect pour le travail fait par les organisations bénéficiaires [...] ». L'évaluateur a ainsi préféré « révis[er] le rapport afin de [s']assurer que là où [leur] organisation avait contribué de manière substantielle, ce soit reconnu de manière appropriée. » (Évaluation 2)

Quand l'éthique se contredit : une question de priorisation et d'équilibre

À plusieurs reprises en cas de confrontation entre principes éthiques, l'approche adoptée par les évaluateurs a amené ceux-ci à chercher un compromis entre plusieurs principes éthiques, ou, lorsque les principes étaient considérés comme incompatibles, à exclure un ou plusieurs des principes de leur démarche. Ainsi, lorsqu'une requête de certaines parties prenantes afin d'être identifiées nominativement dans le rapport d'évaluation a été communiquée à l'évaluateur, le principe de protection des participants s'est trouvé confronté à ceux de réponse aux besoins et de réciprocité pour le participant :

“Beneficiaries want to look good in front of their funders, and so have a dilemma - would like to have the attention of a report that names them, but also run a risk if some data are negative (which there was some of) - so need to [...] help them not be harmed by their contribution.” (Évaluation 6)

Le rapport étant scindé en un rapport synthèse et un rapport d'études de cas, l'évaluateur a décidé de trouver un compromis entre ces principes dans un cas (celui du rapport de l'étude de cas), mais a décidé de satisfaire uniquement aux exigences de protection en n'intégrant pas d'informations nominatives dans l'autre (celui du rapport synthèse): *“Feel this is acceptable given that we have all the data and can use it in a non-nominative way in the*

cross-case analysis: i.e. am not compromising data integrity for participant protection”. En relation avec le rapport d'étude de cas, l'évaluateur s'est toutefois senti “[a] little worried that case study ‘objects’ will a) ask for a lot of changes; or b) not understand these risks to them”. (Évaluation 6)

Autre exemple de contradictions, cette fois-ci en réponse à un même principe (celui de la réponse aux besoins) mais envers différentes parties prenantes, il a été difficile pour un évaluateur « de concilier les intérêts de l'organisation avec ceux du bailleur de fonds, ou si pas concilier, au moins de répondre à tous ces besoins. » (Évaluation 2)

A certaines occasions, les principes ont toutefois été considérés comme incompatibles. Ainsi, un évaluateur (évaluation 5) a dû refuser de fournir le rapport d'évaluation aux parties prenantes qui le requéraient (principes de diffusion, de réponse aux besoins et de réciprocité), car ayant signé un contrat de confidentialité avec le client (respect des engagements, réponse aux besoins, et confidentialité). Autre exemple, celui d'un évaluateur (évaluation 1) dont le client requérait des informations confidentielles (respect des engagements et réponse aux besoins) à l'encontre de certaines parties prenantes (protection des participants).

La justification d'une décision à priori non éthique : l'adaptation à l'éthique locale

Dans un cas de confrontation entre éthique locale et internationale, un évaluateur (évaluation 2) a justifié une décision à priori non éthique, allant non seulement à l'encontre de ses propres standards (à savoir la priorisation de l'éthique internationale sur l'éthique locale), mais aussi de ceux défendus dans le domaine de l'évaluation (à savoir la protection des répondants). En effet, d'après lui :

« il fait partie des pratiques de certains pays d'accompagner le consultant ou la personne externe aux entrevues. Ceci est fait non pas avec l'intention de contrôler les réponses des parties prenantes interviewées, mais d'assurer que le consultant puisse avoir l'entretien et de donner [des] clarifications lorsque nécessaire (surtout quand le consultant n'est pas familier avec le contexte local). »

Pour cette raison, des membres de l'organisation évaluée ont accompagné l'évaluateur à certaines entrevues. L'évaluateur a alors jugé non seulement le risque minimum, mais aussi l'apport de bénéfices suffisant:

« J'ai considéré que dans le contexte de la collecte de données dans ce pays, il n'y avait pas de risque majeur d'influence des réponses. Les questions posées, en fait, ne se focalisaient pas sur la performance de l'organisation évaluée ou des organisations recevant le financement de la part de l'organisation évaluée. »

Cela l'a amené à contrevenir aux règles éthiques usuelles :

« Je sais que parmi les règles d'or de l'évaluation c'est la pratique de tenir des entretiens sans la présence de personnes qui pourraient influencer les réponses des parties prenantes. Cependant, je considère que les bénéfices pour moi et même pour les organisations qui m'ont accompagnée sont supérieurs aux risques (de données invalides, manque de confidentialité, etc.). De plus, elle a donné l'opportunité aux organisations en question de bâtir des relations avec les parties prenantes interviewées. »

Cette réflexion n'a cependant pas été faite aisément puisque l'intensité émotionnelle reliée à cet enjeu a été estimée à 3 par l'évaluateur.

Les relations sociales

Des relations sociales positives entre les évaluateurs et les parties prenantes, principalement le client, ont été perçues à plusieurs reprises comme cruciales à la bonne réalisation de l'évaluation. L'impact de ces relations se situe notamment à deux niveaux, à savoir : la facilitation du processus évaluatif, et la mise en place d'une démarche participative. Pour cette raison, les évaluateurs ont justifié certaines décisions par la nécessité de préserver la collaboration du client. Ainsi, dans cette optique, une évaluatrice a justifié la non-inclusion de certains groupes de parties prenantes à la collecte de données. En effet, après une première requête, l'évaluatrice a préféré ne pas insister auprès du client afin d'obtenir les contacts de parties prenantes détenant une vision potentiellement négative du programme. Sans

possibilité d'établir un niveau de confiance nécessaire, et malgré l'intérêt de cette consultation pour la validité de l'évaluation, la coopération du client a été considérée comme prioritaire afin d'assurer le bon déroulement de l'évaluation :

"[...] in an ideal world, to [be] able to do that [interviewer des personnes critiques], I would have more time to me with the people that were running the thing we were evaluating and develop a level of trust that would allow them then to say: ok, you can talk to these people that had bad experience here... but we didn't have that time." (Évaluation 6)

Autre exemple, une évaluatrice a explicitement endossé la responsabilité d'une erreur importante résultant en la perte de participants et la mauvaise appréciation de l'équipe d'évaluation par certaines parties prenantes, ceci afin de rebâtir sa relation avec ces dernières par l'entremise du client :

"Direct communication with the Director and the administrative focal point was necessary to maintain a cordial and professional relationship with all stakeholders, as well as enlist the support of the host organization to re-schedule consultations with stakeholders who were external to this organization. [...] In order to enlist the continued cooperation of stakeholders in this country, the evaluation team needed to take responsibility for the error in communication." (Évaluation 7)

De plus, une évaluatrice n'a pu promouvoir un processus aussi participatif qu'elle l'espérait dû à la faible relation de confiance entre l'évaluateur et le client. Elle a notamment lié ce manque de confiance et de partage des pouvoirs entre client, évaluateur et le cas échéant les autres parties prenantes à l'inexistence d'une relation professionnelle passée avec la principale personne-contact, ainsi qu'avec la culture non participative de l'organisation de cette dernière. De fait, de nombreuses activités n'ont pu être réalisées:

"[...] and the participatory that happen when we all put our parts together and do a joint analysis, like have a couple of workshops... that storyboards, and everybody look at every else's data and challenges and we interpret together and that's a very nice model, when it works like that... this one was not

like that so it can happen but there weren't they didn't want to do it that way....”. (Évaluation 6)

5.4.4.3 La dimension émotionnelle

La dimension émotionnelle a été étudiée grâce aux données collectées auprès des évaluateurs principalement lors de la rédaction du journal, mais aussi au cours des entretiens. Pour chaque situation éthique répertoriée dans leur journal, les évaluateurs ont décrit les émotions qu’ils avaient ressenties lors du traitement et du dénouement de l’enjeu, ainsi que le niveau d’intensité associé à ce dernier.

Émotions ressenties et intensité émotionnelle lors du traitement des enjeux éthiques

La dimension éthique en évaluation s’avère généralement source de beaucoup d’inquiétudes de la part des évaluateurs :

- ✓ « Il y a quand même une certaine angoisse là, tu sais, de faire quelque chose qui n’est pas correct. » (David)
- ✓ *“I guess I just feel anxious... I get very stressed around ethical issues because usually it’s not clear what’s the best way forward, and you know, you want to be ethical of course, but very often, well, the very nature of ethical issues, of ethical dilemmas, there are reasons not to be ethical, and you are exposing.... You are often exposing yourselves to risks when you act ethically... so, yes, so it’s always just that I tend to feel very worried and stressed.”* (Mike)

Dans la pratique, un peu moins d’un tiers des situations, soit 20 sur 55, ont été considérées comme fortes émotionnellement (c’est-à-dire avec une intensité de quatre ou cinq sur une échelle allant d’un à cinq, cinq correspond à l’intensité la plus élevée). Le minimum de situations fortes vécues par évaluation, proportionnellement au nombre total de situations, a été d’une situation pour un total de huit (soit 13%). Le maximum a été de cinq situations pour un total de sept (soit 71%). Une intensité forte a été principalement associée à des situations qui freinent l’accès au terrain et compliquent la logistique dans un contexte de collecte de données (six situations). Ensuite, un deuxième thème associé à une intensité forte est celui de la protection des répondants (cinq situations). Ensuite viennent des problèmes liés à la modification du *design* ou des résultats, ainsi que des problèmes internes à l’équipe

d'évaluation, qui ont créé des impacts sur la réalisation de l'évaluation, notamment en termes de surcharge de travail et de respect des délais (trois situations chaque⁹²). Enfin, des problèmes liés à la diffusion d'un rapport non adapté concernent deux situations, et l'anticipation d'une erreur d'interprétation a été impliquée dans une situation. Nous pouvons noter qu'il semble y avoir un lien entre le type d'enjeux et l'intensité ressentie par les évaluateurs. Par exemple, une évaluatrice ressent des émotions de fortes intensités lorsque la situation implique des changements méthodologiques et logistiques importants, alors qu'une autre évaluatrice associe une forte intensité à des enjeux en raison de leur gravité sur le plan éthique.

De plus, les dissensions éthiques sur le terrain impliquent des impacts non seulement sur le plan personnel (émotif), mais aussi sur le plan professionnel de l'évaluateur (réalisation de l'évaluation en cours et possible frein à la carrière). En effet, tel que les résultats nous l'ont montré, les conséquences de l'apparition d'un enjeu éthique peuvent notamment avoir pour conséquence l'augmentation des coûts de l'évaluation pour celui-ci, la désorganisation de son équipe de travail, ou encore, en cas de désaccord avec le client/mandataire, un risque de rupture du contrat d'évaluation ou de perte de son emploi, ainsi que la fragilisation de sa réputation (limitant d'autant l'accès à de futurs contrats/emplois) :

- ✓ *“This proved to be stressful as it required last-minute flight arrangements, hotel accommodations, transfers and costs, as well as human resource support.”* (Évaluation 5)

De fait, les contraintes fortes et les valeurs contradictoires rencontrées sur le terrain, auxquelles s'ajoute l'incertitude liée à la prise de décision dans le domaine éthique, ont pour conséquence le ressenti de fortes pressions par les évaluateurs (inquiétude, frustration,

⁹² N'ont pas été inclus dans les trois situations liées à des problèmes internes à l'équipe d'évaluation : un cas pour lequel un désaccord fort est survenu dans l'équipe d'évaluation concernant le principe de protection des participants (ce point a finalement été sans répercussion sur le processus évaluatif, et la situation dans son ensemble a déjà été prise en compte dans le thème 'protection des participants'); et un cas dans lequel l'inexpérience d'un évaluateur junior a fortement compliqué l'accès au terrain (ce point a été pris en compte dans le thème 'accès au terrain' qui est le thème principal de l'enjeu).

angoisse, stress, sentiment d'être démunis, etc.). Ci-dessous sont présentés des exemples d'émotions ressenties par les évaluateurs en lien avec le thème éthique traité :

Protection des répondants:

- ✓ « Mineur ou pas, on ne veut jamais mettre quiconque dans l'embarras en laissant quelque chose qui permettrait d'identifier le répondant. C'est toujours stressant, car on peut penser qu'une phrase est anodine, mais quelqu'un de mieux placé que nous pourrait être en mesure d'identifier la personne. » (Évaluation 4)
- ✓ « *I feel powerless* et surprise qu'on accepte la demande du client de fournir [des informations confidentielles]. (Évaluation 1)

Problèmes relationnels, manque de communication et désengagement de responsabilités

- ✓ “*Personally, I became anxious and agitated by this situation [mécompréhensions et erreurs en ce qui concerne la logistique menant à d'importants problèmes relationnels]. These are emotions that I **have never experienced** during my evaluation career.*” (Évaluation 7)
- ✓ “*I felt very frustrated and a bit ashamed, because I was not able to manage the consultants.*” (Évaluation 3)
- ✓ “*Unease and worry that something major has not been communicated that will bite me at the reporting stage, make me do extra work, look bad and lose money.*” (Évaluation 6)
- ✓ “*A bit worried about disrespecting PI [principal investigator] while violating coordinator free consent.*” (Évaluation 6)
- ✓ « *I felt frustration towards those committee members, because (in my opinion) they have not made the effort to properly understand the program they are overseeing.*” (Évaluation 3)

Diffusions des résultats

- ✓ « C'est toujours une phase stressante et, disons-le, déplaisante lors d'un projet d'évaluation. On ne sait jamais ce que le mandant va nous demander de corriger. Et personne n'aime devoir avoir à se justifier ☺. Cela fait partie des règles du jeu, mais ça devient également frustrant quand le retour effectué par le mandant a davantage à voir avec un exercice de communication, de façon à s'assurer que les éléments positifs

ressortent vraiment et que les éléments négatifs soient bien contextualisés. » (Évaluation 4)

Ressources

... et accès au terrain

- ✓ « J'ai senti une grande frustration et une grande inquiétude surtout que la durée de mon [titre de l'emploi] est d'un an, la [source de financement] était toujours limitée car je n'ai pas obtenu le support de [organisme] ; et de plus l'accès au terrain s'est avéré très difficile ; De plus, la clinique à [ville] va nécessiter des frais de déplacement et [source de financement] est limité. J'avais des sentiments négatifs envers la rigueur du processus d'évaluation que j'allais mener. Comment pourrais-je respecter les normes de l'évaluation, faire une rétroaction aux participants, les impliquer dans la recherche surtout qu'ils n'étaient pas disponibles. [...] C'est difficile d'avancer si on travaille dans un autre projet et c'est fatigant. [...] Parfois, je me sens démotivée mais j'essaye de garder un équilibre » (Évaluation 8)

... et finalisation de l'évaluation

- ✓ « Un sentiment d'impuissance, car j'étais sur plusieurs gros dossiers, et bien que ce dossier-là ne présentait pas une grande complexité, la seule issue était que je complète le travail. » (Évaluation 4)

Cependant, toutes les émotions ressenties ne sont pas synonymes d'émotions négatives. Cela s'avère d'autant plus le cas, lorsque l'enjeu a finalement été résolu, ou lorsqu'ils ont acquis la coopération de certaines parties prenantes :

- ✓ « Il y a une certaine satisfaction à ce niveau vu qu'il y a eu prise de contact avec le terrain et avec les acteurs principaux du terrain qui ont été très coopérants. » (Évaluation 8)
- ✓ « Je me sens satisfaite et rassurée que des principes éthiques soient présents dans l'équipe d'évaluation. » (Évaluation 1)
- ✓ *“Satisfaction once it was done. Before it was done I felt a bit worried and anxious, trying to make sure I got it right.”* (Évaluation 3)

De plus, plusieurs évaluateurs ont signalé avoir été globalement satisfaits par leur gestion de l'évaluation sur le plan éthique: *“I am proud at the end result of this evaluation, although I*

recognize we did not address the [thème] issue as well as we might have (we were told not to address this originally).” (Évaluation 3)

Sentiments de désillusion vis-à-vis de la pratique évaluative

Lors de la réalisation de la présente recherche, les évaluateurs ont fait part à plusieurs reprises de sentiments de désillusion vis-à-vis de la pratique évaluative. Bien que cet enjeu ne soit pas directement relié aux objectifs initiaux de la recherche, ils sont présentés ci-après, car ils ont été considérés comme des points importants et éclairants sur le vécu et les ressentis des évaluateurs.

« Vague à l’âme évaluatif »

Le terme de « vague à l’âme évaluatif », employé par un des participants (David), s’avère une bonne illustration de la désillusion exprimée par plusieurs évaluateurs.

En effet, un certain scepticisme quant à leur fonction peut être perçu dans le discours des évaluateurs. Il a très souvent été associé au manque de diffusion des rapports par les clients (a), ainsi qu’à la non-utilisation des constats et recommandations par les acteurs décisionnaires (b). Ont également été cités dans une moindre mesure : le manque de moyen *versus* les objectifs de la fonction évaluative (c), les actions réellement mises en place par le client et l’équipe d’évaluation *versus* les ‘beaux’ discours éthiques (d), l’étendue de la marge de manœuvre en raison d’une trop grande généralité des codes éthiques (e), et le manque de professionnalisme de certains pairs (f).

a) Le manque de diffusion des rapports par les clients

Les évaluateurs regrettent et expliquent le bas niveau actuel de diffusion des rapports d’évaluation principalement par le manque de budget, la non-adaptation du format, ou encore, tel que cela a déjà été précédemment mentionné, les clauses de confidentialité qui empêchent toute transmission du rapport à une partie prenante autre que le client. Ce dernier est alors à même de choisir s’il désire ou non diffuser le rapport. Certains évaluateurs considèrent de plus que la diffusion du rapport n’est pas de leur responsabilité. Cette dernière

position limite la potentialité de diffusion de ce dernier, notamment lorsque celui-ci ne convient pas au client : « On a dû réécrire le rapport. On l'a fait mais on a essayé de faire passer quand même les mêmes messages de manière très claire d'une autre façon. Mais le rapport a disparu et on n'en a jamais entendu parler par la suite. » (X)

Diffuser un rapport n'est cependant pas synonyme de sa consultation. Ainsi, plusieurs évaluateurs ont déploré le fait que certains rapports n'étaient pas ou peu consultés : *“And the rate of consultation of those reports on the website is like zero. Like two people a year look at those reports so... no feedback at all.”* (Béatrice)

b) La non-utilisation des constats et recommandations par les acteurs décisionnaires

L'utilisation des constats et recommandations de l'évaluation s'avère un autre enjeu source de déception pour les évaluateurs. En effet, ils n'ont ni le budget pour vérifier que les recommandations ont été mises en place, ni le pouvoir de les prescrire:

- ✓ *“[...] when you give an evaluation report to the client, you don't really have any control over what they use that report for. For example, as evaluators, we would like to know that the client has used the report for policy and the scaling up, and strengthening of programming, or that type of thing. But I mean, I have no control over what the client says, they say that this is what they are going to do but I cannot control whether that has taken place.”* (Joetta)
- ✓ « Utilisation de l'évaluation... ben non, c'est toujours ça dans le monde idéal... mais après dans la pratique je sais que je ne peux pas... je n'ai tout simplement pas de budget pour faire du suivi... » (Marta)

De plus, nombre d'évaluations se trouvent être le fruit de 'commandes automatiques', sans réels utilisateurs pour prendre en compte ses résultats : *“It's really part of the mandated every five-year evaluation that all federal organizations have to do... I don't know that there is going to be any appetite for changing the program in any major [...] way. [...] And there is no real client for it, it's just the tick box.”* (Béatrice)

Enfin, la non-utilisation des résultats peut également avoir pour explication des raisons d'ordre politiques, par exemple si ces résultats contreviennent aux plans des décideurs :

« [...] le rapport a démontré des effets positifs de ce programme-là, mais la haute direction de ce département ne voulait plus financer... [...] alors] le rapport a disparu. » (X)

c) le manque de moyen *versus* les objectifs de la fonction évaluative

Les évaluateurs ont déploré le décalage entre d'un côté, les théories et valeurs sur lesquelles sont basées la discipline évaluative et de l'autre, la pratique évaluative :

- ✓ « Oui en principe [il faudrait appliquer ce principe éthique], parce qu'après dans la pratique c'est une autre histoire. » (Marta)
- ✓ « (...) on dit : 'ben regarde, faites une évaluation, ça va servir tu sais par exemple de carte de visite et tout là... je comprends que c'est comme ça que ça fonctionne, et puis, que c'est un peu un système qui encourage ça tu sais c'est de ... c'est juste que desfois l'évaluation, entre ce que c'est dans les livres... et ce que c'est en réalité, desfois, il y a comme un décalage, tu sais ce n'est pas aussi noble desfois que ce qu'on veut laisser croire... tu sais quand on dit que l'évaluation c'est dans une perspective d'amélioration de l'Action publique, bon, souvent c'est peut-être un peu galvaudé tu sais tant qu'à moi là... Parce que justement, on ne se donne pas les moyens. » (X)

D'une manière générale, la difficulté de respecter les standards éthiques a été soulevée. Cependant, un point a été notamment énoncé à plusieurs reprises, celui de l'inclusion et de la participation des parties prenantes, principalement des bénéficiaires :

- ✓ « (...) dans [le] contexte de pratique actuel de beaucoup d'évaluateurs membres de la SCE, puis dans l'exemple que j'ai donné ici, on est très très très limité, parce ce qu'on peut faire pour avoir une place pour les participants. » (Béatrice)
- ✓ *"Often due to time or budget pressures (or worse, political pressures), the list of people to include becomes shorter and shorter."* (X)
- ✓ « Cependant, étant donné nos expériences passées avec des groupes de référence, leur *"meaningful"* inclusion reste toujours difficile » (X)

d) les actions réellement mises en place par le client et l'équipe d'évaluation *versus* les 'beaux' discours éthiques

En lien avec le décalage entre théorie et pratique, le discours d'une évaluatrice a particulièrement été virulent à l'encontre de l'utilisation de certains concepts par le client ou l'équipe d'évaluation (par exemple, ceux de la participation et de l'inclusion), ceci, sans réelles actions pour les appliquer par la suite au bénéfice des diverses parties prenantes :

« Je trouve que notre équipe d'évaluation, avec le client, le bailleur de fonds, et le "*evaluation reference group*" [...] aurions dû être beaucoup plus proactifs et créatifs au moment de la planification de cette évaluation pour venir avec des idées innovantes sur la restitution et dissémination des résultats. On se remplit la bouche avec le mot "accès" [aux résultats], mais dans le fait il n'y a rien qui a été fait de différent pour assurer cet accès. Je suis surtout déçue par le client qui se dit un ardent défenseur et promoteur des droits des personnes [...]. » (X)

- e) L'étendue de la marge de manœuvre due à une trop grande généralité des codes éthiques

Plusieurs évaluateurs ont relevé la difficulté d'appliquer les standards éthiques en lien avec la marge de manœuvre qu'ils leur laissaient. Cependant, comme cela a déjà été mentionné précédemment (lors de l'étude de la perception de l'intégration de l'éthique dans la pratique), un évaluateur a particulièrement mis à mal la pertinence des codes éthiques actuels, leur application pouvant être, à ses yeux, synonyme de tout et de son contraire.

- f) le manque de professionnalisme de certains pairs

Une évaluatrice a davantage insisté sur la possible présence d'évaluateurs avec une éthique peu professionnelle d'où, d'après elle, l'importance d'autant plus accrue des codes éthiques dans la pratique :

« L'éthique est importante parce que tu ne peux pas faire confiance à toute sorte de chercheurs. Le chercheur peut parfois manipuler les données, causer des dégâts par exemple ou bien nuire aux participants. [...] oui, évidemment, on a des valeurs éthiques, on a acquis ça en théorie, mais en pratique, chaque personne doit avoir une attitude différente. [...] si tu n'as pas un code de la route, tu n'as pas un feu rouge, un feu vert, bon à certain moment tu es tenté de faire tout ce que tu veux... » (X)

De plus, dans un des cas étudiés (et déjà mentionné), une évaluatrice a fait part de sa profonde déstabilisation envers sa fonction à la suite de la prise de certaines décisions par sa hiérarchie; ces décisions allant à l'encontre de principes éthiques portant sur la protection des répondants, et à l'encontre de ses propres valeurs comme évaluatrice. La résolution du problème l'a toutefois en partie rassurée.

Interrogations sur la fonction de l'évaluation : entre discipline et activités *ad hoc*

Plusieurs évaluateurs ont évoqué des questionnements relatifs à la fonction de la discipline de l'évaluation. La principale interrogation portait sur l'identification du client ou des clients des évaluations, non en termes de client financier ou mandataire, mais bien en tant que bénéficiaire ultime de l'évaluation.

Par ailleurs, une distinction a été mentionnée entre des activités dites 'évaluatives' et les activités en lien avec la discipline de l'évaluation. Ainsi, alors que les premières sont entièrement adaptées au contexte et aux besoins d'une partie prenante, les secondes trouvent leurs fondements dans la recherche sociale, et en partagent les mêmes règles. En effet, un évaluateur a notamment critiqué la réalisation 'd'évaluations' sans bases scientifiques solides, qualifiant ces activités de « consultation » : « [...] une sorte de consultation, on répond à un mandat organisationnel, et puis, à ce compte-là, ce n'est peut-être pas, on ne fait pas de la recherche, tu sais l'évaluation ce n'est pas de la vraie recherche là, c'est plutôt, répondre à un besoin managérial. » (David)

5.5 L'éthique contextualisée : résumé des principaux constats

Conceptualisation de l'éthique

Trois principales dimensions permettent de mieux comprendre le concept d'éthique en évaluation, à savoir : sa fonction, ses caractéristiques et ses valeurs. Premièrement, sur le plan de sa fonction, quatre principales catégories ont pu être établies. L'éthique a ainsi pour rôle d'assurer : a) le respect des droits de la personne ; b) la réalisation de l'évaluation ; c) la rigueur et l'intégrité du processus ; et enfin, d) la définition et la reconnaissance des pratiques évaluatives.

Deuxièmement, en ce qui concerne les caractéristiques de l'éthique évaluative, quatre classifications ont été répertoriées, à savoir : a) l'éthique en tant que règles et procédures *versus* l'éthique comme comportement; b) l'éthique en relation avec la fonction qui lui est associée; c) l'éthique implicite *versus* l'éthique formelle; et enfin, d) l'éthique personnelle *versus* l'éthique d'un tiers.

Troisièmement, le respect des personnes s'avère la principale valeur associée à l'éthique évaluative. Dans une moindre mesure, l'intégrité et la rigueur, puis l'apport de bénéfices, la participation, ainsi que la propriété intellectuelle ont également été cités.

De plus, dans le cadre de l'étude des situations dans la pratique, nous pouvons constater dans les discours et la pratique, la présence de deux principales visions liées la conceptualisation de l'éthique en évaluation, à savoir une vision microscopique (se focalisant davantage sur les droits des individus en lien avec la collecte de données) et une vision macroscopique (se focalisant sur l'ensemble du processus évaluatif, et une plus grande variété d'acteurs). En outre, en ce qui concerne l'intégration des codes éthiques dans leur pratique, les évaluateurs associent en quasi-totalité ces codes à des standards obligatoires.

Positions éthiques théoriques des évaluateurs

Les évaluateurs ont globalement validé les standards proposés. Seuls six standards ont obtenu autant de votes en faveur qu'en défaveur. Ces standards sont tous en lien avec des activités hors mandat.

Les évaluateurs ont justifié leurs décisions de valider ou non un standard d'après l'une ou l'autre des trois principales dimensions suivantes : le niveau de responsabilité de l'évaluateur, l'approche envisagée afin d'appliquer les standards, et le niveau de prise en compte des contraintes de la pratique évaluative. Ces justifications permettent de proposer des profils types d'évaluateur, à savoir, au niveau de la responsabilisation de l'évaluateur : les contractuels, les diffuseurs de responsabilité, les défenseurs épistémologiques, les engagés ; au niveau des activités envisagées : les conseillers, les hiérarchiques, les traditionnels ; et au niveau de la prise en compte des contraintes : les idéalistes et les réalistes

(eux-mêmes sous-divisés en autocritiques et désillusionnés). Ces catégories permettent de décrire les évaluateurs en fonction de leur niveau d'adéquation à l'une ou l'autre de ces catégories, celles-ci n'étant pas par ailleurs mutuellement exclusives.

Positions éthiques contextualisées des évaluateurs

En amont du processus évaluatif, les évaluateurs ont principalement identifié comme objectifs éthiques des activités traditionnelles focalisées sur les besoins du client, sur leurs engagements auprès de ce dernier, et dans une moindre mesure, sur la protection des répondants lors de la collecte de données. Peu d'objectifs en lien avec la mise en place d'un processus participatif ou d'activités de plaidoyer ont été nommés. L'approche participative a été associée par les évaluateurs aux concepts de transparence, de consultation, de continuité des échanges, de démarches inclusives, et à un plus faible degré, à un partage du pouvoir décisionnel. D'une manière générale, quatre principaux rôles peuvent être répertoriés au sein d'un processus évaluatif, à savoir : les décideurs, les conseillers, les informateurs et les exclus du processus. De plus, plusieurs contraintes, qu'elles soient de type logistique ou relationnel, ont limité la mise en place d'une démarche participative.

Au sein du processus évaluatif, le client détient un rôle fort, notamment de décideur, valideur, superviseur et utilisateur, ainsi qu'une influence relativement élevée sur les décisions de l'évaluateur. Les autres parties prenantes n'ont qu'un rôle mineur en comparaison (parfois apportant de la rétroaction, souvent informateurs, ou même exclus). Les rôles et responsabilités des entités vis-à-vis du processus évaluatif se trouvent par ailleurs généralement détaillés par le client dans les termes de référence en amont de l'évaluation.

En ce qui concerne les enjeux éthiques rencontrés par les évaluateurs, un total de 69 enjeux a été répertorié, leur fréquence par évaluation variant entre trois et neuf. Les deux principales phases associées à l'apparition d'enjeux sont celles de la collecte de données et de la diffusion des résultats. Au niveau du type d'enjeux rencontrés, ceux portant sur la participation dans le processus évaluatif sont survenus dans toutes les évaluations. De plus, sont survenus pour six évaluations des enjeux liés à l'inclusion des parties prenantes, ainsi qu'à leur protection. D'autres thèmes comme la réponse aux besoins, la diffusion des résultats, etc. sont survenus

dans une moindre mesure. Dans leur traitement de l'éthique, les principaux objectifs des évaluateurs concernaient la qualité de l'évaluation, la protection des répondants, la réponse aux besoins, et enfin, l'inclusion des parties prenantes.

Les enjeux éthiques ont eu principalement pour origine une action volontaire d'une ou plusieurs parties prenantes avec un désir d'impact sur l'évaluation (41%), contre 27% pour les contraintes liées au contexte et 23% pour les actions involontaires de parties prenantes. Les principaux acteurs ciblés par la protection éthique sont en premier lieu les bénéficiaires, puis *ex æquo* l'évaluation et le client. Les principaux acteurs à l'origine des contraintes sont le client et l'équipe d'évaluation.

Finalement, plusieurs points peuvent être soulignés au sujet du traitement des enjeux éthiques par les évaluateurs, notamment : l'omniprésence du thème de la protection de la confidentialité et de l'anonymat des répondants, la multitude de problèmes éthiques engendrés par l'adoption d'une approche participative, les comportements des parties prenantes limitant leur propre protection éthique, ou encore, les nombreux problèmes internes à l'équipe d'évaluation.

Concernant le processus décisionnel des évaluateurs dans leur traitement de l'éthique, nous pouvons souligner qu'aucune approche formelle n'est adoptée par ces derniers. Leurs décisions sont relativement intuitives et basées en premier lieu sur leur expérience, et au besoin sur les conseils de collègues. Les évaluateurs ont justifié leurs décisions par la prise en compte de divers éléments, tels que : leurs responsabilités contractuelles, l'influence du client, l'accès aux ressources, ou encore, les conséquences sur l'évaluation.

De plus, les conséquences de la présence d'enjeux éthiques ne sont pas anodines pour l'évaluateur, tant sur le plan personnel (émotif) que professionnel (réalisation de l'évaluation en cours et frein à la carrière). En effet, le traitement des enjeux éthiques en amont ou en cours d'évaluation est une source importante d'anxiété pour les évaluateurs. Presque un tiers des situations rencontrées ont d'ailleurs été considérées comme émotionnellement fortes par les évaluateurs. La situation associée le plus grand nombre de fois à une forte intensité émotionnelle se trouve être en relation avec le manque d'accès au terrain et la présence de

problèmes logistiques dans un contexte de collecte de données. Le deuxième thème particulièrement fort pour les évaluateurs se trouve être la protection des répondants. D'autres thèmes ont été cités dans une moindre mesure (la modification des résultats, les problèmes internes, etc.). De plus, à la suite de désaccords avec le client, certains évaluateurs ont craint les conséquences que ces désaccords pouvaient avoir sur eux professionnellement, notamment en ce qui concerne la sauvegarde de leur réputation, de leur emploi, ou encore, la finalisation de leur contrat avec le client.

Enfin, les évaluateurs ont fait montre d'un certain « vague à l'âme » quant à leur profession, notamment en lien avec le manque de diffusion et d'utilisation des rapports évaluatifs. Certains se sont de plus interrogés sur la fonction de l'évaluation dans la société, et notamment sur l'identité du ou des 'réels clients' des évaluations.

PARTIE III :

DISCUSSION ET CONCLUSION

CHAPITRE 6 : DISCUSSION

Ce chapitre présente une réflexion sur les principaux résultats et enjeux soulevés par la recherche, tout faisant le lien avec la revue de la littérature présentée au chapitre 1. Des ajouts ont été intégrés le cas échéant afin de compléter la revue de littérature. Ce chapitre est composé de trois sections. La première porte sur les résultats en lien avec les positions éthiques théoriques et contextualisées des évaluateurs, ainsi que sur le processus de contextualisation de l'éthique et les facteurs qui l'influencent. La seconde section porte sur la conceptualisation de l'éthique en évaluation. Enfin, la troisième section présente une réflexion sur le déroulement et les résultats de la recherche.

6.1 La prise en compte des nouveaux standards éthiques par les évaluateurs

6.1.1 Les valeurs prises en compte

Au regard des résultats de cette recherche, nous pouvons constater que les valeurs promues dans la littérature et les codes éthiques connexes⁹³ se trouvent en adéquation avec les positions *théoriques* des évaluateurs, mais que leur degré de similitude avec les positions *contextualisées* reste cependant ambigu. De plus, l'assentiment des évaluateurs envers ces standards ne signifie pas pour autant leur prise en compte intégrale et/ou sans réserve; ceci tant dans leur vision de l'éthique idéale, que lors de la contextualisation de cette dernière. En effet, les nouvelles valeurs présentées aux évaluateurs sous forme de standards éthiques ont toutes été validées par ces derniers quant à leur pertinence pour la pratique évaluative; mais n'ont cependant été que peu appliquées par les évaluateurs. De plus, sur le plan de l'éthique idéale, lorsque le concept d'éthique est abordé, peu de valeurs sont spontanément citées par les évaluateurs. La principale dimension

⁹³ Il convient de rappeler que les standards ici étudiés ne se trouvent pas restreints à ceux des nouvelles approches évaluatives, puisqu'ils intègrent également ceux de domaines et codes éthiques connexes.

mentionnée porte sur la protection des répondants. En seconde position se trouve celle liée au professionnalisme de l'évaluateur (rigueur, intégrité, etc.). Enfin la participation et l'apport de bénéfices se placent en troisième position, et dans une moindre mesure, l'action envers le bien commun et la protection de la propriété intellectuelle ont également été cités. Ces valeurs portent sur un ou plusieurs aspects de seulement cinq des dix dimensions⁹⁴ abordées dans la recherche. De plus, des niveaux forts divers d'application de ces standards, ainsi que de nombreuses réserves en lien notamment avec leur faisabilité ou le niveau de responsabilité de l'évaluateur ont été émis par les évaluateurs lors de leur validation de ceux-ci. Sur le plan de la contextualisation de l'éthique par les évaluateurs, nous pouvons constater que les standards éthiques 'traditionnels' (c'est-à-dire relativement communs à toute approche évaluative et préexistants aux nouvelles approches) sont davantage pris en compte par les évaluateurs. Le cas échéant, l'application de notions plus récentes telle que la participation se trouve sinon mécomprise, sinon volontairement entreprise à niveau élémentaire, sinon entravée par le contexte de pratique. Ainsi, le risque d'une mauvaise interprétation du concept de participation, souligné par certains auteurs de la littérature, s'est effectivement réalisé lorsque, dans certains cas, il a uniquement été défini par le développement d'une relation forte et continue tout au long du processus évaluatif avec les parties prenantes clés, ainsi que par leur simple consultation. De plus, les objectifs associés aux évaluations pragmatiques (ciblant l'utilisation des résultats) et aux évaluations transformatives (ciblant l'autonomisation des parties prenantes), telles que présentées dans la revue de la littérature, ne sont que peu abordés par les évaluateurs; bien que ces premières le soient toutefois davantage que ces dernières. Ainsi, seul exemple substantiel d'objectif à visée transformative, la volonté de certains évaluateurs d'informer des parties prenantes

⁹⁴ Ces thèmes sont : 1. la diffusion de l'information et des résultats, 2. l'utilisation des résultats, 3. l'inclusion des parties prenantes, 4. la réactivité (*responsiveness*) aux besoins et attentes des parties prenantes, 5. la participation des parties prenantes au processus décisionnel, 6. l'équilibre des pouvoirs, 7. le plaidoyer (*advocacy*), 8. la rétroaction (*feedback*) sur l'évaluateur et/ou l'évaluation, 9. la protection des parties prenantes, et enfin 10. l'analyse et la gestion des coûts et bénéfices de l'évaluation pour les parties prenantes. Les valeurs en question concernent les thèmes : 1, 5 7, 9 et 10.

initialement moins impliquées dans le processus évaluatif (par exemple, les bénéficiaires du programme évalué) sur le contexte de l'évaluation et/ou ses résultats.

De plus, si nous considérons l'intégration de ces nouvelles valeurs en les situant au regard des trois générations de droits de la personne présentées dans la littérature (à savoir ceux 'politiques', 'culturels' et 'développementaux'), nous pouvons constater que seuls certains droits politiques sont pris en compte de manière notable. Les droits culturels sont davantage abordés dans les évaluations provenant du domaine du développement international. Les droits développementaux sont quant à eux à peine effleurés, leur incorporation se traduisant seulement par la transmission de connaissances sur l'évaluation ou ses résultats. En ce qui concerne les droits politiques, leurs fondements en évaluation se basent sur l'idéologie démocratique, promouvant ainsi le pluralisme, l'inclusion, ou encore, la participation. Ces concepts se sont principalement traduits sur le terrain en la consultation des différents acteurs afin de leur permettre d'exprimer leurs visions et intérêts. Pour les parties prenantes clés, ce concept fut également traduit par leur participation et/ou leur consultation sur des décisions au sein du processus évaluatif ou sur des extraits de ce dernier. En termes d'inclusion des différents acteurs, à quelques exceptions près, la plupart des parties prenantes directes au programme ont été incluses dans l'évaluation. Les acteurs qui n'ont pas été pris en compte sont notamment les exclus et les victimes du programme. Lorsqu'ils ont été mentionnés, la difficulté d'accéder à ces derniers a été une barrière à leur inclusion. Les parties prenantes de la société civile (public, ONG, média) ou les acteurs institutionnels (décideurs politiques et ministères sans implication directe dans le programme) n'ont pas été impliqués, sauf à de rares exceptions près lorsque ceux-ci ont été consultés afin d'obtenir des informations sur le contexte du programme. Les catégories de parties prenantes impliquées dans l'évaluation détenaient quant à elle des niveaux fort divers de responsabilités (décideurs, superviseurs, informateurs, etc.).

De plus, bien qu'il soit spécifié dans la littérature l'importance de distinguer droits de groupe et droits individuels, tant ceux-ci peuvent être contradictoires, peu de différenciation semble avoir été réalisée au sein même de chaque groupe. Nous pouvons ainsi constater que les relations entre les évaluateurs et les différents acteurs de l'évaluation,

ainsi que les revendications, intérêts, besoins, responsabilités et droits de ces derniers sont principalement définis au travers de la catégorie qui leur est associée (par ex., le client, les employés, les bénéficiaires, etc.). Seules circonstances pour lesquelles la caractéristique personnelle d'un individu, ou bien la différenciation d'un sous-groupe ont été mentionnées portent sur la mise en place d'une relation de confiance, la présence d'un désaccord au sein du groupe, ou encore, une demande non éthique effectuée au détriment d'un sous-groupe (par exemple, au sein des bénéficiaires cibles, les superviseurs requérant la liste de participation de collaborateurs). Les notions de groupes vulnérables ont quant à elles été associées uniquement aux bénéficiaires dans les évaluations réalisées dans le domaine du développement international.

De plus, nous pouvons également remarquer la présence d'un certain antagonisme entre la prise en compte des différents droits des parties prenantes par les évaluateurs, qui restent relativement proches des standards promus dans les codes éthiques actuels, et leur promotion en tant que 'droits de la personne'. Cela corrobore la position défendue dans la littérature qui souligne qu'une vision plus approfondie des droits de la personne amplifie les droits des participants aux évaluations, au point de se confronter aux codes éthiques actuels. Le terme de confrontation semble effectivement pertinent puisque les codes éthiques actuels ont, au mieux, une vision minimaliste de certains des droits promus par les nouveaux standards. Or, les droits de la personne sont considérés comme « universels et inaliénables », « interdépendants et indivisibles », « égaux et non discriminatoires ». Cependant, le respect de ces principes se trouve mis à mal, puisqu'en pratique, les droits promus par les standards des codes éthiques et tels qu'appliqués par les évaluateurs ne paraissent ni universels (puisque adaptés en fonction de la catégorie de partie prenante); ni indivisibles (puisque seule une partie de ces droits est associée aux parties prenantes); ni discriminatoires (puisque certaines parties prenantes, sans pouvoir, ni influence, ni capacité de participer sont exclues du processus évaluatif). Ainsi, loin des nouveaux standards, les droits des parties prenantes tels que définis par la déontologie et la pratique évaluative contrastent ainsi avec la notion de droits de la personne. Toutefois, tel que cela a été relevé dans la revue de littérature, et confirmé par les résultats de cette recherche, le niveau

d'adhérence et d'application des standards, et donc de respect des droits de chacun, dépend grandement de l'interprétation des standards par les évaluateurs, de leur analyse du contexte de l'évaluation, ainsi que de la faisabilité de leur application dans ce contexte. La non-inclusion de certains droits et l'ambiguïté des codes éthiques semblent permettre à chaque évaluateur de situer sa pratique évaluative entre des niveaux de respect des droits de la personne, que nous pourrions qualifier de démesurément hétérogènes.

