

## L'ÉVALUATEUR ÉTHIQUEMENT ENGAGÉ : SUR LE SENS ET LA PERTINENCE D'UN NOUVEAU RÉFÉRENTIEL

Émilie Peter

École nationale d'administration publique  
Montréal, Québec

**Résumé :** Le concept d'engagement, souvent associé dans la littérature anglophone au terme « *advocacy* » et dans la littérature franco-phonie à « *plaidoyer* », reste un sujet au cœur des débats au sein de la communauté de l'évaluation de programme. En tant qu'évaluateurs, devrions-nous bannir toutes formes d'engagement pour préserver la « neutralité » des évaluations? Devrions-nous au contraire nous engager pour accroître la qualité des évaluations ou promouvoir certaines valeurs? Quelles formes d'engagement seraient alors recommandées? À l'aide d'une revue de la littérature, nous avons essayé de clarifier les différents entendements derrière l'utilisation de ce concept et analysé comment de récents bouleversements épistémologiques et moraux au sein de la discipline ont largement amplifié son sens et ses implications pour la pratique. Nous suggérons ainsi que « l'engagement éthique » peut avoir des motifs méthodologiques et/ou moraux, et que, éthique ou non, il se manifeste inévitablement tout au long du processus évaluatif.

**Abstract:** The concept of an evaluator's "commitment," also referred to as "advocacy" in the English literature and "*plaidoyer*" in the French literature, remains a subject of debate within the evaluation community. As evaluators, should we ban all forms of personal commitment to preserve the "neutrality" of our evaluations? Instead, should we commit ourselves to increasing the quality of evaluations, or to promoting certain values? What forms of commitment should then be recommended? Through a literature review, we attempt to clarify the different understandings underlying the use of this concept, and we examine how recent epistemological and moral changes in the field of evaluation have greatly amplified its meaning and its implications for the practice. We suggest that an "ethical commitment" may have a methodological and/or moral purpose, and that, ethical or not, the evaluator's commitment is inevitably present throughout the evaluation process.

---

Correspondance à l'auteure : Émilie Peter, École nationale d'administration publique, 4750 Henri Julien, bureau 4029, Montréal, QC, H2T 3E5;  
<emilie.peter@enap.ca>

Depuis les années 1960, nous pouvons remarquer un développement croissant d'approches et de pratiques en administration publique et en évaluation<sup>1</sup> qui promeuvent un « engagement »<sup>2</sup> de l'évaluateur en vue de favoriser le respect de principes spécifiques, tels que la participation démocratique, notamment en faveur des plus défavorisés et des bénéficiaires des programmes (Dobuzinskis, 1997; Skolits, Morrow, & Burr, 2009). Cependant, il n'existe que peu de consensus quant à savoir ce que devrait représenter cet engagement, ou quant à sa pertinence en évaluation. Ainsi, des approches se trouvent associées à une forme d'engagement politique par certains auteurs (Stufflebeam, 2001), et ce, alors que leur concepteur tient à s'en différencier (Abma, 2006; Abma & Stake, 2001), ou encore, des différences entre des formes d'engagement sont revendiquées (e.g., entre l'engagement en faveur du programme évalué et celui en faveur des résultats de l'évaluation), alors que cette différenciation peut paraître relativement illusoire (Morris, 2011). Toutefois, malgré ces différences de compréhension du concept, il s'avère impossible pour les évaluateurs de se soustraire à une forme d'engagement (Greene, 1997), et ce, quelles que soient les valeurs défendues. Ainsi, étant donné que « the concept of the "role of the evaluator" is central to the theory and practice of evaluation » (Ryan & Schwandt, 2002, p. vii dans Skolits et al., 2009, p. 276), nous pouvons supposer que la compréhension du concept « d'engagement » et sa mise en pratique sont des enjeux majeurs du domaine de l'évaluation de programme. De plus, peu d'évaluateurs se restreignent en pratique à l'application d'une seule approche théorique, utilisant de fait plusieurs notions provenant de diverses théories (Christie, 2003). Dans ce contexte, comment s'assurer que l'engagement de l'évaluateur reste non seulement dans l'attribution de sa fonction au sein de la discipline de l'évaluation, mais également que cet engagement respecte une certaine cohérence vis-à-vis des approches évaluative et éthique adoptées lors de chaque évaluation?

L'éthique déontologique, qui est une forme formelle de transcription de l'éthique professionnelle (Terrenoire, 1991), relativement consensuelle au sein d'une profession, s'est en partie attachée à encadrer les pratiques des évaluateurs, et notamment son engagement, au moyen de principes et standards explicites.<sup>3</sup> Cependant, la pertinence de ces standards est critiquée par plusieurs auteurs, notamment pour leur trop grande généralité, leur incompatibilité mutuelle quand vient le temps de leur application, ou encore la non-prise en compte de certains problèmes et/ou valeurs morales (Datta, 1999; Davis, 1999; Mabry, 1999; Mertens, 2001; Morris & Jacobs, 2000; Pettifor, 1995;

Shaw, 2008). Ainsi, ils ne permettent ni de définir, ni d'encadrer suffisamment le concept d'engagement.

Il s'avère que de nombreux articles, ouvrages, et codes éthiques en évaluation et dans des disciplines connexes proposent des valeurs éthiques promouvant une vision du concept d'engagement loin de celle traditionnellement acceptée et synonyme d'un engagement moralement répréhensible. Ainsi, nous pouvons nous interroger *si* et *comment* ces nouvelles positions promues dans la littérature et les codes ont un impact sur notre vision du rôle de l'évaluateur et sur la définition même du concept d'engagement. Ainsi : quelles sont les différentes notions actuellement rattachées au concept d'engagement? Où peut-il être identifié comme tel dans le processus évaluatif? Quelles sont les valeurs défendues par sa mise en pratique? Que cela signifie-t-il d'être « éthiquement engagé » de nos jours? Notre objectif principal est donc de mieux comprendre ce concept et ses conséquences pour la pratique.

Les résultats présentés ici s'inscrivent dans une plus vaste recherche dont l'objectif est de mieux cerner les connaissances et comportements des évaluateurs en matière de respect des droits des participants lors d'évaluations issues de la quatrième génération (Guba & Lincoln, 1989); et notamment, pour cette étape, de savoir quels sont les standards liés au respect des droits de la personne présents dans la littérature, protégeant les droits des participants, et pertinents vis-à-vis du travail des évaluateurs. La description des résultats, tant dans la recherche que dans cet article, est de nature descriptive, et non normative dans le sens où aucun jugement de valeur n'est porté sur la pertinence ou l'importance des différents standards et valeurs répertoriés.

Ainsi, dans la lignée des positions défendues par Greene (1997) d'un engagement de facto, et par Berk et Rossi (1976, p. 339, dans Greene, 1997, p. 28) de l'omniprésence de l'idéologie dans la méthodologie employée, puisque « virtually all technical issues have an ideological side », nous suggérons un élargissement de la définition du concept d'engagement : (a) incluant un vaste champ de motivations éthiquement positivement connotées (et donc non uniquement liées à la vision négative d'un engagement en faveur de certains intérêts et au détriment de l'évaluation et des autres parties); (b) incluant des motivations non obligatoirement en lien avec une cause politique ou sociale ou des intérêts particuliers, mais pouvant viser l'amélioration de la qualité de l'évaluation; et (c) impliquant un processus de mobi-

lisation continu et systématique, c'est-à-dire transversal à l'ensemble des activités de l'évaluateur, et ce, tout au long du processus évaluatif (et même au-delà...).

## L'INTÉGRATION DANS LA DISCIPLINE ÉVALUATIVE D'UNE NOUVELLE PERSPECTIVE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET MORALE

Depuis le début des années 1990, de nombreuses approches théoriques se sont développées en évaluation de programme dû à l'accroissement des divergences parmi les évaluateurs quant aux valeurs que ceux-ci devraient défendre dans leur pratique (Datta, 2001), et également, en lien avec l'apparition d'une nouvelle perspective épistémologique au sein de la discipline. Dans le cadre de ces théories, et en conséquence de ces différences de position, le concept d'engagement reste particulièrement sujet à controverse et son utilisation révèle d'importantes différences de compréhension de la part des auteurs (Morris, 2011). En langue anglaise, « *advocacy* » peut être compris comme un « *active support, especially of a cause* » (Collins, 2007, p. 24); ce qui, en français, pourrait être associé à la notion d'engagement, où s'engager est « se mettre au service d'une cause politique, sociale » (Le Robert, 2010, p. 873). Pourtant, ce terme est littéralement traduit par « plaidoyer », c'est-à-dire un « discours prononcé à l'audience pour défendre le droit d'une partie » (Le Robert, 2010, p. 1918). Malgré ces définitions, dans la littérature spécialisée en évaluation de programme, ces concepts prennent une multitude de sens.