Au-delà de la reconnaissance et de l'intégration de valeurs spécifiques, les évaluateurs ne semblent pas spécifiquement adhérer à un processus évaluatif qui permette l'intégration de ces valeurs dans la pratique. Or, la littérature souligne le caractère indispensable de l'adoption d'un tel processus. En effet, prenant en compte le fait que le *design* de l'évaluation (et donc ses résultats) est indissociable de valeurs sous-jacentes, le processus évaluatif doit permettre le positionnement idéologique désiré. Dans le cas présent, la littérature recommande l'adoption d'une approche constructiviste. Cette approche doit prendre en considération le système social du programme et de l'évaluation, et notamment la pluralité présente en leur sein, ainsi que les relations interpersonnelles entre les acteurs en présence. La dimension politique de l'évaluateur et les relations de pouvoir entre acteurs doivent être explicités, d'autant plus si une approche participative est adoptée, et *a fortiori* si sa finalité est profondément transformative. Cependant, nous pouvons constater que, dans la pratique, les dimensions constructiviste, sociale, politique du processus évaluatif ne sont que peu abordées par les évaluateurs. La position apolitique de l'évaluateur, caractérisée par sa non-intervention dans ces différentes dimensions, se trouve d'ailleurs revendiquée par les évaluateurs dans la pratique. Seules exceptions notables sur les plans constructiviste et social, les évaluateurs mettent l'accent: sur le processus de rétroaction envers les résultats par des parties prenantes de l'évaluation, ainsi que sur le bien-être des répondants lors de leurs contacts avec l'évaluateur (sentiment de sécurité, de confiance, respect des personnes, etc.). La dimension politique du processus évaluatif n'est quant à elle effleurée qu'à de très rares occasions.

De plus, cette revendication d'une position apolitique de l'évaluation, et la *neutralité* qu'elle implique semble aller en contradiction avec la notion d'*impartialité* qui a

pourtant été souvent prônée par les évaluateurs. Cette contradiction mène à des incohérences profondes pour la pratique évaluative. L'impartialité dans le contexte des nouvelles approches et valeurs évaluatives correspond notamment à une défense des valeurs et principes démocratiques; vision qui se trouve globalement acceptée par les évaluateurs dans l'idéal. Or, une position apolitique, telle qu'elle est adoptée dans la pratique, renforce la place prépondérante et le pouvoir du client et du mandat dans le traitement de l'éthique. La position apolitique peut ainsi de fait s'apparenter à ce que Desautels (2011, p. 44) nomme les évaluateurs « corporatifs », alors que l'impartialité (démocratique) s'apparente davantage aux évaluateurs « altruistes »⁹⁵. En nous basant sur ces définitions, une certaine incohérence peut être soulignée dans la conception de l'éthique des évaluateurs, entre la volonté de promouvoir des principes altruistes, et celle de rester 'professionnel', c'est-à-dire de respecter les engagements pris avec le client. De plus, nous pouvons remarquer que les évaluateurs ont tendance à défendre des valeurs davantage altruistes lors d'une réflexion autour des valeurs idéales, alors que des valeurs davantage corporatistes dans la pratique, lorsque leurs propres valeurs et priorités se trouvent confrontées aux contraintes de la pratique. La notion d'impartialité se trouve ainsi interprétée différemment non seulement en fonction de la position idéologique des évaluateurs, mais aussi en fonction de sa contextualisation dans la pratique.

Pour autant, nous pouvons souligner que la définition de l'impartialité, et par là même l'encadrement des rôles et responsabilités de l'évaluateur, ne sont ni clairement délimités, ni fixes au cours d'une même évaluation. De plus, ils dépendent grandement des positions éthiques initiales, ainsi que des enjeux éthiques survenant au sein d'une évaluation. En effet, dans la pratique, l'impartialité de l'évaluateur se trouve de fait définie par les rôles et responsabilités qui lui sont attribués suite à une négociation avec les parties

⁹⁵ Un évaluateur altruiste est défini par l'auteur comme un évaluateur qui: « Priorise une évaluation qui contribue au mieux-être de la société. Priorise une évaluation qui est en accord avec les valeurs de la société. Considère l'évaluateur comme un agent politique actif permettant de donner la parole à tous. ». Il définit un évaluateur corporatiste comme un évaluateur qui : « Priorise la rentabilité de l'évaluation. Considère qu'une évaluation ne doit pas nuire à la réputation des évaluateurs et à l'ensemble de la profession. Considère important que l'évaluation réponde aux objectifs du commanditaire. Considère que l'évaluation doit fournir des arguments au commanditaire afin de défendre son point de vue. » (Desautels, 2011, p. 44)

prenantes (notamment le client de l'évaluation). Or, nous avons pu constater que les rôles et responsabilités sont généralement décidés en amont du processus évaluatif, dès la rédaction des termes de référence de l'évaluation. Pour autant, nous avons également pu remarquer que ces rôles et responsabilités, ne sont pas tous explicités, et que leur évolution au sein même d'une évaluation dépend en outre de l'apparition d'enjeux éthiques. Ceci s'avère d'autant plus le cas, lorsque la réponse des évaluateurs auprès de différentes parties prenantes implique une confrontation de ses rôles et responsabilités envers ces dernières. Les rôles et responsabilités semblent de plus être le fruit d'une constante négociation entre les parties prenantes bénéficiant d'un certain pouvoir décisionnel. Et, dans certains cas étudiés, des jeux de pouvoir et des transferts de responsabilités, qu'ils aient été formellement identifiés ou implicites, prévus ou inattendus, ont pu être observés entre ces acteurs. Dans tous les cas, cela requiert à chaque fois de la part de l'évaluateur de redéfinir ou de davantage expliciter sa position au sein du processus évaluatif. Ainsi, ces résultats confirment ce que Skolits *et al.* (2009) avaient signalé, soit que les rôles et responsabilités de l'évaluateur ne sont ni statiques, ni toujours clairement définis. De plus, ces résultats éclaircissent plusieurs interrogations soulevées par les auteurs quant au contexte entourant les conflits entre rôles et responsabilités de l'évaluateur. En effet, l'interprétation de l'impartialité, des rôles et des responsabilités de l'évaluateur semble ainsi étroitement liée à la conception et l'application de l'éthique au sein de chaque évaluation.

Or, nous pouvons constater que les positions éthiques théoriques et contextualisées des évaluateurs se trouvent globalement en accord avec les principaux *objectifs* des approches répertoriées dans la littérature (voir l'Annexe M pour une synthèse de ces approches), mais qu'elles divergent cependant au niveau des *rôles et responsabilités endossés*. Ainsi, des objectifs comme la promotion de principes démocratiques, la pluralité d'opinions ou la facilitation de l'utilisation de l'évaluation sont des thèmes présents dans les

discours des évaluateurs.⁹⁶ Cependant, les rôles et responsabilités correspondants se trouvent soit récusés, soit interprétés *au minima* par les évaluateurs (par exemple, prévenir les mauvaises utilisations en expliquant la méthodologie et les limites; favoriser l'inclusion des parties prenantes dans un processus dialogique en n'incluant que le client; ou encore, endosser la responsabilité relationnelle de l'évaluateur par l'unique souci du bien-être et de la protection des répondants lors de la collecte de données). De même, peu de rôles sont promus et/ou endossés par les évaluateurs si ceux-ci n'ont pas fait au préalable l'objet d'un accord avec le client de l'évaluation. Dans les cas étudiés, bien que se dissociant des simples rôles de directeurs/administrateurs, méthodologistes, et rapporteurs soulignés dans la littérature par Newman et Brown en 1996, les principaux rôles endossés restent toutefois relativement traditionnels, tels que celui d'expert en évaluation, de juge, de négociateur, d'administrateur, de collecteur de données et de rapporteur. De plus, il convient de souligner que le rôle de négociateur reste conventionnel, puisqu'il se trouve principalement endossé dans les domaines administratifs, techniques et logistiques de l'évaluation, sans porter sur les valeurs en présence (que celles-ci soient sous-jacentes à l'évaluation ou endossées par les différentes parties prenantes), tel que cela est recommandé dans les nouvelles approches. Toutefois, avec l'intégration de valeurs démocratiques dans la discipline, l'évaluateur se trouve davantage en posture de pouvoir ou devoir négocier nombre de paramètres de l'évaluation avec le client. Ce qui fut notamment le cas lors de l'apparition de désaccords en lien avec l'identification et/ou la résolution d'enjeux éthiques survenant au sein l'évaluation. De plus, il est intéressant de noter que deux des nouvelles approches, à savoir l'évaluation axée sur les résultats et l'évaluation émancipatrice promeuvent une quasi complète adaptabilité des rôles et responsabilités de l'évaluateur et des parties prenantes au sein du processus évaluatif. La première incite en effet l'évaluateur à endosser tous les rôles nécessaires et adaptés à la situation afin de favoriser l'utilisation des résultats ; et la seconde incite à adapter les rôles et responsabilités de l'évaluateur en fonction des capacités et des

⁹⁶ Toutefois, des objectifs plus engagés, tels que la facilitation de l'autodétermination et l'amélioration de la justice sociale sont quant à eux davantage rejetés (tout comme le sont par ailleurs les rôles et responsabilités leur étant associés).

besoins des parties prenantes en vue de favoriser leur autonomisation. La logique sous-tendant ces évaluations ‘caméléons’ ne semble pas entièrement incompatible avec les positions actuelles des évaluateurs dans le sens où, si requis par le client, tous les rôles et responsabilités en lien avec la profession de l’évaluation, dans sa forme la plus variée (formation, diffusion des résultats, plaidoyer, etc.), semblent acceptés par de nombreux évaluateurs. Cependant, là encore, il est important de souligner que tous n’adhèrent pas à cette dernière vision, se justifiant par exemple par la capacité limitée de l’évaluateur à entreprendre certains rôles. Enfin, au regard des résultats de cette recherche, il devient alors possible de clarifier le lien entre le style de responsabilisation endossé par les évaluateurs et les différentes approches évaluatives étudiées, qu’elles soient nouvelles ou traditionnelles. En effet, les différents niveaux de responsabilisation (respectivement présentés aux points 4.4.2.3 et 5.4.1.2) favorisent la reconnaissance des rôles et responsabilités associés aux approches évaluatives traditionnelles versus ceux associés aux plus récentes. Ainsi, les évaluateurs ‘diffuseurs de responsabilités’ auront tendance à se ‘désengager’ du traitement de l’éthique, et les évaluateurs ‘contractuels’ auront tendance à adopter une ‘responsabilité limitée’ au sein de l’évaluation. Ces deux positions correspondent davantage à une approche traditionnelle de l’évaluation. *A contrario*, les ‘défenseurs épistémologiques’ et les évaluateurs ‘engagés’ vont adopter une ‘responsabilité forte’ de l’évaluateur en faveur respectivement de la validité du processus et des résultats de l’évaluation pour les premiers, et en faveur d’une vision élargie des droits de la personne pour les seconds. Ces dernières positions s’avèrent quant à elles davantage en lien avec les nouvelles approches promues. Tel que nous l’avons précédemment mentionné, un évaluateur peut évoluer entre ces positions, et ce, au cours d’une même évaluation, naviguant de fait entre approches traditionnelles et nouvelles approches évaluatives (cette constatation se trouve en adéquation avec la thèse de Christie qui, en 2003, soulignait déjà que les évaluateurs incorporent des pratiques provenant de diverses approches au sein d’une seule et même évaluation).

En conclusion, l’éthique théorique des évaluateurs semble davantage prendre en considération des éléments et des valeurs présents dans les nouvelles approches évaluatives, que l’éthique contextualisée. Cependant, l’immense variabilité dans la

compréhension et la mise en œuvre des différents concepts et standards en lien avec le droit des parties prenantes, tant lors d'une réflexion sur l'éthique idéale, que lors de leur pratique quotidienne, favorise une forte hétérogénéité de pratique au sein de la profession, allant d'une vision très restrictive à très engagée de la responsabilité de l'évaluateur envers ces droits. Cette diversité implique la continuelle présence au sein de la profession de positions éthiques antinomiques, avec de fait, pour conséquence, des dissensions sur les plans moral, politique et épistémologique au sein de la discipline évaluative et de sa pratique.

6.1.2 Le traitement de l'éthique par les évaluateurs

Plusieurs constats peuvent être soulignés vis-à-vis du traitement de l'éthique par les évaluateurs en contexte de pratique. Nous discutons notamment ci-après : 1. de l'omniprésence de certains thèmes éthiques identifiés par les évaluateurs et de leur implication pour la pratique; 2. des conséquences de la prédominance de l'intuition et de l'expérience dans le processus décisionnel des évaluateurs; 3. de l'influence forte de certains éléments du contexte de l'évaluation; ainsi que, 4. de l'aspect anxiogène du traitement de l'éthique par les évaluateurs.

Premièrement, en ce qui concerne l'omniprésence de certains thèmes éthiques parmi ceux identifiés par les évaluateurs, nous pouvons constater dans la pratique la présence importante d'enjeux liés à la participation de parties prenantes au processus évaluatif, ainsi que d'enjeux liés à la protection des parties prenantes. La première catégorie concerne notamment des problèmes liés à la modification de résultats par des parties prenantes, ainsi que la non-réalisation d'activités initialement prévues, et représente des enjeux qui ont concerné le plus d'évaluation (respectivement cinq et sept sur huit). La seconde catégorie porte notamment sur la protection de la confidentialité et de l'anonymat des répondants, enjeux qui ont été cités le plus fréquemment par les évaluateurs et ont concerné quatre évaluations sur huit. Or, également dans les discours des évaluateurs, ce thème se trouve de loin celui le plus fréquemment cité lorsque sont abordés le concept d'éthique en évaluation, ou des exemples d'enjeux rencontrés. Un troisième thème

fréquemment abordé par les évaluateurs s'avère celui de la limitation de la contribution des parties prenantes, notamment par la présence de barrières. Nous pouvons remarquer que ces résultats concordent globalement avec une vision traditionnelle de l'éthique en évaluation. En effet, il y a vingt ans, Morris et Cohn (1993) soulignaient déjà que la modification des constats de l'évaluation et la pression de parties prenantes pour rompre la confidentialité des répondants étaient considérées comme des enjeux à la fois graves et fréquemment rencontrés par les évaluateurs. Toutefois, les résultats ici présentés divergent parfois de la vision traditionnelle en raison de l'évolution de la compréhension du concept d'éthique et des enjeux qui lui sont associés. Par exemple, le thème de l'engagement des parties prenantes est ici perçu par les évaluateurs comme appartenant au domaine de l'éthique (bien qu'associé à la qualité de l'évaluation et non aux droits des parties prenantes), et non au domaine technique (comme c'était le cas lors de précédentes recherches, par exemple Morris et Jacobs, 2000).

De plus, nous pouvons remarquer que les changements épistémologiques et moraux récents n'ont eu que peu d'impacts sur la pratique des évaluateurs, et n'ont notamment pas entraîné l'extension du processus d'identification d'enjeux éthiques à de nouvelles thématiques. En effet, bien que certains concepts et valeurs soient pris en compte par les évaluateurs, leur réflexion et les enjeux identifiés restent globalement dans la conception traditionnelle de l'éthique en évaluation. Ainsi, les résultats montrent que, parmi les deux visions ici proposées, à savoir les visions *macroscopique* et *microscopique* de l'éthique, la seconde reflète davantage la vision générale des évaluateurs envers l'éthique. En effet, dans cette vision, la réflexion de l'évaluateur se trouve principalement focalisée sur l'individu, et notamment sur sa protection lors de la collecte de données. De plus, en ce qui concerne les principaux thèmes et enjeux éthiques dépassant ce cadre, ceux-ci peuvent être toutefois assimilés à une éthique traditionnelle, car depuis longtemps identifiés dans la pratique (voir les enjeux identifiés par Morris et Cohn, 1993). Toutefois, une évolution dans l'identification des enjeux peut être soulignée sur le plan de la perception de la fréquence d'apparition d'enjeux éthiques dans la pratique. En effet, alors qu'en 1993 seulement 65% des évaluateurs interrogés par Morris et Cohn affirmaient avoir déjà été confrontés à des enjeux éthiques dans

leur pratique, ils sont 75,6% en 2011 (Jacob), et 96,3% dans cette présente recherche⁹⁷. Il semblerait donc que la potentialité d'identifier au moins un enjeu éthique ait accru au sein de la population d'évaluateur.

De plus, un risque de stagnation du traitement de l'éthique, qui plus est dans une vision traditionnelle, peut être souligné. En effet, deux explications à l'omniprésence de certains thèmes, tel que la protection de l'anonymat et de la confidentialité peuvent être proposées. Tout d'abord, ces types d'enjeux éthiques sont très récurrents dans la pratique évaluative, ce qui expliquerait que les évaluateurs y fassent davantage référence dans leur discours et dans la pratique. Ainsi, nous pouvons souligner que, bien que le thème de la protection de la confidentialité et l'anonymat soit prépondérant dans la réflexion et la pratique de l'éthique évaluative, et ce, depuis de nombreuses années (puisqu'intégré à la pratique évaluative par Sheinfeld dès 1977; dans Sheinfeld, 1978), cela n'a empêché ni les demandes successives de parties prenantes en violation avec ce principe, ni la nécessité pour les évaluateurs d'éduquer ces acteurs sur l'importance de le respecter. Il semblerait ainsi que l'importance donnée continuellement à ce principe par les évaluateurs soit expliquée par sa forte récurrence dans la pratique, et ce, malgré une haute et déjà bien établie conscientisation à ce sujet au sein de la communauté des évaluateurs. Alors que cette explication ne semble pas entièrement à négliger, son principal défaut provient du fait qu'elle n'explique pas le peu d'évolution dans l'identification des enjeux éthiques; ceci alors même que de nouvelles perspectives morales et épistémologiques intégrées (bien que partiellement) à la pratique transforment cette dernière et augmentent la probabilité d'identification de nouveaux types d'enjeux. Une deuxième explication pourrait être émise en lien avec la relation entre expérience professionnelle et identification des enjeux, telle que suggérée par Desautels (2011). D'après

⁹⁷ Malgré le fait que ces recherches ne portent pas exactement sur le même type de population, les différents résultats semblent toutefois indiquer une évolution vers une plus grande prise en compte des enjeux éthiques. À titre d'information, les populations concernées sont respectivement : les membres de l'Association américaine d'évaluation (AEA) basés aux États-Unis pour les résultats de Morris et Cohn (n=459), les employés d'organisations et ministères canadiens, ainsi que les membres de la Société canadienne d'évaluation (SCE) et de la Société québécoise d'évaluation de programme (SQEP) pour les résultats de Jacob (n=178), et les membres de la SCE pour cette recherche (n=218).

l'auteur, les évaluateurs familiers avec un type d'enjeu éthique vont être mieux à même d'identifier ce même type d'enjeu par la suite. Ainsi, les évaluateurs auraient plus facilement tendance à identifier des enjeux déjà rencontrés dans leur pratique. Cette seconde explication semble très pertinente pour expliquer partiellement l'omniprésence de certains thèmes éthiques et le peu d'évolution du traitement éthique par les évaluateurs. Cependant, le risque qu'elle induit pour la pratique repose sur la facilité avec laquelle un cercle vicieux serait à même d'opérer. En effet, alors que l'identification d'un enjeu se trouve favorisée par la familiarité de l'évaluateur avec celui-ci, elle renforce d'autant plus cette familiarité, privilégiant ainsi l'identification future dudit enjeu dans la pratique. La réflexion des évaluateurs sur l'éthique en évaluation, ainsi que sa pratique se trouverait alors non seulement restreinte à certains thèmes issus d'une vision traditionnelle de l'évaluation, mais se trouverait également condamnée à être continuellement reproduite.

Deuxièmement, la prédominance de l'intuition et de l'expérience dans le processus décisionnel des évaluateurs est bien présente et doit amener à réfléchir aux diverses conséquences de cette particularité pour la pratique de l'éthique. En effet, les évaluateurs semblent principalement baser leurs décisions éthiques sur un processus davantage intuitif, plutôt qu'un processus d'analyse formel, logique et séquentiel de la situation. Les évaluateurs ont par ailleurs souligné la place de plus en plus décisive avec le temps de leur propre expérience professionnelle dans leur traitement de l'éthique. Leurs décisions éthiques se trouvent alors liées à la reconnaissance de ce que Reynolds nomme un « prototype » (2006, p. 739) de situation. Dans le cas contraire, lors d'enjeux complexes pour lesquels l'évaluateur n'a pu associer de prototype, celui-ci se réfère alors à d'autres sources d'informations afin de prendre une décision. Cette dernière situation s'est toutefois avérée relativement rare dans les différents cas étudiés. À cela s'ajoute le fait que, bien que son étude en ait ici été limitée, l'impact du contexte émotionnel intense lors du traitement de l'éthique ne peut être négligé étant donné son interdépendance avec la prise de décision intuitive. Par exemple, nous avons ainsi pu constater que des évaluateurs avaient tendance à attribuer une intensité émotionnelle forte à des enjeux ayant un impact logistique et organisationnel considérable, alors que d'autres l'attribuaient à des enjeux perçus comme éthiquement graves.

De plus, malgré l'omniprésence d'un style décisionnel majoritairement intuitif, il semblerait que chacun des deux styles (cognitifs logiques et intuitifs) soit bénéfique dans un contexte particulier de prise de décision (soit l'application des standards traditionnels *versus* celle des nouveaux standards). Dans la littérature, deux positions antagonistes sont notamment défendues sur ce sujet. La première invite l'évaluateur à minimiser l'intuition au profit d'une analyse cognitive formelle et séquencée, principalement basée sur la mise en relation entre la situation rencontrée et les principes et standards des codes éthiques (Newman et Brown, 1996). La seconde invite l'évaluateur à privilégier l'entière contextualisation de sa démarche, l'intuition et le sens moral de l'évaluateur se situant alors au centre de celle-ci (Mabry, 1999). D'après les auteurs, un des risques majeurs généralement attribués à l'usage exclusif de l'intuition réside dans l'hétérogénéité des différentes positions endossées par les évaluateurs. Nous pouvons cependant constater que, dans les cas étudiés, il n'existe d'importantes variabilités ni dans les thèmes traités (hormis l'exception d'une évaluation focalisée davantage sur la collaboration avec les parties prenantes), ni dans les positions éthiques adoptées lors des enjeux. En effet, ces positions se trouvent en quasi-totalité en adéquation avec les codes éthiques traditionnels, et dans les cas pour lesquels ces positions et les codes ont divergé, cela a provoqué l'inconfort de l'évaluateur. Ainsi, l'enjeu de l'homogénéisation des pratiques éthiques ne semble principalement pas porter sur l'application des standards traditionnels, mais bien sur les nouveaux standards éthiques, qui eux, n'ont été que peu et très variablement appliqués par les évaluateurs. De fait, il semblerait qu'une analyse plus approfondie et logique des situations éthiques soit davantage pertinente dans un contexte d'intégration de nouveaux standards éthiques à la pratique. Cependant, outre la pertinence d'une telle démarche approfondie afin d'uniformiser le traitement des nouveaux standards, l'analyse formelle, basée notamment sur les théories éthiques pourrait également permettre d'accroître la réflexion éthique des évaluateurs. Cela leur permettrait ainsi de rationaliser leurs décisions en fonction de théories ou de positions éthiques spécifiques, et non juste sur des éléments basés sur leur propre vécu ou les standards promus dans leur environnement. Cela permettrait par là même de pallier les manques et ambiguïtés des codes éthiques traditionnels, mais aussi,

dans une certaine mesure, la limitation de l'*identification* des 'nouveaux' enjeux éthiques par la seule expérience.

Troisièmement, de nombreux éléments contextuels influencent l'évaluateur lors du traitement de l'éthique, que ce soit au niveau de : l'identification des enjeux, l'interprétation des standards, ou encore, l'intégration de ces derniers au contexte.

Ainsi, parmi ceux relevés par la littérature, tant sur le plan de l'éthique théorique que de l'éthique contextualisée, nombreux sont ceux dont l'influence se trouve corroborée par cette recherche; cependant, de nouveaux éléments ont également pu être observés. Nous pouvons ainsi citer des éléments propres aux évaluateurs ou à leur construit du contexte, à savoir : leur appartenance à certains groupes démographiques (discipline, années d'expérience, etc.), leurs propres valeurs et celles de leur organisation, leur perception de la fonction d'évaluateur (rôles et responsabilités), leur perception du pouvoir et de l'influence des parties prenantes, la perception des standards de la discipline, ou encore, la phase d'évaluation.

Parmi ces éléments d'influence, l'importance des émotions n'est pas à négliger. En effet, Newman et Brown (1996) ont souligné les conséquences du stress sur la prise de décision éthique des évaluateurs. Or, les résultats de cette recherche montrent tout d'abord que le traitement de l'éthique se trouve globalement associé à une importante anxiété chez les évaluateurs. Ensuite, ils indiquent aussi clairement que l'intensité émotionnelle des évaluateurs se révèle considérable lors du traitement de nombreux enjeux, et que celle-ci peut se trouver liée à l'estimation de l'impact logistique et/ou organisationnelle d'un enjeu, ou bien à son implication sur le plan éthique. Il serait ainsi plus que probable que le stress, l'anxiété et les diverses émotions ressenties par les évaluateurs engendrent des conséquences non négligeables sur leur traitement de l'éthique. De plus, les résultats de cette recherche indiquent que le processus décisionnel des évaluateurs est caractérisé par un mode relativement intuitif, basé principalement sur leur propre expérience. Or, la littérature indique que ce type de processus décisionnel accroît l'influence des émotions au détriment d'une réflexion logique et séquencée. Il semblerait ainsi que non seulement les expériences passées, mais aussi les émotions soient des éléments d'influence importants du traitement de l'éthique par les évaluateurs.

Ensuite, il semble que la perception par les évaluateurs du pouvoir et de la légitimité des parties prenantes influence grandement leur traitement de l'éthique, et ce, notamment en faveur du client de l'évaluation. En effet, dans la littérature, il est indiqué que le pouvoir et la légitimité des différentes parties prenantes influencent les réponses des évaluateurs lors de requêtes contradictoires (Jones et al., 2007), et lors de requêtes non éthiques par des acteurs en position d'autorité envers l'évaluateur (Lamping, 2016). Les résultats de cette recherche corroborent ces points, et indiquent également que l'action du pouvoir et de l'influence ne se retirent pas à des enjeux impliquant des requêtes conflictuelles, mais reste présente tout au long du traitement de l'éthique. Dans ce contexte, la perception des évaluateurs du pouvoir et de la légitimité des parties prenantes se trouve alors reliée à leur perception de leurs responsabilités et rôles en tant qu'évaluateurs, qui, comme cela a déjà été précédemment mentionné, restent encadrés par une vision relativement traditionnelle de la profession. De fait, le pouvoir et la légitimité des différents acteurs, tels que perçus par les évaluateurs, tendent à renforcer considérablement la place du client de l'évaluation au sein du traitement de l'éthique. Cette influence se trouve par ailleurs le plus souvent acheminée de manière directe, ou relayée par le mandat.

Enfin, certaines décisions et justifications des évaluateurs correspondent aux théories éthiques et aux valeurs que ces dernières promeuvent, sans pour autant que les évaluateurs n'y fassent explicitement référence. En effet, bien que les positions des évaluateurs semblent correspondre aux théories éthiques présentées aux sections 1.1.1 et 1.1.2⁹⁸, ces derniers n'intègrent pas volontairement ces théories, que ce soit lors leurs

⁹⁸ Par exemple, nous pouvons constater que certaines justifications de décisions éthiques en lien avec l'atteinte d'un niveau de validité acceptable pour les résultats de l'évaluation peuvent être associées à la vision utilitariste. De même, la priorisation des décisions favorisant le respect des règles, qu'elles proviennent du mandat ou des standards en évaluation, peut quant à elle être associée à une vision déontologique. Autre exemple, lorsque l'évaluateur privilégie la protection des droits des parties prenantes, l'associant principalement à la protection des participants lors de la collecte de données, l'évaluateur se positionnera dans une vision priorisant les droits de la personne. De plus, une autre catégorie mentionnée est celle des intuitionnistes. Ces derniers ne cherchent pas à s'ancrer dans l'une ou l'autre des théories précédemment citées, mais davantage à justifier leurs choix d'après une analyse de la situation. Encore là, cette position illustre bien les comportements des évaluateurs, sans toutefois que cette analyse ne soit entreprise ni de manière volontaire ni de manière approfondie. En effet, tel que cela a déjà été précédemment mentionné, la démarche des évaluateurs est caractérisée par la place

réflexions ou lors de leurs actions dans le domaine de l'éthique en évaluation. De plus, la sélection des valeurs spécifiques sous-tendant l'évaluation, le programme, ou le traitement de l'éthique ne fait pas l'objet d'une analyse particulière de la part des évaluateurs. Toutefois, les théories ici présentées s'avèrent relativement pertinentes afin de décrire certains comportements des évaluateurs. Ainsi, bien que l'influence de ces théories et de leurs valeurs sur le traitement de l'éthique par les évaluateurs ne soit pas explicitée, il semble cependant fort probable qu'elle soit effective.

Quatrièmement, malgré l'important aspect anxiogène du traitement de l'éthique pour les évaluateurs, cet aspect ne se trouve que peu abordé par la littérature. En effet, lors du traitement de l'éthique en évaluation, les évaluateurs subissent régulièrement un sentiment d'anxiété considérable. Cette anxiété a été partagée par les évaluateurs tant lors du traitement de certains enjeux éthiques au cours des diverses situations étudiées dans la pratique, que lors de discussion générale sur l'éthique en évaluation. Pourtant, alors même que les caractéristiques des nouvelles approches évaluatives (renforçant la relation et les contacts entre évaluateurs et parties prenantes) accroissent d'autant plus l'aspect anxiogène du processus évaluatif, cette problématique n'est que très rarement traitée dans la littérature. En effet, peu d'études portent sur l'anxiété ressentie en contexte évaluatif et, lorsque ce thème est traité, le sujet porte sur l'anxiété ressentie par les parties prenantes aux évaluations, à l'exclusion de l'évaluateur (Bechar et Mero-Jaffe, 2014; Donaldson, Gooler et Scriven, 2002).

De plus, malgré la présence de frustrations, les évaluateurs ne se sentent toutefois pas entièrement démunis lors de leur traitement de l'éthique et profitent d'une vision *a posteriori* positive de leurs actions. Toutefois, cette vision ne semble pas amenuiser l'anxiété ressentie envers le traitement de l'éthique. En effet, l'étude de Jacob (2011) montre qu'un grand nombre d'évaluateurs (80,2% des répondants) considèrent ne pas se

prédominante de l'intuition et de l'expérience passée. Enfin, la défense de la justice sociale et l'éthique de la sollicitude sont quant à elles deux visions qui ne correspondent toutefois quasiment pas au traitement de l'éthique par les évaluateurs.

sentir « démunis » lorsqu'ils rencontrent des enjeux éthiques dans leur pratique. Or, les résultats de cette présente recherche s'alignent avec une vision globale positive des évaluateurs envers leur traitement de l'éthique. En effet, les évaluateurs se considèrent comme globalement satisfaits des positions éthiques qu'ils ont adoptées et de la résolution des différents conflits. Ils ont ainsi rarement avoué se sentir entièrement démunis en cours d'évaluation, à l'exception notamment : de situations impliquant une opposition entre le client de l'évaluation (ou leur supérieur hiérarchique) et eux-mêmes, et concernant la protection de la confidentialité et de l'anonymat des répondants; ou encore, à la suite de la présence d'un obstacle contextuel extérieur (par exemple, la violence, le cadre législatif, etc.). En effet, pour ces situations les évaluateurs bénéficiaient, d'après leur perception, d'une marge de manœuvre nulle ou quasi nulle afin d'améliorer la situation. Cependant, il est important de relever que les évaluateurs se sont davantage sentis frustrés envers des décisions dont ils ne partageaient pas entièrement la position. Dans ces cas-ci, ils auraient préféré agir différemment, mais ont dû adapter leur démarche aux exigences d'une partie prenante (en l'occurrence généralement le client). Les évaluateurs partagent donc une vision globale positive de leurs réalisations *a posteriori* alors que, dans la pratique quotidienne, ils se sentent frustrés par nombre de décisions qu'ils ont dû appliquer (bien que le sentiment d'être entièrement démuni soit quant à lui moins fréquent). En ce qui concerne la perception des évaluateurs, non de leurs réalisations, mais de leur vécu en lien avec les activités de traitement de l'éthique, une plus grande similitude peut être notée entre vision générale *a posteriori* et vécu au quotidien. En effet, plusieurs évaluateurs ont relevé que l'éthique est un domaine anxigène pour eux, et sur le terrain, ils déclarent ressentir dans une grande proportion (soit environ pour un tiers des enjeux éthiques rencontrés) une intensité émotionnelle élevée lorsque ces enjeux se trouvent en cours de traitement ou viennent juste d'être résolus. Nous pouvons donc constater des différences de perception en termes de satisfaction dans l'atteinte des objectifs lors d'une réflexion générale *a posteriori* versus lors du traitement de l'éthique dans la pratique, mais non en termes de vécu émotionnel et du caractère anxigène de l'éthique.

Enfin, il semblerait que l'anxiété des parties prenantes et celle des évaluateurs se renforcent mutuellement, et contribuent à la désillusion de ces derniers envers leur

profession. En effet, sur le plan de l'anxiété ressentie par les autres parties prenantes, Bechar et Mero-Jaffé (2014) énumèrent à partir des travaux de Donaldson et al. (2002) les comportements des parties prenantes consécutifs d'un sentiment d'« anxiété excessive » (*“excessive evaluation anxiety”* : XEA). Or, nous pouvons remarquer que certains de ces comportements ont été cités ici même par les évaluateurs comme à l'origine d'enjeux éthiques, ainsi que comme source d'important stress pour eux. Peuvent notamment être cités : « le manque de coopération de la part de parties prenantes essentielles/l'évitement ou le refus de travailler avec l'évaluateur », ainsi qu'« éviter, protester ou remettre en cause la validité des résultats de l'évaluation ». De plus, parmi les comportements des parties prenantes cités par les auteurs, se trouvent également certains ici considérés comme à l'origine du scepticisme des évaluateurs envers leur propre profession, par exemple: « le manque d'utilisation des résultats de l'évaluation »; « le manque d'amélioration du programme »; ou encore, « l'enterrement ou la publication limitée du rapport d'évaluation » (traduction libre, 2014, p. 370)⁹⁹. Ainsi, tout en considérant que ces types de comportements dans notre recherche puissent avoir d'autres origines que l'anxiété des parties prenantes, il semble toutefois probable que les comportements des uns puissent provoquer anxiété chez les autres, ainsi que le vague à l'âme des évaluateurs. Ces interactions renforcent alors le cercle vicieux de comportements non seulement anxiogènes, mais également contre-productifs pour l'évaluation. Il est de plus intéressant de constater que les évaluateurs ont tendance à sous-estimer leur contribution à cette situation, tant sur le plan du déclenchement des enjeux que de leur résolution. En effet, contrairement à ce que les résultats de cette recherche montrent dans la pratique quotidienne, Jacob (2011) souligne que les évaluateurs ne se considèrent que très peu à l'origine des enjeux éthiques survenant au cours des évaluations (soit seulement 5,1% des enjeux), et que seulement un tiers des répondants (soit 32,3%) considèrent que l'évaluateur doit contribuer à leur résolution.

⁹⁹ Traduction de: *“Lack of cooperation by critical stakeholders/Avoiding or refusing to work with evaluators”*, et *“Stalling, protesting, or challenging the validity of evaluation results”*, ainsi que: *“Lack of utilization of evaluation results”*; *“Lack of program improvement”*; et, *“Shelving or limited publication of evaluation report”*.

6.2 La conceptualisation de l'éthique en évaluation :

“Tools and procedures for evaluative inquiry are wonderful things, but manualizing and proceduralizing evaluation in society are not. As an association and as university educators, we need to develop more evaluation-thinking kits. That is what educating for intelligent belief in evaluation demands. That is what our society needs.” (Schwandt, 2008, p. 149)

La manière dont les évaluateurs intègrent l'éthique évaluative, tant dans l'idéal que dans la pratique quotidienne montre la nécessité de renforcer la conceptualisation de la notion d'éthique en évaluation. En effet, un tel exercice non seulement favoriserait l'étude et l'évolution de l'éthique évaluative au niveau de la discipline, mais améliorerait également directement sa prise en compte et son application sur le terrain par les évaluateurs.

De fait, cette section de la discussion présente une réflexion sur le concept d'éthique en Évaluation. Cette réflexion prend comme point de départ les résultats de la recherche, et vise principalement à mettre en valeur les connaissances manquantes sur le sujet. Ainsi, quatre questions portant sur la conceptualisation de l'éthique en évaluation semblent fondamentales, à savoir : 1. *Qu'est-ce que l'éthique évaluative?*; 2. *Qui est en charge de définir la morale et les règles d'une telle éthique?*; 3. *Qui est en charge de son application?*; et enfin, 4. *Quelles sont les fonctions de l'Évaluation dans la société? ... et de l'éthique en Évaluation?* Il ne s'agit pas ici même de proposer des réponses définitives, mais davantage d'apporter des éléments de réflexion sur les connaissances manquantes, ainsi que sur ce qui est *de facto* mis en pratique à l'heure actuelle. Toutefois, des éléments de réponse, ainsi que des outils d'analyse et de catégorisation ont été intégrés afin de contribuer à cette conceptualisation.

6.2.1 Qu'est-ce que l'éthique évaluative?

La notion d'éthique en évaluation reste discutée dans la littérature. En effet, tel que nous l'avons déjà présenté lors de la revue de littérature, certains perçoivent l'éthique évaluative comme « la science des règles et standards », laissant la morale « aux bonnes pratiques » (Newman et Brown, 1996, p. 20, traduction libre), alors que d'autres englobent ces deux

aspects (règles et bonnes pratiques) sous le même concept d'éthique. Par l'étude de l'éthique des évaluateurs, cette recherche fait référence à ces deux aspects, liant déontologie et morale, règles et bonnes pratiques. Cette approche nous permet de mieux apprécier l'évolution de l'éthique en termes de nouvelles valeurs acceptées et intégrées dans la pratique et complète ainsi les autres recherches déjà effectuées dans ce domaine. Cependant, la complexité des résultats de cette recherche en lien avec l'étude de l'éthique rend également évidente la nécessité d'approfondir la conceptualisation du concept d'éthique en évaluation. Or, la littérature reste encore relativement vague sur ce sujet. Pour cette raison, sont présentés ci-après des éléments de conceptualisation de l'éthique en évaluation, dégagés au court des différentes analyses réalisées dans le cadre de cette recherche. Sept principales dimensions sont proposées et sont réparties en trois tableaux (voir les tableaux simplifiés ci-après et ceux détaillés avec les critères à prendre en compte pour chaque thème en Annexe N). Le premier tableau porte sur les caractéristiques principales de l'éthique, à savoir : la fonction de l'éthique, sa définition et ses valeurs. Le second porte sur l'intégration du concept par les évaluateurs, à savoir : leur compréhension et leur assimilation du concept, ainsi que leur processus décisionnel et leur rationalisation des décisions. Enfin, le troisième porte sur les situations à caractère éthique rencontrées, à savoir : les types d'enjeux et problèmes rencontrés, ainsi que les parties prenantes concernées. Pour chaque dimension abordée, les principaux éléments sont identifiés par une puce en forme de flèche. Suite à cela, sont proposés le cas échéant des catégories, dimensions, ou profils -types comme autant d'exemples d'éléments d'analyse. Aucune distinction n'a été réalisée entre les éléments provenant initialement des analyses de l'éthique théorique versus celles de l'éthique contextuelle; chacun étant en effet potentiellement pertinent dans l'une ou l'autre de ces deux catégories. Enfin, ces listes ne sont évidemment pas exhaustives et proviennent des résultats de la recherche. D'autres éléments peuvent y être ajoutés afin de préciser ou de faire évoluer le concept d'éthique en évaluation.

Tableau 6-1 : Conceptualisation de l'éthique évaluative: 1. Caractéristiques principales de l'éthique

Fonction	Définition	Valeurs
<p>Assurer :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Le respect des droits de la personne ➤ La rigueur et intégrité du processus ➤ La réalisation de l'évaluation ➤ La définition et la reconnaissance des pratiques évaluatives 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ L'éthique en tant que règles et procédures vs. l'éthique comme comportement ➤ L'éthique obligatoire vs. l'éthique facultative ➤ L'éthique formelle vs. l'éthique implicite ➤ L'éthique personnelle vs. l'éthique d'un tiers 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Valeurs de l'éthique théorique ➤ Valeurs contextualisées <p><u>Valeurs types</u> : la protection des participants; le professionnalisme; le droit à la participation, etc.</p> <p><u>Dimensions pour l'étude des valeurs</u> : la diffusion de l'information et des résultats, l'utilisation des résultats, l'inclusion des parties prenantes, la qualité des évaluations, etc.</p> <p><u>Profils types</u> : les contractuels; les défenseurs épistémologiques; les engagés</p>

Tableau 6-2 : Conceptualisation de l'éthique évaluative : 2. Intégration du concept par les évaluateurs

Interprétation et assimilation du concept par les évaluateurs	Processus décisionnel et rationalisation
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Niveau de vision éthique (macro. /micro.) ➤ Critères d'identification des enjeux ➤ Moment de la prise en compte ➤ Critères d'évaluation de la gravité ➤ Domaines d'interprétation des règles éthiques (la pertinence, le type d'activités envisagées, le degré de responsabilisation et le degré d'ouverture). ➤ Facteurs d'influence <p><i>Profils types</i> : les diffuseurs de responsabilités; les conseillers; les hiérarchiques; les traditionnels; les idéalistes vs. les réalistes (autocritiques et désillusionnés)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Modèle cognitif ➤ Temporalité de la prise en compte ➤ Ressources utilisées pour prendre les décisions ➤ Intensité émotionnelle ➤ Sentiments ressentis ➤ Justifications

Tableau 6-3 : Conceptualisation de l'éthique évaluative: 3. Situations à caractère éthique rencontrées

Types d'enjeux et problèmes rencontrés	Les parties prenantes concernées
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Difficultés d'application des guides éthiques ➤ Contraintes émises par les P.P ➤ Problèmes rencontrés <p><u>Problèmes types liés à la</u> : limitation à la contribution; protection des répondants; manipulation; etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les P.P sources de contraintes ➤ Les P.P bénéficiaires de la protection éthique ➤ Les P.P participant à la mise en place de la protection éthique <p><u>Catégories types de P.P</u> : spécifiques à l'évaluation; spécifiques au programme évalué.</p> <p><u>Rôles types</u> : client, P.P clés; et décideur, conseiller, informant, exclus</p>

6.2.2 Qui est en charge de définir la morale et les règles de l'éthique évaluative?

La question de savoir quels protagonistes auront la responsabilité de la définition des valeurs et règles éthiques en évaluation a un impact majeur sur la pratique évaluative. En effet, en 1999, House et Howe soulignaient que :

« [l]'évaluation est aussi bonne ou aussi mauvaise que le cadre de valeurs qui la contient, de la même manière qu'elle est aussi bonne ou aussi mauvaise que la méthodologie de recherche qu'elle emploie. En fait, les deux ne peuvent pas être distingués l'un de l'autre. » (1999, p. 137, traduction libre)¹⁰⁰

Ainsi, avec la reconnaissance de l'interdépendance entre valeurs et méthodologie, les acteurs responsables de définir les critères de qualité d'une évaluation détiennent alors de fait la responsabilité de définir les valeurs sous-jacentes et les règles morales de l'évaluation, et vice-versa.

Deux questions essentielles se posent alors : la morale et les règles de l'éthique évaluative doivent-elles être décidées au niveau de la discipline ou de la pratique quotidienne? Et, quels acteurs doivent être en charge de cette décision à l'un ou l'autre de ces niveaux?

Tel que cela a déjà été mentionné dans la revue de la littérature, les auteurs restent divisés quant à savoir le niveau au sein duquel l'éthique évaluative doit être définie. D'un côté, certains prônent l'homogénéisation des principes éthiques au sein de la discipline, et de l'autre, d'autres revendiquent la nécessité de contextualiser la réflexion localement. D'une manière plus générale, la problématique du niveau de contextualisation des règles de l'évaluation a été discutée par Vial (2001) et Hadji (2012). D'un côté, Hadji défend la nécessité d'homogénéiser les règles afin d'assurer la qualité de la discipline de l'Évaluation, et de l'autre, Vial assure de l'indispensabilité de la contextualisation de la pratique (et donc de ses règles) afin que l'évaluation prenne tout son sens. Dans cette perspective, ce dernier recommande de permettre la constante évolution des « théories évaluatives ». Nous situant entre ces deux positions, nous

¹⁰⁰ Traduction de: "Evaluation is as good as bad as the value framework that constrains it, in the same way that it is as good as bad as the research methodology it employs. In fact, the two cannot be disentangled" (House et Howe, 1999, p. 137).

pouvons considérer que l'éthique évaluative peut être homogénéisée au niveau de la discipline, tout en permettant sa constante remise en question, ainsi que son adaptation au contexte de pratique (Peter, 2013). Cependant, cette dernière posture amène de nouveaux questionnements, et notamment ceux de savoir : quel niveau, celui de la discipline ou du contexte, a préséance? Et de fait, quels principes et règles éthiques au niveau de la discipline doivent être considérés comme obligatoires dans la pratique; et ce, jusqu'à quel niveau d'implantation?

Premièrement, quant à la question de la préséance de la discipline ou du contexte en éthique, la réponse s'avère complexe, mais indispensable afin d'améliorer l'éthique telle qu'actuellement appliquée. En effet, les présents résultats montrent que l'éthique mise en pratique par les évaluateurs est influencée : par la discipline évaluative (notamment les codes éthiques traditionnels); par les acteurs au sein d'une évaluation spécifique (notamment le client); mais également, par leur propre moralité et par leur perception de leurs rôles et responsabilités en tant qu'évaluateurs. Ainsi, l'éthique évaluative dans la pratique est donc une éthique hybride provenant de sources universelles et contextuelles. Cependant, parmi ces différentes sources, elle s'assimile davantage à l'éthique du client de l'évaluation. En effet, hormis des règles éthiques fortement ancrées au niveau de la discipline (telles que la protection de la sécurité, de l'anonymat et de la confidentialité des répondants, l'intégrité et la rigueur de la démarche évaluative, etc.), l'éthique défendue au sein de l'évaluation incorpore de nombreuses positions décidées par le client et/ou favorables à celui-ci. Or, la littérature et les résultats de cette recherche concordent sur le fait que les besoins, intérêts et valeurs des différentes parties prenantes s'avèrent souvent discordants (Schwandt, 1997). Ainsi, actuellement, ni la formalisation et l'universalisation de l'éthique au niveau de la discipline (impliquant des problèmes de mise en œuvre), ni sa contextualisation (proclient) ne semblent résoudre d'une manière entièrement satisfaisante la problématique de la définition de la morale et des règles de l'éthique évaluative. Dès lors, le *statu quo* dans ce domaine tend à permettre la mise en place d'une éthique privilégiant le client, dans le cadre de normes traditionnellement présentes dans les codes éthiques et coutumièrement admises par la communauté évaluative.

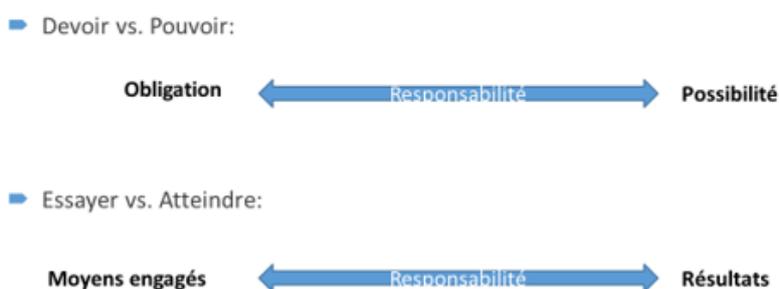
Deuxièmement, la notion d'une éthique prescriptive et/ou optionnelle nécessite une réflexion profonde sur la pertinence de deux niveaux d'éthique, ainsi que sur les rôles fondamentaux de l'évaluateur. La perception du caractère obligatoire de l'éthique en évaluation, et notamment des codes éthiques, ne fait pas l'unanimité au sein des évaluateurs. En effet, les résultats de cette recherche indiquent que seulement 59% des évaluateurs participants la considèrent comme telle. Dans le cas contraire, les codes sont perçus comme des illustrations de bonnes pratiques à suivre. Ceci implique que les standards sont parfois perçus comme des devoirs de l'évaluateur, et parfois comme des possibilités d'action, des bonus que l'évaluateur décide ou non d'intégrer à sa pratique. À la vue des résultats de cette recherche, il s'avère cependant fort probable que certains principes ou standards soient perçus comme obligatoires, alors que d'autres facultatifs par un même évaluateur. Se pose alors la question de la responsabilité de l'évaluateur envers l'application des divers principes et standards au regard de la fonction fondamentale de l'évaluateur. Ainsi, le caractère obligatoire de principes communs à la discipline de l'évaluation nécessite une réflexion sur la présence d'une éthique à deux niveaux : une obligatoire et une optionnelle, ainsi que l'adhésion sur le fait que l'éthique alors dite 'obligatoire' implique pour l'évaluateur des responsabilités devant être considérées comme centrales à sa fonction.

Troisièmement, sur le plan du niveau d'implantation de l'éthique, les résultats de la recherche montrent que, en fonction des standards étudiés, certains évaluateurs vont porter davantage attention aux ressources mobilisées, qu'à l'atteinte du résultat visé; ou vice-versa. Par exemple, l'atteinte des résultats était considérée comme cruciale pour des standards comme ceux portant sur le respect des engagements contractuels ou la protection de la sécurité des répondants. À l'inverse, l'engagement adéquat de ressources malgré une non-atteinte des objectifs était considéré comme un critère suffisant pour des standards portant sur l'inclusion ou la réponse aux besoins de groupes considérés comme non centraux.

Ainsi, les évaluateurs décident des objectifs et composants de l'éthique évaluative d'après leur perception de leurs propres responsabilités au sein du processus évaluatif. Influencés par leur vision de l'éthique professionnelle dictée au niveau de la discipline, par les conditions du contexte (les engagements contractuels et le client

notamment), ainsi que par leurs priorités morales, les évaluateurs vont notamment positionner leurs responsabilités en matière d'éthique d'après les deux thèmes précédemment mentionnés, à savoir la confrontation obligation versus possibilité d'actions, et celle entre la tentative versus l'atteinte de résultats. Le graphique ci-après illustre ces oppositions.

Figure 6-1 : Gradation de la responsabilité des évaluateurs envers les règles de l'éthique évaluative



En conclusion, la problématique liée à la légitimité des acteurs qui décident de la morale et des règles éthiques en évaluation a un impact non seulement sur l'éthique mise en place par les évaluateurs, mais de fait, sur la qualité d'ensemble de l'évaluation. Or, l'éthique fortement contextualisée, telle qu'elle est actuellement pratiquée, pose de nombreux défis. En effet, dans un contexte professionnel non régulé au niveau de la discipline, l'éthique reste pour l'instant largement influencée par le contexte de pratique et les décisions des évaluateurs concernant la préséance des niveaux de définition de la morale et des règles évaluatives. Ainsi, la question du caractère prescriptif ou facultatif de l'éthique évaluative, ainsi que de ses objectifs minimums de mise en œuvre est décidée localement, en lien avec la perception des évaluateurs de leurs responsabilités. Le contexte de pratique s'avère de plus le principal juge quant à l'appréciation de l'éthique évaluative, et plus globalement, quant à la qualité des évaluations. Or, bien que ces différentes positions concordent avec un pan de la littérature qui préconise la contextualisation de l'éthique afin de parvenir à sa mise en œuvre (Mabry, 1999), ainsi qu'à son jugement (Randall et Gibson, 1990, 2013), cette posture a aussi, tel que cela a été précédemment exposé, ses limites.

6.2.3 Qui est en charge de l'application de l'éthique évaluative?

Aucun consensus n'existe dans la littérature quant à savoir jusqu'à quel niveau l'évaluateur détient le rôle d'agent de mise en œuvre et, le cas échéant, de défenseur de l'éthique évaluative. De plus, la délimitation de ces rôles se trouve liée à la perception de la responsabilité de l'évaluateur de s'engager sur le plan éthique au sein du processus évaluatif. Cet engagement peut ainsi aller d'un niveau minimum, à un niveau élevé (en visant notamment un objectif épistémologique de qualité de l'évaluation, ou encore, des objectifs politique et/ou social, d'amélioration des conditions au sein de l'évaluation ou de son contexte). Cet engagement peut également dépasser le cadre du processus évaluatif, sur le plan spatial, c'est-à-dire hors du processus en lui-même, ou temporel, c'est-à-dire après la fin de l'évaluation. (Peter, 2013) La multiplication des approches évaluatives dans la littérature a ainsi décuplé les possibilités quant aux rôles et responsabilités en matière d'éthique. Pourtant, dans la pratique, les rôles et responsabilités effectivement endossés par les évaluateurs ne correspondent pas à ceux, traditionnels ou non, proposés dans la littérature (Skolits et al., 2009).

Or, les résultats de cette recherche montrent que les niveaux de responsabilités adoptés par les évaluateurs s'étendent principalement du désengagement à la responsabilité limitée. Le *désengagement* se trouve tout particulièrement justifié par les évaluateurs en raison du positionnement plus favorable d'autres parties prenantes, ainsi qu'en raison d'autres facteurs contextuels tels que leur niveau de contrôle du processus et de l'information, leur domaine de travail, leurs capacités, etc. Ce sont principalement des profils d'évaluateurs diffuseurs de responsabilités et traditionnels, qui vont entreprendre des activités associées à l'éthique évaluative traditionnelle. La *responsabilité limitée* réfère à l'utilisation d'une marge de manœuvre dans l'application de l'éthique encadrée formellement (généralement par le contrat et/ou le mandat d'évaluation). Les profils types associés à ce niveau sont les contractuels et les conseillers. Enfin, le *niveau de responsabilité le plus fort*, correspondant également au niveau le plus élevé de la littérature présentée précédemment, implique des profils d'évaluateurs tels que les défenseurs épistémologiques et les engagés, qui vont plaider en faveur d'une éthique évaluative allant au-delà des exigences de base. Dans le cadre de cette recherche, ce niveau n'a été que rarement atteint, et lorsque cela a été le cas, cela concernait

majoritairement des activités et objectifs en vue d'accroître la participation dans le processus évaluatif.

De plus, les évaluateurs semblent avoir tendance à sous-estimer leur rôle et à ne pas se sentir toujours entièrement concernés par la résolution des enjeux éthiques. En effet, tel que cela a déjà été mentionné, Jacob (2011) souligne que les évaluateurs ne se considèrent que très peu à l'origine des enjeux éthiques survenant au cours des évaluations, et que seulement un tiers des répondants considèrent que l'évaluateur doit contribuer à leur résolution. Cependant, les résultats ici présentés montrent au contraire que les évaluateurs sont très souvent la source d'enjeux éthiques. De plus, bien que ces résultats montrent qu'ils interviennent dans la quasi-totalité des cas qu'ils identifient, leur responsabilité d'effectivement résoudre le problème n'est pas aussi évidente.

Or, la responsabilité de *résoudre* les situations problématiques sur le plan éthique amène deux questionnements, à savoir : quelle est la responsabilité des autres parties prenantes en matière d'éthique et de quels moyens et protections bénéficient les évaluateurs pour atteindre les objectifs éthiques?

Tout d'abord, les parties prenantes ont un impact indéniable sur le traitement de l'éthique évaluative, ce qui incite à leur responsabilisation. En effet, cette recherche montre que les autres parties prenantes détiennent un rôle important dans l'initiation de dilemmes éthiques, limitant d'ailleurs souvent eux-mêmes leur propre protection éthique. De plus, la plupart bénéficient à un moment ou à un autre de la protection mise en place par l'évaluateur, et sont parfois perçus comme les mieux placés pour résoudre un enjeu. Leur impact important sur l'éthique évaluative incite donc d'autant plus à s'intéresser à leurs responsabilités en matière d'éthique au sein du processus évaluatif. Bien que la littérature n'aborde que très peu cette question, plusieurs auteurs ont cependant énuméré des situations pour lesquelles un transfert de responsabilité devait être effectué envers certains types de parties prenantes (Peter, 2013). Ainsi, le transfert de responsabilités peut être effectué envers celles détenant davantage de pouvoir afin d'assurer la pertinence des connaissances produites par le processus évaluatif (McTaggart, 1991); ou envers celles bénéficiant d'un certain contrôle envers le processus évaluatif (Themessl-Huber et Grutsch, 2003); ou encore, envers tous les participants pour des objectifs spécifiques tels que l'utilisation des résultats (Abma, 2006; Guba et Lincoln, 1989). Quoi qu'il en soit, la

responsabilité des uns commençant là où s'arrête celle des autres¹⁰¹, il semble indéniable que la responsabilité en matière d'éthique se trouve soit portée par l'évaluateur, soit portée ou partagée avec d'autres parties prenantes. La réflexion sur la délimitation et le partage des responsabilités entre parties prenantes (incluant l'évaluateur) semble ainsi un élément essentiel de la conceptualisation de l'éthique évaluative et nécessite sans aucun doute un approfondissement.

Ensuite, le peu de protection et de ressources dont bénéficient les évaluateurs semble un frein important quant à l'application par les évaluateurs de l'éthique en évaluation, mais aussi quant à leur prise de responsabilités en la matière. En effet, le manque de ressources a été de nombreuses fois énuméré par les évaluateurs pour justifier des décisions qui n'adhéraient toutefois pas entièrement avec leurs objectifs éthiques. De plus, il a été mainte fois mentionné par les évaluateurs en vue d'expliquer leur désengagement (à regret) de leurs responsabilités envers les objectifs éthiques. Ainsi, le manque de manœuvre dû à des contraintes budgétaires, l'impossibilité de prendre le temps de construire une relation avec les différentes parties prenantes (notamment le client et les acteurs méfiants envers l'évaluation), ou même l'accroissement de la désillusion des évaluateurs envers la profession de l'évaluation sont des conséquences du manque de ressources engagées dans le processus évaluatif. De plus, sans protection, les évaluateurs se sont trouvés contraints à plusieurs occasions d'accepter des exigences à l'antipode de leurs positions éthiques, lorsque ces requêtes ont été réalisées par des parties prenantes influentes (dans les cas présents : le client de l'évaluation et/ou le supérieur hiérarchique de l'évaluateur). En effet, le risque d'endommager une relation, sa réputation, la possibilité d'accéder à de futurs contrats, ou encore de mettre à risque son emploi a été source d'une importante anxiété et d'une impossibilité pour l'évaluateur de défendre des positions éthiques pourtant traditionnellement acceptées. De plus, ces différents risques vont même jusqu'à limiter la communication entre les deux acteurs décisionnels principaux de l'évaluation (actuellement), à savoir le client et l'évaluateur : « Aussi, ceci me fait penser à la question de savoir jusqu'à quel point les évaluateurs

¹⁰¹ Nous nous sommes permis ici le détournement du vieil adage : « La liberté des uns s'arrête là où commence celle des autres » (adage présumément inspiré par les écrits de Jean-Jacques Rousseau).

peuvent et se sentent à l'aise de soulever ces problèmes d'éthique avec le client avant, pendant, et/ou après le processus d'évaluation. » (Marta) Il semble donc exister un décalage entre, d'un côté, la volonté des évaluateurs (et parfois des autres parties prenantes) de faire satisfaire à des exigences éthiques en adéquation avec leur désir d'améliorer les conditions de l'évaluation et/ou du programme évalué et, de l'autre, les ressources allouées, ainsi que la protection et le soutien nécessaires à l'exécution de cette tâche. Par ailleurs, la frustration consécutive d'un tel décalage contribue un peu plus au sentiment de scepticisme et désillusion des évaluateurs envers leur fonction.

6.2.4 Quelles sont les fonctions de l'Évaluation dans la société? ... et de l'éthique en Évaluation?

« [...] on ne sait pas toujours pour qui on travaille, c'est une discussion que j'ai avec des collègues de temps à autre. Est-ce qu'on travaille pour les bénéficiaires? Pour la population? Pour les gens du public? Où est-ce qu'on travaille pour notre client? Ce n'est pas toujours évident... et ce n'est pas toujours la même chose. » (Béatrice)

Cette sous-section présente une réflexion sur la place de l'éthique en Évaluation, mais aussi de l'Évaluation dans la société; ceci afin de contribuer à la définition des principes éthiques pertinents pour la discipline évaluative.

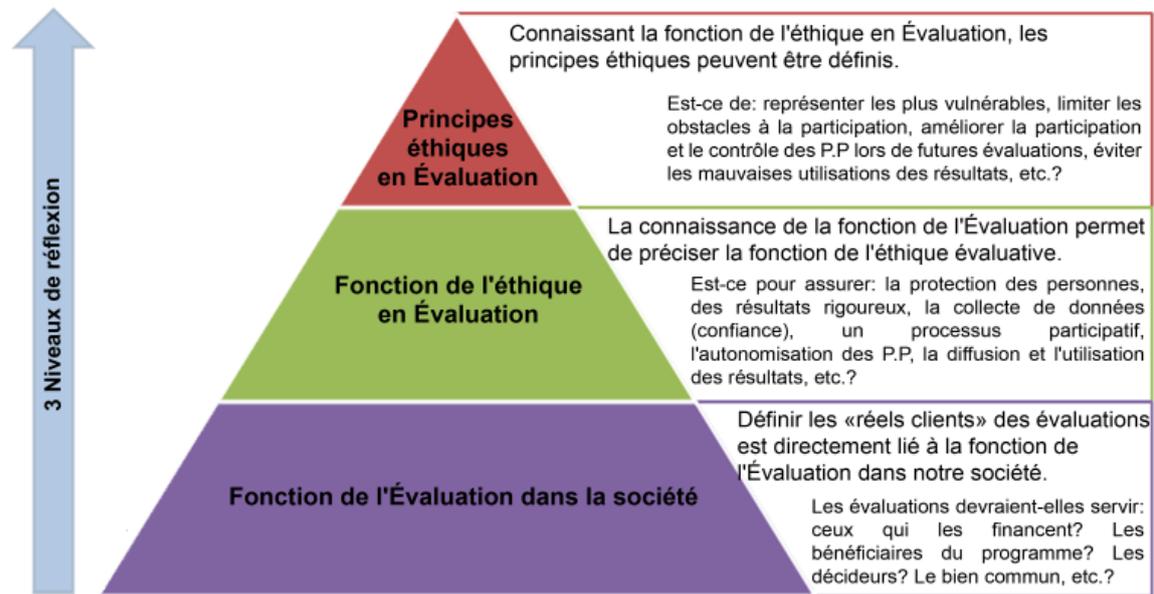
La nécessité d'une telle réflexion a été mise en évidence à la suite des résultats de la recherche, ainsi que des constatations émises par plusieurs auteurs, et tout particulièrement par Thomas A. Schwandt (1989, 1992, 1997, 2007, 2008). En effet, les valeurs et finalités sous-jacentes au *design* et au déroulement d'une évaluation ont un impact indéniable sur la définition de l'éthique évaluative, et notamment des standards à respecter. Ainsi, certaines valeurs très engagées (par exemple, l'amélioration de la justice sociale) vont légitimer des positions éthiques fortes (par exemple, le plaidoyer en faveur de populations vulnérables), positions habituellement rejetées d'après des valeurs évaluatives plus traditionnelles. Ainsi, la question de la place de l'Évaluation dans la société, c'est-à-dire des valeurs et finalités qu'elle défend, se trouve indéniablement liée, et à la fonction de l'éthique en Évaluation (par exemple, assurer l'amélioration de la justice sociale), et aux standards éthiques à respecter. Or, tel que nous l'avons déjà mentionné, il existe de nombreuses approches évaluatives, toutes défendant une vision particulière de la fonction évaluative au sein de la société. Dans la pratique, ces

différences se trouvent par ailleurs d'autant plus complexes à résoudre qu'elles sont à caractère idéologique¹⁰².

Ainsi, définir la fonction de l'Évaluation dans la société permet de préciser qui sont les 'réels' clients des évaluations, et ainsi de préciser quelles valeurs doivent être véhiculées par les évaluations. Ceci permettant la définition de la fonction de l'éthique évaluative, ainsi que des standards à respecter. Cette séquence de réflexion permet ainsi la définition des standards éthiques en trois principales étapes (la Figure 6-2 illustre ce raisonnement). Elle peut être réalisée autant au niveau de la discipline de l'Évaluation, pour la définition de codes éthiques, que lors de la réalisation d'une évaluation particulière, afin de formuler une éthique évaluative adaptée au contexte. Elle contribue ainsi à clarifier les rôles et responsabilités des évaluateurs (et des autres parties prenantes) au sein du processus évaluatif.

¹⁰² L'approche 'neutre' ou 'traditionnelle' n'en est pas moins basée sur une idéologie promouvant l'objectivité scientifique et l'estimation de la qualité d'une évaluation de par les méthodes employées; position qui, d'après Schwandt, se trouve d'ailleurs trop souvent favorisée au détriment de la dimension morale de la qualité, c'est-à-dire en tant qu'apport à la société (Schwandt, 1997).

Figure 6-2 : Trois niveaux de réflexion pour une définition des principes éthiques en Évaluation



6.3 Réflexions sur le déroulement et les résultats de la recherche

Dans cette section, sont notamment abordés les principaux problèmes rencontrés et les actions posées ou enseignements tirés au cours du processus de recherche, ainsi que les principales limites et résultats obtenus. Ainsi, la réflexion porte tout d'abord au niveau du déroulement de la recherche sur: les considérations éthiques traditionnelles et les enseignements tirés de l'utilisation d'un processus participatif et de longue durée; puis au niveau des résultats sur: les limites méthodologiques et les résultats obtenus. Il est à noter que la distinction usuelle entre limites méthodologiques et considérations éthiques a été appliquée dans la mesure où la sous-section sur l'éthique aborde les enjeux traditionnellement abordés lors d'une recherche. Toutefois, l'éthique ne pouvant être dissociée des autres dimensions, les impacts éthiques de l'utilisation d'un processus participatif, des limites méthodologiques et des résultats obtenus ont été abordés en fin de chaque sous-section correspondante.

6.3.1 Les considérations éthiques traditionnelles

D'un point de vue éthique, les risques étaient faibles, car la population ciblée travaille dans le domaine évaluatif, et se trouve donc parfaitement au courant des procédures et

des techniques de collecte de données, ainsi que de leurs possibles impacts sur les répondants. Toutefois, la recherche a respecté les codes de l'École nationale d'administration publique (ENAP) suivants : la *Politique d'intégrité et d'éthique en recherche et sur les conflits d'intérêts*, la *Politique de recherche* et les *Directives de l'ENAP en matière d'archivage des données de recherche* (École Nationale d'Administration Publique, 2009a, 2009b, *nd*), et a été certifiée par le Comité d'éthique de l'établissement. De plus, les objectifs, le déroulement de la recherche et les risques potentiels ont été expliqués aux participants afin d'obtenir leur consentement en s'assurant de leur compréhension des conséquences de leur implication. Un formulaire de consentement papier a par ailleurs été signé par chacun des participants à l'étude de situations dans la pratique.

Pour éviter que la recherche ne soit source d'anxiété (Crête, 2009, p. 295), le droit de se retirer ainsi que la confidentialité et l'accès aux informations les concernant leur ont été garantis en tout temps. Les données recueillies par l'intermédiaire du questionnaire, des journaux et les retranscriptions d'entretien ont été archivées dans un ordinateur dont l'accès est verrouillé par un mot de passe. Ces données seront par la suite effacées.

Par ailleurs, le respect et la protection des participants, tant au sein de leur organisation et d'une audience plus large, que sur le plan émotionnel (vis-à-vis de leur perception du contexte de pratique) ont été considérés comme primordiaux. Il s'agissait ainsi d'éviter un découragement dans leur travail, des représailles dans l'organisation, une stigmatisation de la profession, ainsi qu'une mauvaise interprétation des données recueillies, en explicitant notamment le processus et les limites de la recherche en amont, pendant, puis lors de la diffusion des résultats. En effet, la réflexion sur les enjeux éthiques peut amener les participants à s'impliquer émotionnellement ou à remettre en question leur propre travail. Une attention particulière a ainsi été portée pour souligner la nature réflexive de la démarche et la difficulté de faire des choix en matière d'éthique. De plus, la disponibilité de l'employé vis-à-vis de la recherche a été prise en compte de manière à ce que celle-ci n'influât pas sur son travail. À la vue de l'investissement nécessaire, une compensation en argent a été proposée aux participants à l'étude de situations dans la pratique. Enfin, le cas échéant, pour éviter toute stigmatisation au sein de l'organisation, le positionnement de la direction envers la recherche a été pris en

compte. Ainsi, dans les cas où la taille de l'organisation ne permettait pas l'anonymat, l'approbation de la direction de l'organisation envers la recherche a été recherchée pour faciliter les démarches et le bien-être des participants. Dans la grande majorité des cas cependant, la participation a pu être réalisée de manière entièrement indépendante du lieu de travail, permettant ainsi de protéger l'anonymat des participants.

Les bénéfices potentiels pour les évaluateurs-répondants, favorisés par la nature constructiviste et *réactive* de la recherche, ont été maximisés lorsque possible. Ainsi, sans pour autant que la recherche n'ait cet objectif, l'accent a été mis sur le bénéfice d'« apprentissage » de l'entretien semi-directif (Savoie-Zajc, 2009, p. 342).

Enfin, les besoins et les inquiétudes soulevés par les évaluateurs participant à cette étude ont été pris en compte. Ainsi, à la suite d'une requête d'un client d'une des évaluations, une évaluatrice a souhaité obtenir une attestation signée afin de confirmer les engagements pris envers la protection de la confidentialité et de l'anonymat (voir l'attestation en Annexe O). Cette lettre a par la suite été systématiquement envoyée aux évaluateurs recrutés pour la recherche.

Cet évènement a de plus soulevé une question éthique quant à la nécessité d'obtenir le consentement du client (et d'autres parties prenantes) de l'évaluation lors de l'étude de situations afin que l'évaluateur puisse participer à la recherche. La recherche portant principalement sur l'intégration de l'éthique par les évaluateurs (et non sur la qualité des évaluations ou des programmes évalués), la position de consulter ou non le client a été laissée au choix de l'évaluateur. Certains évaluateurs ont recherché ce consentement, d'autres non. Une évaluatrice a notamment justifié sa démarche de ne pas consulter le client par le fait que cela pouvait entraver la réalisation de l'évaluation. Toutefois, une réflexion sur la nécessité ou non d'obtenir le consentement de diverses parties prenantes du contexte d'une recherche s'avèrerait bénéfique.

De plus, lors des activités de diffusion des résultats, un autre questionnement est apparu quant à la nécessité d'obtenir le consentement et la vérification préalable des participants avant l'inclusion d'un ou plusieurs de leurs commentaires dans les supports de communication (conférences : présentations et affiche; articles; rapport). En effet, l'obtention de ce consentement avait été garantie aux évaluateurs participant aux études

dans la pratique, mais pas à ceux participant au sondage. Bien que les évaluateurs soient familiers avec les techniques de recherche et la présentation de rapport incluant des citations, aucune information préalable sur ce sujet n'avait été communiquée au groupe participant au sondage.

6.3.2 Les difficultés rencontrées liées à l'utilisation de méthodes participatives et nécessitant un engagement de longue durée des participants

L'utilisation de méthodes nécessitant un engagement de longue durée pour les participants à l'étude de situations dans la pratique (plusieurs mois, voire années), ainsi que l'utilisation de méthodes participatives ont posé de nombreuses difficultés lors de la réalisation de cette recherche. Les évaluateurs ont en effet participé à différentes activités tout au long de la recherche. Tout d'abord, lors de la collecte de données, ils ont participé aux entretiens, ainsi que complété le sondage et les journaux. Ces derniers étaient remplis en temps réel par certains évaluateurs, sur toute la période de l'évaluation. De plus, lors de la période d'analyse, afin d'homogénéiser les données, des compléments d'information ont été sollicités par courriel ou entretien. Enfin, lors de la période de rédaction et de diffusion de résultats, les évaluateurs ont été consultés afin de vérifier les données sensibles sur le plan de l'anonymat, ainsi que les citations utilisées. Ensuite, sur le plan des activités entreprises avec une finalité participative¹⁰³, lors des phases d'analyse et de diffusion, les évaluateurs ont été sollicités afin d'apporter leur rétroaction sur la compréhension et l'interprétation des données collectées suite à leur participation, ainsi que sur les résultats (préliminaires et finaux) de la recherche. Toutes ces activités avaient au préalable fait l'objet d'une discussion avec chacun des évaluateurs participants lors de leur recrutement au sein de la recherche. Toutefois, dans la pratique, la mise en place d'un processus non seulement méthodologiquement long, mais également à visée participative a été source de nombreux défis.

Ces difficultés ont débuté en amont de la recherche, dès le processus de recrutement des participants. En effet, à la vue de l'engagement nécessaire afin de participer, peu

¹⁰³ D'autres activités participatives n'ont pas posé de problèmes particuliers, car elles ont notamment été intégrées aux entretiens. Ces activités ne sont donc pas énumérées ici. Nous pouvons citer, par exemple, la discussion sur la pertinence de la recherche, sur la nécessité d'ajouter des points spécifiques qui répondent aux besoins des participants, sur l'adéquation et l'adaptation des outils de collecte, etc.

d'évaluateurs ont été intéressés à prendre part à la recherche, malgré une diversification des stratégies de recrutement (sondage, courriels personnalisés, contact de personnes-ressources, bouche-à-oreille). Les activités de rétroaction et de validation, notamment celles visant à s'assurer du respect de la confidentialité ont été favorablement accueillies. Cependant, l'activité principale qui consistait à remplir un journal de bord pendant toute la durée d'une évaluation a incité les évaluateurs à douter de leurs capacités à respecter de tels engagements sur du long terme, et donc, pour certains à refuser de participer. Au-delà du seul recrutement, et malgré une grande flexibilité dans l'organisation de la collecte de données, au moins une des deux évaluatrices qui ont retiré leur participation a évoqué une hausse de responsabilités sur le plan professionnel qui ne lui permettait plus de continuer. Ces difficultés ont notamment entraîné d'importants délais dans la réalisation de la recherche.

Outre la volonté de ne pas surcharger les évaluateurs, la potentialité d'abandon a été un élément important dans la gestion de la relation avec les évaluateurs participants. En effet, les raisons à l'origine de la prise de contact (que ce soit par téléphone, courriel, Skype ou en personne) étaient à chaque fois évaluées afin de vérifier leur pertinence et l'absolue nécessité d'obtenir lesdites informations; ceci avec l'optique de ni surcharger les évaluateurs de requêtes multiples, ni les 'déranger' de manière importune, risquant un agacement et un possible abandon. Les requêtes étaient ainsi généralement regroupées pour limiter le nombre de contacts, et le cas échéant, effectuées lorsque l'analyse des données des diverses situations confirmait la nécessité d'obtenir ces informations. Bien que cette pratique ait permis de limiter l'effet de surcharge et d'agacement, elle a considérablement complexifié et provoqué des délais lors des phases de collecte, de traitement et d'analyse des données.

De plus, au-delà du risque d'abandon, il s'est avéré très difficile de garder un haut niveau de motivation des participants tout au long de la recherche, et notamment de les inciter à régulièrement remplir et transmettre leurs journaux. La volonté de limiter les contacts, ainsi que celle de laisser l'organisation de la collecte aux participants (notamment le choix des dates d'envoi des journaux) a accru ce problème. Ceci a eu pour conséquence l'établissement d'un processus constant de relance à l'un ou l'autre des participants, et le report de l'analyse des données, puisque la catégorisation homogène des tableaux ne

pouvait être effectuée qu'en bénéficiant d'une vision holistique des thèmes et problèmes abordés.

Plus particulièrement, les activités à visée participative, notamment celles situées en fin de processus, ont été source de plusieurs difficultés. Ainsi, nous pouvons tout d'abord citer l'adaptation de la méthodologie aux besoins des participants, en collaboration avec ces derniers, comme source de complication sur les plans organisationnel et analytique. Les différentes méthodes de collecte (les journaux, les entretiens, les contacts par courriel, téléphone ou Skype), ainsi que la liberté laissée aux évaluateurs de choisir quand et comment ils désiraient compléter les journaux a infiniment accentué la complexité du traitement et de l'analyse des données. En fin de processus, la validation de la compréhension des données transmises et la validation des résultats (avant chaque activité de diffusion) ont été des processus longs et récurrents, venant concurrencer les requêtes de compléments d'information sur les données déjà collectées. À cela, s'ajoute le fait que ces activités étaient réalisées une fois que le processus de collecte principal (c'est-à-dire les entretiens et journaux) était achevé, et cela depuis plusieurs mois ou même une année auparavant pour certains évaluateurs.

Enfin, tel que nous l'avons déjà mentionné, l'utilisation de méthodes à visée participative et continues sur le long terme requiert des participants un investissement plus important. Or, plusieurs participants ont vécu des événements sur les plans professionnel et/ou personnel (changements de poste ou de responsabilités, naissance d'un enfant, maladie, etc.) qui ont amplifié la difficulté de dégager du temps pour la recherche.

Ainsi, la mise en place de méthodes de collecte de longue durée et participatives n'a pas toujours été évidente à gérer de mon côté. Ci-après sont présentées quelques illustrations des émotions ressenties pendant le recrutement des participants, la collecte, le traitement et l'analyse des données. Elles proviennent du journal de bord de la recherche, et sont présentées telles qu'elles y ont été inscrites (exception faite de la correction orthographique réalisée afin d'améliorer la lisibilité et la compréhension).

Recrutement pour l'étude de situations dans la pratique:

- ✓ « Contacter des participants : Contact par courriel et personne (SCE). Difficile, peu de réponses, peu intéressés par le journal (peur). Découragement, peur de ne pas finir la thèse. [...] » (juin 2015)

Collecte de données :

- ✓ « Totalement déprimée, [...] Les répondants ne répondent pas !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! pas de nouvelles. » (printemps 2016)

Traitement et analyse des données :

- ✓ « Vérification que j'ai toutes les données : Mail, appel, passer à travers TOUTES les données - EPUISÉE de devoir relancer.... [dois-je] Attendre.... [peur de] Pas tout/trop demander.... Trouver la meilleure façon pour ne pas épuiser les participants !!! » (juillet 2016)
- ✓ « Analyse : Super frustrant de ne pas pouvoir travailler - Super frustrant que les répondants ne transmettent pas les tableaux alors que je catégorise (nécessite une vue holistique de tous les problèmes/thèmes) » (août-septembre 2016)

Enfin, plusieurs enseignements peuvent être tirés de ces difficultés. Le partage des responsabilités avec les participants par la mise en place d'un processus réactif et en partie participatif peut s'avérer problématique. En effet, la liberté offerte aux participants (notamment sur le plan de l'organisation et des méthodes de collecte) a eu un effet à la fois positif et négatif sur la recherche. Dans un premier temps, cela a rassuré les participants et les a incités à participer à la recherche. Cependant, dans un second temps, cela a désorganisé leur participation, jusqu'au point que plusieurs d'entre eux ont par exemple fini par requérir de ma part des dates fixes d'envoi (sans possibilité d'extension!), ainsi que des relances régulières. Ainsi, le partage de responsabilités et la liberté qui en découle sont a priori perçus positivement et un incitatif à participer, mais dans les faits, peut s'avérer contre-productif si les évaluateurs n'ont ni la disponibilité temporelle, ni celle mentale d'organiser leur participation.

De plus, un processus de recherche intégrant à la fois une collecte continue et un caractère participatif détient deux composantes fortement concurrentielles quant à l'accaparement de la disponibilité (et de la motivation) des participants. Cela peut accroître le risque de lassitude et d'abandon de la part des évaluateurs, mais aussi l'embaras du ou de la

chercheur(e) à effectuer des relances constantes (en plus de limiter les informations collectées). Cela doit donc être pris en compte lors de la conception de la méthodologie et de l'agenda de la recherche, ainsi que lors du recrutement des participants (en visant des profils motivés et avec une conscience professionnelle importante).

Finalement, malgré l'investissement important et risqué d'entreprendre une recherche nécessitant un engagement continu des participants (et donc des chercheurs) sur le long terme, l'étendue et la richesse des données collectées dans un domaine aussi vaste que l'éthique appliquée confirment entièrement ce choix. L'utilisation d'un journal peut dans certains cas être complétée ou même remplacée par un nombre fixe et prédéterminé d'entrevues tout au long de la phase de collecte des données. Cette éventualité avait été dans un premier temps envisagée puis abandonnée pour ne pas faire « peur » aux participants potentiels. Toutefois, avec le recul, cela permet dans certains cas d'éviter au mieux une sensation, au pire une effective, *sursollicitation* des participants.

Sur le plan éthique, la recherche n'a jamais été présentée comme une recherche participative, car tous les éléments nécessaires à une telle sorte de recherche ne pouvaient être implantés dès le début du processus. Cependant, certains éléments fondamentaux de ce type d'approche ont été intégrés lors de la phase de l'étude de situations, notamment: la discussion des besoins des évaluateurs et des objectifs de la recherche; la possibilité de choisir les méthodes de collecte adéquates (dans une certaine mesure) et de recueillir soi-même certaines données; les échanges autour de l'interprétation des données, des résultats et de leur diffusion. Un effort tout particulier a été réalisé afin de laisser aux évaluateurs la possibilité de faire entendre leur 'voix' et d'assurer la bonne retransmission de celles-ci; ceci dans le cadre d'une relation transparente, chaleureuse et équilibrée. Toutefois, la surcharge inhérente à ces activités et à la multitude de contacts répétés a dans une certaine mesure limité l'atteinte de ces objectifs. De plus, sur le plan de l'inclusion, le niveau d'engagement requis sur le long terme a exclu des évaluateurs moins engagés sur le plan de l'éthique évaluative ou moins disponibles. Bien que le sondage pallie ce problème, mais seulement en partie, le risque d'obtenir toujours le même type de population, et donc les mêmes messages, dans les différentes recherches sur l'éthique reste présent.

6.3.3 Les limites méthodologiques

Plusieurs limites méthodologiques avaient déjà été anticipées lors de la préparation de la recherche. Ces limites se sont confirmées, et de nouvelles ont pu être discernées lors de la réalisation de l'étude. Ces différentes limites sont détaillées ci-après.

Tout d'abord, la synthèse des nouveaux standards éthiques ne doit pas être considérée comme une liste exhaustive de tous les nouveaux standards potentiellement pertinents pour les évaluateurs. En effet, la revue a été réalisée de manière à intégrer les principales valeurs et standards d'organismes pertinents dans le domaine évaluatif, et permettant de couvrir une vaste étendue de valeurs. Certaines valeurs et certains standards potentiellement pertinents ne sont donc probablement pas inclus dans cette recherche.

Ensuite, le risque d'*autosélection* (Gauthier, 2009, p. 194) reste présent, puisque les évaluateurs les plus intéressés par l'éthique sont plus susceptibles de répondre au questionnaire ou de participer à l'étude de situations. Kim et Choi (2003, p. 87) ont par ailleurs souligné comme possible biais le fait que des praticiens inscrits à une association professionnelle puissent adhérer plus fortement aux principes éthiques que ceux non inscrits. Ces deux éléments ont pu avoir pour effet de surestimer les résultats dans le cadre du sondage en faveur de la connaissance et de l'application de l'éthique vis-à-vis de la population totale étudiée (les évaluateurs canadiens); ainsi que, dans le cadre de l'étude de situations, de bénéficier de résultats issus d'évaluateurs déjà fortement sensibilisés à l'éthique évaluative.

De plus, l'effet des outils sur les répondants n'est pas à négliger, et particulièrement celui du journal de bord, qui est un outil réflexif en temps réel et a ainsi probablement influencé les choix éthiques des répondants (Patton, 2002, p. 567). La position éthique des évaluateurs lors de l'étude de situations a ainsi pu être fondée sur une réflexion davantage approfondie qu'à l'habitude.

D'autre part, il y a un risque important que les répondants aux entrevues et aux journaux n'aient modifié leur réponse au regard de la désirabilité sociale de certaines d'entre elles. En effet, le 'désir de plaire' des évaluateurs peut les amener, consciemment ou non, à surestimer leur connaissance et mise en pratique des standards éthiques, à imputer

démesurément les raisons de leurs choix à des facteurs exogènes, ou encore, à privilégier des positions davantage consensuelles au sein de la communauté de l'évaluation.

Ensuite, le contexte (si important en recherche qualitative, notamment pour permettre la *transférabilité* des données) n'a été étudié, et donc décrit, qu'au travers de l'interprétation d'un seul type de répondant (l'évaluateur), ce qui restreint la perspective d'intersubjectivité et de reconnaissance du contexte par d'autres acteurs (et donc de *transférabilité* des données).

S'ajoute le fait que les intérêts personnels des évaluateurs au sein des évaluations ne leur ont pas été explicitement demandés et ne paraissent donc pas pris en compte, alors qu'ils peuvent influencer les évaluateurs dans leurs choix éthiques. La raison à cela est qu'il a été considéré comme très difficile d'accéder à ces données sans un niveau de confiance très élevé entre évaluateur et chercheur. Cependant, les intérêts des évaluateurs sont implicitement inclus dans la recherche au moyen de la *prise en compte des contraintes* émises par les parties prenantes, puisque la subordination des choix de l'évaluateur à ces contraintes implique que ceux-ci soient réalisés en fonction de ses propres intérêts (par exemple, le respect d'une contrainte temporelle émise par son organisation ou le client de l'évaluation est dans l'intérêt de l'évaluateur s'il souhaite être bien perçu par ses supérieurs hiérarchiques ou garder le projet/décrocher de nouveaux contrats).

Autre limite, la richesse des informations collectées lors de l'étude de situations, et notamment celles reliées à la temporalité de la prise de décision éthique par les évaluateurs est conditionnée au processus des répondants d'annotation des données dans les journaux. Ainsi, certains ont pu remplir les journaux en temps réel, par exemple toutes les semaines, alors que d'autres ont pu attendre un délai plus long. Ces délais étaient fonction de la disponibilité des évaluateurs, mais également de la longueur du processus évaluatif.

Enfin, une limite liée à l'analyse des statistiques du sondage, déjà anticipée lors de la préparation de la recherche a été confirmée. En effet, les commentaires des évaluateurs émis envers les différents standards étudiés montrent une hétérogénéité suffisamment vaste de la compréhension et de l'interprétation des termes et de la pratique en évaluation pour restreindre l'utilisation des données. De plus, cette difficulté engendrée par

l'hétérogénéité de compréhension a été renforcée par l'utilisation de deux langues lors du sondage. Afin de pouvoir croiser les données entre les deux populations, les standards devaient être structurés de manière à limiter l'étendue des interprétations possibles, et ce, tout en ayant exactement le même sens dans l'une et l'autre des deux langues. Cela a malheureusement engendré des syntaxes particulières, moins aisément compréhensibles que d'autres possibles formulations, mais qui auraient eu des sens différents dans l'une et l'autre des deux langues. Au-delà d'une seule compétence linguistique dans les deux langues, ce problème aurait bénéficié d'un support d'un service de traduction spécialisé dans le domaine de l'éthique en évaluation et connaisseur des nouvelles approches évaluatives. Là encore, les commentaires des évaluateurs ont toutefois permis d'identifier les questions dont le sens, pour des raisons linguistiques ou de connaissances personnelles, restait équivoque pour certains évaluateurs. Les opinions des évaluateurs ont ainsi été étudiées de manière globale, sans chercher à entrer dans une analyse approfondie de liens de causalités (permise par les outils statistiques) qui semblent de fait peu pertinents dans le contexte d'une recherche impliquant de nombreux et nouveaux concepts et valeurs éthiques.