Tout d'abord, sur le plan moral, l'engagement ne se trouve plus restreint à une seule vision négative de promotion d'intérêts (personnels ou d'une tierce partie) par l'évaluateur ou d'un soutien inconsidéré en faveur du programme évalué, et cela, au détriment de l'évaluation (Newman & Brown, 1996; Stufflebeam, 2001; Weiss, 1998). Cette conception négative de l'engagement a peu à peu laissé place, pour une partie de la communauté de l'évaluation, à l'idée que certaines formes d'engagement de l'évaluateur s'avèrent indispensables, par exemple, pour favoriser : un processus évaluatif démocratique (House & Howe, 2000), la protection des plus vulnérables (Davis, 1999; Humphries, 1999; Mertens, 1999), la réactivité de l'évaluation aux participants (Abma, 2006; Abma & Stake, 2001), l'autonomisation des participants (Fetterman, 1994; Fetterman & Wandersman, 2007), ou encore l'utilisation des résultats (Patton, 2008; Weiss, 1998).

Toutefois, une partie de la communauté reste sceptique quant à ces nouvelles approches et quant aux conséquences d'intégrer ces types d'engagements à la définition du rôle de l'évaluateur. Elles

ont d'ailleurs été qualifiées par Stufflebeam (2001, p. 62), de « *Social Agenda/Advocacy Approaches* » puisque, d'après lui, elles promeuvent « an affirmative action bent toward giving preferential treatment through program evaluation to the disadvantaged. » Pourtant, et bien que restant prudent envers ces approches, l'auteur les différencie toutefois des évaluations liées à la conception négative du concept d'engagement précédemment évoquée et qu'il nomme « pseudo-évaluations ». En effet, malgré les divergences sur l'acceptation d'un engagement que nous qualifierons de positif, il existe un consensus assez général pour condamner ces pseudo-évaluations, où l'engagement est synonyme d'évaluations « that look at only certain types of information, interpreting and valuing information according to only the advocacy viewpoint, and including or excluding information such that the results support the advocate position » (Newman & Brown, 1996, p. 139).

Pour autant, le concept d'engagement est soumis à des divergences d'utilisation allant bien au-delà de cette dichotomie positive/négative, et bien au-delà de la revendication de valeurs spécifiques. En effet, en parallèle de cette évolution sur le plan moral s'est développée 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 (ceci incluant l'évaluateur lui-même). Ces réalités se doivent alors d'être étudiées en prenant en compte des contextes notamment politique, culturel, économique, ou encore relationnel, indissociables du processus de construction de ce savoir particulier (Abma & Widdershoven, 2008; Guba & Lincoln, 1989; Mertens, 1999). Soulignant l'importance de cette rupture dans la conception de la réalité et de l'approche scientifique, Guba et Lincoln ont associé les nouvelles approches évaluatives s'inscrivant dans cette perspective à une nouvelle « génération » d'évaluations.

Là encore, cette nouvelle position n'est ni unanimement acceptée au sein de la communauté de l'évaluation, puisqu'une partie vise toujours à une certaine objectivité de l'évaluateur, des données collectées, et donc des résultats émis (Stufflebeam, 2001); ni similairement adoptée, menant à des controverses sur les critères de validité des évaluations, et notamment sur les méthodes à employer pour les satisfaire (Mabry, 2002).