Enfin, l'impact éthique de ces limites porte notamment sur l'inclusion des voix des participants et non-participants. En effet, lors du processus de recrutement de nombreux évaluateurs moins engagés sur ce domaine ont pu décliner la participation à la recherche, limitant ainsi l'accès à leurs « voix ». De plus, pour ceux qui ont participé, notamment au sondage, il existe la possibilité que la difficulté à rassurer les participants ou l'effet de désirabilité sociale les ait conduits à modifier leurs opinions et positions sur ce thème, et ainsi perdre un bénéfice important de leur participation (celui de transmettre leurs opinions). Enfin, pour des raisons de faisabilité, la recherche ne s'est focalisée que sur les perceptions d'une seule catégorie de parties prenantes à une évaluation, à savoir les évaluateurs. Les valeurs, opinions, besoins et intérêts des autres parties prenantes ont donc été exclus du processus et des résultats de la recherche, malgré leur légitimité à participer et à influencer une recherche sur l'éthique évaluative.

6.3.4 Réflexion sur les résultats obtenus

Cette sous-section présente une réflexion sur les résultats de la recherche. Elle est composée de trois parties, à savoir : premièrement, une réflexion sur les résultats vis-à-

vis du processus et des objectifs de recherche; deuxièmement, une réflexion sur les bénéfices pour les parties prenantes principales (à savoir les participants, la communauté évaluative, et la chercheure); et, troisièmement, une discussion sur les implications éthiques des résultats.

Premièrement, d'une manière générale, les résultats obtenus sur les plans de la participation, de la méthodologie ou des objectifs de recherche sont considérés comme très satisfaisants, et ce, malgré quelques revers. En premier lieu, la recherche a bénéficié de la participation d'évaluateurs très professionnels, impliqués et cherchant à contribuer de leur mieux, concourant ainsi à la collecte des différentes données désirées (et même au-delà). De plus, la recherche a bénéficié d'une bonne participation au sondage avec 218 réponses valides (soit 12% de l'ensemble des membres de la SCE, qu'ils soient qualifiables ou non à participer au sondage), ainsi que d'une participation à l'étude de situations acceptable, avec huit situations finalisées pour six évaluateurs. Toutefois, l'objectif initial de 10 situations n'a pas été atteint. Le risque d'abandon avait été pris en compte, et effectivement deux évaluatrices ont dû se retirer. De plus, le domaine de la santé n'a malheureusement été représenté que par une évaluatrice, ce qui a limité l'amplitude des informations collectées dans ce domaine.

Sur le plan méthodologique, le choix d'une méthodologie longue et éreintante, mais extrêmement riche en termes de densité et de qualité des données récoltées a porté ses fruits, mais également (démessurément?) complexifié la recherche. La diversification des objectifs et méthodes de recherche avait pour objectif d'assurer l'atteinte d'un niveau acceptable de résultats malgré le risque quant à la participation, et quant aux méthodes de collecte. Malgré les craintes initiales, les méthodes utilisées ont cependant toutes permis de collecter une vaste étendue de données adéquates pour l'analyse. Cependant, cela a également eu pour conséquence la complexification du traitement et de l'analyse des données, ainsi que de la diffusion de résultats clairs et concis. Par exemple, bien qu'un effort particulier de catégorisation ait été réalisé afin de clarifier les résultats, les catégories présentées ne sont pas toujours entièrement mutuellement exclusives (par exemple, des valeurs et enjeux peuvent se recouper). De plus, malgré la recherche constante d'un équilibre entre exhaustivité, efficacité et lisibilité de la présentation des

résultats, la compréhension et la manipulation mentale de ceux-ci sur un plan holistique peuvent parfois paraître exigeantes et fastidieuses au lecteur.

Autre point méthodologique, les questions fermées du sondage portant sur l'opinion des évaluateurs envers les standards éthiques n'apportent que peu d'informations, car l'analyse quantitative se trouve limitée par la trop grande hétérogénéité de compréhension et d'interprétation des termes et concepts par les évaluateurs. Cette recherche confirme donc la désirabilité d'intégrer des nuances dans ce type d'étude en éthique évaluative, ici permise par la possibilité de laisser des commentaires après chaque question.

Finalement, sur le plan des résultats obtenus et de leur diffusion, ceux-ci répondent aux objectifs de la recherche et couvrent l'ensemble du cadre conceptuel, bien que certains points n'aient pu être approfondis (comme, par exemple, l'impact de la temporalité des prises de décision sur les positions éthiques, ou encore, du domaine de pratique de l'évaluateur). De plus, a été fait le choix de développer des résultats et outils connexes à la recherche, mais toutefois pertinents pour la réflexion et la pratique évaluative. Enfin, la diffusion des résultats a été réalisée tout au long du processus de recherche (voir le détail des activités de diffusion en partie 2.6).

Deuxièmement, sur le plan des bénéfices de la recherche envers les différentes parties prenantes, les objectifs ont été partiellement atteints. En effet, les bénéfices initialement envisagés pour les participants à l'étude de situations étaient bien supérieurs avec, par exemple, la mise en place d'ateliers, ou encore, le développement d'outils personnalisés. Ce type de bénéfices avaient été jugés préférables à une compensation d'ordre financière (pour des raisons morales et budgétaires). Cependant, considérant le manque de disponibilité des participants et la difficulté d'intégrer ces activités dans l'échéancier de la recherche, une compensation financière a finalement été allouée (à regret) aux participants le désirant.

Toutefois, la recherche a apporté plusieurs bénéfices aux participants du sondage et davantage encore à ceux collaborant à l'étude de situations (des exemples de citations de participants sont présentés en Annexe P). Tout d'abord, plusieurs participants au sondage ont souligné l'intérêt et l'importance du sujet de recherche, la facilitation de la compréhension du lien entre théorie et pratique, ou encore, ont pu exprimer leurs besoins

quant à la nécessité de développer des outils qui aident les évaluateurs à comprendre et défendre leurs positions éthiques dans la pratique. De nombreux participants ont par ailleurs soulevé la nécessité de codes éthiques non universels à la discipline, mais reliés à chaque domaine (santé, services sociaux, etc.), aux différentes positions (évaluateur interne, externe, privé, fonctionnaire, etc.), ou encore, aux différentes approches (approches participatives, etc.). De plus, la participation à l'étude de situations dans la pratique a permis à plusieurs évaluateurs non seulement une meilleure compréhension de l'éthique évaluative, mais également un meilleur traitement de l'éthique dans la pratique (identification des enjeux, lien théories éthiques/actions de l'évaluateur, systématisation de la réflexion éthique, vision holistique, aide à la gestion émotionnelle, etc.). Les outils utilisés lors de la recherche, et notamment le journal de bord, ont permis ces bénéfices. De plus, le journal a été grandement apprécié par une des évaluatrices, qui l'a utilisé à des fins de protection envers son client. En effet, lorsque celui-ci lui a reproché sa gestion de l'évaluation, elle a utilisé son journal afin de souligner tous les problèmes rencontrés au cours de l'évaluation et la manière dont elle les avait traités.

Au-delà des bénéfices aux participants, une des justifications de l'entreprise de la recherche se trouve liée aux transferts de bénéfices potentiels pour la communauté des évaluateurs (tant au niveau organisationnel qu'individuel). Ainsi, ont notamment été privilégiés l'énumération de standards potentiellement pertinents, le développement d'outils de réflexion, ou encore, une meilleure définition de l'éthique évaluative; ceci, afin de contribuer à l'amélioration des guides de la discipline, des activités de formation, ou encore, de la pratique des évaluateurs. Les activités de diffusion des résultats, déjà réalisées et à venir (des articles et un webinaire), ont été initiées avec l'objectif non seulement de diffusion des connaissances, mais aussi de maximisation des bénéfices potentiels pour la communauté évaluative. Cependant, l'occurrence de ces bénéfices espérés ne pourra être validée qu'avec l'utilisation effective des résultats de cette recherche, en tout ou partie, dans les prochaines années.

Sur le plan personnel, la recherche a donné lieu à un apprentissage considérable au niveau de la compréhension et de la pratique de l'éthique en évaluation. La recherche a permis de répondre à une des raisons à l'origine de son entreprise qui était notamment de rassembler le plus grand nombre de vues à propos de l'éthique en évaluation, afin de

raffiner ma compréhension de celle-ci en tant qu'évaluatrice; et ainsi, d'être mieux à même d'effectuer des choix éclairés et de contribuer localement et au niveau de la communauté à une réflexion des différents acteurs sur le plan éthique. Parmi les autres bénéfices, l'intégration à la communauté professionnelle de l'évaluation (notamment grâce aux activités de diffusion) et l'amélioration des compétences en recherche sont également à souligner.

Enfin, sur le plan éthique, malgré quelques revers (tels que la non-inclusion dans les résultats d'une partie de la population d'évaluateurs, la limitation dans le processus de validation, ou encore, l'utilisation de compensations financières) les résultats de la recherche semblent adéquats vis-à-vis des objectifs de recherche, ainsi que vis-à-vis des bénéfices aux participants, à la communauté et sur le plan personnel; ceci, en comparaison des coûts, risques et engagements pris. Tout particulièrement, les opinions et besoins des participants ont ainsi pu être recueillis et diffusés au sein de la communauté, tout en leur permettant d'acquérir les bénéfices précédemment cités.

CHAPITRE 7 : CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Dans cette section, une synthèse des principaux éléments de la recherche est tout d'abord réalisée. Cette synthèse porte sur le contexte de la recherche, ses objectifs, ses résultats, ainsi que les principaux points de discussion abordés précédemment. À la suite de cela, des recommandations sont émises à la fois en matière de futures recherches, mais aussi de réflexions et d'actions à entreprendre au sein de la communauté de l'évaluation.

7.1 Synthèse des principaux constats et points de discussion

“[E]valuators not only inform the means by which human or social good is realized but shape our definition of the social good as well” (Schwandt, 1997, p. 26).

Malgré son importance pour la discipline, nous ne bénéficions que de peu de connaissances sur l'éthique évaluative, que ce soit sur le plan des valeurs, des principes et des standards endossés par les évaluateurs, ou que ce soit sur le plan des pratiques effectivement mises en place par ces derniers. En effet, les recherches existantes ont pour la quasi-totalité discuté d'une manière globale des enjeux éthiques rencontrés ou ont étudié les choix des évaluateurs lors de scénarios fictifs. Or, l'importance du contexte lors du traitement de l'éthique a été maintes fois soulignée. De plus, depuis plus de vingt ans, les profonds bouleversements sur le plan moral et sur le plan épistémologique au sein de la discipline évaluative ont amené de nombreuses transformations pour cette dernière, et notamment la reconnaissance de la présence de valeurs inhérentes à celle-ci. Ainsi, dans la pratique quotidienne, l'évaluateur est devenu un acteur primordial de la définition de l'éthique évaluative, notamment par la mise en pratique des principes et standards éthiques correspondants. Celui-ci n'est alors plus seulement concerné par l'aspect technique d'une évaluation, mais s'est vu de fait attribuer la responsabilité de la promotion d'une multitude de valeurs au sein du processus évaluatif, et parfois même au-delà (que cela soit au sein du programme évalué ou même, de la société). De fait, dans cette perspective, l'évaluateur et la communauté évaluative détiennent donc potentiellement une multitude de responsabilités à l'encontre de la fonction de l'éthique en évaluation, et plus généralement de l'Évaluation dans la société. Ce sont les raisons

pour lesquelles, afin de combler le manque de recherches empiriques sur le sujet (Morris, 2011), cette recherche a eu pour objectif de répondre aux deux principales questions suivantes : *dans quelle mesure la prise en compte des enjeux éthiques par les évaluateurs correspond-elle aux nouveaux standards promus en matière de respect des droits des participants; et pourquoi?* Pour répondre à ces questions, la recherche a porté principalement sur deux niveaux d'éthique, à savoir l'éthique théorique et l'éthique contextualisée. Alors que l'éthique théorique porte d'une manière générale sur la vision de l'éthique et de sa fonction, ainsi que sur les valeurs et standards endossés, l'éthique contextualisée porte sur les valeurs et standards endossés et mis en pratique dans le contexte spécifique d'une évaluation.

Ainsi, les résultats montrent que les positions des évaluateurs ne prennent que peu en compte les nouveaux standards sur ces deux niveaux; bien que cette prise en compte ait davantage lieu lorsque l'évaluateur porte une réflexion générale sur le plan théorique, plutôt que lorsque celui-ci se trouve en contexte de pratique. Sur ces deux niveaux en effet, les principes traditionnels (tels que la protection de l'anonymat, de la confidentialité et de la sécurité des participants; l'intégrité; la rigueur/la qualité de l'évaluation; l'indépendance; etc.) restent bien ancrés chez les évaluateurs. Par ailleurs, les résultats montrent l'omniprésence d'un thème particulier, tant lors d'une réflexion générale portant sur l'éthique, que dans la pratique lors de sa contextualisation. Ce thème s'avère celui de la protection de la confidentialité et de l'anonymat des participants, notamment lors de la collecte de données. Cette omniprésence se manifeste d'autant si l'évaluateur a tendance à adopter une vision microscopique de l'éthique évaluative : c'est-à-dire focalisée sur l'individu (et notamment les participants à la collecte de données), que macroscopique : c'est-à-dire focalisée sur l'ensemble du processus évaluatif (et portant sur une plus grande variété de parties prenantes). De plus, les enjeux éthiques identifiés dans la pratique par les évaluateurs restent également globalement dans une perspective traditionnelle. En effet, les principaux enjeux mentionnés s'avèrent liés à la qualité 'technique' de l'évaluation, ainsi qu'à l'inclusion des parties prenantes ou à leur protection lors de la collecte de données. Ont cependant également été mentionnés de nombreux enjeux sur le plan de la participation, et notamment la manipulation des résultats par des parties prenantes (enjeu alors associé par les évaluateurs à la notion traditionnelle

d'indépendance de l'évaluateur) et la non-réalisation par ces dernières d'activités initialement prévues.

Ainsi, d'une manière générale, peu de nouveaux standards sont spontanément cités ou mis en place par les évaluateurs. Dans la pratique, les évaluateurs ont seulement abordé ceux associés à la participation et, dans une moindre mesure, à la réponse aux besoins (prioritairement du client), à la dimension relationnelle, et à la dissémination et utilisation des résultats. De plus, bien que le thème de la participation des parties prenantes soit davantage intégré par les évaluateurs, son application effective reste entravée par une mauvaise compréhension du concept par les évaluateurs, par son application à un niveau élémentaire, ou encore, par les contraintes du contexte de pratique. Parmi ces contraintes, l'influence des parties prenantes, et notamment celles détenant le plus de pouvoir sur l'évaluateur ou au sein de l'évaluation reste déterminante. Les résultats montrent par ailleurs que la distribution des rôles et de l'influence au sein des évaluations reste relativement stable. Elle bénéficie notamment à l'évaluateur et au client de l'évaluation (que cela soit le bailleur de fonds et/ou la direction du programme) et ceci, au détriment des employés et des bénéficiaires du programme (auxquels s'ajoutent les parties prenantes exclues, telles que les victimes et les exclus du programme, le public, etc.).

D'une manière générale, les résultats de cette recherche montrent que l'éthique mise en place par l'évaluateur est une éthique hybride (c'est-à-dire intégrant plusieurs sources), mais qui reste cependant en faveur du client de l'évaluation. En effet, ce dernier détient des rôles, des responsabilités, une position sociale (c'est-à-dire une expérience et des liens avec les autres parties prenantes) et un pouvoir au sein du processus évaluatif qui lui permettent d'influencer grandement le traitement de l'éthique par l'évaluateur. Cette influence peut soit être directe, soit indirecte par l'intermédiaire du mandat (et, le cas échéant, du contrat d'évaluation). Ainsi, bien que l'évaluateur soit influencé par de nombreuses sources, l'éthique que ce dernier met en place semble davantage s'assimiler à l'éthique du client plutôt qu'à celle de la discipline de l'Évaluation.

De plus, nous pouvons également constater que le processus évaluatif mis en place par les évaluateurs ne permet pas l'intégration des nouvelles valeurs. En effet, la littérature souligne notamment l'importance d'adopter une approche constructiviste, ainsi que de reconnaître que ce processus et ses parties prenantes évoluent dans un système social

particulier. Cette reconnaissance doit notamment amener à la prise en considération des relations sociales passées et présentes entre parties prenantes, et de la dimension politique qu'elles impliquent, notamment en termes de pouvoir et d'influence des unes sur les autres. Or, les évaluateurs ne prennent pas ou que peu en compte l'impact de ces divers éléments dans la pratique.

De fait, une certaine contradiction peut être relevée entre la reconnaissance par les évaluateurs de l'importance de certaines valeurs (par exemple les valeurs démocratiques) et l'adoption d'une position apolitique dans l'évaluation, visant à une non-intervention dans le système social et politique du processus évaluatif. Ainsi, les évaluateurs se positionnent davantage dans une démarche neutre (traditionnelle), plutôt que dans une démarche visant à l'impartialité, telle que définie dans les nouvelles approches. De fait, bien que les évaluateurs s'accordent avec certains des objectifs promus par les nouvelles approches évaluatives, ils n'endossent toutefois pas les rôles et responsabilités correspondants.

Pour autant, ces résultats ne doivent pas laisser penser que les évaluateurs rejettent les nouveaux standards. En effet, les évaluateurs ont validé l'ensemble des nouveaux standards proposés, bien que certains d'entre eux aient reçu un accueil plus mitigé. Ainsi, les nouveaux principes en évaluation (telle que la participation, l'autonomisation/*empowerment*, le plaidoyer, etc.) sont globalement acceptés par les évaluateurs, bien que, lorsque hors mandat ou visant des groupes non habituellement inclus (par exemple, les décideurs politiques ou le public), ils soient davantage rejetés. De plus, bien que ces standards soient globalement acceptés, de nombreuses réserves ont été émises sur leur faisabilité d'intégration dans la pratique ou sur le niveau de responsabilité endossé par l'évaluateur.

Toutefois, une forte hétérogénéité quant à la compréhension, l'interprétation et la mise en pratique des différents concepts et standards éthiques par les évaluateurs peut être constatée. Effet, les résultats de cette recherche montrent que des différences de compréhension envers le concept d'éthique en évaluation sont notables quant à sa fonction, sa définition, ou encore ses valeurs inhérentes. De plus, vis-à-vis de standards spécifiques, des différences sont à noter sur les plans de : la focalisation de l'évaluateur (vision macroscopique *versus* microscopique); l'identification des enjeux; le moment de

la prise en compte; les critères d'évaluation de la gravité d'un enjeu; ou encore, leur mise en œuvre (différences constatées notamment en matière de l'évaluation de la pertinence du standard en fonction du contexte, son association aux différents groupes de parties prenantes, la responsabilité de l'évaluateur à l'implanter, ou encore, le type d'activités à entreprendre). Ainsi, les fortes variations vis-à-vis des positions éthiques des évaluateurs tant sur le plan de l'éthique théorique, que de l'éthique contextualisée amène une hétérogénéité importante vis-à-vis des objectifs éthiques et des responsabilités attribuées à l'évaluateur. Cette hétérogénéité aboutit en la présence d'éthiques contradictoires au sein de la discipline évaluative, avec des conséquences sur ses dimensions morale, politique et épistémologique.

Ensuite, cette recherche vise également à comprendre les raisons de la prise en compte des nouveaux standards par les évaluateurs. Pour ce faire, plusieurs éléments d'influence ont été étudiés, qu'ils soient liés au contexte de pratique ou propres à l'évaluateur (et notamment à son processus décisionnel). Ainsi, de nombreux facteurs déjà identifiés dans de précédentes recherches ont pu être confirmés, tels que les années d'expérience ou encore le domaine d'activité de l'évaluateur. De plus, sur le plan de l'éthique théorique, la recherche a permis de mettre en évidence l'influence : du contexte de pratique (en raison de l'anticipation par les évaluateurs de problèmes habituellement rencontrés), de la compréhension des standards éthiques par les évaluateurs, ainsi que de leur perception de leurs responsabilités. Sur le plan de l'éthique contextualisée, la recherche a également mis en évidence l'influence considérable des parties prenantes, notamment en relation avec leur pouvoir au sein du processus évaluatif, sur les positions éthiques de l'évaluateur. De même, l'intensité émotionnelle ressentie par l'évaluateur semble un élément d'influence important. De plus, un lien, même implicite, peut être envisagé entre les théories éthiques fondamentales et les positions des évaluateurs, car nombre de ces positions concordent avec plusieurs de ces théories.

Plus précisément, nous pouvons constater que, sur le terrain, de fortes contraintes provenant des différentes parties prenantes à une évaluation (évaluateurs inclus) sont présentes tout au long du processus évaluatif, et freinent l'application des principes éthiques par les évaluateurs. Ces contraintes sont majoritairement des actes émis volontairement par les parties prenantes avec pour objectif d'influencer le processus

évaluatif. Cependant, de nombreuses contraintes émises l'ont été de manière involontaire (par exemple, mauvaise compréhension, délais dans la rétraction, etc.), ou sans objectif d'avoir un impact sur le processus (non implication, autocensure, etc.). Il est à noter que le client, suivi par l'équipe d'évaluation et enfin les bénéficiaires sont les principaux acteurs à l'*origine* de contraintes éthiques, alors que les bénéficiaires, l'évaluation et le client sont respectivement les principaux *bénéficiaires* de la protection éthique mise en place par les évaluateurs.

De plus, sur le plan du processus décisionnel des évaluateurs, les résultats montrent que les évaluateurs traitent l'éthique en adoptant majoritairement un processus décisionnel intuitif, basé principalement sur leur expérience professionnelle. D'autre part, ils vont légitimer leurs décisions sur le plan éthique en les justifiant principalement : dans le cadre de leurs responsabilités contractuelles; par l'influence du client et la nécessité de sa collaboration; par le manque de ressources; ou encore, par la conséquence de leurs décisions sur le déroulement ou la qualité de l'évaluation.

Enfin, sur le plan de l'intensité émotionnelle, les résultats de la recherche montrent notamment l'aspect anxiogène de l'éthique pour les évaluateurs. En effet, le traitement de l'éthique s'avère déjà en soi un domaine émotionnellement fort pour les évaluateurs. À cela s'ajoute le fait que la présence de dissensions éthiques avec d'autres parties prenantes (notamment le client de l'évaluation) peut avoir un impact important sur l'évaluateur sur les plans personnel (émotif) et professionnel (déroulement de l'évaluation, frein à la future carrière, etc.). De plus, l'anxiété entre les parties prenantes et l'évaluateur semble s'autoalimenter, car chacun adoptant des comportements source de stress pour l'autre partie. À cet aspect anxiogène, s'ajoute de plus un sentiment de désillusion partagé par plusieurs évaluateurs vis-à-vis de leur fonction, et notamment dû au manque de diffusion et d'utilisation des rapports d'évaluation.

En résumé, l'étude des facteurs d'influence et du processus de traitement de l'éthique par les évaluateurs révèle que les contraintes du terrain, qu'elles soient anticipées ou vécues par l'évaluateur, s'avèrent être un élément important de la définition des positions éthiques endossées par ce dernier. Parmi elles, les positions défendues et les actions entreprises par les parties prenantes, et notamment le client de l'évaluation, sont primordiales. En effet, ce dernier a un rôle prépondérant tant dans la vision idéalisée de

l'éthique par les évaluateurs, que dans leur application de l'éthique dans la pratique. Ainsi, ces contraintes, associées à l'adoption et à l'interprétation des standards par les évaluateurs, ainsi qu'à leur perception de leurs rôles et responsabilités au sein du processus évaluatif s'avèrent alors prédominantes pour expliquer les positions éthiques prises par les évaluateurs. De plus, nous pouvons souligner la double action de certains éléments, en amont et en aval du traitement de l'éthique par les évaluateurs. En effet, les actions des parties prenantes, les rôles et responsabilités de l'évaluateur, ainsi que l'anxiété ressentie par les parties prenantes (incluant l'évaluateur) sont à la fois à la source du traitement de l'éthique par les évaluateurs (comme facteurs d'influence), et résultantes de celui-ci (c'est-à-dire altérées par ce dernier).

Ces résultats mettent en lumière plusieurs défis pour la pratique évaluative. Parmi eux, nous pouvons premièrement souligner la présence d'un risque de stagnation de l'éthique évaluative, et donc plus généralement de la pratique de l'évaluation. En effet, trois principaux aspects freinent l'intégration et la mise en œuvre de nouveaux standards malgré l'évolution de la pratique évaluative sur les plans épistémologiques et moraux. Tout d'abord, les résultats montrent que les standards traditionnels sont les références principales des évaluateurs en matière d'éthique, tant dans le discours que dans la pratique. Ensuite, ces standards se trouvent également fortement mis à l'épreuve dans la pratique. Enfin, s'ajoute le fait que le processus décisionnel des évaluateurs s'apparente à un processus intuitif, principalement basé sur l'expérience. Ensemble, ces trois aspects entraînent ainsi le risque d'une reproduction continuelle de l'éthique évaluative dans sa version traditionnelle.

Deuxièmement, la définition des rôles et responsabilités, tant de l'évaluateur que des diverses parties prenantes, est ressortie comme un enjeu primordial pour la pratique évaluative. En effet, ces acteurs ont tous un impact sur l'éthique évaluative; et cet impact s'avère d'autant plus fort qu'est important leur pouvoir au sein du processus évaluatif. Le partage de responsabilités en matière d'éthique semble alors un enjeu tant sur le plan de la définition des objectifs à atteindre, que sur celui de leur mise en œuvre, ou encore, de l'évaluation de cette mise en œuvre. Ainsi, l'enjeu porte sur la répartition de rôles en matière d'éthique, tels que ceux de : concepteur/agent de mise en œuvre; facilitateur; défenseur; évaluateur; mais aussi, de bénéficiaire de l'éthique.

Troisièmement, les résultats de cette recherche montrent la nécessité d'accorder les moyens nécessaires, en termes de ressources et de protection, aux évaluateurs afin de mettre en œuvre une éthique propre à la discipline évaluative. En effet, le *statu quo* en matière d'éthique tend à privilégier une éthique hybride en faveur du client de l'évaluation et au détriment de l'éthique évaluative. Cependant, accorder de tels moyens nécessiterait une refonte profonde des pratiques actuelles d'encadrement de la pratique de l'évaluation et du statut de l'évaluateur.

Finalement, ces défis, et bien d'autres, se recoupent autour d'une question fondamentale pour la discipline de l'évaluation, à savoir : qu'elle est le rôle et la place de l'Évaluation dans la société? La réponse à cette question se trouve en effet un élément essentiel de la définition de l'éthique évaluative. Ceci concerne notamment sa fonction, ses standards, ainsi que le niveau d'homogénéisation et d'universalisation requis au niveau de la discipline. La définition de ces éléments semble de fait un prérequis indispensable au développement et au renforcement de l'Évaluation comme discipline et pratique à part entière.

7.2 Recommandations

Cette recherche vise notamment à améliorer la compréhension de ce que représente l'éthique en évaluation; ceci afin d'aider entre autres à sa définition et à sa pratique, tant au niveau de la discipline par la communauté, que dans la pratique quotidienne par les évaluateurs. Or, en plus de contribuer à la connaissance des positions théoriques et contextuelles, ainsi que du processus de contextualisation, la recherche a permis de rassembler de nombreux éléments reliés à la conceptualisation de l'éthique en évaluation. Toutefois, cette recherche a également permis de mettre en lumière de nombreux domaines qui restent encore à explorer sur le plan scientifique, ainsi que de nombreuses décisions et actions que doit prendre la communauté de l'évaluation. Cela est la raison pour laquelle des recommandations sont émises sur ces deux niveaux.

Ainsi, tout d'abord, parmi les nombreux domaines de recherche qui restent à explorer, quatre semblent primordiaux, à savoir : la conceptualisation de l'éthique; l'intégration des perceptions des parties prenantes; l'état de la répartition des responsabilités entre parties prenantes; et enfin, les caractéristiques du processus décisionnel et l'impact de ce dernier.

Premièrement, des recherches sont nécessaires afin de continuer l'exploration du concept d'éthique en évaluation, tel qu'il est pensé et mis en pratique au quotidien. Ceci permettrait de préciser davantage ce concept et sa déclinaison dans la pratique (voir le Tableau 7-16, le Tableau 7-17 et le Tableau 7-18, p.345 à p.347, comme autant d'exemples).

Deuxièmement, des recherches sont également nécessaires afin d'accroître les connaissances sur les perceptions des parties prenantes en matière d'éthique, et encore une fois, tant sur le plan de la compréhension et de l'interprétation du concept et de ses standards, que sur le plan du traitement des enjeux éthiques. Parmi les thèmes incontournables, nous pouvons souligner la perception des parties prenantes des rôles et responsabilités de chacun, ainsi que leur perception des gains et pertes à la suite de l'adoption et de la mise en place d'une éthique évaluative spécifique. Ceci permettrait notamment de comprendre l'idéologie (les valeurs) sous-jacente, ainsi que les besoins, intérêts et rationalisations de chacun; contribuant ainsi à la définition d'une éthique du domaine de l'évaluation, et non plus, d'une éthique accaparée par une ou plusieurs parties prenantes (incluant l'évaluateur).

Troisièmement, des recherches se focalisant sur l'aspect social local de la conceptualisation et du traitement de l'éthique sont nécessaires. Ces recherches incluraient notamment l'aspect des jeux de pouvoir et d'influence entre parties prenantes, ainsi que l'état et la co-construction de la répartition des responsabilités en matière d'éthique au sein du processus évaluatif.

Enfin, quatrièmement, plus de connaissances sont nécessaires vis-à-vis du processus décisionnel des évaluateurs et de son impact sur la perception et le traitement de l'éthique. Sur ce point, étudier l'impact du style de processus (intuitif ou cognitif logique) et des émotions ressenties par les évaluateurs, ceci tant sur les différentes parties prenantes que sur l'évaluation s'avère essentiel. Par exemple, le rôle de l'anxiété (et notamment son possible lien avec la qualité et la non-utilisation des résultats des évaluations) peut être approfondi.

Ensuite, plusieurs recommandations peuvent être émises à la communauté de l'évaluation afin de clarifier et renforcer la fonction évaluative. Ces recommandations portent sur les plans de la conception, de l'encadrement, ou encore de la formation en matière d'éthique.

Premièrement, les résultats de la recherche soulignent la nécessité de préciser nombre de définitions, ainsi que les positions idéologiques désirées en Évaluation. Pour ce faire, il devient crucial au sein de la communauté évaluative de clarifier les idéologies sous-tendant la pratique de l'Évaluation, et de sélectionner sinon les idéologies adéquates, ou tout du moins d'exclure celles non compatibles avec la fonction de l'Évaluation telle que désirée dans notre société. À la suite de cela, peuvent être définis les fonctions de l'éthique et les standards appropriés. Ensuite, de nombreux concepts devraient être clarifiés (par exemple, ceux portant sur des approches spécifiques, telles que : la participation, le plaidoyer, mais aussi des concepts plus généraux comme les parties prenantes, la méthodologie, etc.). Il semble ainsi particulièrement important de clarifier la notion de 'droits' en évaluation, notamment en relation avec les droits fondamentaux internationaux (politiques, économiques et développementaux) et leurs caractéristiques (universels, indivisibles et non-discriminatoires), tant vis-à-vis des parties prenantes, que de la société. Nous pouvons par exemple souligner qu'un droit n'a pas été abordé dans cette recherche (ni dans la littérature), mais appartient toutefois à ces dimensions et semble tout aussi pertinent. Ce droit se trouve être celui du droit écologique, qui invoque la systématisation de l'évaluation des impacts écologiques des programmes évalués tant pour le programme, que pour les parties prenantes, la société et l'environnement; ainsi que l'émission de recommandations sur ce thème (Brousselle et Butzbach, 2017). Une réflexion s'avère ainsi nécessaire pour mettre à jour et expliciter les notions utilisées en évaluation. De cette manière, la définition des idéologies, valeurs, standards, et concepts du domaine évaluatif permettrait dans une certaine mesure d'homogénéiser la pratique. De plus, en excluant les objectifs et comportements indésirables, cela permettrait de préserver la cohérence de la discipline en évitant la présence de positions éthiques antinomiques en son sein.

Deuxièmement, le renforcement de la pratique évaluative s'avère requis afin de permettre aux évaluateurs d'assurer leur fonction. Ce renforcement se doit d'être réalisé au moins dans les deux domaines suivant : la clarification de la fonction et de la déontologie pour

l'évaluateur, ainsi que la mise en place de mesures de protection pour ce dernier. Tout d'abord, la mise à jour continue de la déontologie et des guides éthiques doit être entreprise. Cette mise à jour doit inclure l'énumération des tâches fondamentales de l'évaluateur et des règles claires. Elle doit ainsi différencier l'éthique prescriptive de l'éthique optionnelle, et également être adaptée aux besoins des évaluateurs, de par (si cela est jugé pertinent) : le domaine d'évaluation (santé, éducation, etc.), les approches (émancipatrice, etc.), le niveau de partage de la responsabilité éthique, etc. Ces guides doivent être un outil favorisant le raisonnement et au besoin, indiquer la marge de manœuvre à des fins de contextualisation. De plus, des mesures de protection doivent être mises en place pour permettre à l'évaluateur de défendre l'éthique évaluative dans sa pratique quotidienne. Bien que ce type de mesures reste encore difficilement envisageable dans l'état actuel de professionnalisation de la pratique, une option à court terme pourrait être l'accroissement de la protection par le renforcement de la déontologie (en termes de clarté et de pouvoir prescriptif) portant sur les tâches fondamentales de l'évaluateur. Les règlements stricts auraient ainsi non seulement la fonction d'encadrer la profession, mais également celle de protéger les évaluateurs. En effet, il semblerait que sans ce type de démarches amenant à la création d'une éthique de l'Évaluation indépendante et forte, la fonction d'évaluateur ne puisse atteindre les niveaux de qualité et de légitimité partagés par d'autres fonctions connexes comme celle de vérificateur.

Troisièmement, les résultats de la recherche soulignent la nécessité d'accroître la formation des évaluateurs, mais aussi celle des autres parties prenantes. Tout d'abord, les activités de formation doivent permettre aux évaluateurs de « recapturer le discours moral en évaluation » (Schwandt, 1989, p. 11)¹⁰⁴. Ceci implique notamment la formation sur les concepts en relation avec l'éthique et les idéologies (par exemple, l'impartialité, les valeurs, la participation, etc.), mais aussi sur la relation entre épistémologie, méthodologie et éthique. Une telle connaissance aiderait notamment les évaluateurs à positionner leurs actions (et méthodes), ainsi que l'évaluation sur le plan moral, et contribuerait à l'identification d'enjeux sur une plus grande variété de thèmes. Ensuite, la formation doit souligner l'importance de la systématisation du traitement de l'éthique en

¹⁰⁴ Citation originale : *“Recapturing Moral Discourse in Evaluation”*.

amont, en cours et en aval du processus évaluatif, ainsi que la nécessité de l'intégration de thèmes éthiques essentiels, mais non encore familiers pour l'évaluateur. De plus, la formation doit permettre le lien entre d'un côté, les rôles et responsabilités endossés par les évaluateurs et de l'autre, l'éthique que ces derniers promeuvent au sein de l'évaluation. L'accent doit être mis notamment sur la relation entre les activités évaluatives et l'éthique mise en œuvre; la modification des premières entraînant de facto la transformation de la seconde (et *vice-versa*). Ainsi, en formant les évaluateurs sur des positions idéologiques, des valeurs et des activités jugées adéquates, il serait possible d'influencer les évaluateurs afin qu'ils adoptent les profils types (de rationalisation) appropriés. Dans cette optique, l'explicitation de valeurs et des activités préalablement jugées adéquates peut aider à influencer les profils types des évaluateurs de manière à ce qu'ils correspondent aux profils désirés. Ensuite, le rôle de l'évaluateur comme formateurs des autres parties prenantes doit être affirmé afin de faciliter la mise en place et le respect d'une éthique du domaine de l'évaluation. Parmi les parties prenantes, la formation des acteurs d'influence au sein du processus (notamment le client) s'avère indispensable afin notamment de conscientiser sur les bénéfices pour toutes les parties prenantes de la mise en place d'une évaluation éthique, mais aussi d'assurer que des ressources adéquates soient allouées à l'évaluateur et de minimiser les requêtes en violation avec l'éthique évaluative. Cette formation peut aller beaucoup plus loin encore en permettant, comme cela a déjà été suggéré, la réflexion des parties prenantes autour de la fonction évaluative et du rôle de ces dernières au sein de la société : *"Evaluators have an obligation to educate the public to the idea of evaluation as a way of reasoning in and being in society"* (Schwandt, 2008, p. 145). Enfin, le développement d'outils et de guides de raisonnement est nécessaire pour soutenir les évaluateurs dans l'intégration des différentes notions abordées précédemment, et plus généralement du traitement de l'éthique en évaluation (le journal de bord présenté en Annexe D peut en être un exemple). De plus, des activités de formation et des guides permettant aux évaluateurs de créer un lien (régulièrement mis à jour) entre les informations théoriques présentées dans la littérature et la pratique quotidienne des évaluateurs semblent plus que nécessaires.

Finalement, nous achevons cette recherche en espérant que, quelle que soit l'évolution de (la profession de) l'Évaluation dans les prochaines années, celle-ci intégrera les mesures nécessaires à sa pérennisation et à son utilité pour l'ensemble de la société :

“I worry that we have yet to teach those who aim to be evaluation practitioners and many of our fellow citizens as well that evaluation is so much more than a collection of means, however cleverly and competently employed, for assessing effect and impact. I worry that we have not adequately taught that evaluation is about experimenting, social criticism, constant questioning, objectivity, candor, intellectual honesty, and modesty in our claims to know what is of value.” (Schwandt, 2008, p. 149)

ANNEXES

ANNEXE A : Synthèse des standards éthiques de la littérature

Le tableau ci-dessous présente une compilation de standards promus dans la littérature du domaine de l'évaluation, ainsi que dans les codes éthiques de disciplines connexes à l'évaluation (services sociaux, santé, psychologie, etc.). Ces standards sont considérés dans cette recherche comme les 'nouveaux standards'. Ils ont été intégrés de manière à être basés sur les standards traditionnels des codes de la discipline, c'est-à-dire ceux des associations professionnelles nord-américaines (AEA et SCE), ainsi que ceux du Comité mixte sur les normes d'évaluation en éducation (JCSEE). Les standards traditionnels sont identifiés en noir, les 'nouveaux standards' en rouge et italique. Tous les standards ont été regroupés en fonction des 10 thèmes utilisés dans le cadre de cette recherche.

Tableau 7-1 : Liste des nouveaux standards potentiels pour le domaine de l'évaluation

Diffusion de l'information & des résultats
Qualité de l'information :
<ul style="list-style-type: none">- l'évaluateur ne doit pas juger de l'exactitude des rapports et autres outils de communication sur son seul point de vue mais doit aussi vérifier leur compréhension par les parties prenantes, et que la signification donnée qui lui est donnée par ces dernières est similaire à celle de l'évaluateur- <i>en cas de désaccord avec une ou plusieurs parties prenantes, l'évaluateur doit en faire clairement mention dans le rapport final¹⁰⁵</i>- <i>l'évaluateur doit privilégier une transparence totale¹⁰⁶ et, s'il y a lieu, il doit signaler clairement toute censure¹⁰⁷</i>
Processus de diffusion :
<ul style="list-style-type: none">- l'évaluateur doit diffuser les informations au moment opportun (pendant ou après l'évaluation), <i>au public concerné¹⁰⁸, et informer toutes les parties prenantes des requêtes, enjeux et préoccupations des autres parties prenantes¹⁰⁹</i>- l'évaluateur ne doit pas sous-estimer les forces et limitations des méthodes de communication, notamment en ligne, et ne doit pas laisser certains groupes manipuler l'impact de l'évaluation pour leurs propres intérêts par l'inclusion de données non pertinentes
Réduction des dommages :
<ul style="list-style-type: none">- l'évaluateur doit consulter les personnes ou groupes qui seront affectés par les résultats avant la communication des résultats et a le devoir de réduire les risques quand cela est possible.

¹⁰⁵ (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2010, p. 20)

¹⁰⁶ (McTaggart, 1991, p. 11)

¹⁰⁷ (Mark, Eyssell, & Campbell, 1999)

¹⁰⁸ (Fetterman, 1997, p. 258),

¹⁰⁹ (Guba et Lincoln, 1989, p. 235)

Utilisation

Réduction des dommages :

- l'évaluateur doit essayer de prévenir ou corriger les mauvaises utilisations de l'évaluation dans des limites raisonnables

Promotion de l'utilisation :

- l'évaluateur doit réaliser l'évaluation (conception, mise en œuvre, diffusion des résultats) de manière à favoriser son utilisation, *et explorer avec les utilisateurs potentiels les forces et faiblesses de l'approche mise en œuvre pour aider à la bonne interprétation des résultats*¹¹⁰
- *l'évaluateur a l'obligation de « laisser quelque chose après son passage » qui permettra notamment à la communauté l'acquisition des informations et leur utilisation.*¹¹¹

Inclusion

Étendue de l'inclusion :

- l'évaluateur doit prendre en considération les vues des groupes ou communautés qui ont un intérêt particulier et sont souvent exclues pour cette raison
- l'inclusion implique la reconnaissance des besoins, du contexte et des histoires de toutes les parties prenantes et *personnes*¹¹² touchées même indirectement par l'évaluation, *ainsi que la consultation d'un maximum d'entre elles lors de la conception de l'évaluation*¹¹³
- *l'évaluateur doit justifier l'inclusion et l'exclusion de participants, ne pas exclure des participants ayant des caractéristiques spécifiques ou plus vulnérables pour des motifs non reliés à l'évaluation*¹¹⁴, *ou éviter d'exclure les groupes plus « cachés » ou difficile d'accès*¹¹⁵ ; *ceci en se basant sur le contexte de l'évaluation et en prenant en compte l'évolution de la vulnérabilité dans le temps*¹¹⁶ *et l'apparition de nouveaux acteurs/personnes affectées par l'évaluation au fur et à mesure de celle-ci*¹¹⁷
- *l'évaluateur doit réaliser la sélection des participants en fonction de la théorie évaluative choisie*¹¹⁸

Appui à l'inclusion :

¹¹⁰ (Hagens, 2008, p. 5)

¹¹¹ (Nee et Mojica, 1999, p. 44)

¹¹² (Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2005, p. 12)

¹¹³ (W.K. Kellogg Foundation, 2004, p. 48-49)

¹¹⁴ (Instituts de recherche en santé du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, 2005, p. 50-54)

¹¹⁵ (Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2008, p. 7)

¹¹⁶ (Instituts de recherche en santé du Canada et al., 2005, p. 50-54)

¹¹⁷ (Guba et Lincoln, 1989, p. 72)

¹¹⁸ (Garaway, 1995, p. 87-92)

- l'évaluateur doit considérer son impact sur la résistance, l'indifférence, ou encore l'inconfort des parties prenantes envers l'évaluation, et doit favoriser un environnement propice à la participation (sécurisé et confortable). *Il doit notamment traiter des questions liées à l'égalité des sexes et à la sous-représentation de certains groupes*¹¹⁹
- *l'évaluateur doit procurer aux participants la formation*¹²⁰, *la connaissance*¹²¹, *la motivation et les ressources*¹²² *nécessaires à leur participation.*

Réactivité

Identification des besoins et attentes :

- l'évaluateur doit répondre aux besoins des clients et autres parties prenantes, et régulièrement revoir ces besoins et attentes
- *l'évaluateur doit réfléchir avec les parties prenantes aux différents rôles potentiels et types de relation qu'il pourrait avoir lors de l'évaluation*¹²³
- l'évaluateur doit faire un effort pour identifier en discussion avec eux les besoins réels des parties prenantes (et non leurs désirs, des besoins non identifiés par eux-mêmes, etc.), *s'assurer de ne pas ignorer*¹²⁴ *ou stéréotyper certains groupes et sous-groupes de population*¹²⁵, *et en analysant les causes sous-jacentes de leur condition de pauvreté et de l'injustice sociale*¹²⁶

Processus de sélection des besoins et attentes :

- l'évaluateur doit *permettre aux parties prenantes de mieux comprendre leurs réalités et valeurs*¹²⁷, et aider les parties prenantes à trouver un consensus en cas de désaccord sur les niveaux de priorité de leurs besoins
- *l'évaluateur se doit d'explorer les données de chacun pour en tirer des leçons*¹²⁸ *et doit également prendre acte des questions et conclusions soulevées par les parties prenantes mais non rattachées au mandat*¹²⁹

¹¹⁹ (Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2005, p. 12)

¹²⁰ (Mertens dans Ryan, Greene, Lincoln, Mathison et Mertens, 1998, p. 118)

¹²¹ (Themessl-Huber et Grutsch, 2003, p. 94)

¹²² (House et Howe, 2000b, p. 84)

¹²³ (W.K. Kellogg Foundation, 2004, p. 59)

¹²⁴ (Mertens, 1999, p. 9)

¹²⁵ (Morris, 2011, p. 141)

¹²⁶ (Rugh, 2004, p. 84)

¹²⁷ (Garaway, 1995, p. 86)

¹²⁸ (Mark, Eyssell et Campbell, 1999, p. 52): "To the extent that benefits are important in assessing research ethics, we argue that it is unethical to fail to explore one's data to learn the lessons they can reveal."

¹²⁹ (Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2005, p. 9)

Processus participatif

Négociation :

- l'évaluateur doit initier la discussion et négocier avec le client et les parties prenantes pertinentes les coûts, les tâches, les limites méthodologiques, l'étendue et l'utilisation des résultats, *ceci incluant d'analyser et de discuter des principes éthiques en évaluation*¹³⁰

Garantie du processus participatif :

- *l'évaluateur doit fournir des opportunités aux parties prenantes pour participer*¹³¹, *mais également s'assurer de leur participation et de leur réelle influence sur le processus évaluatif*¹³²
- *l'évaluateur doit s'assurer que les pré-conditions nécessaires à la participation soient satisfaites, notamment que les parties prenantes interagissent déjà avant la réalisation de l'évaluation*¹³³, *qu'ils soient prêts à apprendre et à s'investir mais sans forcément déjà activement participer*¹³⁴ ; *c'est le rôle de l'évaluateur d'atteindre les conditions de participation pour tous*¹³⁵, *notamment en informant, motivant et assurant une formation aux participants*¹³⁶
- *pour être considérée comme participative, l'évaluation doit avoir un niveau minimum de trois phases participatives sur cinq (consultation avant l'évaluation; conception; collecte de données; interprétation et émission de recommandations; utilisation des résultats)*¹³⁷

Autonomisation :

- *l'évaluateur doit maximiser la transmission aux parties prenantes des capacités et habiletés nécessaires à la réalisation d'évaluation*¹³⁸, *et notamment des compétences locales*¹³⁹ *pour permettre aux acteurs de contrôler les futurs processus évaluatifs*¹⁴⁰

Autre :

- l'évaluateur doit inclure les parties prenantes dans les décisions sur les buts, questions et design de l'évaluation de manière à ce qu'elles le ressentent comme droits et devoirs de leur part.

Équilibre des pouvoirs

Préservation et amélioration de l'équité lors du processus évaluatif :

¹³⁰ (Torres et Preskill, 1999, p. 65)

¹³¹ (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2010, p. 17)

¹³² (Rugh, 2004, p. 84)

¹³³ (Rebien, 1996, p. 158)

¹³⁴ (Themessl-Huber et Grutsch, 2003, p. 93-94)

¹³⁵ (Guba et Lincoln, 1989, p. 260-261)

¹³⁶ (Plottu et Plottu, 2009, p. 350-356)

¹³⁷ (Rebien, 1996, p. 160)

¹³⁸ (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2010, p. 13)

¹³⁹ (Jones, Young et Stanley, 2004, p. B-5)

¹⁴⁰ (Fetterman, 1994, p. 3)

- *l'évaluateur doit favoriser les effets positifs des évaluations liés au développement personnel notamment la découverte de ses atouts et capacités¹⁴¹, ainsi que leur renforcement (méthodes de recherche, gestion de projet, supervision éthique)¹⁴²*
- l'évaluateur doit vérifier l'impact de l'évaluation sur l'amélioration ou la dégradation de l'équité sur le programme ou son contexte
- *l'évaluateur doit s'assurer que le partage du pouvoir est équilibré et le rééquilibrer si nécessaire¹⁴³, il doit notamment :*
 - s'assurer qu'aucune voix (*incluant celle de l'évaluateur¹⁴⁴*) ne domine de telle sorte que d'autres ne sont pas entendues, sont dominées ou refusent de participer, *ceci incluant la possibilité de négocier un point précis en premier lieu avec des participants spécifiques plutôt qu'avec l'ensemble des parties concernées¹⁴⁵* ;
 - *encourager les participants se sentant moins aptes à participer¹⁴⁶ et permettre la reconnaissance du savoir, des compétences et des habiletés des différents participants¹⁴⁷* ;
 - *transmettre les informations et la formation nécessaires aux moins privilégiés pour participer¹⁴⁸* ; et,
 - *s'assurer la représentation de parties variées¹⁴⁹, ceci incluant la possibilité de représenter les intérêts de parties prenantes qui ne pourraient pas le faire elles-mêmes¹⁵⁰*
 - l'évaluateur doit vérifier les impacts des conflits sur toutes les composantes de la qualité d'une évaluation (utility, feasibility, propriety, accuracy et accountability), et aider les parties prenantes à traiter avec leurs conflits d'intérêts quand ils peuvent avoir un impact sur les bénéfices reçus.

Advocacy

Contre la prise de position de la part de l'évaluateur :

- l'évaluateur ne doit pas abandonner son rôle pour prendre le parti d'un groupe d'intérêts particuliers

Conditions favorables au plaidoyer :

- *l'évaluateur peut devoir dans certains cas, pour des raisons pratiques, prioriser les besoins des parties prenantes avec des critères établis¹⁵¹*

e) *Actions en faveur des parties prenantes, notamment des plus défavorisées :*

¹⁴¹ (W.K. Kellogg Foundation, 2004, p. 103)

¹⁴² (Instituts de recherche en santé du Canada et al., 2005, p. 141)

¹⁴³ (Jacob et Ouvrard, 2009, p. 19)

¹⁴⁴ (Mertens et al., 1994, p. 125)

¹⁴⁵ (McTaggart, 1991, p. 11)

¹⁴⁶ (Laughlin et Broadbent, 1996, p. 444)

¹⁴⁷ (Brisolara, 1998, p. 37)

¹⁴⁸ (Plottu et Plottu, 2009, p. 350-356)

¹⁴⁹ (Rebien, 1996, p. 156)

¹⁵⁰ (House et Howe, 2000b, p. 85)

¹⁵¹ (Määttä et Rantala, 2007, p. 473)

- l'évaluateur doit comprendre et répondre aux besoins des plus désavantagés de la société sans mettre leur propre sécurité et bien-être en jeu. Il doit aussi être prêt à considérer comment, à quelle intensité et de quelles manières il pourrait entreprendre des activités de plaidoyer en faveur des plus désavantagés et des moins puissants, *et viser à éliminer les iniquités de pouvoir*¹⁵²
- *l'évaluateur doit agir pour prévenir ou éliminer toute domination, exploitation ou discrimination*¹⁵³
- *l'évaluateur peut/doit favoriser l'autonomisation des parties prenantes :*
 - *en leur transmettant l'information nécessaire, leur permettant de plaidoyer et de collaborer à la conception des futures politiques les affectant*¹⁵⁴, *et en les « conscientisant » sur l'importance de leur savoir et de la relation entre savoir, pouvoir et contrôle*¹⁵⁵
 - *en renforçant directement l'autonomisation des participants, les aidant à identifier leurs objectifs et à accroître leurs opportunités*¹⁵⁶ ;
 - *en s'engageant pour changer les politiques et la législation en faveur de la protection des droits et de la justice sociale*¹⁵⁷
 - *en plaidoyant pour des organisations et programmes qui promeuvent le respect des droits, de l'équité et de la justice sociale*¹⁵⁸
- f) *Actions en faveur des bénéficiaires (potentiels et réels) :*
 - *l'évaluateur doit vérifier en partenariat avec les parties prenantes si les effets et impacts des programmes sont désirables et leurs objectifs légitimes*¹⁵⁹
- g) *Actions en faveur de l'évaluation :*
 - *l'évaluateur est encouragé à plaidoyer pour disséminer les résultats des évaluations*¹⁶⁰
- h) *Actions en faveur du programme :*
 - *l'évaluation doit être intégrée au programme et perçue comme un moyen de renforcer les impacts des programmes évalués*¹⁶¹.

Rétroaction (feedback) et méta-évaluation

Inclusion :

¹⁵² (Mertens et al., 1994, p. 124) : « L'évaluateur doit prendre en compte les enjeux liés aux iniquités et à la justice sociale dans les programmes et les contextes s'ils ont un impact sur les droits des parties prenantes dans le cadre de l'évaluation »

¹⁵³ (Workers, 2008)

¹⁵⁴ (W.K. Kellogg Foundation, 2004, p. 45)

¹⁵⁵ (D'après les défenseurs des T-PE dans Cousins et Whitmore, 1998, p. 8)

¹⁵⁶ (Workers, 2008)

¹⁵⁷ (Workers, 2008)

¹⁵⁸ (Workers, 2008)

¹⁵⁹ (Schwandt 2008 dans Morris, 2011, p. 144)

¹⁶⁰ (W.K. Kellogg Foundation, 2004, p. 46)

¹⁶¹ (W.K. Kellogg Foundation, 2004, p. 102)

- l'évaluateur doit permettre l'examen critique de ses actions et résultats par les personnes affectées par l'évaluation
- l'évaluateur doit favoriser l'évaluation de son travail par les parties prenantes en suivant des normes explicites, en citant précisément les buts et méthodes utilisées (*notamment le niveau de participation et les raisons qui justifient ce choix*)¹⁶², les *considérations éthiques*¹⁶³ et en justifiant clairement ses conclusions

Réduction des dommages :

- *l'évaluateur doit assurer la possibilité d'obtenir des réparations en cas où des parties percevraient des inconvénients liés à la réalisation de l'évaluation ou au programme évalué ; il doit également fournir l'information adéquate pour les demander, ainsi que déposer une plainte contre l'organisation évaluée*¹⁶⁴

Processus de rétroaction et méta-évaluation :

- l'évaluateur doit laisser des opportunités aux personnes ayant partagé de l'information de la vérifier et éventuellement de la corriger ou de la préciser ; *l'opportunité doit également être donnée aux parties prenantes de pouvoir répondre aux constats émis avant que le rapport final ne soit complété*¹⁶⁵
- *l'évaluateur doit avoir une approche réflexive sur le respect des principes éthiques pendant l'évaluation*¹⁶⁶, *incluant son interaction avec les participants*¹⁶⁷.

Protection des participants

Effets des activités de l'évaluation :

- l'évaluateur doit *déranger au minimum (temps, accès aux services, etc.) lors de la collecte de l'information*¹⁶⁸ et estimer l'impact des activités mises en œuvre durant l'évaluation sur les parties prenantes une fois celles-ci complétées (incluant ses relations et celles des membres de l'équipe avec les participants, *ainsi que les conséquences d'un manquement à l'éthique de sa part ou de celle de son équipe*¹⁶⁹). *Il doit également s'assurer que les participants aient accès à des services de soutien appropriés*¹⁷⁰ *et prendre des mesures pour protéger les personnes ayant refusé de participer ou retiré leur consentement*¹⁷¹
- *l'évaluateur doit montrer comment l'évaluation participe à l'amélioration durable du bien-être, de l'espoir, de la tolérance, de la justice sociale, de la réduction de la*

¹⁶² (Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2005, p. 22)

¹⁶³ (Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2005, p. 22)

¹⁶⁴ (Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2008, p. 8)

¹⁶⁵ (Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2008, p. 10)

¹⁶⁶ (Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2005, p. 14)

¹⁶⁷ (Guba et Lincoln, 1989, p. 135)

¹⁶⁸ (Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2008, p. 7) et (Kapp et Anderson, 2010)

¹⁶⁹ (Urias, 2009)

¹⁷⁰ (Workers, 2008)

¹⁷¹ (American Psychological Association, 2002, p. 11)

pauvreté, et de la dignité et de la sécurité des personnes¹⁷² et éviter toute stigmatisation d'un groupe ou d'une communauté¹⁷³

- *pour éviter tout coût inutile aux participants, l'évaluation doit être bien conçue vis-à-vis de ses objectifs par l'évaluateur¹⁷⁴*
- *l'évaluateur doit protéger les informations recueillies¹⁷⁵*

Relation évaluateur-participant :

- l'évaluateur doit promouvoir de bonnes relations avec les parties prenantes, et notamment :
- privilégier la confiance et des interactions respectueuses dès le début de la relation,
- *développer des stratégies pour gérer l'anxiété des participants¹⁷⁶,*
- *éviter que les participants n'aient des attentes trop importantes et soient déçus¹⁷⁷,*
- *et ceci, tout en gardant son rôle et en gérant sa relation de manière professionnelle¹⁷⁸.*

Identification des normes :

- l'évaluateur doit respecter dans tous les cas les attentes des communautés envers le respect aux personnes et la dignité humaine. *En cas de conflits entre les pratiques locales et les normes internationales, il doit respecter ces dernières tout en restant sensible aux normes locales.¹⁷⁹* En cas de conflits à l'intérieur de la communauté, l'évaluateur doit aider à résoudre les difficultés pouvant en résulter

Protection des participants contre des actes inappropriés non issus de l'évaluateur :

- ¹⁸⁰ *l'évaluateur doit dénoncer toute conduite non éthique ou répréhensible, reliée ou non au mandat, par le moyen le plus approprié¹⁸¹ et de manière confidentielle¹⁸². En cas de doute, il doit prendre conseil auprès d'entités compétentes¹⁸³.*

Analyse des coûts et bénéfices

Identification des risques et bénéfices :

¹⁷² (Rugh, 2004, p. 84)

¹⁷³ (Instituts de recherche en santé du Canada et al., 2005, p. 122)

¹⁷⁴ (Mark et al., 1999, p. 49-50)

¹⁷⁵ (Instituts de recherche en santé du Canada et al., 2005, p. 57)

¹⁷⁶ (Donaldson, 2001)

¹⁷⁷ (Walsh, Hewson, Shier et Morales, 2008, p. 387)

¹⁷⁸ (Kapp et Anderson, 2010)

¹⁷⁹ (Jones et al., 2004, p. 61)

¹⁸⁰ Standard d'origine en évaluation : « Ignorer les violations évidentes des droits et besoins de certaines parties devant être traitées sans en justifier clairement. »

¹⁸¹ (Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2008, p. 10)

¹⁸² (Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2005, p. 17)

¹⁸³ (Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2005, p. 10)

- l'évaluateur doit prendre en compte la perception des risques et bénéfices des participants *et reconnaître que ces derniers peuvent réagir de manières différentes à l'évaluation*¹⁸⁴
- *l'évaluateur doit prendre en compte les conséquences sociales et environnementales de l'évaluation*¹⁸⁵ *et leur durabilité*¹⁸⁶, *tant à court qu'à long terme*¹⁸⁷, *et analyser les risques de par l'ampleur du préjudice et la probabilité qu'ils se produisent*¹⁸⁸

Procédures de gestion des risques et bénéfices :

- l'évaluateur doit promouvoir l'équité dans la répartition des risques/bénéfices *et prendre en compte, sans préséance de l'un sur l'autre, tant les conséquences sur les individus que sur les groupes*¹⁸⁹
- *l'évaluateur doit adapter la sélection des standards éthiques au niveau de risque rencontré par les participants*¹⁹⁰, *si le « risque minimum » (au-delà de celui habituellement rencontré) est dépassé, il est alors nécessaire de vérifier si les bénéfices de l'évaluation sont suffisants ou si des méthodes alternatives existent*¹⁹¹
- *l'évaluateur ne doit pas proposer des incitations trop attrayantes qui limiteraient l'analyse des risques par les participants*¹⁹².

¹⁸⁴ (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts de recherche en santé du Canada, 2010, p. 24)

¹⁸⁵ (Rugh, 2004)

¹⁸⁶ (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et al., 2010, p. 22-23)

¹⁸⁷ (Donaldson, 2001, p. 360)

¹⁸⁸ (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et al., 2010, p. 24)

¹⁸⁹ (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et al., 2010, p. 11)

¹⁹⁰ (Mark et al., 1999, p. 50)

¹⁹¹ (Department of Health and Human Services, 2009, p. 4)

¹⁹² (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et al., 2010, p. 31)

ANNEXE B : Liste des standards en évaluation adoptés par les associations professionnelles nord-américaines

Les standards sont compilés dans : Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3ème éd.). Thousand Oaks, CA: Sage. Ceux présentés ci-dessous sont un résumé issu du site internet du Comité mixte sur les normes d'évaluation en éducation. Sur les recommandations de la Société canadienne d'évaluation, la version originale en langue anglaise est ici présentée afin de conserver au mieux le sens des différents standards.

Utility Standards

The utility standards are intended to increase the extent to which program stakeholders find evaluation processes and products valuable in meeting their needs.

- **U1 Evaluator Credibility** Evaluations should be conducted by qualified people who establish and maintain credibility in the evaluation context.
- **U2 Attention to Stakeholders** Evaluations should devote attention to the full range of individuals and groups invested in the program and affected by its evaluation.
- **U3 Negotiated Purposes** Evaluation purposes should be identified and continually negotiated based on the needs of stakeholders.
- **U4 Explicit Values** Evaluations should clarify and specify the individual and cultural values underpinning purposes, processes, and judgments.
- **U5 Relevant Information** Evaluation information should serve the identified and emergent needs of stakeholders.
- **U6 Meaningful Processes and Products** Evaluations should construct activities, descriptions, and judgments in ways that encourage participants to rediscover, reinterpret, or revise their understandings and behaviors.
- **U7 Timely and Appropriate Communicating and Reporting** Evaluations should attend to the continuing information needs of their multiple audiences.
- **U8 Concern for Consequences and Influence** Evaluations should promote responsible and adaptive use while guarding against unintended negative consequences and misuse.

Feasibility Standards

The feasibility standards are intended to increase evaluation effectiveness and efficiency.

- **F1 Project Management** Evaluations should use effective project management strategies.
- **F2 Practical Procedures** Evaluation procedures should be practical and responsive to the way the program operates.

- **F3 Contextual Viability** Evaluations should recognize, monitor, and balance the cultural and political interests and needs of individuals and groups.
- **F4 Resource Use** Evaluations should use resources effectively and efficiently.

Propriety Standards

The propriety standards support what is proper, fair, legal, right and just in evaluations.

- **P1 Responsive and Inclusive Orientation** Evaluations should be responsive to stakeholders and their communities.
- **P2 Formal Agreements** Evaluation agreements should be negotiated to make obligations explicit and take into account the needs, expectations, and cultural contexts of clients and other stakeholders.
- **P3 Human Rights and Respect** Evaluations should be designed and conducted to protect human and legal rights and maintain the dignity of participants and other stakeholders.
- **P4 Clarity and Fairness** Evaluations should be understandable and fair in addressing stakeholder needs and purposes.
- **P5 Transparency and Disclosure** Evaluations should provide complete descriptions of findings, limitations, and conclusions to all stakeholders, unless doing so would violate legal and propriety obligations.
- **P6 Conflicts of Interests** Evaluations should openly and honestly identify and address real or perceived conflicts of interests that may compromise the evaluation.
- **P7 Fiscal Responsibility** Evaluations should account for all expended resources and comply with sound fiscal procedures and processes.

Accuracy Standards

The accuracy standards are intended to increase the dependability and truthfulness of evaluation representations, propositions, and findings, especially those that support interpretations and judgments about quality.

- **A1 Justified Conclusions and Decisions** Evaluation conclusions and decisions should be explicitly justified in the cultures and contexts where they have consequences.
- **A2 Valid Information** Evaluation information should serve the intended purposes and support valid interpretations.
- **A3 Reliable Information** Evaluation procedures should yield sufficiently dependable and consistent information for the intended uses.
- **A4 Explicit Program and Context Descriptions** Evaluations should document programs and their contexts with appropriate detail and scope for the evaluation purposes.
- **A5 Information Management** Evaluations should employ systematic information collection, review, verification, and storage methods.
- **A6 Sound Designs and Analyses** Evaluations should employ technically adequate designs and analyses that are appropriate for the evaluation purposes.

- **A7 Explicit Evaluation Reasoning** Evaluation reasoning leading from information and analyses to findings, interpretations, conclusions, and judgments should be clearly and completely documented.
- **A8 Communication and Reporting** Evaluation communications should have adequate scope and guard against misconceptions, biases, distortions, and errors.

Evaluation Accountability Standards

The evaluation accountability standards encourage adequate documentation of evaluations and a metaevaluative perspective focused on improvement and accountability for evaluation processes and products.

- **E1 Evaluation Documentation** Evaluations should fully document their negotiated purposes and implemented designs, procedures, data, and outcomes.
- **E2 Internal Metaevaluation** Evaluators should use these and other applicable standards to examine the accountability of the evaluation design, procedures employed, information collected, and outcomes.
- **E3 External Metaevaluation** Program evaluation sponsors, clients, evaluators, and other stakeholders should encourage the conduct of external metaevaluations using these and other applicable standards.

ANNEXE C : Détails de l'étude exploratoire

L'apport de l'étude exploratoire

Une étude exploratoire a été effectuée dans le cadre d'un cours de méthodologie entre juin et août 2013 afin de tester le cadre théorique et la méthodologie employée. Sont présentés la méthodologie, ainsi que les procédures d'analyse et de traitement des données collectées, puis les principaux enseignements tirés.

La méthodologie de l'étude exploratoire

La sélection des participants a été réalisée en privilégiant certains contrastes, notamment quant à la formation préalable en éthique, afin de percevoir les différences de compréhension des standards et les capacités à compléter le journal et à répondre aux questions (*"Illuminative cases"*: Patton, 2002, p.232).

Deux évaluatrices (consultantes externes) ont collaboré à l'étude exploratoire, impliquant la participation à une entrevue, au journal de bord et la remise d'une rétroaction à la fin de la période. Étant donné que la recherche exploratoire a en partie pour objectif de tester la capacité des outils (et de la chercheure) à collecter des données pertinentes, le choix d'une précédente collègue de travail a été fait sur la base de sa capacité réflexive démontrée et de sa motivation personnelle forte à répondre aux exigences de la recherche. Cela a permis de tester les outils dans un cadre de recherche favorable. Toutefois, l'évaluatrice n'avait pas reçu de formation en éthique.

Pour contrebalancer ce choix, une évaluatrice inconnue par la chercheure, avec un intérêt et une formation en éthique afin de pouvoir tester les outils avec un répondant ayant des connaissances en éthique et l'autre sans connaissances particulières. Les répondantes étant l'une principalement francophone, l'autre principalement anglophone, cela a permis de tester les outils dans les deux langues. Voir ci-après le tableau faisant le lien entre le cadre conceptuel et la méthodologie.

Tableau 7-2 : Lien entre les concepts, les sources, les outils et les méthodes de collecte de données de l'étude exploratoire

	Sondage	Entrevue initiale	Journal de Bord	Activités de suivi (contacts)	Rétroaction finale	Journal de bord de la recherche
Position théorique et valeurs personnelles	✓ (testé en entrevue)	✓				
Processus décisionnel (mécanismes et résultats)		✓	✓	✓		
Perception du contexte			✓	✓	✓	
Réflexion du chercheur						✓

Les entrevues ont duré approximativement 1h et se sont déroulées à la demande des répondantes sur leur lieu de travail. Les journaux de bord ont été remplis par les répondantes sur une période de deux semaines. Les rétroactions par les répondants ont été émises en fin d'entrevue et à la fin de la période de collecte de données par courriel ou rencontre.

Les procédures de traitement et d'analyse des données

Les méthodes d'analyse des données pour l'étude exploratoire sont proches de celles de la thèse. Cependant, étant donné que la recherche exploratoire ne concerne que peu de répondants, les résultats ont été extrapolés, de manière à ce que n'ayant pas la robustesse scientifique nécessaire, ils permettent toutefois de tester la capacité/possibilité pour la chercheuse d'analyser les données et de les recouper avec celles du cadre conceptuel.

Les entrevues ont été transcrites puis codifiées sur N'Vivo d'après un arbre thématique construit à la fois déductivement d'après le cadre conceptuel et *inductivement* d'après des thématiques abordées dans l'entrevue. Il est à noter que *tous* les thèmes du cadre conceptuel n'avaient pas pour objectifs d'être abordés lors de la recherche exploratoire.

Cette codification a été suivie par une analyse des données en priorisant les thématiques permettant de répondre à l'objectif principal de la recherche exploratoire, à savoir de tester les outils et la pertinence du type d'information recueillie.

En ce qui concerne les journaux de bord, une reformulation et une catégorisation ont été réalisées afin de faciliter la description des enjeux et contraintes rencontrés, des acteurs, ainsi que des décisions des évaluateurs et de leur vécu émotionnel.

Enseignements tirés de l'étude exploratoire

L'étude exploratoire a permis de tirer de nombreux enseignements. Ceux pris en compte pour la suite de la recherche sont présentés ci-après.

Échantillonnage :

- Afin de favoriser un démarchage efficace et pertinent, et garder une haute motivation des évaluateurs à participer de manière constante et rigoureuse, deux stratégies sont souhaitables :
 - l'utilisation du questionnaire en ligne pour présélectionner de potentiels participants en incluant une question sur leur éventuel intérêt à participer, bien que cela puisse mener à un biais de sélection en faveur de répondants davantage « éthique » que la moyenne des répondants (Kim et Choi, 2003) ; et,
 - la définition des bénéfices à participer devra être explicitée et au besoin, d'autres bénéfices devront être définis avec le répondant.
- L'étude exploratoire a montré que des connaissances en éthique n'étaient pas un préalable à la recherche. Cependant, la réflexivité des répondants envers leur pratique semble davantage indispensable, autant vis-à-vis de leur motivation à participer, que de la capacité à analyser sa propre pratique de manière à en faire ressortir les enjeux éthiques.

Étendue de la recherche :

- Le choix de l'étendue des standards éthiques étudiés (la liste du questionnaire actuelle n'en impliquant qu'une partie) pose un dilemme entre la faisabilité de l'étude si tous les standards sont inclus et la perte d'information si certains standards sont exclus. En effet, les principes éthiques interagissent les uns les autres et il s'agit pour l'évaluateur de trouver un juste équilibre entre ceux-ci. L'étude exploratoire a montré qu'inclure un nombre restreint de principes était suffisant pour étudier un grand nombre d'enjeux potentiels et s'avère déjà extrêmement exigeant. Les autres principes non étudiés sont alors considérés comme des contraintes.

- À la vue du temps nécessaire pour traiter les données propre à un évaluateur, le nombre de répondants nécessaires pour l'étude de la position éthique contextualisée (impliquant la participation aux entretiens et aux journaux de bord) est réduit à 10. En effet, un objectif d'une dizaine d'évaluateurs permettrait d'obtenir des informations d'après différentes caractéristiques des répondants (années d'expérience, etc.), de leur organisation (organisme public ou privé, etc.) ou du milieu de pratique (domaine d'évaluation, etc.), ce qui permettrait autant de possibilités de collecter des données de nature différente.

Questionnaire :

- À la vue des différences d'interprétation et des mauvaises compréhensions, la reformulation des questions problématiques lors des entretiens et l'inclusion d'une explication pour les principes liés aux « coûts et bénéfices » sont nécessaires.
- Une case « commentaire » devrait être ajoutée dans le questionnaire en ligne lors des questions ciblant leur position éthique d'après des principes spécifiques, ainsi que pour les questions dont l'interprétation peut différer.

Journal de bord :

- L'opérationnalisation¹⁹³ des concepts est une phase cruciale pour faciliter l'identification des enjeux éthiques dans la pratique, et notamment faire ressortir l'implication éthique des décisions 'méthodologiques'. De plus, l'opérationnalisation permet également l'identification de contraintes sur deux niveaux : le premier lors de l'opérationnalisation des principes éthiques en objectifs évaluatifs et le second lors de la prise de décision.
- Étant donné le faible résultat des questions portant sur le contexte, la réflexion sur celui-ci (responsabilités et droits des parties prenantes et de l'évaluateur) sera limitée aux enjeux cités dans les journaux, puis complétée en entrevue.
- La somme des perceptions des différentes situations (contexte à un instant t) peut permettre d'obtenir une compréhension globale et évolutive du contexte d'une évaluation.
- L'implication émotionnelle peut aider les évaluateurs à identifier des situations éthiques. À l'instar d'une des évaluatrices qui a compris grâce au journal que l'origine de sa

¹⁹³ L'opérationnalisation des concepts, effectuée grâce au Journal de bord II, permet de définir avec les répondants leurs objectifs en lien avec les principes éthiques, et ce pour une évaluation spécifique et au commencement de celle-ci.

gêne envers une situation provenait d'un manquement éthique, les évaluateurs peuvent ainsi non seulement réfléchir à des situations éthiques, mais aussi à des situations où ils n'étaient pas « à l'aise », ceci afin de décupler l'identification d'enjeux éthiques.

- Une colonne « enjeu éthique » sera ajoutée au journal afin de permettre aux évaluateurs de distinguer l'explication du problème de l'action entreprise.

Entrevue :

Lors de la première entrevue :

- Il est utile de présenter le schéma du cadre conceptuel pour expliquer la recherche.
- Le questionnaire est un atout important pour faciliter la compréhension des concepts et introduire le journal de bord.
- Demander trois exemples d'enjeux éthiques est éclairant pour le répondant et facilite sa compréhension de ce qui est attendu pour le journal de bord.
- Une meilleure explication des principes éthiques (notamment liés aux coûts et bénéfiques) est nécessaire.

Lors des entrevues de suivi (réalisées avec une partie des répondants) :

- Les entrevues de suivi doivent inclure des discussions autour des enjeux identifiés dans le journal, et insister sur la description du mécanisme de décision (intuitif ou cognitif logique, outils, etc.), ainsi que sur la perception du contexte incluant l'influence de toutes les parties prenantes (et notamment sa propre organisation).
- Une cartographie des parties prenantes et de leurs besoins et intérêts à différentes étapes peut être utile pour faciliter la discussion avec le répondant sur ce dernier thème.

L'entrevue finale :

- Une entrevue au cours de la période d'analyse est nécessaire pour s'assurer de la bonne interprétation des données, ainsi que pour obtenir leur perception et opinion des résultats de la recherche. Cette entrevue sera suivie par un dernier contact afin de présenter les résultats à la fin de la recherche.

Journal de la recherche :

- L'entreprise d'un tel journal a un double bénéfice : celui d'annoter de nombreux renseignements concernant le déroulement de l'étude et les diverses compréhensions et interprétations tout au long de la recherche, mais aussi de prendre conscience de l'implication et de la rigueur nécessaires à l'entreprise d'un tel journal, à l'instar de ce qui est demandé aux répondants. Il est poursuivi lors de la recherche doctorale.

Analyse des données :

- Non réalisés dans le cas présent pour des questions d'anonymat, les profils des répondants seront davantage explicités grâce au rapprochement des diverses analyses (perception de l'éthique en évaluation, position éthique théorique et contextuelle, etc.) et à leur catégorisation en fonction de caractéristiques pertinentes (évaluateurs

externes/internes, avec/sans formation en éthique, etc.). Ces informations seront associées entre elles au moyen de l'identification des répondants par des surnoms.

Éthique :

- L'échantillonnage doit permettre l'anonymat et la confidentialité des réponses. Cela suggère que plusieurs répondants avec des caractéristiques similaires soient inclus dans la recherche.
- Les informations contenues dans le tableau synthèse des enjeux et contraintes rencontrés devront être présentées, tel qu'ici même, séparément des différents profils de répondants afin de protéger ces derniers.

ANNEXE D : Outils de collecte de données

Questionnaire du sondage : p.303

Journaux de bord : p.313

A) GUIDE D'ENTREVUE : PREMIÈRE ENTREVUE

- *Remerciement + durée (45 min)*
- *Explication du sujet de recherche*: présentation de la recherche et du cadre conceptuel.
- *Formulaire de consentement (discussion et signature)*
- *Expérience* :
 1. Avant de commencer, pourriez-vous me rappeler brièvement votre **expérience** en évaluation ? (formations, postes)
- *Questions* :
 2. Si on parle **d'éthique en évaluation** : à quoi cela vous fait-il penser ? (formation ?)
 3. Pensez-vous que l'éthique est **importante** en évaluation de programme ? (En quoi ?)
 4. 1. Quelles sont, d'après vous, les **principales valeurs** qu'un évaluateur se doit de respecter dans son métier ?
 - 4.2 *Si blocage* : Quelles sont les principales *règles* éthiques ?
 5. **D'où proviennent** ces valeurs/règles ? (personnel, organisation, codes éthiques, etc.)
 6. En quoi ces valeurs/règles correspondent-elles (ou non) à **vos propres valeurs** ?
 7. *Présentation du questionnaire* : Je vais vous présenter plusieurs énoncés :
 - 7.1 pouvez-vous me dire si cela correspond d'après vous à **des exigences** qu'un évaluateur doit satisfaire ? ; et,
 - 7.2 est-ce que vous trouvez que ces différents termes correspondent à des **notions d'éthique** ? **En quoi** ?
 - 8 Lors d'une évaluation, avez-vous **le sentiment d'être confronté** à des enjeux requérant des décisions de nature éthique ? ... Pourriez-vous me donner 3 exemples d'enjeux qui vous ont particulièrement marqué?
 - 9 Quelles sont les **procédures** associées à l'éthique dans votre **organisation** ?
 - 10 Avez-vous une **méthode individuelle** pour traiter ces enjeux ? ... Par exemple, comment avez-vous traité les enjeux éthiques que vous avez mentionnés ?
 - 11 1. Quelles **émotions ou sentiments** ressentez-vous quand vous traitez de ce type d'enjeux (donc des enjeux éthiques) ? (par ex. : êtes-vous à l'aise....)

11.2 *Si blocage* : par exemple, par rapport aux 3 enjeux précédemment mentionnés ?

- *Journal de bord* :

11 Que **pensez-vous** de ce journal ?

12 Vous serait-il **utile** pour mieux percevoir et réfléchir aux enjeux éthiques ?

13 Quelle **fréquence** serait la plus adéquate ?

14 Seriez-vous prêt à le **tester** pour une période de 3 semaines ? (nous aurions ensuite une discussion rapide sur ses avantages et ses faiblesses)

- *Fin* :

17. Auriez-vous quelque chose -que nous n'avons pas abordée- que vous aimeriez **ajouter** ? (si rien : trouvez-vous la recherche pertinente ? le journal de bord ? le questionnaire ?)

MERCI !

B) QUESTIONNAIRE¹⁹⁴ :

Présentation de la recherche

Ce questionnaire prend environ 20 minutes à remplir. Il inclut des questions démographiques, ainsi que des questions sur la pertinence des nouvelles positions éthiques.

La participation à ce questionnaire est volontaire. Toutes les informations sont CONFIDENTIELLES et collectées INDÉPENDAMMENT de tout organisme ou personne autre que la chercheuse - pendant et après la recherche. Vous pouvez à tout moment décider de ne plus participer à la recherche et les informations recueillies nominativement vous concernant seront alors effacées. Si vous avez des questions: vous pouvez me contacter à: emilie.peter@enap.ca .

Le masculin est dans certains cas seul utilisé afin d'alléger le texte.

Merci de participer à cette recherche!

Sélection des répondants

* 1. Travaillez-vous dans le domaine de l'évaluation ?

Oui, je suis évaluateur (ou emploi connexe : assistant de recherche dans le domaine, etc.)

Non, je ne suis pas évaluateur, mais je suis partie prenante (client d'une évaluation, employés de programme évalués, bénéficiaires, etc.)

Non, je ne travaille pas, ni n'ai de lien direct avec des activités d'évaluation

Sélection des participants

Merci de l'intérêt que vous portez à cette recherche. Toutefois ce sondage ne concerne que les personnes travaillant actuellement ou ayant travaillé comme évaluateur de programmes publics. Si vous avez précédemment travaillé comme évaluateur vous pouvez revenir au sondage en cliquant sur 'précédent' puis en répondant 'oui, je suis évaluateur'.

Questions démographiques

2. Êtes-vous

Une femme

Un homme

* 3. Êtes-vous basé(e) au Canada ou travaillez-vous pour une organisation canadienne?

Oui

Non

Si non, merci de préciser

¹⁹⁴ Les questions démographiques sont inspirées des résultats de plusieurs recherches, notamment : Morris et Cohn (1993) et Jacob (2011).

4. Etes-vous membre d'une ou plusieurs associations professionnelles liées à l'évaluation ou à l'éthique ?

Société canadienne d'évaluation

Société provinciale d'évaluation canadienne

American Evaluation Association

Autre association liée à l'évaluation

Association liée à l'éthique

Autre (veuillez préciser)

*5. En tant qu'évaluateur, êtes-vous:

Employé(e) de la fonction publique : provincial, fédéral, local (municipal)

Consultant(e) privé(e) : autonome, employé par une entreprise

En milieu universitaire : professionnels de recherche/professeurs/étudiants

Employé(e) d'une ONG ou association

Employé(e) d'une organisation gouvernementale internationale (ONU, etc.) Autre (veuillez préciser)

*6. Combien de votre temps de travail consacrez-vous à l'évaluation ou à des activités reliées?

Moins de 50%

A peu près 50%

Plus de 50%

7. A combien d'évaluations avez-vous participé ?

1 à 9

10 à 19

+ 20

*8. Depuis combien d'années travaillez-vous dans le domaine de l'évaluation ?

0 à 3 ans

4 à 7 ans

8 à 15 ans

16 ans et plus

9. Avez-vous déjà été responsable/chef de projet d'une évaluation ?

Oui

Non

10. Dans quel domaine avez-vous déjà réalisé des évaluations ?

Santé

Services sociaux

Éducation

Art

Environnement

Justice

Développement économique/ Commerce

Infrastructure/Industrie/transport

Défense

Autochtone

International (évaluations réalisées hors Canada)

Autre (veuillez préciser)

* 11. Êtes-vous un évaluateur:

En interne (lorsqu'employé(e) par l'organisation évaluée)

En externe (réponse à un appel d'offre)

Les deux (interne et externe): en proportion équivalente

Les deux: majoritairement en interne

Les deux: majoritairement en externe

12. Quel est votre niveau d'étude ?

Secondaire/CEGEP

Baccalauréat

Maîtrise

Doctorat

13. Avez-vous suivi une formation ou des ateliers en :

- Éthique
- Evaluation
- Recherche
- Aucun

14. Cette formation incluait-elle une sensibilisation à l'éthique?

- Oui
- Non
- Je ne sais plus

***15. Pour vous les standards des codes éthiques en évaluation sont des :**

- Conseils (illustrations des meilleures pratiques)
- Obligatoires (normes à respecter)

16. Votre organisation promeut-elle certaines valeurs/normes (éthiques ou non éthiques) ?

- Oui, la direction
- Oui, certains collègues
- Oui, la direction et certains collègues
- Non
- Je ne suis pas sûr(e)

17. En quoi ces valeurs/normes correspondent-elles à vos propres valeurs en tant qu'évaluateur ?

- Elles correspondent globalement à mes valeurs
- Je suis parfois en désaccord avec ces valeurs
- Je suis souvent en désaccord avec ces valeurs
- Je ne suis pas sûr(e)

*SVP. merci d'expliquer en quoi elles correspondent à vos valeurs OU la raison de votre désaccord.

18. Avec quels codes éthiques en évaluation êtes-vous familier ?

Celui d'une société professionnelle d'évaluation : Société canadienne/américaine d'évaluation, sociétés provinciales ou étrangères.

Celui du Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE)

Celui de votre organisation / de vos clients

Ceux dans les livres et les articles

Ceux indiqués par vos collègues

Aucun

Autre (veuillez préciser)

19. Avec quelle fréquence rencontrez-vous des enjeux/problèmes éthiques à chaque évaluation ?

Votre opinion sur les normes éthiques: Diffusion et utilisation des résultats

Ceci n'est pas un test : il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. De nombreux énoncés sont proposés dans la littérature mais ne sont pas inclus dans les codes éthiques : votre connaissance du terrain permet d'éclairer sur la pertinence de ces énoncés.

Ainsi : ces énoncés correspondent-ils à votre vision de la profession d'évaluateur? (dans l'idéal : sans se soucier des contraintes de la pratique)

Explication de l'échelle:

- Jamais: un évaluateur ne doit jamais réaliser cette action.
- Rarement: un évaluateur ne doit généralement pas faire cela, sauf cas spécifiques
- Souvent: un évaluateur doit généralement faire cela, sauf cas spécifiques
- Toujours: un évaluateur doit toujours réaliser cette action.