## VERS UNE CONCEPTUALISATION DE L'ENGAGEMENT ÉTHIQUE

Pour favoriser une définition du concept d'engagement, nous présenterons comment 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. Nous verrons ainsi comment ces positions redéfinissent le concept d'engagement par leur impact sur : (a) certaines normes méthodologiques visant à assurer la qualité des évaluations; (b) 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, et plus généralement, (c) 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 exclue 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'influçant 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 & 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, et ainsi de suite (Stufflebeam, 2001); ou encore, de la participation des parties prenantes dans le processus décisionnel (Alkin & Christie, 2004; Stake, dans Abma & Stake, 2001). 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 & Widdershoven, 2008), en favorisant la mise en place d'un processus dialogique, équitable, et démocratique (House & Howe, 2000), 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 et al., 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 & 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). L'évaluateur est par ailleurs lui-même soumis à ces structures de pouvoir tant dans ses décisions (Shaw & Faulkner, 2006) que dans ses relations avec les autres parties prenantes sur les plans macroscopique et individuel (relationnel) (Mertens, Farley, Madison & Singleton, 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 else's side » (Greene, 1997, p. 25). Il devient alors crucial pour les évaluateurs d'explicitier : « 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 & 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 & 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 & Harding, 2006; Weiss, 1998). L'objectif étant que ce processus, dont les résultats sont légitimés par l'autorité attribuée aux évaluations (Learmonth & Harding), 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 & Howe, 2000) 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 & 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 & Howe, 2000; Humphries, 1999; Mertens, 1999) que des relations sociales individuelles entre l'évaluateur et les participants (Abma & 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] » (N. L. 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 (N. L. Smith, 2007), d'autres soulignent que le fait d'ignorer ces relations de pouvoir reviendrait à les promouvoir (House & Howe), 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 & 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 bénéfice de groupes particuliers (Fetterman & 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 explicite et nomme cette approche « évaluation développementale », 1994). Dans cette perspective, « *evaluation and action are part and parcel of the same process* » (Guba & 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 & 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 intégré 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 &

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 ré-

ponse 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?

## LES FORMES ET LES RÈGLES D'UN ENGAGEMENT ÉTHIQUE

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 en 2011, 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 (e.g., *American Journal of Evaluation*, *Evaluation Review*, *New Directions for Evaluation*, *Revue canadienne d'évaluation de programme*), 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 organismes en lien avec l'évaluation de programme (e.g., Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2005; Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, 2009), 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 (e.g., American Psychological Association, 2002; 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, 2010). La recherche a volontairement été restreinte aux codes et guides éthiques nord-américains ou provenant d'organisations reconnues sur ce territoire (e.g., 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 local 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 pour favoriser une certaine cohérence culturelle des standards répertoriés.

Suite à cette revue documentaire, les principes, 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. L'exhaustivité n'était pas la priorité; à cela a été préféré 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.

Les différents standards répertoriés visant à protéger les droits de la personne ont été classés sous les catégories suivantes : diffusion de l'information et des résultats; utilisation; inclusion; réactivité (*responsiveness*); processus participatif; équilibre des pouvoirs; plaidoyer; rétroaction (*feedback*) et métaévaluation; protection des participants; et, analyse des coûts et bénéfices. Les catégories « équilibre des pouvoirs » (Tableau 1) et « plaidoyer » (Tableau 2) 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 ».

**Tableau 1**  
**Équilibre des pouvoirs**

*Préservation et amélioration de l'équité lors du processus évaluatif :*

1. *l'évaluateur doit favoriser les effets positifs des évaluations liés au développement personnel notamment la découverte de ses atouts et capacité,<sup>a</sup> ainsi que leur renforcement (méthodes de recherche, gestion de projet, supervision éthique)<sup>b</sup>*
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. *l'évaluateur doit s'assurer que le partage du pouvoir est équilibré et le rééquilibrer si nécessaire,<sup>c</sup> il doit notamment :*
  - 3.1 *s'assurer qu'aucune voix (incluant celle de l'évaluateur<sup>d</sup>) 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 concernées;<sup>e</sup>*
  - 3.2 *encourager les participants se sentant moins aptes à participer<sup>f</sup> et permettre la reconnaissance du savoir, des compétences, et des habiletés des différents participants;<sup>g</sup>*
  - 3.3 *transmettre les informations et la formation nécessaire aux moins privilégiés pour participer;<sup>h</sup> et,*
  - 3.4 *s'assurer la représentation de parties variées,<sup>i</sup> ceci incluant la possibilité de représenter les intérêts de parties prenantes qui ne pourraient pas le faire elles-mêmes<sup>j</sup>*
4. *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 de leurs conflits d'intérêts quand ils peuvent avoir un impact sur les bénéfices reçus.*

*Note.* Pour 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 sont en italique. <sup>a</sup>W.K. Kellogg Foundation, 2004, p. 103. <sup>b</sup>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. <sup>c</sup>Jacob & Ouvrard, 2009, p. 19. <sup>d</sup>Mertens, Farley, Madison, & Singleton, 1994, p. 125. <sup>e</sup>McTaggart, 1991, p. 11. <sup>f</sup>Laughlin & Broadbent, 1996, p. 444. <sup>g</sup>Brisolara, 1998, p. 37. <sup>h</sup>Plottu & Plottu, 2009, pp. 350–356. <sup>i</sup>Rebien, 1996, p. 156. <sup>j</sup>House & Howe, 2000, p. 85.