(Vous pouvez inscrire des commentaires si vous le souhaitez après chaque question - Merci d'indiquer si vous avez des doutes concernant l'interprétation d'une question)

*20. Un évaluateur doit adapter et diffuser les résultats de l'évaluation auprès :

Jamais - Rarement (uniquement cas particuliers) - Souvent (sauf cas particuliers) - Toujours - Je ne sais pas

des employés du programme évalué	<input type="checkbox"/>				
des dirigeants politiques	<input type="checkbox"/>				
des bénéficiaires du programme évalué	<input type="checkbox"/>				
du public	<input type="checkbox"/>				

Commentaires (optionnel):

***21. Un évaluateur doit inclure dans son rapport d'évaluation les divergences d'opinions sur un point traité:**

Jamais

Rarement

Souvent

Toujours

Je ne sais pas

Commentaires

***22. Un évaluateur doit consulter les personnes ou groupes qui seront affectés par les résultats, et réduire les risques liés à la diffusion de ces derniers lorsque possible?**

Il doit juste les informer

Il doit également réduire les risques

Non, ce n'est pas de sa responsabilité

Je ne suis pas sûr(e)

Commentaires

***23. Un évaluateur doit favoriser l'utilisation des résultats de l'évaluation grâce à l'inclusion et/ou la formation :**

De toutes les parties prenantes

Uniquement des clients et au besoin des employés de programme

Il ne doit pas favoriser l'utilisation

Je ne suis pas sûr(e)

Commentaires

***24. Un évaluateur doit essayer de prévenir ou corriger les mauvaises utilisations de l'évaluation dans des limites raisonnables:**

Jamais

Rarement

Souvent

Toujours

Je ne sais pas

Commentaires

Inclusion / Réponse aux besoins et attentes

***25. Concernant l'inclusion des parties prenantes:**

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours	Je ne sais pas
Un évaluateur doit justifier l'inclusion et l'exclusion des groupes de participants à l'évaluation	<input type="checkbox"/>				
Un évaluateur doit agir afin de limiter les barrières à la contribution des parties prenantes dans l'évaluation (par exemple procurer la formation, la connaissance, la motivation et les ressources nécessaires à leur participation)	<input type="checkbox"/>				
Un évaluateur doit continuellement vérifier la pertinence de l'inclusion des parties prenantes (vis-à-vis du contexte, de l'évolution de leur vulnérabilité, de nouveaux acteurs) dans une évaluation	<input type="checkbox"/>				
Un évaluateur doit traiter des questions liées à l'égalité des sexes et à la sous-représentation de certains groupes	<input type="checkbox"/>				
Commentaires	<input type="text"/>				

***26. Un évaluateur doit répondre aux besoins et attentes :**

- des clients de l'évaluation (financement)
- des employés du programme évalués
- des bénéficiaires du programme évalué
- d'autres groupes de population/parties prenantes
- Je ne sais pas

Commentaires

***27. Concernant la réponse aux besoins et attentes des parties prenantes:**

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours	Je ne sais pas
Un évaluateur doit aider les parties prenantes à trouver un consensus en cas de désaccord sur les niveaux de priorité de leurs besoins	<input type="checkbox"/>				
Un évaluateur doit prendre en considération des questions et conclusions pertinentes soulevées par les parties prenantes mais non rattachées au mandat	<input type="checkbox"/>				
Commentaires	<input type="text"/>				

*** 28. En ce qui concerne la participation des parties prenantes:**

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours	Je ne sais pas
Un évaluateur doit assurer l'accès équitable au processus décisionnel de l'évaluation à tous les groupes de participants.	<input type="radio"/>				
Un évaluateur doit analyser avec le client et les autres parties prenantes pertinentes les principes éthiques en évaluation	<input type="radio"/>				
Un évaluateur doit maximiser la transmission aux parties prenantes des capacités et habiletés nécessaires à la réalisation d'évaluation, et notamment des compétences locales pour permettre aux acteurs de contrôler les futurs processus évaluatifs	<input type="radio"/>				

Commentaire:

*** 29. En ce qui concerne l'équilibre des pouvoirs entre parties prenantes:**

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours	Je ne sais pas
Un évaluateur doit représenter les parties prenantes qui ne pourraient le faire lors de décisions sur le mandat ou le design de l'évaluation, ou encore lors de l'interprétation ou de la diffusion de ses résultats.	<input type="radio"/>				
Un évaluateur doit vérifier l'impact de l'évaluation sur l'amélioration ou la dégradation de l'équité sur le programme ou son contexte	<input type="radio"/>				
Un évaluateur doit s'assurer que le partage du pouvoir est équilibré et le rééquilibrer si nécessaire	<input type="radio"/>				

Commentaire:

*** 30. En ce qui concerne les activités de plaidoyer de l'évaluateur:**

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours	Je ne sais pas
Un évaluateur doit inciter les acteurs à agir en fonction des recommandations de l'évaluation	<input type="radio"/>				
Un évaluateur peut insister pour modifier le mandat d'une évaluation s'il juge que celle-ci ne profite qu'à un groupe restreint de parties prenantes (par ex. le client).	<input type="radio"/>				
Un évaluateur doit évaluer le bienfondé d'un programme même si cela n'est pas requis par le mandat original	<input type="radio"/>				
Un évaluateur doit agir pour prévenir ou éliminer toute domination, exploitation ou discrimination	<input type="radio"/>				

Commentaire

*** 31. Un évaluateur peut / doit favoriser l'autonomisation (empowerment) des parties prenantes lorsque cela est pertinent:**

- C'est un devoir
- C'est un bonus
- Il ne doit pas chercher l'autonomisation
- Je ne suis pas sûr(e)

Commentaires

Un évaluateur doit s'assurer de l'équité de la distribution des coûts et bénéfices de l'évaluation

Un évaluateur doit vérifier si les bénéfices de l'évaluation sont suffisants ou si des méthodes alternatives d'évaluation existent lorsque le « risque minimum » pour un participant (au-delà de celui habituellement rencontré) est dépassé

Commentaires

Dernières questions

36. Seriez-vous intéressé(e) par recevoir les résultats de cette recherche ?

Oui, du sondage uniquement

Oui, de l'ensemble de la recherche

Non

37. Seriez-vous intéressé(e) par être tenu au courant ou participer à d'autres activités (entrevues, etc.) dans le cadre de cette recherche ?

Participer, en fonction de ma disponibilité

Être tenu au courant

Non

Je ne suis pas sûr(e)

38. Merci d'indiquer votre nom et courriel (optionnel – si vous voulez recevoir les résultats ou participer à la recherche mais ne pas mentionner votre nom et courriel, svp. faites la demande à emilie.peter@enap.ca):

Nom:

Adresse électronique:

39. Souhaitez-vous partager des commentaires sur la recherche ou ce questionnaire?

C) JOURNAUX DE BORD :

Tableau 7-3 : Journal de bord I : Enjeux rencontrés

Date	Phase de l'évaluation ¹⁹⁵	Norme(s) en jeu	Mes objectifs	Problème rencontré	Adaptation (action entreprise)	Raisons (contraintes, etc.)	Commentaires (émotions, satisfactions, regrets, etc.)	Intensité émotionnelle
								- + ○ ○ ○ ○ ○
								- + ○ ○ ○ ○ ○
								- + ○ ○ ○ ○ ○

¹⁹⁵ Phases : conception – collecte de données – analyse – diffusion des résultats : cycle non linéaire et itératif (les phases peuvent se chevaucher et l'évaluateur peut revenir à une phase précédente à tout moment).

Autres réflexions personnelles:

.....

Perception du contexte:

Quels sont les droits et responsabilités des parties prenantes envers l'évaluation ?

.....

Quels sont leurs intérêts et leurs besoins au sein de l'évaluation ?

.....

Quel est le rôle de l'évaluateur vis-à-vis de ces besoins et intérêts ?

.....

Tableau 7-4 : Journal de bord II : Opérationnalisation

Récapitulatif des thèmes et de leur opérationnalisation :

Thèmes	Opérationnalisation	Contraintes
Diffusion de l'information & des résultats		
Utilisation		
Inclusion		
Responsivité/réactivité		
Processus participatif		
Équilibre des pouvoirs		
Plaidoyer (advocacy)		
Rétroaction		
Protection des participants		
Analyse des coûts et bénéfices		

Tableau 7-5 : Journal de cartographie des parties prenantes

Date: ...

Partie prenante	Rôle dans le processus évaluatif	Niveau d'influence (faible; moyen= consensus; élevé= veto)	Intérêts (ses intentions) et position de plaidoyer	Besoins (votre perception de ses besoins)	Les responsabilités de l'évaluateur vis-à-vis les droits, besoins et intérêts des parties prenantes	Commentaires

Tableau 7-6 : Journal de la recherche

	Dates				Synthèse de la période
<i>Activités prévues (a priori)</i>	Activités				
<i>Notes immédiates, lors de la collecte</i>	Description brute				
<i>Notes prises a posteriori, reconstruites</i>	Description structurée				
<i>Ressentis, confusions, problèmes</i>	Journal de terrain - émotions				
<i>Action entreprise, justification et impact</i>	Journal de terrain - actions				
<i>Interprétation, intuitions théorisation</i>	Notes d'analyse et d'interprétation				

Sujets abordés prioritairement :

- les décisions méthodologiques et éthiques réalisées en cours de recherche, incluant leur justification et leur impact sur la recherche et les participants
- les limites des outils de collecte et de l'interprétation des données
- le processus réflexif des participants
- mon rôle vis-à-vis des participants et la description de la relation chercheure-participant
- le niveau d'implication des participants, la raison d'un tel niveau et son impact sur l'étude et sur les participants

Source : journal adapté de la version proposée par Baribeau (2005).

ANNEXE E : Critères de qualité des approches mixtes de recherche

Tableau 7-7 : Critères de qualité des approches mixtes de recherche développés par Onwuegbuzie et Johnson (2006)

Legitimation Type	Description
Sample Integration	The extent to which the relationship between the quantitative and qualitative sampling designs yields quality meta-inferences.
Inside-Outside	The extent to which the researcher accurately presents and appropriately utilizes the insider's view and the observer's views for purposes such as description and explanation.
Weakness Minimization	The extent to which the weakness from one approach is compensated by the strengths from the other approach.
Sequential	The extent to which one has minimized the potential problem wherein the meta-inferences could be affected by reversing the sequence of the quantitative and qualitative phases.
Conversion	The extent to which the quantizing or qualizing yields quality meta-inferences.
Paradigmatic mixing	The extent to which the researcher's epistemological, ontological, axiological, methodological, and rhetorical beliefs that underlie the quantitative and qualitative approaches are successfully (a) combined or (b) blended into a usable package.
Commensurability	The extent to which the meta-inferences made reflect a mixed worldview based on the cognitive process of Gestalt switching and integration.
Multiple Validities	The extent to which addressing legitimation of the quantitative and qualitative components of the study result from the use of quantitative, qualitative, <i>and</i> mixed validity types, yielding high quality meta-inferences.
Political	The extent to which the consumers of mixed methods research value the meta-inferences stemming from <i>both</i> the quantitative and qualitative components of a study.

ANNEXE F : Détails des données démographiques des participants au sondage

- Version anglophone du questionnaire majoritaire :

La version anglophone du questionnaire a été remplie par 79,4% des répondants.

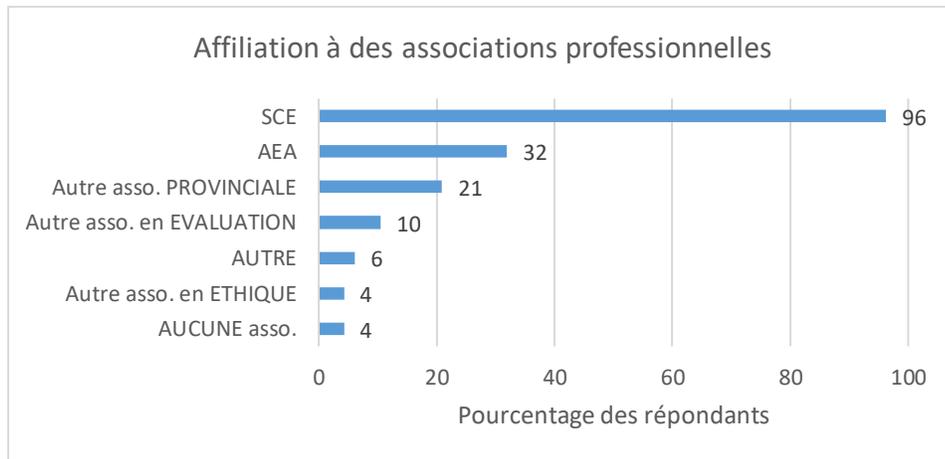
- Femmes prédominantes :

Les évaluatrices représentent 73,7% du total des répondants.

- Faible appartenance à une association professionnelle, hors SCE:

L'appartenance à une association professionnelle en évaluation et/ou éthique est faible ($\leq 32\%$), hors SCE (détails dans le graphique ci-dessous). Un tiers des membres de la SCE sont également membres de l'Association américaine d'évaluation (AEA).

Figure 7-1 : Affiliation à des associations professionnelles



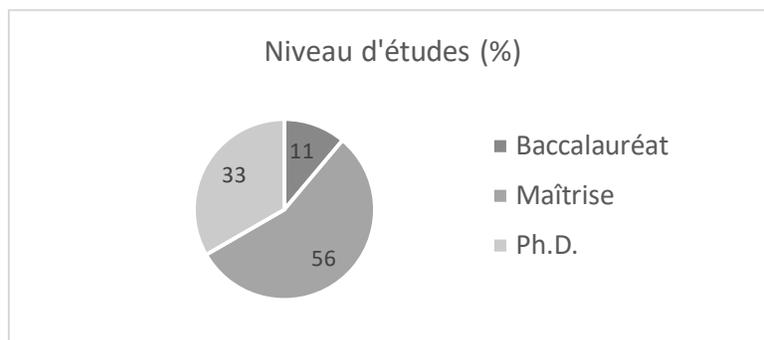
- Formation en évaluation et/ou recherche pour la quasi-totalité des répondants :

La quasi-totalité (97%) des répondants a reçu une formation en évaluation, et une importante majorité d'entre eux en recherche (81%).

- Niveau universitaire élevé :

Tel que présenté dans le graphique ci-contre, 89% des répondants ont au minimum une formation de deuxième cycle, et un tiers ont un doctorat.

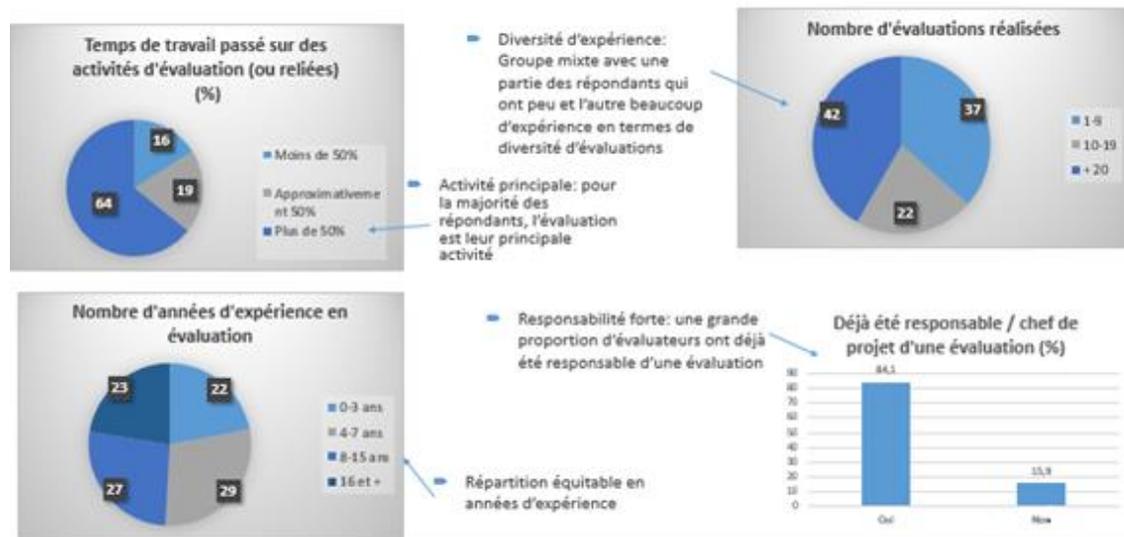
Figure 7-2 : Niveau d'études



- Répartition équilibrée de l'expérience (en années) des répondants, avec toutefois une expérience forte en termes de responsabilité :

L'évaluation est la principale activité professionnelle pour 83% des répondants. De plus, une forte majorité (84%) a déjà été responsable d'une évaluation. Tous les niveaux d'expériences sont impliqués, à savoir : junior (- de 3 ans), intermédiaire (de 4 à 7 ans) et sénior (8 ans et plus)¹⁹⁶. De plus, 27% des répondants ont acquis une forte expérience en évaluation (plus de 16 ans).

Figure 7-3 : Expérience professionnelle en évaluation

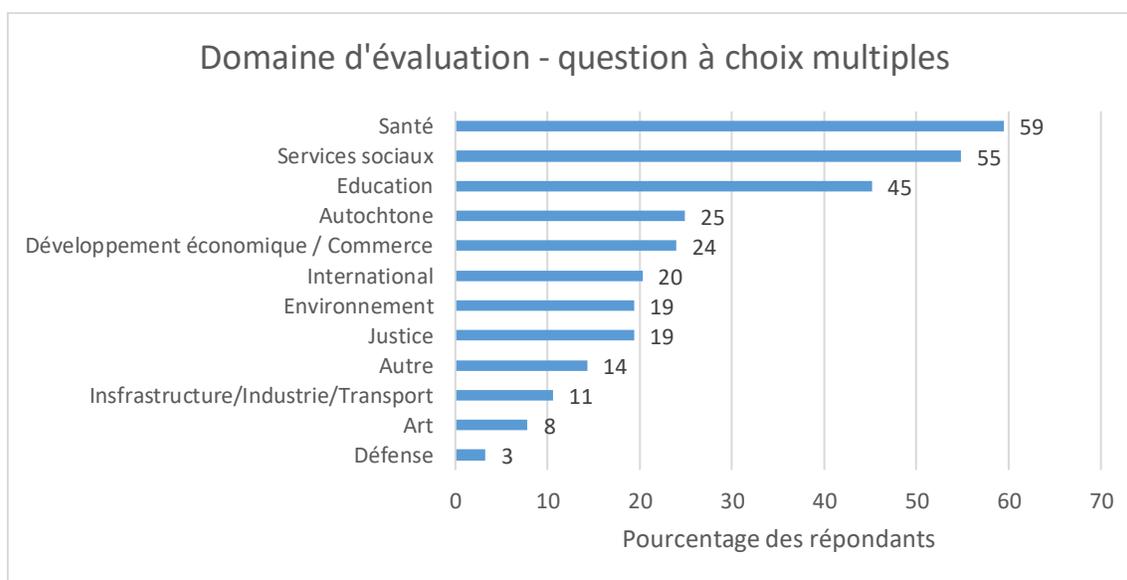


¹⁹⁶ Ces catégories ont été délimitées comme tel car elles reflètent celles utilisées dans la pratique évaluative, notamment dans le secteur privé, pour différencier le niveau d'expérience d'un évaluateur.

- Principaux domaines de travail: Santé (59%) / Service sociaux (55%) / Éducation (45%)

Le graphique ci-après montre le ou les domaine(s) dans lesquels les évaluateurs ont déjà réalisé une évaluation. Trois secteurs se détachent, à savoir : la santé, les services sociaux et l'éducation.

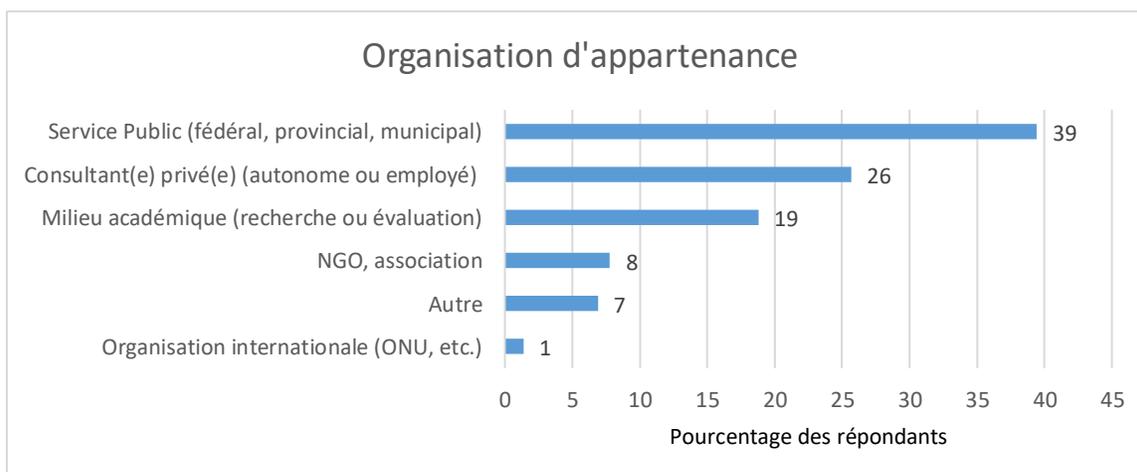
Figure 7-4 : Domaines d'évaluation



- Organisation/secteur d'appartenance : Service public (39%) / Consultant privé (26%) / Milieu académique (19%)

Le graphique ci-après montre les organisations/secteurs dans lesquels les évaluateurs travaillent au moment de compléter le sondage.

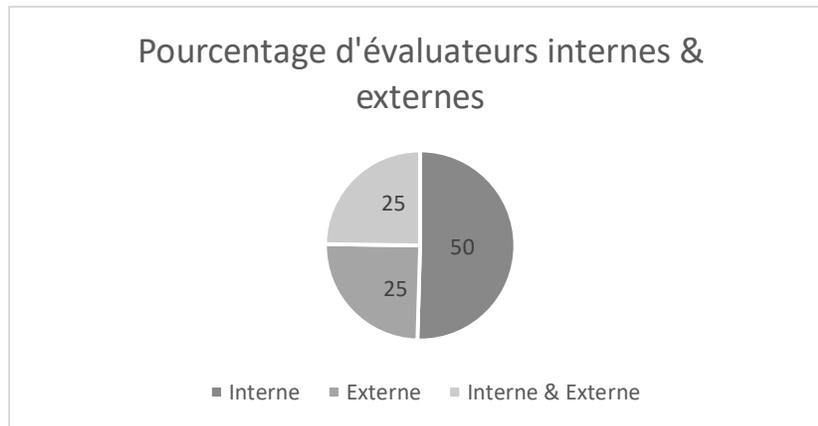
Figure 7-5 : Organisation et secteur d'appartenance



- Expérience d'évaluation tant en interne qu'en externe :

Environ 75% des évaluateurs travaillent en interne et la moitié en externe. Un quart d'entre eux ont une expérience mixte interne/externe. Les évaluateurs internes sont ceux travaillant au sein de l'organisme, du ministère ou du programme évalué et ont un supérieur hiérarchique commun (qu'il soit direct ou non) avec les employés soumis à l'évaluation. Cela peut par exemple concerner les évaluateurs membres de l'équipe d'implantation du programme, ou encore, les évaluateurs employés au sein du département d'évaluation de l'organisme implantant le programme. Les évaluateurs externes travaillent quant à eux pour une organisation distincte et sont généralement contractualisés le temps de la réalisation de l'évaluation. Il s'agit généralement de consultants privés indépendants ou employés par une firme de consultation.

Figure 7-6 : Répartition des répondants entre évaluateurs internes, externes et mixtes



ANNEXE G : Réponses des évaluateurs au sondage, triées par le taux d’approbation

Questions	Oui	Non	Je ne sais pas
32.2 Un évaluateur doit laisser l’opportunité aux personnes ayant partagé de l’information de la vérifier et, au besoin, de la corriger ou de la préciser	95,7	1,2	3
32.1 Un évaluateur doit donner l’opportunité et favoriser l’examen critique de l’évaluation par les parties prenantes (formation, explicitation de la méthodologie, etc.)	94,6	2,4	3
25.1 Un évaluateur doit justifier l’inclusion et l’exclusion des groupes de participants à l’évaluation	94,5	2,1	3,3
21. Un évaluateur doit inclure dans son rapport d’évaluation les divergences d’opinions sur un point traité	94,2	4,2	1,6
25.3 Un évaluateur doit continuellement vérifier la pertinence de l’inclusion des parties prenantes (vis-à-vis du contexte, de l’évolution de leur vulnérabilité, de nouveaux acteurs) dans une évaluation	92,9	3,8	3,3
24. Un évaluateur doit essayer de prévenir ou corriger les mauvaises utilisations de l’évaluation dans des limites raisonnables	90,5	4,8	4,7
25.4 Un évaluateur doit traiter des questions reliées à l’égalité des sexes et à la sous-représentation de certains groupes	89	7,1	3,8
25.2 Un évaluateur doit agir afin de limiter les barrières à la contribution des parties prenantes dans l’évaluation (par exemple procurer la formation, la connaissance, la motivation et les ressources nécessaires à leur participation)	87,9	8,7	3,3
32.3 Un évaluateur doit laisser l’opportunité aux diverses parties prenantes (hors client) de pouvoir répondre aux constats émis avant que le rapport final ne soit complété	84,3	10,9	4,8
20.a Un évaluateur doit adapter et diffuser les résultats de l’évaluation auprès des employés du programme évalué	82,6	9,5	7,9
31. Un évaluateur peut / doit favoriser l’autonomisation (empowerment) des parties prenantes lorsque cela est pertinent	82,4	3,5	14,1
30.4 Un évaluateur doit agir pour prévenir ou éliminer toute domination, exploitation ou discrimination	81,2	10,6	8,2
30.1 Un évaluateur doit inciter les acteurs à agir en fonction des recommandations de l’évaluation	80	15,3	4,7
28.2 Un évaluateur doit analyser avec le client et les autres parties prenantes pertinentes les principes éthiques en évaluation	77,6	14,1	8,2
23. Un évaluateur doit favoriser l’utilisation des résultats de l’évaluation grâce à l’inclusion et/ou la formation :	77,4	13,7	8,9
20.c Un évaluateur doit adapter et diffuser les résultats de l’évaluation auprès des bénéficiaires du programme évalué	77,3	13,2	9,5
33.1 Un évaluateur doit dénoncer des actes éthiquement répréhensibles non reliés à son mandat mais dont il serait le témoin aux autorités compétentes	73,4	8,5	18,2
22. Un évaluateur doit consulter les personnes ou groupes qui seront affectés par les résultats, et réduire les risques liés à la diffusion de ces derniers lorsque possible	71,1	14,7	14,2

(suite du tableau à la page suivante)

33.2 Un évaluateur doit estimer l'impact des activités mises en œuvre durant l'évaluation sur les parties prenantes une fois celles-ci complétées	70,7	16,5	12,8
35.3 Un évaluateur doit vérifier si les bénéfices de l'évaluation sont suffisants ou si des méthodes alternatives d'évaluation existent lorsque le « risque minimum » pour un participant (au-delà celui habituellement rencontré) est dépassé	70,3	9,7	20
27.1 Un évaluateur doit aider les parties prenantes à trouver un consensus en cas de désaccord sur les niveaux de priorité de leurs besoins	68,7	25,8	5,5
27.2 Un évaluateur doit prendre en considération des questions et conclusions pertinentes soulevées par les parties prenantes mais non rattachés au mandat	67,6	22,5	9,9
29.2 Un évaluateur doit vérifier l'impact de l'évaluation sur l'amélioration ou la dégradation de l'équité sur le programme ou son contexte	67,1	21,2	11,8
35.1 Un évaluateur doit analyser les coûts et bénéfices d'une évaluation en prenant en compte la perception de ceux-ci par les participants	66,4	14,6	18,9
28.3 Un évaluateur doit maximiser la transmission aux parties prenantes des capacités et habiletés nécessaires à la réalisation d'évaluation, et notamment des compétences locales pour permettre aux acteurs de contrôler les futurs processus évaluatifs	64,7	25,9	9,4
28.1 Un évaluateur doit assurer l'accès équitable au processus décisionnel de l'évaluation à tous les groupes de participants.	63,5	21,7	14,7
30.3 Un évaluateur doit évaluer le bienfondé d'un programme même si cela n'est pas requis par le mandat original	62,4	28,3	9,4
29.1 Un évaluateur doit représenter les parties prenantes qui ne pourraient le faire lors de décisions sur le mandat ou le design de l'évaluation, ou encore lors de l'interprétation ou de la diffusion de ses résultats	61,2	26,5	12,4
29.3 Un évaluateur doit s'assurer que le partage du pouvoir est équilibré et le rééquilibrer si nécessaire	61,2	26,5	12,4
20.d Un évaluateur doit adapter et diffuser les résultats de l'évaluation auprès du public	60,5	29	10,5
30.2 Un évaluateur peut insister pour modifier le mandat d'une évaluation s'il juge que celle-ci ne profite qu'à un groupe restreint de parties prenantes (par ex. le client)	60	25,3	14,7
35.2 Un évaluateur doit s'assurer de l'équité de la distribution des coûts et bénéfices de l'évaluation	54,8	23,2	22
20.b Un évaluateur doit adapter et diffuser les résultats de l'évaluation auprès des dirigeants politiques	50	33,7	16,3

ANNEXE H : Détails des relations significatives entre les positions des évaluateurs envers les différents standards et les groupes d'appartenance

Pour les raisons indiquées dans la méthodologie, le test de vraisemblance a été préférablement utilisé pour comparer la distribution des différents groupes. Le cas échéant (lorsque les conditions ne permettaient pas son utilisation), le test de Fisher a alors été préféré. La valeur au test dans le tableau ci-après est alors suivie d'un signe : *.

Tableau 7-8 : Liste des relations significatives entre les positions des évaluateurs et les groupes d'appartenance

Questions	Valeur du test ¹⁹⁷	p (signification exacte bilatérale)	Rapport des chances	Commentaire
Un évaluateur doit adapter et diffuser les résultats de l'évaluation auprès : des employés du programme évalué * Interne/externe/les deux	9,205*	,034	-	
Un évaluateur doit adapter et diffuser les résultats de l'évaluation auprès : des politiciens * Domaine: Santé	6,637	,013	2,340	Oui : 2,34 x plus de chance si santé
Un évaluateur doit adapter et diffuser les résultats de l'évaluation auprès : des bénéficiaires* Formation : recherche	-*	,041	2,824	Oui : 2,82 x plus de chance si recherche
Un évaluateur doit adapter et diffuser les résultats de l'évaluation auprès : du public * Interne/externe/les deux	11,118	,035	-	
Un évaluateur doit inclure dans son rapport d'évaluation les divergences d'opinions sur un point traité: * Interne/externe/les deux	9,894*	,017	-	
Un évaluateur doit essayer de prévenir ou corriger les mauvaises utilisations de l'évaluation dans des limites raisonnables:* Votre organisation promeut certaines valeurs/normes?	8,667*	,050	-	
Un évaluateur doit justifier l'inclusion et l'exclusion des groupes de participants à l'évaluation* Domaine: Services sociaux	-*	,050	-	
Un évaluateur doit agir afin de limiter les barrières à la contribution des parties prenantes dans l'évaluation* Organisation (gouv., privé,etc.)	11,951*	,021	-	
Un évaluateur doit continuellement vérifier la pertinence de l'inclusion des parties prenantes (vis-à-vis du contexte, de l'évolution de leur vulnérabilité, de nouveaux acteurs) dans une évaluation* Formation : Recherche	-*	,019	7,012	Oui : 7,01 x plus de chance si recherche
Un évaluateur doit répondre aux besoins et attentes : employés du programme évalué * Domaine: Santé	4,594	,043	1,944	Oui : 1,94 x plus de chance si santé
Un évaluateur doit répondre aux besoins et attentes : autres groupes de population * Domaine: Santé	6,813	,014	2,268	Oui : 2,27 x plus de chance si santé

¹⁹⁷ Le rapport de vraisemblance a été utilisé, à moins que la valeur ne soit suivie d'un astérisque : alors le test exact de Fisher a été utilisé.

Un évaluateur doit répondre aux besoins et attentes : autres groupes de population * Formation : Recherche	5,312	,030	2,625	Oui: 2,63 x plus de chance si recherche
Un évaluateur doit répondre aux besoins et attentes : autres groupes de population * Votre organisation promeut certaines valeurs/normes?	12,769*	,009	-	
Un évaluateur doit aider les parties prenantes à trouver un consensus en cas de désaccord sur les niveaux de priorité de leurs besoins * Organisation (gouv., privé,etc.)	14,144*	,009	-	
Un évaluateur doit aider les parties prenantes à trouver un consensus en cas de désaccord sur les niveaux de priorité de leurs besoins * Pour vous les standards des codes éthiques en évaluation : obligatoires ou conseils	4,544	,037	2,092	Oui : 2,09 x plus de chance si obligatoire
Un évaluateur doit assurer l'accès équitable au processus décisionnel de l'évaluation à tous les groupes de participants * Depuis combien d'années travaillez-vous dans le domaine de l'évaluation?	9,482	,026	-	
Un évaluateur doit analyser avec le client et les autres parties prenantes pertinentes les principes éthiques en évaluation * Organisation (gouv., privé,etc.)	12,491*	,018	-	
Un évaluateur doit maximiser la transmission aux parties prenantes des capacités et habiletés nécessaires à la réalisation d'évaluation, * Interne/externe/les deux	9,472*	,042	-	
Un évaluateur doit vérifier l'impact de l'évaluation sur l'amélioration ou la dégradation de l'équité sur le programme ou son contexte * Interne/externe/les deux	10,506*	,024	-	
Un évaluateur doit s'assurer que le partage du pouvoir est équilibré et le rééquilibrer si nécessaire * Homme/Femme	6,794	,011	,369	Oui : 2.71 x plus de chance si femme
Un évaluateur doit s'assurer que le partage du pouvoir est équilibré et le rééquilibrer si nécessaire * Domaine: Éducation	6,424	,013	2,522	Oui: 2,52 x plus de chance si éducation
Un évaluateur doit s'assurer que le partage du pouvoir est équilibré et le rééquilibrer si nécessaire * Pour vous les standards des codes éthiques en évaluation : obligatoires ou conseils	9,512	,003	3,079	Oui: 3,08 x plus de chance si obligatoire
Un évaluateur peut insister pour modifier le mandat d'une évaluation s'il juge que celle-ci ne profite qu'à un groupe restreint de parties prenantes * Homme/Femme	6,577	,013	,360	Oui : 2.78 x plus de chance si femme
Un évaluateur peut insister pour modifier le mandat d'une évaluation s'il juge que celle-ci ne profite qu'à un groupe restreint de parties prenantes * A combien d'évaluations avez- vous participé	8,192	,020	-	
Un évaluateur peut insister pour modifier le mandat d'une évaluation s'il juge que celle-ci ne profite qu'à un groupe restreint de parties prenantes * Formation : Recherche	6,445	,020	3,034	Oui: 3,03 x plus de chance si recherche
Un évaluateur doit évaluer le bienfondé d'un programme même si cela n'est pas requis par le mandat original * Pour vous les standards des codes éthiques en évaluation : obligatoires ou conseils	5,553	,022	2,298	Oui: 2,30 x plus de chance si obligatoire
Un évaluateur doit agir pour prévenir ou éliminer toute domination, exploitation ou discrimination * Pour vous les standards des codes éthiques en évaluation : obligatoires ou conseils	8,131	,009	4,435	Oui: 4,44 x plus de chance si obligatoire

Un évaluateur peut / doit favoriser l'autonomisation (empowerment) des parties prenantes lorsque cela est pertinent * Pour vous les standards des codes éthiques en évaluation : obligatoires ou conseils	-*	,043	,129 ¹⁹⁸	Oui: 7,75 x plus de chance si obligatoire
Un évaluateur doit donner l'opportunité et favoriser l'examen critique de l'évaluation par les parties prenantes * Formation : Recherche	-*	,019	15,000	Oui: 15 x plus de chance si recherche
Un évaluateur doit laisser l'opportunité aux personnes ayant partagé de l'information de la vérifier et, au besoin, de la corriger ou de la préciser * Combien de votre temps de travail consacrez-vous à l'évaluation ou à des activités reliées?	6,174*	,026	-	
Un évaluateur doit laisser l'opportunité aux personnes ayant partagé de l'information de la vérifier et, au besoin, de la corriger ou de la préciser * Votre organisation promeut certaines valeurs/normes?	10,736*	,022	-	
Un évaluateur doit dénoncer des actes éthiquement répréhensibles non reliés à son mandat mais dont il serait le témoin aux autorités compétentes * Homme/Femme	_*	,007	,194	Oui: 5,15 x plus de chance si femme
Un évaluateur doit dénoncer des actes éthiquement répréhensibles non reliés à son mandat mais dont il serait le témoin aux autorités compétentes * Votre organisation promeut certaines valeurs/normes?	8,417*	,049	-	
Un évaluateur doit estimer l'impact des activités mises en oeuvre durant l'évaluation sur les parties prenantes une fois celles-ci complétées * Pour vous les standards des codes éthiques en évaluation : obligatoires ou conseils	9,289	,004	3,800	Oui: 3,80 x plus de chance si obligatoire
En cas de conflits entre les pratiques locales et les normes internationales, il doit respecter ces dernières tout en restant sensible aux normes locales. * Homme/Femme	4,541	,044	,363	International : 2.75 x plus de chance si femme
En cas de conflits entre les pratiques locales et les normes internationales, il doit respecter ces dernières tout en restant sensible aux normes locales. * Interne/externe/les deux	11,026*	,019		
En cas de conflits entre les pratiques locales et les normes internationales, il doit respecter ces dernières tout en restant sensible aux normes locales. * Formation : Recherche	5,821	,021	,250	Local: 4 x plus de chance si recherche
Un évaluateur doit analyser les coûts et bénéfices d'une évaluation en prenant en compte la perception de ceux-ci par les participants * Combien de votre temps de travail consacrez-vous à l'évaluation ou à des activités reliées à l'évaluation?	-*	,024	-	
Un évaluateur doit analyser les coûts et bénéfices d'une évaluation en prenant en compte la perception de ceux-ci par les participants * Interne/externe/les deux	8,576*	,049	-	
Un évaluateur doit analyser les coûts et bénéfices d'une évaluation en prenant en compte la perception de ceux-ci par les participants * Votre organisation promeut certaines valeurs/normes?	10,137*	,022	-	

¹⁹⁸ Pour des raisons de format, les réponses à cette question sur l'autonomisation étaient inversées : oui/non (donc inversement du ratio nécessaire). Ceci est valable pour toutes les fois pour lesquelles cette question apparaît dans ce tableau.

Un évaluateur doit s'assurer de l'équité de la distribution des coûts et bénéfices de l'évaluation * Combien de votre temps de travail consacrez-vous à l'évaluation ou à des activités reliées à l'évaluation?	7,927	,023	-	
Un évaluateur doit s'assurer de l'équité de la distribution des coûts et bénéfices de l'évaluation * Votre organisation promeut certaines valeurs/normes?	11,939*	,010	-	
Un évaluateur doit vérifier si les bénéfices de l'évaluation sont suffisants ou si des méthodes alternatives d'évaluation existent lorsque le « risque minimum » pour un participant (au-delà de celui habituellement rencontré) est dépassé * Combien de votre temps de travail consacrez-vous à l'évaluation ou à des activités reliées à l'évaluation?	7,036*	,019	-	
Un évaluateur doit vérifier si les bénéfices de l'évaluation sont suffisants ou si des méthodes alternatives d'évaluation existent lorsque le « risque minimum » pour un participant (au-delà de celui habituellement rencontré) est dépassé * Interne/externe/les deux	8,639*	,043	-	
Un évaluateur doit consulter les personnes ou groupes qui seront affectés par les résultats, et réduire les risques liés à la diffusion de ces derniers lorsque possible * Formation : Recherche	7,232	,018	,285 ¹⁹⁹	Oui: 3,51 x plus de chance si recherche
Un évaluateur doit favoriser l'utilisation des résultats de l'évaluation grâce à l'inclusion et/ou la formation * Organisation (gouv., privé, etc.)	10,992*	,037	-	
Un évaluateur doit favoriser l'utilisation des résultats de l'évaluation grâce à l'inclusion et/ou la formation * Quel est votre niveau d'étude?	9,526	,010	-	
Un évaluateur doit favoriser l'utilisation des résultats de l'évaluation grâce à l'inclusion et/ou la formation * Formation : recherche	-*	,030	,350 ²⁰⁰	Oui: 2,86 x plus de chance si recherche
Un évaluateur doit favoriser l'utilisation des résultats de l'évaluation grâce à l'inclusion et/ou la formation * Pour vous les standards des codes éthiques en évaluation : obligatoires ou conseils	8,136	,008	,290	Oui: 2,45 x plus de chance si obligatoire
Un évaluateur doit favoriser l'utilisation des résultats de l'évaluation grâce à l'inclusion et/ou la formation * Votre organisation promeut certaines valeurs/normes?	9,796*	,026	-	

¹⁹⁹ *Idem* pour la question sur la consultation et la réduction de risque.

²⁰⁰ *Idem* pour la question sur les moyens de promotion des résultats.

ANNEXE I : Cartographie des parties prenantes

Définitions fournies aux évaluateurs : p.333.

A) DÉTAILS DES RÉSULTATS POUR CHAQUE CATÉGORIE DE PARTIE PRENANTE

L'évaluateur-trice participant à la recherche :

Dans le cadre des diverses évaluations étudiées, tous les évaluateurs et évaluatrices font partie d'une équipe d'évaluation (ou de recherche). Ils ont diverses responsabilités allant de membre de l'équipe à coordinateur de l'évaluation, ou encore, à responsable du projet évaluatif. Cependant, qu'ils soient responsables ou non de l'évaluation étudiée, tous doivent rendre des comptes à un supérieur hiérarchique, que celui-ci soit sur le plan organisationnel ou dans le cadre spécifique de l'évaluation étudiée (ce qui, par exemple, est le cas pour les évaluateurs ou chercheurs indépendants, qui ne sont pas des employés de l'organisation en charge de l'évaluation). Tous ont eu des tâches liées à la finalisation du *design* de l'évaluation, à la collecte de données et à l'analyse et à l'écriture du rapport d'évaluation (en tout ou partie). Cinq d'entre eux ont eu à collecter des données de manières directes auprès d'acteurs tiers (notamment au moyen d'entrevues ou entretiens téléphoniques).

L'équipe d'évaluation

L'équipe d'évaluation est composée des autres membres de l'équipe et de la hiérarchie de l'évaluateur. Les équipes ont parfois été composées de consultants provenant de diverses organisations, et dans certains cas, d'évaluateurs juniors (généralement des stagiaires). Dans le cas d'une équipe, un des membres était également un bénéficiaire cible du programme, ayant principalement pour rôle de faciliter l'accès au terrain. Autre spécificité, l'évaluateur d'une des évaluations bénéficiait d'une position d'évaluateur interne, responsable de la délégation de la réalisation d'une partie de l'évaluation à une équipe d'évaluateurs externes. Enfin, une partie d'une des équipes a également conçu et implanté le programme évalué (l'évaluateur participant n'a cependant pas pris part à cette étape du projet).

La perception de l'influence de chaque sous-groupe sur les évaluateurs varie légèrement. Ainsi, l'influence des membres de l'équipe d'évaluation et de sa hiérarchie est perçue de 'moyenne' (trois cas) à 'élevée' (cinq cas). Une évaluatrice en milieu privé a cependant fait mention du niveau 'moyen' d'influence de la hiérarchie en termes de contenu, mais 'élevé' en termes de gestion et d'utilisation des ressources de l'évaluation. Cette vision a également été partagée par une évaluatrice du milieu universitaire pour laquelle la hiérarchie a principalement eu pour fonctions la supervision du budget et la relation avec les clients, et, dans une moindre mesure, l'émission de recommandations vis-à-vis du contenu de l'évaluation. L'influence des évaluateurs juniors a été considérée faible (deux cas), et celle de l'équipe externe de niveau moyen (un cas).

Le département d'évaluation

Le département d'évaluation a généralement pour rôle de superviser les évaluateurs et le déroulement de l'évaluation, et dans certains cas de valider les résultats. Il a pu être localisé

dans l'organisation du bailleur de fonds du programme évalué, dans celle implantant le programme, ou encore, à l'interne, dans celle de l'équipe d'évaluation (dans le cas présent, il s'agissait d'un Comité d'éthique en recherche-CER). À l'exception du CER qui agit principalement en amont et focalise son contrôle sur le respect de l'éthique en recherche, la supervision est continue tout au long de l'évaluation et porte sur le processus et les résultats de l'évaluation. Leur influence sur l'évaluateur a été considérée comme élevée par ces derniers²⁰¹.