**Tableau 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

*Conditions favorables au plaidoyer :*

2. *l'évaluateur peut devoir dans certains cas, pour des raisons pratiques, prioriser les besoins des parties prenantes avec des critères établis<sup>a</sup>*

Actions en faveur des parties prenantes, notamment des plus défavorisées :

3. l'évaluateur doit comprendre et répondre aux besoins des plus désavantagés de la société sans mettre son 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<sup>b</sup>*

4. *l'évaluateur doit agir pour prévenir ou éliminer toute domination, exploitation, ou discrimination<sup>c</sup>*

5. *l'évaluateur peut/doit favoriser l'autonomisation des parties prenantes :*

- 5.1 *en leur transmettant l'information nécessaire, leur permettant de plaidoyer et de collaborer à la conception des futures politiques les affectant,<sup>d</sup> et en les « conscientisant » sur l'importance de leur savoir et de la relation entre savoir, pouvoir, et contrôle<sup>e</sup>*
- 5.2 *en renforçant directement l'autonomisation des participants, les aidant à identifier leurs objectifs et à accroître de leurs opportunités<sup>c</sup>*
- 5.3 *en s'engageant pour changer les politiques et la législation en faveur de la protection des droits et de la justice sociale<sup>c</sup>*
- 5.4 *en plaidoyant pour des organisations et programmes qui promeuvent le respect des droits, de l'équité, et de la justice sociale<sup>c</sup>*

Actions en faveur des bénéficiaires (potentiels et réels) :

6. *l'évaluateur doit vérifier en partenariat avec les parties prenantes si les effets et impacts des programmes sont désirables et leurs objectifs légitimes<sup>f</sup>*

Actions en faveur de l'évaluation :

7. *l'évaluateur est encouragé à plaidoyer pour disséminer les résultats des évaluations<sup>g</sup>*

Actions en faveur du programme :

8. *l'évaluation doit être intégrée au programme et perçue comme un moyen de renforcer les impacts des programmes évalués<sup>h</sup>*

*Note.* <sup>a</sup>Määttä & Rantala, 2007, p. 473. <sup>b</sup>Mertens et al., 1994, p. 124. <sup>c</sup>National Association of Social Workers, 2008. <sup>d</sup>W.K. Kellogg Foundation, 2004, p. 45. <sup>e</sup>D'après les défenseurs des T-PE (dans Cousins & Whitmore, 1998, p. 8). <sup>f</sup>Schwandt, 2008, p. 146. <sup>g</sup>W.K. Kellogg Foundation, 2004, p. 46. <sup>h</sup>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 3.

À notre sens, étudier les formes d'engagement de l'évaluateur sous la forme de standards potentiellement pertinents pour tout évaluateur a permis de faire ressortir les formes d'engagement « caché », c'est-à-dire lié à des activités qui ne sont pas reliées a priori à la définition de l'engagement telle qu'habituellement acceptée, et qui de fait sont plus difficilement reconnaissables. De plus, cela a permis de s'extraire de l'étude de ces formes d'engagement dans le cadre d'une théorie évaluative spécifique, prenant en compte qu'il est peut probable que les évaluateurs ne restreignent leur pratique à l'application d'une seule théorie (Christie, 2003). Il s'agit ainsi d'encadrer l'engagement des évaluateurs pour que celui-ci ne soit pas simplement cohérent au sein d'une théorie particulière, mais plutôt que les différentes formes d'engagement des évaluateurs soient cohérentes avec les nouvelles valeurs éthiques promues, impliquant, par là même, une modification de notre conception de l'engagement dans la pratique évaluative.