Le(s) bailleur(s) de fonds du programme évalué

Les bailleurs de fonds du programme évalué sont mentionnés dans cinq des huit évaluations. Parmi ces cinq évaluations, les bailleurs de fonds sont considérés comme 'client' dans quatre d'entre elles, et comme 'client indirect' (ou informel) dans une évaluation.

Trois spécificités ont été rencontrées. La première est celle d'un bailleur de fonds, client de l'évaluation, mais sans influence ni rôle, car ceux-ci sont détenus par le comité de pilotage de l'évaluation. En effet, ce dernier est considéré comme le client *de facto* de l'évaluation de par les prérogatives qui lui sont attribuées dans les termes de références de l'évaluation. La deuxième est celle de la présence d'un département d'évaluation au sein de l'organisation du bailleur de fonds (spécificité déjà évoquée précédemment). La troisième est celle du rôle et de l'influence importante d'un bailleur non client, mais qui, de par son rôle sur le plan budgétaire pour l'organisation évaluée (client formel de l'évaluation), en devient un acteur incontournable pour cette dernière et de fait pour l'évaluateur.

Lorsqu'ils sont considérés comme client (direct ou indirect), les bailleurs de fonds ont des rôles importants au sein de l'évaluation, et notamment de : décider, valider les décisions et résultats, et être des utilisateurs potentiels (quatre cas; l'exception étant celle du cas particulier du bailleur dont les rôles et responsabilités de client ont été attribués au comité de pilotage). À cela, s'ajoute la responsabilité de superviser le processus, lorsque le bailleur détient un département d'évaluation en charge de l'évaluation (un cas). À l'exception du cas particulier du bailleur dont les fonctions ont été attribuées au comité de pilotage, les bailleurs de fonds détiennent une influence relativement forte sur les évaluateurs (élevée : trois cas, moyenne : un cas).

De plus, il est fait mention d'autres bailleurs dans deux évaluations. Ils ne sont pas considérés comme clients de l'évaluation, et ne détiennent ni de réelles responsabilités (autres que d'être source d'information ou utilisateurs potentiels), ni d'influence sur l'évaluateur.

Le Comité de pilotage de l'évaluation

Un comité de pilotage est mentionné lors de quatre évaluations. Pour une première évaluation, le rôle du comité s'avère de superviser le processus évaluatif afin d'émettre des recommandations (non prescriptives) à l'évaluateur, et il est perçu comme utilisateur

²⁰¹ L'influence du département d'évaluation lorsqu'interne au programme évalué n'a pas été estimée par l'évaluateur, car lui-même était à ce poste.

potentiel. Ses membres ont été nommés par le client, et impliquent entre autres des experts dans le domaine évalué, ainsi que des personnes affectées par le problème visé par le programme. Son niveau d'influence auprès de l'évaluateur s'avère moyen.

Pour une seconde évaluation, le rôle du comité de pilotage est notamment de superviser et valider les résultats, et il est perçu comme le client de l'évaluation. Les membres du comité comprennent des représentants de donateurs (dont le client officiel de l'évaluation) et des organismes chargés de coordonner et d'implanter le programme évalué, ainsi qu'un expert en évaluation. Son niveau d'influence auprès de l'évaluateur est considéré comme élevé.

Pour une troisième évaluation, le rôle du comité de pilotage est de superviser le processus d'évaluation, ainsi que de valider le plan de travail et les résultats de l'évaluation. Ses membres impliquent la direction et des employés de l'organisation évaluée, ainsi que d'autres agences gouvernementales. Son niveau d'influence est considéré comme élevé.

Enfin, le quatrième comité de pilotage détient une position plus ambiguë. Il valide les différents extraits de l'évaluation (vis-à-vis de la conception ou des résultats de l'évaluation), mais l'évaluateur n'a eu que des contacts indirects (par personne interposée ou commentaires ajoutés à des documents). D'après l'évaluateur, l'influence que le comité aurait auprès de lui reste indéterminée.

Nous pouvons souligner que les comités sont généralement établis (composition, rôle et responsabilités) par le client de l'évaluation, et dans le cadre d'une évaluation spécifique.

Le programme évalué

Trois principaux groupes d'acteurs composent les parties prenantes du programme évalué : (a) la direction, (b) le comité d'administration et (c) les employés. (a) La direction est citée dans six évaluations. Elle est généralement associée à des rôles décisionnels forts au sein du processus évaluatif. Ainsi, la validation des décisions et extraits de l'évaluation est un rôle attribué dans cinq évaluations. Le rôle de 'décideur' au sein du processus évaluatif, la position 'd'utilisateur' ou encore de 'facilitateur' de l'évaluation sont cités dans trois cas. Enfin, le rôle de 'superviseur' dans deux cas. Deux spécificités peuvent être relevées : la validation des décisions et extraits par la direction par l'intermédiaire du comité de pilotage (sans quelque contact que ce soit avec l'évaluateur) dans une évaluation, ainsi que le faible rôle d'une direction dans une autre évaluation (facilitateur et de source d'information uniquement) alors que les rôles décisionnels sont attribués au comité de pilotage. Alors que l'influence sur l'évaluateur est élevée dans les cas pour lesquels la direction détient un rôle décisionnel et de validation fort, l'influence s'avère respectivement faible et indéterminée lorsque le rôle est minimum, et les contacts indirects. La direction est identifiée comme 'client' de l'évaluation dans les quatre évaluations pour lesquelles son influence est élevée.

(b) Le conseil d'administration n'a été cité qu'une seule fois. Il a eu pour rôle de superviser l'évaluation de manière indirecte (par l'intermédiaire de la direction du programme uniquement). De fait, son influence a été considérée comme faible par l'évaluateur.

(c) Enfin, les employés du programme évalué ont été nommés dans quatre évaluations, principalement comme 'source' et/ou 'facilitateur' de l'évaluation. Le rôle 'd'utilisateur' a

été mentionné deux fois, de manière facultative dans un cas et obligatoire dans l'autre, et la 'participation à la conception' de l'évaluation une fois (cas de l'évaluateur interne). L'influence des employés a été considérée comme 'faible' dans deux cas, 'moyenne' dans un, et 'faible à moyenne' dans un autre.

Les bénéficiaires du programme évalué

Dans le cadre de cette recherche, les bénéficiaires ont été classés en trois catégories : (a) les bénéficiaires cibles, (b) les bénéficiaires finaux et (c) les bénéficiaires indirects. Les bénéficiaires finaux sont les bénéficiaires ultimes du programme, généralement un groupe de population avec un besoin particulier. Lorsque présents, les bénéficiaires cibles sont les bénéficiaires intermédiaires entre le programme et les bénéficiaires finaux. Il s'agit généralement d'employés d'organismes publics, parapublics, ou communautaires qui offrent des services à ces populations. Enfin, les bénéficiaires indirects sont des parties prenantes qui bénéficient du programme, sans qu'ils ne soient pour autant directement visés par celui-ci. Il peut s'agir d'organismes qui reçoivent une partie des financements ou services accordés à des bénéficiaires cibles ou finaux.

(a) Les bénéficiaires cibles sont mentionnés dans quatre évaluations. Cette catégorie comprend des employés ou professionnels indépendants rattachés à des organismes parapublics, des employés d'organisation non gouvernementale, des responsables politiques, ou encore, des agents d'implantation des politiques publiques.

(b) Les bénéficiaires finaux sont quant à eux mentionnés dans six évaluations. Il s'agit de populations identifiées comme vulnérables, de patients ou de membres du milieu académique au niveau universitaire ou scolaire (corps professoral et chercheurs, étudiants ou élèves). Pour une septième évaluation, l'identification du groupe en bénéficiaire cible ou final reste ambiguë et a fait l'objet d'une discussion entre l'évaluatrice et le client.

(c) Enfin, les bénéficiaires indirects sont mentionnés dans quatre évaluations. Il s'agit d'acteurs ou de départements gravitant autour des bénéficiaires finaux dans le milieu académique (direction, administration, corps professoral encadrant, conseillers et mentors).

Lorsqu'inclus dans le processus, les bénéficiaires (cibles, finaux et/ou indirects) ont le principal rôle d'être 'source d'information', avec une 'faible' influence sur l'évaluateur. Dans deux de ces évaluations, le rôle 'd'utilisateur potentiel de l'évaluation' a également été mentionné dans une moindre mesure. Dans deux autres évaluations, les bénéficiaires finaux n'ont pas eu de rôle spécifique.

Une évaluation se démarque du fait du rôle plus important attribué aux bénéficiaires cibles et finaux. Ces premiers sont considérés comme une source de 'rétroaction' primordiale dans la validation des résultats, et leur influence sur l'évaluateur est considérée 'élevée' par ce dernier. Ils sont également perçus comme des 'utilisateurs potentiels' de l'évaluation. Les bénéficiaires finaux ont quant à eux le rôle unique de 'source d'information', mais détiennent cependant une influence 'moyenne' sur l'évaluateur.

Les agences gouvernementales et autres parties prenantes

Les autres types de parties prenantes incluent des acteurs sans fonction directe dans le programme ou l'évaluation. Dans le cas présent, il peut s'agir d'acteurs responsables de la définition et de l'implantation de politiques publiques spécifiques, de ministères (dans le cas présent, dans les domaines de la santé et de l'éducation), ou encore, d'experts d'un domaine particulier (dans le cas présent, en éducation ou en évaluation). Ils ont été cités dans trois évaluations. Pour deux de ces évaluations, leur rôle est limité à être 'source d'information', avec une influence faible sur l'évaluateur. Pour la troisième évaluation, deux groupes sont présents, l'un ayant un rôle de 'conseiller' vis-à-vis du déroulement de l'évaluation, et l'autre de 'source d'information'. Leur niveau d'influence est considéré comme 'moyen'.

B) DÉFINITIONS FOURNIES AUX ÉVALUATEURS

Partie prenante= organisation, groupe, personne *affectés par et/ou ayant des intérêts dans* l'évaluation (son processus et/ou ses résultats) et/ou le programme évalué.

A chaque étape de l'évaluation: conception, implantation et résultats

Tableau 7-9 : Liste des parties prenantes potentielles

Liées à:	
l'évaluation	baillleurs de fonds de l'évaluation (client) ...
au programme évalué	baillleurs de fonds du programme, employés du programme, direction du programme, bénéficiaires, victimes et bénéficiaires potentiels, organisation financièrement liée (fournisseur de produits/services, etc.) ...
l'évaluateur	collègues, supérieur hiérarchique direct comité éthique, direction (financière, administrative, etc.) ...
aux autres groupes (liés aux programmes et/ou à l'évaluation)	agences gouvernementales, politiciens, public/communauté, média, groupes de pression ...

Pouvoir: les parties prenantes ont le pouvoir *d'influencer* ou *d'exiger* des changements dans le processus ou les résultats de l'évaluation

Niveau d'influence:

Élevé: ont le pouvoir d'exiger un changement (même si l'évaluateur n'est pas d'accord)

Moyen: ont un niveau fort d'influence (seulement si l'évaluateur est d'accord, mais après l'établissement d'un consensus entre les parties)

Faible: ont un niveau faible d'influence (seulement si l'évaluateur est d'accord avec les demandes de changements)

Rôles formels et informels dans l'évaluation:

Fournir de l'information, collecter les données, interpréter les données, participer aux principales décisions, donner de la rétroaction sur l'évaluation (processus ou résultat), avoir un pouvoir de veto, etc.

Position de plaidoyer:

Soutien ou résiste à une décision/ un changement.

Sources: Inspiré de la littérature (Murray-Webster et Simon, 2006; Save the Children, 2003, p. 302-307).

ANNEXE J : Détails de la validation et du rejet des standards par les évaluateurs participant à l'étude de situations dans la pratique, et leurs justifications

Détails de la validation et du rejet des standards, et de leurs justifications pour chaque évaluateur : p.339.

A) NOMBRE DE VALIDATION ET DE REJET PAR STANDARD

Tableau 7-10 : Standards validés à l'unanimité par les évaluateurs

Questions	Oui	Non	Je ne sais pas
33.1 Un évaluateur doit dénoncer des actes éthiquement répréhensibles non reliés à son mandat mais dont il serait le témoin aux autorités compétentes	6*	-	-
21. Un évaluateur doit inclure dans son rapport d'évaluation les divergences d'opinions sur un point traité	6	-	-
25.1 Un évaluateur doit justifier l'inclusion et l'exclusion des groupes de participants à l'évaluation	6	-	-
25.4 Un évaluateur doit traiter des questions reliées à l'égalité des sexes et à la sous-représentation de certains groupes	6	-	-
28.2 Un évaluateur doit analyser avec le client et les autres parties prenantes pertinentes les principes éthiques en évaluation	6	-	-
30.1 Un évaluateur doit inciter les acteurs à agir en fonction des recommandations de l'évaluation	5	-	1
31. Un évaluateur peut / doit favoriser l'autonomisation (empowerment) des parties prenantes lorsque cela est pertinent	6**	-	-
32.1 Un évaluateur doit donner l'opportunité et favoriser l'examen critique de l'évaluation par les parties prenantes (formation, explicitation de la méthodologie, etc.)	6	-	-
32.2 Un évaluateur doit laisser l'opportunité aux personnes ayant partagé de l'information de la vérifier et, au besoin, de la corriger ou de la préciser	6	-	-

*Tous les évaluateurs ont répondu 'toujours'.

** C'est un bonus : 3 évaluateurs ; C'est obligatoire : 3 évaluateurs.

Tableau 7-11 : Standards validés, à l'exception d'un évaluateur

Questions	Oui	Non	Je ne sais pas
24. Un évaluateur doit essayer de prévenir ou corriger les mauvaises utilisations de l'évaluation dans des limites raisonnables	5	1	-
25.2 Un évaluateur doit agir afin de limiter les barrières à la contribution des parties prenantes dans l'évaluation (par exemple procurer la formation, la connaissance, la motivation et les ressources nécessaires à leur participation)	5	1	-
27.1 Un évaluateur doit aider les parties prenantes à trouver un consensus en cas de désaccord sur les niveaux de priorité de leurs besoins	5	1	-
28.3 Un évaluateur doit maximiser la transmission aux parties prenantes des capacités et habiletés nécessaires à la réalisation d'évaluation, et notamment des compétences locales pour permettre aux acteurs de contrôler les futurs processus évaluatifs	5	1	-
32.3 Un évaluateur doit laisser l'opportunité aux diverses parties prenantes (hors client) de pouvoir répondre aux constats émis avant que le rapport final ne soit complété	5	1	-
30.4 Un évaluateur doit agir pour prévenir ou éliminer toute domination, exploitation ou discrimination	4	1	1

Tableau 7-12 : Standards dont les votes sont plus mitigés : entre deux et trois évaluateurs contre

Questions	Oui	Non	Je ne sais pas
25.3 Un évaluateur doit continuellement vérifier la pertinence de l'inclusion des parties prenantes (vis-à-vis du contexte, de l'évolution de leur vulnérabilité, de nouveaux acteurs) dans une évaluation	4	2	-
35.1 Un évaluateur doit analyser les coûts et bénéfices d'une évaluation en prenant en compte la perception de ceux-ci par les participants	4	2	-
29.3 Un évaluateur doit s'assurer que le partage du pouvoir est équilibré et le rééquilibrer si nécessaire	4	2	-
35.2 Un évaluateur doit s'assurer de l'équité de la distribution des coûts et bénéfices de l'évaluation	4	2	-
35.3 Un évaluateur doit vérifier si les bénéfices de l'évaluation sont suffisants ou si des méthodes alternatives d'évaluation existent lorsque le « risque minimum » pour un participant (au-delà celui habituellement rencontré) est dépassé	4	2	-

28.1 Un évaluateur doit assurer l'accès équitable au processus décisionnel de l'évaluation à tous les groupes de participants.	3	2	1
27.2 Un évaluateur doit prendre en considération des questions et conclusions pertinentes soulevées par les parties prenantes mais non rattachées au mandat	3	3	-
29.1 Un évaluateur doit représenter les parties prenantes qui ne pourraient le faire lors de décisions sur le mandat ou le design de l'évaluation, ou encore lors de l'interprétation ou de la diffusion de ses résultats	3	3	-
29.2 Un évaluateur doit vérifier l'impact de l'évaluation sur l'amélioration ou la dégradation de l'équité sur le programme ou son contexte	3	3	-
30.2 Un évaluateur peut insister pour modifier le mandat d'une évaluation s'il juge que celle-ci ne profite qu'à un groupe restreint de parties prenantes (par ex. le client)	3	3	-
30.3 Un évaluateur doit évaluer le bienfondé d'un programme même si cela n'est pas requis par le mandat original	3	3	-
33.2 Un évaluateur doit estimer l'impact des activités mises en œuvre durant l'évaluation sur les parties prenantes une fois celles-ci complétées	3	3	-

Tableau 7-13 : Détails des réponses pour les standards 20, 22 et 23

Q.20 Un évaluateur doit adapter et diffuser les résultats de l'évaluation auprès :	Oui	Non	Je ne sais pas
des employés du programme évalué	4	2	-
des dirigeants politiques	5	1	-
des bénéficiaires du programme évalué	5	1	-
du public	5	1	-

Q.22 Un évaluateur doit consulter les personnes ou groupes qui seront affectés par les résultats, et réduire les risques liés à la diffusion de ces derniers lorsque possible?	Informers	Informers et réduire	et Non ce n'est pas de sa responsabilité	Je ne sais pas
	2	3	1	-

Q.23 Un évaluateur doit favoriser l'utilisation des résultats de l'évaluation grâce à l'inclusion et/ou à la formation :	De toutes les parties prenantes	Uniquement des clients et employés du prog.	Il ne doit pas favoriser l'utilisation	Je ne sais pas
	3	3	-	-

Tableau 7-14 : Détails des réponses pour les standards 26 et 34

Q.26 Un évaluateur doit répondre aux besoins et attentes*:	Oui	Non	Je ne sais pas
du client de l'évaluation (financement)	5	0	-
des employés du programme évalué	3	2	-
des bénéficiaires du programme évalué	4	1	-
des autres parties prenantes	4	1	-

*Une évaluatrice a indiqué ne pas savoir répondre à cette question.

Q.34 : Un évaluateur doit respecter dans tous les cas les attentes des communautés envers le respect aux personnes et la dignité humaine. En cas de conflits entre les pratiques locales et les standards internationaux, il doit respecter ces dernières tout en restant sensible aux standards locaux.	Internationales	Locales	Je ne sais pas
Sont prioritaires, les normes :	3	1	2

B) DÉTAILS DE LA VALIDATION ET DU REJET DES STANDARDS, ET DE LEURS JUSTIFICATIONS POUR CHAQUE ÉVALUATEUR

(a) La première évaluatrice a accepté tous les standards à l'exception de celui exigeant que l'évaluateur réponde aux besoins et attentes des autres parties prenantes (Q.26).

Ensuite, parmi les deux participants ayant refusé quatre standards :

(b) une évaluatrice a refusé les activités portant sur l'équilibre des pouvoirs (Q.29.1, 2 et 3), ainsi que la prévention d'une mauvaise utilisation de l'évaluation (Q.24). Pour cette évaluatrice, la responsabilité de certaines activités (comme l'équilibre des pouvoirs ou la réduction des risques) n'est pas uniquement attribuable à l'évaluateur, mais est portée par différents acteurs en présence. De fait, le cas échéant, le rôle de l'évaluateur peut parfois se voir restreint à uniquement recommander au mandataire de l'évaluation d'entreprendre une action. De plus, d'après elle, l'évaluateur n'a ni la capacité ni la position pour effectuer le jugement nécessaire à certaines activités proposées, par exemple juger d'une bonne ou mauvaise utilisation.

(c) L'autre évaluateur a refusé des standards variés (portant autant sur l'inclusion, que la recherche de consensus, l'accès au processus décisionnel ou encore l'évaluation du bienfondé), ceci sans qu'il n'ait explicité les raisons de ses choix.

(d et e) Les évaluatrices ayant refusé neuf standards ont refusé plusieurs activités impliquant des modifications du mandat (Q.29.1 ou 29.2, Q.27.2 et 30.2) ainsi que les activités d'évaluation des impacts post-processus (Q.33.2). L'une a de plus refusé les activités de diffusion des résultats (Q.20), alors que l'autre celles liées aux coûts et bénéfices (Q.35). La première évaluatrice insiste notamment sur le fait que l'évaluateur n'est pas responsable de ces activités, ou que le client est soit l'acteur décisionnaire, soit qu'il détient une position privilégiée sur les autres acteurs pour agir. Pour la seconde évaluatrice, l'importance du respect du mandat est reconnue, et le manque d'opportunité (accès, temps, budget, surdiversification des activités, etc.) a également été identifié comme un problème récurrent. Cependant, pour cette dernière, la responsabilisation de l'évaluateur concernant les activités liées à l'inclusion et exclusion des participants outrepassé les seules règles édictées dans le mandat, puisqu'il s'agit de la question de la validité de la recherche.

(f) Enfin, avec 14 standards rejetés, un dernier évaluateur refuse les activités notamment liées à l'équilibre des pouvoirs (Q.29) et celles de plaidoyer (Q.30), les activités non rattachées au mandat (Q.27.2), les activités visant à favoriser la participation (Q.28.1 et 28.3), mais aussi certaines activités liées à l'inclusion des parties prenantes (Q.25.2 et Q.25.3). Dans sa perspective, le client s'avère non seulement responsable de ces activités, mais également le décideur final (et le propriétaire des résultats). De plus, certaines activités, comme l'autonomisation doivent être requises par le mandat pour être mises en place. L'évaluateur peut toutefois conseiller au client des actions à mettre en place, notamment concernant les activités de plaidoyer et celles visant à l'équilibre des pouvoirs. Dans sa perspective, le client a de plus une position privilégiée auprès de l'évaluateur, par exemple lorsque l'évaluateur doit répondre prioritairement à ses besoins. Enfin, il associe l'implantation des standards à des activités 'traditionnelles' de l'évaluateur, par exemple, lorsque le risque de diffusion des résultats (Q.22) est réduit grâce à l'anonymisation de ces derniers, ou encore, lorsqu'une mauvaise utilisation de l'évaluation (Q.24) est prévenue grâce à la description claire et exhaustive de la méthodologie et de ses limites.

ANNEXE K : Synthèse des objectifs des évaluateurs en amont du processus évaluatif

- (1) Sur le plan des objectifs liés à **l'adaptation et à la diffusion de l'information**, les évaluateurs privilégient en quasi-totalité la transmission du rapport d'évaluation principalement au client, et parfois à des parties prenantes clés. Le cas échéant, la diffusion à d'autres parties prenantes se fait par l'intermédiaire, et parfois à la discrétion, du client.

Cas spécifique, une évaluatrice enseigne aux participants de la collecte de données la manière d'accéder en ligne au rapport. Une autre évaluatrice dit vouloir que toutes les parties prenantes aient accès aux résultats, mais regrette l'exigence de confidentialité associée au rapport. Pour contrer cela, elle mentionne et explique le processus évaluatif afin que les acteurs demandent eux-mêmes des comptes au client. Enfin, une troisième évaluatrice (milieu universitaire) diffuse les résultats aux bénéficiaires cibles tout au long du processus d'évaluation. De plus, le milieu académique se trouve être à l'origine d'une particularité en ce qui a trait à la diffusion de l'information puisque les activités de recherche impliquent la publication et la présentation des résultats auprès des pairs.

- (2) En ce qui concerne **l'utilisation de l'évaluation**, le fait de fournir un rapport clair, adapté aux besoins du client (tant dans le fond que dans la forme) a majoritairement été mentionné comme objectif à atteindre.

Cas spécifiques, l'utilisation sur le plan académique (afin de faire avancer les connaissances) a été mentionnée pour les deux évaluations dans ce milieu. Autre cas, une évaluatrice a mentionné utiliser une approche participative afin de favoriser l'utilisation de l'évaluation.

- (3) **L'inclusion des parties prenantes** a majoritairement été associée à l'objectif d'inclure les participants lors de la collecte de données.

Ce concept a cependant également été associé à l'inclusion des acteurs dans un processus participatif dans deux cas, l'un concernant les parties prenantes clés, l'autre tous les bénéficiaires.

- (4) Concernant **la réactivité aux besoins**, la grande majorité des répondants ont eu pour objectif de répondre aux besoins du client.

Trois cas spécifiques sont apparus : le premier concernant une évaluatrice qui a cherché à répondre aux besoins de la direction du programme (alors non considérée comme client); le second, concernant un évaluateur qui a voulu répondre aux besoins du programme en incitant le client à s'intéresser à l'évaluation de son implantation; et enfin, le troisième le cas d'une évaluatrice qui désirait principalement répondre aux besoins des participants aux collectes de données (ceux-ci étant également bénéficiaires cibles).

- (5) Le thème de la **participation** a été associé à des objectifs d'implication du client et de parties prenantes clés à certaines décisions (3 cas), ainsi qu'à la collecte des opinions de ces acteurs afin d'informer les décisions (2 cas).

Autres spécificités, deux évaluateurs indiquent que leur processus évaluatif a été décidé non participatif, c'est-à-dire que les décisions se trouvent prises au sein de l'équipe d'évaluation.

À l'inverse, une évaluatrice a cherché à faire participer les répondants à la collecte de données (eux-mêmes également bénéficiaires cibles) tout au long du processus afin de recueillir leurs suggestions sur l'évaluation et valider les résultats. Ensuite, une autre évaluatrice a défini ce concept par la contribution des parties prenantes en tant que répondants lors de la collecte de données. Enfin, une évaluatrice a relié ce thème à d'autres objectifs, à savoir favoriser l'utilisation de l'évaluation et faciliter l'inclusion des participants.

- (6) Peu mentionné, **l'équilibre des pouvoirs** a été associé à la recherche d'un équilibre avec le client, avec les participants aux collectes de données et, dans une moindre mesure, à un équilibre au sein de l'équipe d'évaluation.
- (7) En ce qui concerne le **plaidoyer**, peu d'évaluateurs avaient des objectifs sur ce thème. Le cas échéant, ces objectifs ont été associés par deux évaluatrices à l'incitation à accéder et à utiliser l'évaluation. Dans un cas, les objectifs de l'évaluateur étaient de contrecarrer la règle de confidentialité des résultats édictés par le client : « En même temps, c'est aussi une façon pour qu'ils sachent ce qui est en train de se passer et que peut-être ils puissent demander au staff qui est dans le pays... qu'ils puissent faire un suivi avec le *staff* qui est dans le pays par rapport à l'évaluation. Du moment que je ne peux pas divulguer les résultats de l'évaluation par contrat... » (X).

Un évaluateur a clairement stipulé ne pas avoir d'objectif sur ce thème car désirant « rester dans le mandat. » (X). Toutefois, il a ajouté vouloir inciter le client à davantage s'intéresser à la mise en œuvre.

- (8) Concernant la **rétroaction**, là encore le client et les donateurs sont privilégiés par les évaluateurs afin d'obtenir leurs opinions et leurs validations des résultats.

Les autres acteurs ciblés par ces activités sont les participants aux collectes (2 cas) et les employés du programme (1 cas). À deux occasions, la rétroaction des autres parties prenantes devait être collectée par l'intermédiaire du client.

- (9) La **protection des participants** a systématiquement été associée aux répondants à la collecte de données. Les évaluateurs visaient généralement à assurer leur sécurité, ainsi que leur confidentialité et anonymat.

Cas particuliers, une évaluatrice a également mentionné la nécessité de rassurer et rendre confortables les répondants lors des entretiens; une autre a assuré de la nécessité de les prévenir avant la collecte de données.

- (10) Concernant la **gestion des coûts et bénéfices**, deux visions ont été émises : une première visant à minimiser le poids de l'évaluation sur les diverses parties prenantes (surcharge de travail, temps nécessaire, etc.); et une deuxième visant à minimiser les coûts de l'évaluation pour l'organisation de l'évaluateur, et notamment les coûts liés à la phase de collecte de données. Les bénéfices ont été abordés dans la première vision, et ont été limités à ceux reçus par les participants aux collectes de données par le fait même de participer (accroissement des connaissances, etc.).

ANNEXE L : Besoins et intérêts des parties prenantes, et responsabilités des évaluateurs envers elles

Les paragraphes suivants résument les principales attributions pour chaque type de parties prenantes :

- (1) En ce qui a trait au **client** (qu'il soit également bailleur de fonds, direction du programme ou département d'évaluation), ses positions de plaidoyer sont principalement associées à la nécessité d'obtenir une évaluation de qualité, principalement en lien avec ses propres règles, mais aussi celles du domaine de l'évaluation. L'aide à la décision quant au financement du programme est également un point commun à de nombreuses évaluations. Autres intérêts, lorsque le client s'avère également être la direction du programme, il souhaite de plus assurer le financement du programme et mettre en valeur ses succès et réalisations. La réponse à ses besoins a été un intérêt davantage mentionné dans le cas des départements d'évaluation. Les divers points précédemment mentionnés sont également ceux identifiés comme besoins par les évaluateurs. En termes de responsabilités, les évaluateurs ont notamment identifié leurs obligations contractuelles, la nécessité de répondre aux besoins du client, la nécessité de réaliser une évaluation de qualité (là encore, en se basant principalement sur les critères du client, mais également sur ceux du domaine de l'évaluation). La participation du client dans le processus évaluatif a été mentionnée à une seule reprise.
- (2) En ce qui concerne la **direction** (lorsque non-client) et les **employés du programme**, leurs intérêts ont été associés à la réalisation d'une évaluation de qualité qui met en valeur les succès et réalisations du programme, et seulement pour les employés : leur contribution. Leur intérêt dans la continuation du financement du programme a également été souligné. En termes de besoins, les évaluateurs ont notamment identifié la nécessité pour l'évaluation de les aider dans leurs décisions afin d'améliorer le programme. Finalement, les évaluateurs ont souligné comme responsabilités la réalisation d'une évaluation de qualité d'après les standards en évaluation, qui permette de rendre compte des contributions de chacun (employés et programme).
- (3) Les intérêts du **comité de pilotage** ont été associés à la réalisation d'une évaluation de qualité d'après les critères du client, ainsi que, tant pour les intérêts que pour leurs besoins, à la nécessité d'être informé afin d'aider à l'amélioration du programme. Les responsabilités des évaluateurs sont notamment liées à la nécessité de répondre aux besoins du comité et de leur permettre de porter des conseils sur l'évaluation.
- (4) Reconnaissant qu'ils profitent du programme, les intérêts et besoins **des bénéficiaires** ont été associés en premier lieu à son financement. Les évaluateurs ont de plus souligné l'importance de répondre à leurs besoins, ainsi que de la nécessité de les informer sur l'évaluation. Une évaluatrice a soulevé la nécessité d'impliquer les bénéficiaires cibles dans le processus évaluatif, et une autre, celle de s'assurer que leur perspective soit prise en compte. En termes de responsabilités, la nécessité de les impliquer afin d'inclure les visions et intérêts (parfois de manière indirecte dans le

cas des bénéficiaires finaux) a souvent été énoncée. La protection des participants est également une responsabilité mentionnée. Une seule évaluatrice fait mention de l'obligation d'impliquer les bénéficiaires cibles dans le processus évaluatif, non seulement de les informer et prendre en compte leurs points de vue, mais aussi de les inclure comme acteur du processus évaluatif et agents de changement dans le contexte du programme.

- (5) Les intérêts et besoins de l'**équipe d'évaluation** (hiérarchie et évaluateur) portent tout particulièrement sur la nécessité de réaliser une évaluation de qualité (d'après les standards du client et du domaine de l'évaluation), mais aussi non seulement de répondre aux obligations contractuelles, mais aussi de garder une bonne relation avec le client (et les bailleurs du programme), notamment pour de futurs contrats. Terminer le contrat, être payé et dégager des bénéfices ont également été mentionnés. Une évaluatrice a également noté la nécessité d'obtenir la coopération des différentes parties prenantes pour entreprendre l'évaluation. Ces points ont également été mentionnés quant à la responsabilité de l'évaluateur (envers sa hiérarchie notamment). Seule responsabilité envers elle-même mentionnée par une seule évaluatrice est celle de répondre à ses propres obligations personnelles.
- (6) Enfin, les **autres parties prenantes** (agences gouvernementales et autres) bénéficient du programme, et ont intérêt à ce que l'évaluation implique les parties prenantes clés. De plus, l'aide à la décision et à la compréhension du programme a été mentionnée lorsqu'il s'agissait de bailleurs de fonds. Les évaluateurs jugent leurs besoins comme étant : recevoir du financement, avoir une évaluation de qualité qui met en valeur les succès et réalisations, et enfin, collaborer à l'évaluation afin que leurs positions soient prises en compte. Seule responsabilité de l'évaluateur citée : la réalisation d'une évaluation de qualité.

ANNEXE M : Les rôles et responsabilités au sein du processus évaluatif tels que promus dans les nouvelles approches évaluatives

Le tableau ci-après présente les rôles et responsabilités des évaluateurs tels que décrits dans les nouvelles approches évaluatives. Nombreuses sont toutefois celles qui partagent dans une certaine mesure les mêmes objectifs, responsabilités et rôles. Le tableau ci-après présente donc ces points en se focalisant sur le principal apport de chaque théorie.

Tableau 7-15 : Les rôles et responsabilités de l'évaluateur en fonction des nouvelles approches évaluatives

Approches	Objectif	Responsabilités	Rôles
Démocratique	Promouvoir les principes démocratiques au sein du processus évaluatif	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Favoriser l'inclusion, le dialogue et la délibération des P.P ✓ Responsabilités envers les participants et le public (l'intérêt public) ✓ Autonomisation collective 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Défenseur des principes démocratiques ✓ Négociateur ✓ Chercheur/Gardien de l'objectivité
Réactive ²⁰² (responsive)	Maximiser la pluralité d'opinions (et répondre aux besoins des P.P)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Responsabilité relationnelle ✓ S'immerger dans le contexte et reconnaître les différentes valeurs en présence (dont celles de l'évaluateur) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interprète ✓ Critique épistémologique ✓ Gardien de la pluralité de vues
Focalisée sur les résultats	Favoriser l'utilisation de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Réponses aux besoins des principaux utilisateurs ✓ Prévenir les mauvaises utilisations ✓ Disséminer les résultats ✓ Former les utilisateurs principaux 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Multiples (ceux adaptés à la situation et aux besoins des P.P) ✓ Négociateur (sur les autres rôles qu'il doit endosser) ✓ Juge
Autonomisante (empowerment)	Faciliter à l'interne l'amélioration du programme et l'auto-détermination	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Transférer au maximum le pouvoir décisionnel et la réalisation de l'évaluation aux P.P ✓ Former les P.P aux processus évaluatifs ✓ Établir une relation de confiance amicale ✓ Soutenir l'utilisation de l'évaluation afin d'aider les P.P à améliorer leurs conditions sociales 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Coach ✓ Ami critique (<i>critical friend</i>) ✓ Mêmes rôles que les autres P.P si l'évaluateur appartient à la communauté
Transformative	Améliorer la justice sociale	<ul style="list-style-type: none"> ✓ S'engager envers les populations marginalisées ✓ Influencer les P.P afin que les résultats soient utilisés 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Plaidoyer (agent de changement) ✓ Représentant des populations vulnérables

²⁰² La description des évaluations réactives est inspirée de la version de Tineke Abma.

ANNEXE N : Tableaux de conceptualisation de l'éthique évaluative

Tableau 7-16 : Tableau détaillé : 1. Caractéristiques principales de l'éthique

Fonction	Définition	Valeurs
<p>Assurer :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Le respect des droits de la personne ➤ La rigueur et intégrité du processus ➤ La réalisation de l'évaluation ➤ La définition et la reconnaissance des pratiques évaluatives 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ L'éthique en tant que règles et procédures vs. l'éthique comme comportement ➤ L'éthique obligatoire vs. l'éthique facultative ➤ L'éthique formelle vs. l'éthique implicite ➤ L'éthique personnelle vs. l'éthique d'un tiers 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Valeurs de l'éthique théorique ➤ Valeurs contextualisées : en amont, lors et en aval du processus évaluatif <p><i>Valeurs types :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - la protection des participants (respect des personnes, ne pas nuire, etc.) - le professionnalisme (intégrité, rigueur, etc.) - la qualité des évaluations - le droit à la participation - l'apport de bénéfices - agir pour l'intérêt commun - le respect de la propriété intellectuelle <p><i>Dimensions pour l'étude des valeurs :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - la diffusion de l'information et des résultats, - l'utilisation des résultats, - l'inclusion des parties prenantes, - la réactivité (<i>responsiveness</i>) aux besoins et attentes des parties prenantes, - la participation des parties prenantes au processus décisionnel, - l'équilibre des pouvoirs, - le plaidoyer (<i>advocacy</i>), - la rétroaction (<i>feedback</i>) sur l'évaluateur et/ou l'évaluation, - la protection des parties prenantes, - l'analyse et la gestion des coûts et bénéfices de l'évaluation pour les parties prenantes - la qualité des évaluations <p><i>Profils types :</i> les contractuels; les défenseurs épistémologiques; les engagés</p>

Tableau 7-17 : Tableau détaillé : 2. Intégration du concept par les évaluateurs

Interprétation et assimilation du concept par les évaluateurs	Processus décisionnel et rationalisation
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vision microscopique vs. vision macroscopique ➤ Identification des enjeux de par : le moment de prise en compte, et l'estimation de la gravité ➤ Moment de la prise en compte : anticipation vs. réaction (en amont, en temps réel, à chaque décision) ➤ Évaluation de la gravité de par : la nature du problème, la difficulté à le mitiger, et sa répercussion ➤ Interprétation des règles éthiques de par : la pertinence, le type d'activités envisagées, le degré de responsabilisation (désengagement, responsabilité limitée, responsabilité forte) et le degré d'ouverture (focalisation sur le client, hiérarchisation des P.P, compromis entre les P.P) ➤ Facteurs d'influence : le groupe d'appartenance, l'anticipation du contexte, la compréhension des règles et objectifs moraux, et la perception de la responsabilité de l'évaluateur 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Modèle cognitif séquencé et réflexif vs. intuition ➤ Temporalité de la prise en compte et de la réflexion sur l'enjeu éthique ➤ Ressources utilisées pour prendre les décisions (expérience, discussion, etc.) ➤ Intensité émotive ➤ Sentiments ressentis ➤ Justifications (responsabilités contractuelles, influence de P.P, ressources, conséquences sur l'évaluation, etc.)
<p><i>Profils types</i> : les diffuseurs de responsabilités; les conseillers; les hiérarchiques; les traditionnels; les idéalistes vs. les réalistes (autocritiques et désillusionnés)</p>	

Tableau 7-18 : Tableau détaillé : 3. Situations à caractère éthique rencontrées

Types d'enjeux et problèmes rencontrés	Les parties prenantes concernées
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Difficultés d'application des guides éthiques : manque de cohérence, non-pertinence et rigidité ➤ Contraintes émises par les P.P : actions volontaires des P.P (avec impacts sur l'évaluation recherchés ou non) ou involontaires, et contraintes provenant du contexte (endogènes ou exogènes à l'évaluation) ➤ Problèmes rencontrés <p><u>Problèmes types liés à la :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -limitation à la contribution -protection des répondants -manipulation -manque de ressources -problèmes relationnels -mauvaises réponses aux besoins des P.P -mauvaises ou non-dissémination et utilisation de l'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les P.P sources de contraintes ➤ Les P.P bénéficiaires de la protection éthique ➤ Les P.P participant à la mise en place de la protection éthique <p><u>Catégories types de P.P :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>spécifiques à l'évaluation</i> : équipe d'évaluation (équipe interne, équipe externe, supérieur hiérarchique), comité de pilotage de l'évaluation - <i>spécifiques au programme évalué</i> : bénéficiaires (cibles, finaux et indirects) programme (comité d'administration, direction, employés), bailleur de fonds, département d'évaluation du client (bailleurs ou programme) <p><u>Rôles types :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - client, P.P clés - décideur; conseiller; informant; exclus

ANNEXE O : Lettre d'engagement envers la confidentialité et l'anonymat

Montréal, [date].

Objet : Assurance d'anonymat et de confidentialité en lien avec la participation à la recherche suivante : La prise en compte par les évaluateurs des enjeux éthiques en matière de respect des droits des participants à une évaluation.

Dans le cadre de la participation à cette recherche, la chercheuse s'engage à protéger l'anonymat des répondants et organismes concernés, ainsi que la confidentialité des données recueillies. Pour s'en assurer :

- aucun nom personnel ou d'organisme n'apparaîtra dans les documents de diffusion de la recherche (articles, rapport final, etc.) – sauf mention explicite écrite de ces derniers qui désireraient voir leur nom apparaître dans la partie « remerciement » du rapport final.
- les données étant à risque de permettre l'identification des répondants ou d'organismes seront discutées avec les évaluateurs participant à la recherche afin de s'assurer de la confidentialité et l'anonymat de ces mêmes répondants et organismes.
- les tableaux récapitulant les enjeux éthiques seront discutés avec les évaluateurs répondants avant leur insertion dans le rapport final afin de s'assurer qu'aucune donnée ne permet de retracer les acteurs en jeu.
- les parties du rapport final qui les concernent seront envoyées aux évaluateurs avant la diffusion du rapport pour s'assurer que les informations qu'elles contiennent ne mettent pas à risque les participants, ainsi que la confidentialité et l'anonymat de ces derniers.

Par ailleurs, les résultats seront présentés et discutés avec les évaluateurs participant avant dépôt du rapport final afin de s'assurer que les données aient été correctement recueillies et interprétées.

Pour toute question et commentaire, n'hésitez pas à me contacter : emilie.peter@enap.ca.

La chercheuse : Emilie Peter
Doctorante en Administration publique

École nationale d'administration publique
514-849-3989 #3826
4750 Henri Julien - bureau 4029
Montréal (QC) H2T 3E5

ANNEXE P : Illustration de bénéfices aux participants

Des exemples de citations ont été tirés des commentaires du sondage, mais aussi des entretiens et des journaux de bord afin d'illustrer les bénéfices aux participants.

Intérêt et importance du sujet de recherche.

- ✓ *“Very interesting survey and timely research”* (sondage)
- ✓ *“It is nice to know that ethically issues in evaluation are being studied.”* (sondage)
- ✓ *“I do commend you for researching issues regarding ethics in evaluation. We do not talk enough about this.”* (sondage)

Nécessité d'outils et de support dans la pratique :

- ✓ *“It is a fascinating area however and one where I wish evaluation was stronger to give an evaluator clear definitions and a leg to stand on when you watch what you feel is unethical behavior happening in an evaluation.”* (sondage)
- ✓ *“Very important research - code of ethics in evaluation is important to have. There are many unanswered questions I have and ethical practice in evaluation is very varied depending on organizational context. This is why, in order to further contribute towards the professionalization of evaluation, a dedicated code of ethics is required. I am not sure if a universal/international one is the best option....”* (sondage)

Meilleure compréhension de l'éthique évaluative, identification d'enjeux éthiques et lien pratique-théorie

- ✓ « Très bonnes questions qui font réfléchir et aident à se rendre compte de la distance entre le monde idéal et la pratique. » (sondage)
- ✓ « Ça m'a aidé à penser plus souvent aux possibles implications des nos décisions (ou du manque de décisions) sur les parties prenantes à l'évaluation. [...] J'ai du regret. J'avais senti de l'inconfort face à cette requête du client, mais je n'avais pas pleinement compris pourquoi. Je me rends compte maintenant, avec ce journal de bord, que cette requête du client va à l'encontre de la norme de protection des participants ». (X, journal)
- ✓ « En complétant ce journal, je me suis rendu compte qu'il y a beaucoup d'enjeux éthiques dans un processus d'évaluation, beaucoup plus de ce que je croyais et beaucoup plus de ce que normalement on écrit dans la section "éthique" du plan de travail de l'évaluation. » (Marta, journal)
- ✓ *“Ok, so thank you for selecting me, because I know you have been selecting various people. But it has been really interesting and I think you know that sometimes the ethical considerations come up and you just take them for granted because you learn how to think on your feet. But it's only now that I'm sitting talking to you that I realise: ‘Ok, that was a situation where I needed to reflect on evaluation ethics’ and so it has*

been a very useful session so thank you very much for having picked me.” (Joetta, entrevue)

- ✓ *“It was very interesting, it made me reflect on some things that I hadn't conceived necessary as formally ethical issues, but they were kind of bugging me... you know, so I looked at them, and say: oh yeah, so my issue with this is that I'm in a dilemma ethically, I want to do the right thing but I feel like I'm being pulled in another direction... so it was good.” (Béatrice, entrevue)*

Amélioration du traitement de l'éthique dans la pratique par l'utilisation du journal

- ✓ *“The use of the diary has added another systematic dimension to the evaluation process. It has served to allow the consultant to create a link between ethical norms and adaptation during the evaluation process. This link is usually taken for granted during fieldwork.” (Joetta, journal)*
- ✓ *“So, I see it [the diary] as a very useful tool... Straight away... I think some evaluators may think: “Oh, I am busy and I don't have time to do this” but no! This is a useful tool. A useful working tool.” (Joetta, entrevue)*
- ✓ *“But the journals were helpful in two aspects: one it made me reflect on the overall process, and two, it did help me to, let's say, get everything out of my system... As you will note by just going through the diary, there were some serious issues that came up and caused a lot of stress. So getting it down on paper, it was very helpful actually. It is useful in terms of trouble shooting while you are in the situation, and it's also useful for other evaluations.” (Joetta, entrevue)*

Réflexivité sur la pratique

- ✓ *« Du positif, je suis de ceux qui trouvent que les évaluateurs sont bons pour évaluer mais peu enclins à s'évaluer eux-mêmes. Je pense qu'on ne le fait pas assez. Peut-être que d'autres le font, mais dans notre structure, à plus forte raison durant cette période plutôt folle, je ne vois pas vraiment comment nous aurions pu instaurer un mécanisme formel de métaévaluation. » (David)*

Références

- Abma, T. A. (2006). The Practice and Politics of Responsive Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 27(1), 31-43.
- Abma, T. A. et Stake, R. E. (2001). Stake's Responsive Evaluation: Core Ideas and Evolution. *New Directions for Evaluation*, 2001(92), 7-21.
- Abma, T. A. et Widdershoven, G. A. M. (2008). Evaluation and/as Social Relation. *Evaluation*, 14(2), 209-225.
- Alkin, M. C. et Christie, C. A. (2004). An Evaluation Theory Tree. Dans M. C. Alkin (dir.), *Evaluation Roots. Tracing Theorists' Views and Influences* (p. 12-66). Thousand Oaks: Sage.
- American Evaluation Association. (2004). Guiding Principles for Evaluators. Repéré le 28 mars 2011 à <http://www.eval.org/Publications/GuidingPrinciplesPrintable.asp>
- American Evaluation Association (2011). *American Evaluation Association Public Statement on Cultural Competence in Evaluation*. Fairhaven, MA.
- American Psychological Association. (2002). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Association américaine de psychologie. (2002). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Document inédit.
- Ayers, T. D. (1987). Stakeholders as Partners in Evaluation: a Stakeholders-Collaborative Approach. *Evaluation and Program Planning*, 10, 263-271.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors Série*(2), 98-114.
- Baron, G. et Monnier, E. (2003). Une approche pluraliste et participative: Coproduire l'évaluation avec la société civile. *Informations sociales*, 110.
- Bechar, S. et Mero-Jaffe, I. (2014). Who Is Afraid of Evaluation? Ethics in Evaluation Research as a Way to Cope With Excessive Evaluation Anxiety. *American Journal of Evaluation*, 35(3), 364-376.
- Berten, A. (1996). Déontologisme. Dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (p. 378-382). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bickman, L. et Reich, S. (2005). Profession of evaluation. Dans m. Sandra (dir.), *Encyclopedia of Evaluation* (p. 331-334). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Brisolara, S. (1998). The history of participatory evaluation and current debates in the field. *New Directions for Evaluation*, 1998(80), 25-41.
- Brousselle, A. et Butzbach, C. (2017, 02/05/2017). *Evaluation in the Anthropocene*. Communication présentée Congrès national 2017 de la Société canadienne d'évaluation, Université de Sherbrooke.
- Brown, R. D. et Newman, D. L. (1992). Ethical Principles and Evaluation Standards: Do They Match? *Evaluation Review*, 16(6), 650-663.
- Campbell, D. T. et Stanley, J. C. (1966). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Research*. Chicago: Rand McNally.
- Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 53-87). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Chouinard, J. A. et Cousins, J. B. (2009). A Review and Synthesis of Current Research on Cross-Cultural Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 30(4), 457-494.
- Christie, C. A. (2003). What Guides Evaluation? A Study of How Evaluation Practice Maps onto Evaluation Theory. *New Directions for Evaluation*, 97(Printemps).
- Clandinin, J. (2007). *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Connelly, F. M. et Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts de recherche en santé du Canada. (2010). Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains. Ottawa: Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche.
- Cooksy, L. J. (2009). Evaluators' Reflections on the Ethical Implications of Their Early Experiences. *American Journal of Evaluation*, 30(4), 572-574.
- Costa, A., Foucart, A., Hayakawa, S., Aparici, M., Apesteguia, J., Heafner, J. et Keysar, B. (2014). Your Morals Depend on Language. *PLoS ONE*, 9(4: e94842).
- Cousins, J. B. et Whitmore, E. (1998). Framing Participatory Evaluation. *New Directions for Evaluation*, 1998(80), 5-23.
- Craig, C. J. (2009). Learning about reflection through exploring narrative inquiry. *Reflective Practice*, 10(1), 105-116.
- Creswell, J. W. et Clark, V. L. P. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. (2nd éd.). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Crête, J. (2009). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 285-307). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Dahler-Larsen, P. (2006). Evaluation after disenchantment? Five issues shaping the role of evaluation in society. Dans M. M. Mark, J. C. Greene & I. Shaw (dir.), *The SAGE Handbook of Evaluation* (p. 141-160). Thousand Oaks: Sage.
- Daigneault, P.-M. et Jacob, S. (2009). Toward Accurate Measurement of Participation: Rethinking the Conceptualization and Operationalization of Participatory Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 30(3), 330-348.
- Damasio, A. (2010). *L'Erreur de Descartes. La raison des émotions*. (2^e éd.). Paris: Odile Jacob.
- Darwall, S. L. (2005). Theories of Ethics. Dans R. G. Frey & C. H. Wellman (dir.), *A Companion to Applied Ethics* (p. 17-37). Malden: Blackwell Publishing.
- Datta, L.-e. (1999). The Ethics of Evaluation Neutrality and Advocacy. *New Directions for Evaluation*, 1999(82).
- Davis, J. E. (1999). Commentary: Advocacy, Care, and Power. *American Journal of Evaluation*, 20(1), 119-122.
- Davis, N. A. (2005). Moral Dilemmas. Dans R. G. Frey & C. H. Wellman (dir.), *A Companion to Applied Ethics*. Malden: Blackwell Publishing.
- Dent, N. (1996). Éthique de la vertu. Dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (p. 1571-). Paris: Presses Universitaires de France.
- Public Welfare. Protection of human subjects, 45 CFR 46 C.F.R. (2009).
- Desautels, G. (2011). *La sensibilité éthique des évaluateurs de politiques publiques au Canada*. (Université Laval, Québec).
- Donaldson, S. I. (2001). Overcoming our Negative Reputation: Evaluation Becomes Known as a Helping Profession. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 355-361.
- Donaldson, S. I., Gooler, L. E. et Scriven, M. (2002). Strategies for Managing Evaluation Anxiety: Toward a Psychology of Program Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 23(3), 261-273.
- École Nationale d'Administration Publique. (2009a). *Politique d'intégrité et d'éthique en recherche et sur les conflits d'intérêts*. Document inédit.
- École Nationale d'Administration Publique. (2009b). *Politique de recherche*. Document inédit.
- École Nationale d'Administration Publique. (nd). *Directives de l'ENAP en matière d'archivage des données de recherche*. Document inédit.

- Ferrell, O. C. et Gresham, L. G. (1985). A Contingency Framework for Understanding Ethical Decision Making in Marketing. *Journal of Marketing*, 49(3), 87-96.
- Fetterman, D. M. (1994). Empowerment Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 15(1), 1-15.
- Fetterman, D. M. (1997). Empowerment Evaluation: A Response to Patton and Scriven. *American Journal of Evaluation*, 18(1), 253-266.
- Fetterman, D. M. et Wandersman, A. (2007). Empowerment Evaluation: Yesterday, Today, and Tomorrow. *American Journal of Evaluation*, 28(2), 179-198.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. (Troisième^e éd.). Thousands Oaks: Sage publications Inc.
- Fierro, L. A., Galport, N., Hunt, A., Codd, H. et Donaldson, S. I. (2016). Programme du titre professionnel d'Évaluateur accrédité. Rapport d'évaluation. Repéré en 2017 à https://evaluationcanada.ca/txt/2016_pdp_evalrep_fr.pdf
- Finlay, L. (2002). "Outing" the Researcher: The Provenance, Process, and Practice of Reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12(4), 531-545.
- Fitzpatrick, J. L. (1999). Ethics in Disciplines and Professions Related to Evaluation. *New Directions for Evaluation*, 1999(82), 5-14.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. et Worthen, B. R. (2004). *Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*. (3^e éd.). Boston: Pearson Education.
- Flowers, N., (ed.). (1998). Appendix 3: A Human Rights Glossary dans Human Rights Here and Now. Celebrating the Universal Declaration of Human Rights Repéré le 23 mars 2011 à http://www1.umn.edu/humanrts/edumat/hreduseries/hereandnow/Part-5/6_glossary.htm
- Ford, R. C. et Richardson, W. D. (1994). Ethical Decision Making: A Review of the Empirical Literature. *Journal of Business Ethics*, 13, 205-221.
- Garaway, G. B. (1995). Participatory evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 85-102.
- Gauthier, B. (2009). La structure de la preuve. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 169-198). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Goldman, A. H. (1996). Éthique professionnelle. Dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (p. 1191-1194). Paris: Presses Universitaires de France.
- Greene, J. C. (1988). Stakeholder Participation and Utilization in Program Evaluation. *Evaluation Review*, 12(2), 91-116.
- Greene, J. C. (1997). Evaluation as Advocacy. *American Journal of Evaluation*, 18(1), 25-35.

- Greene, J. C. (2005). Stakeholder Involvement. Dans S. Mathison (dir.), *Encyclopedia of Evaluation* (p. 397). Thousand Oaks: Sage.
- Greene, J. C. (2006). Evaluation, Democracy, and Social Change. Dans I. F. Shaw, J. C. Greene & M. M. Mark (dir.), *The Sage Handbook of Evaluation* (p. 118-160). Thousand Oaks: Sage.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry* San Francisco: Jossey-Bass.
- Griffin, J. (1996). Méta-éthique. Dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Groupe des Nations Unies pour l'évaluation. (2005). Règles d'évaluation applicables au sein du système des Nations Unies. New York: Organisation des Nations Unies.
- Groupe des Nations Unies pour l'évaluation. (2008). UNEG Ethical Guidelines for Evaluation. New York: Organisation des Nations Unies.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1985). Establishing Trustworthiness. Dans E. G. Guba & Y. S. Lincoln (dir.), *Naturalistic inquiry* (p. 289-331). Newbury Park: Sage Publications.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* Bruxelles: Groupe De Boeck.
- Hagens, C. (2008) Suivi Evaluation et Etique. & G. Sharrock (dir.). *Suivi & Evaluation Short Cuts*: Croix Rouge Américaine et Catholic Relief Service.
- Haut-Commissariat aux droits de l'Homme. (nd). Que sont les droits de l'homme? . Repéré le 23 mars 2011 à <http://www.ohchr.org/FR/issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx>
- Henry, G. T. et Mark, M. M. (2003). Beyond Use: Understanding Evaluation's Influence on Attitudes and Actions. *American Journal of Evaluation*, 2003(24), 293-314.
- House, E. R. (2001). Responsive Evaluation (and Its Influence on Deliberative Democratic Evaluation). *New Directions for Evaluation*, 92(Hiver 2001), 23-30.
- House, E. R. (2005). The Many Forms of Democratic Evaluation. *The Evaluation Exchange*, XI(3), 7.
- House, E. R. et Howe, K. R. (1999). *Values in Evaluation and Social Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- House, E. R. et Howe, K. R. (2000a). Deliberative Democratic Evaluation. *New Directions for Evaluation*, 2000(85), 3-12.
- House, E. R. et Howe, K. R. (2000b). Deliberative Democratic Evaluation in Practice. Dans E. Stern (dir.), *Evaluation Research Methods* (Vol. II, p. 80-97). Thousand Oaks: Sage.

- Humphries, B. (1999). Feminist Evaluation. Dans I. Shaw & J. Lishman (dir.), *Evaluation and Social Work Practice* (p. 256). Thousand Oaks: Sage.
- Instituts de recherche en santé du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. (2005). *Ethique de la recherche avec des êtres humains* (p. 101). Ottawa: Secrétariat interagences en éthique de la recherche.
- Instituts de recherche en santé du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. (2010). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (p. 234). Ottawa: Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche.
- Jacob, S. (2011). L'évaluateur professionnel : entre imaginaire et réalité. Enquête auprès d'évaluateurs canadiens. Dans S. Jacob (dir.), *L'évaluation face aux défis de la professionnalisation et de l'éthique* (Vol. 3, p. 36-48). Québec: Perfeval.
- Jacob, S. et Boisvert, Y. (2010). To Be or Not to Be a Profession: Pros, Cons and Challenges for Evaluation. *Evaluation*, 16(4), 349-369.
- Jacob, S. et Ouvrard, L. (2009). *Comprendre et entreprendre une évaluation participative. Guide de synthèse*. Québec: PerfEval, laboratoire de recherche de l'Université Laval.
- Jones, R., Young, V. et Stanley, C. (2004). *Guide de l'évaluation à l'ACDI*. Ottawa: Agence canadienne de développement international.
- Jones, T. M. (1991). Ethical Decision Making by Individuals in Organizations: An Issue-Contingent Model. *The Academy of Management Review*, 16(2), 366-395.
- Jones, T. M., Felps, W. et Bigley, G. A. (2007). Ethical Theory and Stakeholder Related Decisions: The Role of Stakeholder Culture. *Academy of Management Review*, 32(1), 137-155.
- Kallemeyn, L. M. (2009). Methodological Changes and Respecting Stakeholder Dignity. *American Journal of Evaluation*, 30(4), 575-580.
- Kapp, S. A. et Anderson, G. R. (2010). *Agency-Based Program Evaluation. Lessons From Practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Kim, Y. et Choi, Y. (2003). Ethical standards appear to change with age and ideology: a survey of practitioners. *Public Relations Review*, 29(1), 79-89.
- King, J. A. (2005). Participatory Evaluation. Dans S. Mathison (dir.), *Encyclopedia of Evaluation* (p. 291-294). Thousand Oaks: Sage.
- Krejcie, R. V. et Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(607-610).
- Lamping, J. L. (2016). *Ethical Dilemmas and Obedience to Authority: Examining Evaluators' Ethical Decision Making*. (University of Wisconsin-Stout).

- Laughlin, R. et Broadbent, J. (1996). Redesigning Fourth generation Evaluation: An Evaluation Model for the Public-sector Reforms in the UK? *Evaluation*, 2(4), 431-451.
- Lay, M. et Papadopoulos, I. (2007). An Exploration of Fourth Generation Evaluation in Practice. *Evaluation*, 13(4), 495-504.
- Learmonth, M. et Harding, N. (2006). Evidence-based management: The very idea. *Public Administration Review*, 84(2), 245-266.
- Määttä, M. et Rantala, K. (2007). The Evaluator as a Critical Interpreter: Comparing Evaluations of Multi-Actor Drug Prevention Policy. *Evaluation*, 13(4), 457-476.
- Mabry, L. (1999). Circumstantial Ethics. *American Journal of Evaluation*, 20(2), 199-212.
- MacDonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. Dans D. A. Tawney (dir.), *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications* (p. 125-134). Londres: MacMillan Education.
- Mark, M. M., Eyssell, K. M. et Campbell, B. (1999). The Ethics of Data Collection and Analysis. *New Directions for Evaluation*, 1999(82), 47-56.
- Mark, M. M. et Shotland, R. L. (1985). Stakeholder-Based Evaluation and Value Judgments. *Evaluation Review*, 9(5), 605-626.
- Mathison, S. (1999). Rights, Responsibilities, and Duties: A Comparison of Ethics for Internal and External Evaluators. *New Directions for Evaluation*, 82(Summer).
- McTaggart, R. (1991). When Democratic Evaluation Doesn't Seem Democratic. *American Journal of Evaluation*, 12(1), 9-21.
- Mertens, D. M. (1999). Inclusive Evaluation: Implications of Transformative Theory for Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 20(1), 1-14.
- Mertens, D. M., Farley, J., Madison, A.-M. et Singleton, P. (1994). Diverse Voices in Evaluation Practice: Feminists, Minorities, and Persons With Disabilities. *American Journal of Evaluation*, 15(2), 123-129.
- Métayer, M. (2014). *La Philosophie et éthique : enjeux et débats actuels*. (4ème Éd.° éd.). Montréal: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Meyers, L. S., Gamst, G. et Guarino, A. J. (2006). *Applied Multivariate Research: Design and Interpretation*. Thousand Oaks: Sage.
- Montefiore, A. (1996). Identité morale. Dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Morris, M. (2002). Ethical Challenges. *American Journal of Evaluation*, 23(2), 183-185.

- Morris, M. (2005). Ethics. Dans S. Mathison (dir.), *Encyclopedia of Evaluation* (p. 131-134). Thousand Oaks: Sage.
- Morris, M. (2007). Foundation officers, evaluation, and ethical problems: A pilot investigation. *Evaluation and Program Planning*, 30(4), 410-415.
- Morris, M. (2009). The Fifth Guiding Principle: Beacon, Banality, or Pandora's Box? *American Journal of Evaluation*, 30(2), 220-224.
- Morris, M. (2011). The Good, the Bad, and the Evaluator: 25 Years of AJE Ethics. *American Journal of Evaluation*, 32(1), 134-151.
- Morris, M. et Cohn, R. (1993). Program Evaluators and Ethical Challenges: A National Survey. *Evaluation Review*, 17(6), 621-642.
- Morris, M. et Jacobs, L. R. (2000). You Got a Problem With That?: Exploring Evaluators' Disagreements about Ethics. *Evaluation Review*, 24(4), 384-406.
- Murray-Webster, R. et Simon, P. (2006). PM World Today Tips and Techniques. *Connecting the World of Project Management*, VIII(11), 1-5.
- Myers, M. D. (1997, 2008). Qualitative Research in Information Systems. *MIS Quarterly*, 21(2), 241-242.
- Nee, D. et Mojica, M. I. (1999). Ethical Challenges in Evaluation with Communities: A Manager's Perspective. *New Directions for Evaluation*, 1999(82), 35-45.
- Newman, D. L. et Brown, R. D. (1992). Violations of Evaluation Standards: Frequency and Seriousness of Occurrence. *Evaluation Review*, 16(3), 219-234.
- Newman, D. L. et Brown, R. D. (1996). *Applied Ethics for Program Evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Newman, I. et Benz, C. R. (1998). *Qualitative-quantitative Research Methodology: Exploring the Interactive Continuum*. Carbondale: SIU Press.
- O'Fallon, M. J. et Butterfield, K. D. (2005). A Review of The Empirical Ethical Decision-Making Literature: 1996–2003. *Journal of Business Ethics*, 59(4), 375-413.
- Oakes, M. J. (2002). Risks and Wrongs in Social Science Research: An Evaluator's Guide to the IRB. *Evaluation Review*, 26(5), 443-479.
- Ogien, R. (2008). Qu'est-ce que l'éthique minimale? *Revue de théologie et de philosophie*(140), 107-117.
- Onwuegbuzie, A. J. et Johnson, R. B. (2006). The Validity Issue in Mixed Research. *Research in the schools*, 13(1), 48-63.

- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2010). *Quality Standards for Development Evaluation*. Paris: OCDE.
- Orr, S. K. (2010). Exploring Stakeholder Values and Interests in Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 31(4), 557-569.
- Parizeau, M.-H. (1996). Éthique appliquée. Dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (p. 534-540). Paris: Presses Universitaires de France.
- Patton, M. Q. (1994). Developmental Evaluation. *Evaluation Practice*, 15(3), 311-319.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (3^e éd.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation*. (4^e éd.). Thousand Oaks: Sage.
- Peter, E. (2013). L'évaluateur éthiquement engagé : Sur le sens et la pertinence d'un nouveau référentiel. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 27(1), 1-38.
- Pettifor, J. L. (1995). Ethics and Social Justice in Program Evaluation: Are Evaluators Value-free? *Canadian Journal of School Psychology*, 10(2), 138-146.
- Petit, P. (1996). Conséquentialisme. Dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (p. 313-320). Paris: Presses Universitaires de France.
- Plottu, B. et Plottu, E. (2009). Approaches to Participation in Evaluation: Some Conditions for Implementation. *Evaluation*, 15(3), 343-359.
- Polit, D. F. et Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*, 47(11), 1451-1458.
- Randall, D. M. et Gibson, A. M. (1990, 2013). Methodology in Business Ethics Research: A Review and Critical Assessment. Dans A. C. Michalos & D. C. Poff (dir.), *Citation Classics from the Journal of Business Ethics* (Vol. 2, p. 191-211). London: Springer.
- Rebien, C. C. (1996). Participatory Evaluation of Development Assistance: Dealing with Power and Facilitative Learning. *Evaluation*, 2(2), 151-171.
- Reynolds, S. J. (2006). A Neurocognitive Model of the Ethical Decision-Making Process: Implications for Study and Practice. *Journal of Applied Psychology*, 91(4), 737-748.
- Rowlands, B. H. (2005). Grounded in Practice: Using Interpretive Research to Build Theory. *The Electronic Journal of Business Research Methodology*, 3(1), 81-92.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 199-225). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Rugh, J. (2004). The CARE International Evaluation Standards. *New Directions for Evaluation*, 2004(104).

- Ryan, K., Greene, J., Lincoln, Y., Mathison, S. et Mertens, D. M. (1998). Advantages and Challenges of Using Inclusive Evaluation Approaches in Evaluation Practice. *American Journal of Evaluation*, 19(1), 101-122.
- Save the Children (2003). *Toolkits, A practical guide to planning, monitoring, evaluation and impact assessment*. Londres: Save the Children.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 337-360). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Schwandt, T. A. (1989). Recapturing Moral Discourse in Evaluation. *Educational Researcher*, 18(8), 11-17.
- Schwandt, T. A. (1992). Better Living Through Evaluation? Images of Progress Shaping Evaluation Practice. *American Journal of Evaluation*, 13(2), 135-144.
- Schwandt, T. A. (1997). The Landscape of Values in Evaluation: Charted Terrain and Unexplored Territory. *New Directions for Evaluation*, 1997(76), 25-39.
- Schwandt, T. A. (2007). Expanding the conversation on evaluation ethics. *Evaluation and Program Planning*, 30(4), 400-403.
- Schwandt, T. A. (2008). Educating for Intelligent Belief in Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 29(2), 139-150.
- Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada. (2006). Éthiques et normes professionnelles pour la collectivité de l'évaluation au gouvernement du Canada. Repéré en 2017 à <http://www.tbs-sct.gc.ca/cee/career-carriere/pesecgc-enpcegc/pesecgc-enpcegc-fra.asp>
- Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada. (2009). Normes d'évaluation pour le gouvernement du Canada. Ottawa.
- Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada. (nd). Standards et normes. Repéré en 2017 à <https://www.tresor.gouv.qc.ca/ressources-informationnelles/architecture-dentreprise-gouvernementale/standards-et-normes/>
- Shaw, I. F. (2003). Ethics in Qualitative Research and Evaluation. *Journal of Social Work*, 3(1), 9-29.
- Shaw, I. F. (2008). Ethics and the Practice of Qualitative Research. *Qualitative Social Work*, 7(4), 400-414.
- Shaw, I. F. et Faulkner, A. (2006). Practitioner Evaluation at Work. *American Journal of Evaluation*, 27(1), 44-63.
- Sheinfeld, S. N. (1978). The Evaluation Profession in Pursuit of Value. *Evaluation and Program Planning*, 1, 113-115.

- Sheinfeld, S. N. et Lord, G. L. (1981). The Ethics of Evaluation Researchers: An Exploration of Value Choices. *Evaluation Review*, 5(3), 377-391.
- Siroux, D. (2004). Déontologie. Dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (p. 474-477). Paris: Presses Universitaires de France.
- Skolits, G. J., Morrow, J. A. et Burr, E. M. (2009). Reconceptualizing Evaluator Roles. *American Journal of Evaluation*, 30(3), 275-295.
- Smith, G. et Cantley, C. (1988). Pluralistic Evaluation. Dans J. Lishman (dir.), *Evaluation* (p. 118-136). Londres: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Smith, N. L. (2002). An Analysis of Ethical Challenges in Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 23(2), 199-206.
- Smith, N. L. (2007). Empowerment Evaluation as Evaluation Ideology. *American Journal of Evaluation*, 28(2), 169-178.
- Société canadienne d'évaluation. Normes d'évaluation de programmes. Repéré en 2017 à <https://evaluationcanada.ca/fr/normes-devaluation-de-programmes>
- Société canadienne d'évaluation. (2008). Normes d'évaluation des programmes. Repéré en 2011 à <http://www.evaluationcanada.ca/site.cgi?s=6&ss=10&lang=fr>
- Société canadienne d'évaluation. (2017). Site internet de la Société canadienne d'évaluation. Repéré en 2017 à <https://evaluationcanada.ca/fr>
- Société canadienne d'évaluation. (nd). Éthique. Repéré en 2017 à <https://evaluationcanada.ca/fr/ethique>
- Stake, R. E. (1972). Responsive Evaluation: Office of Education - U.S Department of Health, Education & Welfare.
- Stake, R. E. (1991). Excerpts from: "Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation". *American Journal of Evaluation*, 12(1), 63-76.
- Stake, R. E. (2004). *Standards-based & Responsive Evaluation*. Thousand Oaks: Sages.
- Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation Models. *New Directions for Evaluation*, 2001(89), 7-98.
- Tashakkori, A. et Creswell, J. W. (2007). Editorial: Exploring the Nature of Research Questions in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 207-211.
- Tenbrunsel, A. E. et Smith-Crowe, K. (2008). Ethical Decision Making: Where We've Been and Where We're Going. *The Academy of Management Annals*, 2(1), 545-607.
- Terrenoire, J.-P. (1991). Sociologie de l'éthique professionnelle. contribution à la réflexion théorique. *Sociétés contemporaines*, 7(1), 7-33.

- The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2011). Program Evaluation Standards Statements. Repéré en 2011 à <http://www.jcsee.org/program-evaluation-standards/program-evaluation-standards-statements>
- The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2015). Document de référence en français à l'usage des organismes d'évaluation de programme sur The Program Evaluation Standards Third Edition. Repéré en 2017 à https://evaluationcanada.ca/sites/default/files/program_evaluation_standards_2011_fr.pdf
- Themessl-Huber, M. T. et Grutsch, M. A. (2003). The Shifting Locus of Control in Participatory Evaluations. *Evaluation*, 9(1), 92-111.
- Torres, R. T. et Preskill, H. (1999). Ethical Dimensions of Stakeholder Participation and Evaluation Use. *New Directions for Evaluation*(62).
- Torres, R. T., Stone, S. P., Butkus, D. L., Hook, B. B., Casey, J. et Arens, S. A. (2000). Dialogue and Reflection in a Collaborative Evaluation: Stakeholder and Evaluator Voices. *New Directions for Evaluation*, 2000(85), 27-38.
- Urias, D. (2009). Evaluation Team Dynamics: Intragroup Ethical Challenges. *American Journal of Evaluation*, 30(4), 587-591.
- Vasak, K. (1977). La Déclaration universelle des Droits de l'Homme 30 ans après. *Le Courrier de l'Unesco*(11), 29-33.
- Vial, M. (2001). Introduction (*Se former pour évaluer, Se donner une problématique et élaborer des concepts* (p. 9-29). Bruxelles: Groupe De Boeck.
- W.K. Kellogg Foundation (2004). *W.K. Kellogg Foundation Evaluation Handbook*. Battle Creek: W.K. Kellogg Foundation.
- Walsh, C. A., Hewson, J., Shier, M. et Morales, E. (2008). Unraveling Ethics: Reflections from a Community-based Participatory Research Project with Youth. *The Qualitative Report*, 13(3), 379-393.
- Wandersman, A. (2009). Four Keys to Success (Theory, Implementation, Evaluation, and Resource/System Support): High Hopes and Challenges in Participation. *American Journal of Community Psychology*, 43(1-2), 3-21.
- Weaver, L. et Cousins, J. B. (2004). Unpacking the Participatory Process. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 19-40(1).
- Weiss, C. H. (1998). Have We Learned Anything New About the Use of Evaluation? *American Journal of Evaluation*, 19(1), 21-33.
- Williams, D. D. (2005). Verstehen. Dans S. Mathison (dir.), *Encyclopedia of Evaluation* (p. 445). Thousand Oaks: Sage.

- Workers, N. A. o. S. (2008). Code of Ethics of the National Association of Social Workers. Repéré en 2011 à <http://www.naswdc.org/pubs/code/code.asp?>
- Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K. et Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users*. Thousand Oaks: Sage.
- Yin, R. K. (2003). Designing Case Studies (*Case Study Research: Design and Methods* (3^e éd., Vol. 5, p. 19-56). Thousand Oaks: Sage Publications.

Table des matières

REMERCIEMENTS	V
RÉSUMÉ	VI
ABSTRACT	IX
SOMMAIRE	XII
LISTE DES TABLEAUX	XVI
LISTE DES SCHÉMAS ET GRAPHIQUES.....	XVIII
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	XIX
INTRODUCTION : PRÉSENTATION DE LA PROBLÉMATIQUE ET DE LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE.....	1
PARTIE I : DESCRIPTION DE LA RECHERCHE.....	8
CHAPITRE 1 : RECENSION DES ÉCRITS ET CADRE CONCEPTUEL.....	9
1.1 L'intégration de nouveaux standards en évaluation.....	10
1.1.1 Les nouveaux courants théoriques en évaluation : vers l'amplification de la dimension éthique.....	10
1.1.1.1 Les évaluations de quatrième génération	10
1.1.1.2 Les évaluations participatives	13
1.1.2 Les principales caractéristiques de l'amplification de la dimension éthique en évaluation	15
1.1.2.1 La reconnaissance et l'intégration de valeurs dans la théorie et la pratique évaluative	15
1.1.2.2 Le renforcement du lien entre évaluateur et participants	17
1.1.3 Les conséquences de l'amplification de la dimension éthique.....	18
1.1.3.1 Les droits des participants à une évaluation : vers un rapprochement avec le concept de 'droits de la personne'	18
1.1.3.2 Vers un nouveau type d'engagement et de responsabilités pour l'évaluateur	22
Un engagement synonyme de critère de qualité méthodologique	23
Un engagement avec la volonté d'intervenir dans les relations de pouvoir... ..	24
... pour favoriser une évaluation équitable	25

... pour ‘améliorer le monde’	26
Conséquences sur la délimitation de la responsabilité de l'évaluateur	27
Vis-à-vis de l'évaluation.....	27
Vis-à-vis du programme évalué.....	28
Vis-à-vis de la société.....	29
1.1.3.3 Les formes et les règles de cet engagement : présentation des nouveaux standards éthiques	31
Processus menant à l'identification des nouveaux standards	31
Présentation des nouveaux standards	34
1.2 L'éthique appliquée au domaine de l'évaluation	40
1.2.1 Qu'est-ce que l'éthique appliquée?.....	40
1.2.2 L'éthique appliquée à l'évaluation de programme: un domaine récent et en développement	45
1.2.3 L'éthique appliquée à l'évaluation de programme: débats et enjeux	47
1.2.3.1 Le manque de consensus au sein de la profession.....	47
1.2.3.2 Le peu de résultats des actions déjà entreprises	51
1.2.3.3 Les difficultés rencontrées par le processus de professionnalisation de la pratique.....	52
1.3 La construction de la position éthique des évaluateurs.....	56
1.3.1 La construction de la position éthique théorique	56
1.3.2 La contextualisation de la position éthique.....	58
1.3.2.1 Les caractéristiques du processus décisionnel.....	58
1.3.2.2 La perception du contexte de pratique	59
1.3.3 La temporalité des facteurs d'influence	61
1.4 Le cadre conceptuel.....	61
1.4.1 Apports et limites de la littérature.....	61
1.4.2 Concepts et relations du cadre conceptuel	65
1.4.3 Définition des principaux termes utilisés dans le cadre de la recherche	69
1.4.3.1 Contexte de pratique	69
1.4.3.2 Éthique.....	69
1.4.3.3 Éthique appliquée / éthique professionnelle.....	70
1.4.3.4 Évaluation de programme	70
1.4.3.5 Évaluation participative	70
1.4.3.6 Déontologie / code éthique.....	71
1.4.3.7 Dilemme éthique.....	71
1.4.3.8 Enjeu éthique	71
1.4.3.9 Intensité émotionnelle.....	72

1.4.3.10	Modèle cognitif.....	72
1.4.3.11	Morale.....	72
1.4.3.12	Norme.....	73
1.4.3.13	Participant.....	73
1.4.3.14	Partie prenante.....	74
1.4.3.15	Position éthique (théorique et contextualisée).....	74
1.4.3.16	Processus de contextualisation.....	75
1.4.3.17	Profession/ professionnalisation.....	75
1.4.3.18	Standard (versus norme).....	75
1.4.3.19	Standard éthique (traditionnel et nouveau) /Standard en évaluation:.....	76
1.4.3.20	Valeur.....	77
CHAPITRE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE		78
2.1	L'opérationnalisation de la question de recherche	78
2.2	L'apport de l'étude exploratoire	79
2.3	La stratégie de recherche	79
2.4	Les méthodes de collecte de données pour la présente recherche	82
2.4.1	L'unité d'analyse	82
2.4.2	L'échantillonnage	83
2.4.2.1	Enquête statistique sur les positions éthiques théoriques.....	83
2.4.2.2	Étude compréhensive du processus décisionnel et des valeurs	83
2.4.3	Les sources et les méthodes de collecte de données	84
2.5	Le traitement et l'analyse des données	88
2.6	La diffusion des résultats	93
2.7	Les critères de qualité de cette recherche.....	94
2.8	Mon positionnement comme chercheure et mes valeurs	97
PARTIE II : RÉSULTATS.....		99
CHAPITRE 3 : DÉTAILS DE LA COMPOSITION DE LA PARTIE 'RÉSULTATS'		100
CHAPITRE 4 : LES POSITIONS ÉTHIQUES THÉORIQUES DES ÉVALUATEURS.....		103
4.1	Rappel de la méthodologie.....	103

4.2 Description des répondants.....	104
4.3 Perceptions générales des évaluateurs envers l'éthique en évaluation.....	104
4.3.1 Sources des connaissances en éthique	105
4.3.2 Valeurs et normes promues par leur organisation.....	106
4.3.3 Principales valeurs éthiques citées	107
4.3.4 Perception des contraintes à l'application des codes éthiques	108
4.3.5 Perception du degré prescriptif des codes éthiques.....	108
4.3.6 Perception de la fréquence de rencontre d'enjeux éthiques par évaluation.....	110
4.3.7 Variation dans l'identification d'un 'enjeu éthique'	111
4.4 L'éthique théorique des évaluateurs.....	113
4.4.1 Résumé des positions éthiques vis-à-vis des standards proposés.....	113
4.4.1.1 Les activités plébiscitées.....	114
4.4.1.2 Les activités davantage mitigées.....	116
4.4.1.3 Les activités avec un plus haut taux d'indécision	117
4.4.2 Les différentes conceptions éthiques des évaluateurs	119
4.4.2.1 La pertinence de l'application des standards : quand? À quelle occasion?.....	120
4.4.2.2 Le type d'activités : où et comment?	121
4.4.2.3 Le degré de responsabilisation de l'évaluateur: qui?	122
4.4.2.4 Le degré d'ouverture aux diverses parties prenantes : pour qui?	123
4.4.3 Éléments influençant les positions des évaluateurs.....	125
4.4.3.1 L'appartenance à certains groupes d'évaluateurs.....	126
4.4.3.2 L'anticipation de problèmes liés au contexte.....	129
4.4.3.3 Compréhension et mécompréhension des standards	129
4.4.3.4 La perception du degré de responsabilisation de l'évaluateur au sein du processus évaluatif ..	130
La place privilégiée du client de l'évaluation dans le traitement de l'éthique.....	131
Autres facteurs à prendre en compte	133
4.4.4 Scepticisme et désillusion envers le traitement de l'éthique en évaluation.....	136
4.5 L'éthique théorique des évaluateurs : résumé des principaux constats.....	137
CHAPITRE 5 : LA CONTEXTUALISATION DE L'ÉTHIQUE PAR LES ÉVALUATEURS.....	140
5.1 Rappel de la méthodologie.....	140
5.2 Résumé des biographies des évaluateurs.....	142
5.3 Contexte des évaluations.....	144
5.3.1 Le mandat évaluatif	144

5.3.2 Cartographie des parties prenantes	146
5.4 Contextualisation de l'éthique par les évaluateurs.....	148
5.4.1 Positions éthiques théoriques des évaluateurs.....	148
5.4.1.1 Perceptions générales envers l'éthique en évaluation	148
Les sources de connaissance	149
La fonction de l'éthique	150
Les différentes catégories d'éthiques	151
Les valeurs associées à l'éthique en évaluation.....	152
La perception de l'intégration de l'éthique dans la pratique	155
5.4.1.2 Positions éthiques théoriques envers les nouveaux standards	156
Validation des standards.....	156
Rationalisation de la position	158
5.4.2 Objectifs éthiques et responsabilités identifiés en amont de la réalisation des évaluations	160
5.4.2.1 Principaux objectifs.....	161
5.4.2.2 Responsabilités des évaluateurs envers les différentes parties prenantes.....	163
5.4.2.3 Opérationnalisation de concepts éthiques : l'exemple de la participation.....	163
5.4.3 Enjeux éthiques identifiés lors de la réalisation des évaluations.....	168
5.4.3.1 Résumé des enjeux.....	168
5.4.3.2 Analyse des enjeux.....	183
Les enjeux rencontrés	183
Les objectifs éthiques des évaluateurs.....	186
Le type de contraintes	188
Les acteurs en jeu	190
5.4.3.3 Points à souligner	192
La question de la protection de la confidentialité et de l'anonymat	192
La dimension participative et ses conséquences.....	192
Les acteurs en jeu : entre intérêts, comportements contreproductifs et autosabotage	193
Les problèmes internes à l'équipe d'évaluation	194
5.4.4 Processus décisionnel en éthique.....	194
5.4.4.1 Caractéristiques du processus décisionnel	195
5.4.4.2 Rationalisation des décisions éthiques.....	196
Les responsabilités contractuelles	197
Le manque de ressources.....	198
Les acteurs en jeu : influence et priorisation	200
L'impact sur la validité de l'évaluation.....	203

Quand l'éthique se contredit : une question de priorisation et d'équilibre	204
La justification d'une décision a priori non éthique : l'adaptation à l'éthique locale.....	205
Les relations sociales.....	206
5.4.4.3 La dimension émotionnelle.....	208
Émotions ressenties et intensité émotionnelle lors du traitement des enjeux éthiques	208
Sentiments de désillusion vis-à-vis de la pratique évaluative	212
« Vague à l'âme évaluatif ».....	212
Interrogations sur la fonction de l'évaluation : entre discipline et activités ad hoc	216
5.5 L'éthique contextualisée : résumé des principaux constats	216
PARTIE III : DISCUSSION ET CONCLUSION.....	221
CHAPITRE 6 : DISCUSSION	222
6.1 La prise en compte des nouveaux standards éthiques par les évaluateurs	222
6.1.1 Les valeurs prises en compte	222
6.1.2 Le traitement de l'éthique par les évaluateurs.....	231
6.2 La conceptualisation de l'éthique en évaluation :.....	241
6.2.1 Qu'est-ce que l'éthique évaluative?	241
6.2.2 Qui est en charge de définir la morale et les règles de l'éthique évaluative?	246
6.2.3 Qui est en charge de l'application de l'éthique évaluative?	250
6.2.4 Quelles sont les fonctions de l'Évaluation dans la société? ... et de l'éthique en Évaluation?	253
6.3 Réflexions sur le déroulement et les résultats de la recherche.....	255
6.3.1 Les considérations éthiques traditionnelles.....	255
6.3.2 Les difficultés rencontrées liées à l'utilisation de méthodes participatives et nécessitant un engagement de longue durée des participants.....	258
6.3.3 Les limites méthodologiques	263
6.3.4 Réflexion sur les résultats obtenus.....	265
CHAPITRE 7 : CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS.....	270
7.1 Synthèse des principaux constats et points de discussion.....	270
7.2 Recommandations	277
ANNEXES	283
Annexe A : Synthèse des standards éthiques de la littérature.....	284

Annexe B : Liste des standards en évaluation adoptés par les associations professionnelles nord-américaines.....	293
Annexe C : Détails de l'étude exploratoire	296
Annexe D : Outils de collecte de données.....	301
Annexe E : Critères de qualité des approches mixtes de recherche	318
Annexe F : Détails des données démographiques des participants au sondage.....	319
Annexe G : Réponses des évaluateurs au sondage, triées par le taux d'approbation.....	323
Annexe H : Détails des relations significatives entre les positions des évaluateurs envers les différents standards et les groupes d'appartenance	325
Annexe I : Cartographie des parties prenantes	329
Annexe J : Détails de la validation et du rejet des standards par les évaluateurs participant à l'étude de situations dans la pratique, et leurs justifications	335
Annexe K : Synthèse des objectifs des évaluateurs en amont du processus évaluatif	340
Annexe L : Besoins et intérêts des parties prenantes, et responsabilités des évaluateurs envers elles	342
Annexe M : Les rôles et responsabilités au sein du processus évaluatif tels que promus dans les nouvelles approches évaluatives.....	344
Annexe N : Tableaux de conceptualisation de l'éthique évaluative	345
Annexe O : Lettre d'engagement envers la confidentialité et l'anonymat	348
Annexe P : Illustration de bénéfices aux participants	349
RÉFÉRENCES	351
TABLE DES MATIÈRES.....	364