**Tableau 3**  
**Autres catégories de standards**

Diffusion de l'information et des résultats :

- I. *en cas de désaccord avec une ou plusieurs parties prenantes, l'évaluateur doit en faire clairement mention dans le rapport final<sup>a</sup>*
- II. *l'évaluateur doit privilégier une transparence total<sup>b</sup> et, s'il y a lieu, il doit signaler clairement toute censure.<sup>c</sup>*
- III. *l'évaluateur doit diffuser les informations au moment opportun (pendant ou après l'évaluation), au public concerné,<sup>d</sup> et informer toutes les parties prenantes des requêtes, enjeux, et préoccupations des autres parties prenantes<sup>e</sup>*

Inclusion des participants :

- IV. *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,<sup>f</sup> ou éviter d'exclure les groupes plus « cachés » ou difficile d'accès;<sup>g</sup> ceci en se basant sur le contexte de l'évaluation et en prenant en compte l'évolution de la vulnérabilité dans le temps<sup>f</sup> et l'apparition de nouveaux acteurs/personnes affectées par l'évaluation au fur et à mesure de celle-ci<sup>h</sup>*
- V. *l'évaluateur doit procurer aux participants la formation,<sup>i</sup> la connaissance,<sup>j</sup> la motivation, et les ressources<sup>k</sup> nécessaires à leur participation*

Responsive/réactivité :

- VI. *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<sup>l</sup> ou stéréotyper certains groupes et sous-groupes de population,<sup>m</sup> et en analysant les causes sous-jacentes de leur condition de pauvreté et de l'injustice sociale<sup>n</sup>*

## Processus participatif :

- VII. *l'évaluateur doit fournir des opportunités aux parties prenantes pour participer,<sup>o</sup> mais également s'assurer de leur participation et de leur réelle influence sur le processus évaluatif<sup>n</sup>*
- VIII. *l'évaluateur doit s'assurer que les pré-conditions nécessaires à la participation soit satisfaites, notamment que les parties prenantes interagissent déjà avant la réalisation de l'évaluation,<sup>p</sup> qu'ils soient prêts à apprendre et à s'investir mais sans forcément déjà activement participer;<sup>q</sup> c'est le rôle de l'évaluateur d'atteindre les conditions de participation pour tous,<sup>r</sup> notamment en informant, motivant, et assurant une formation aux participants<sup>s</sup>*

## Protection des participants :

- IX. *l'évaluateur doit dénoncer toute conduite non éthique ou répréhensible, reliée ou non au mandat, par le moyen le plus approprié<sup>t</sup> et de manière confidentielle.<sup>u</sup> En cas de doute, il doit prendre conseil auprès d'entités compétentes.<sup>v</sup>*

## Analyse des coûts et des bénéfiques :

- X. *l'évaluateur doit promouvoir l'équité dans la répartition des risques/bénéfiques et prendre en compte, sans préséance de l'un sur l'autre, tant les conséquences sur les individus que sur les groupes<sup>w</sup>*

---

Notes. <sup>a</sup>Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2010, p. 20. <sup>b</sup>McTaggart, 1991, p. 11. <sup>c</sup>Mark, Eyssell, & Campbell, 1999, pp. 53–54. <sup>d</sup>Fetterman, 1997, p. 258. <sup>e</sup>Guba & Lincoln, 1989, p. 235. <sup>f</sup>Instituts de recherche en santé du Canada et al., 2005, pp. 50–54. <sup>g</sup>Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2008, p. 7. <sup>h</sup>Guba & Lincoln, 1989, p. 72. <sup>i</sup>Mertens dans Ryan, Greene, Lincoln, Mathison, & Mertens, 1998, p. 118. <sup>j</sup>Themessl-Huber & Grutsch, 2003, p. 94. <sup>k</sup>House & Howe, 2000, p. 84. <sup>l</sup>Mertens, 1999, p. 9. <sup>m</sup>Morris, 2011, p. 141. <sup>n</sup>Rugh, 2004, p. 84. <sup>o</sup>Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2010, p. 17. <sup>p</sup>Rebien, 1996, p. 158. <sup>q</sup>Themessl-Huber & Grutsch, 2003, pp. 93–94. <sup>r</sup>Guba & Lincoln, 1989, pp. 260–261. <sup>s</sup>Plottu & Plottu, 2009, pp. 350–356. <sup>t</sup>Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2008, p. 10. <sup>u</sup>Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2005, p. 17. <sup>v</sup>Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2005, p. 10. <sup>w</sup>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.

Au niveau des formes d'engagement généralement identifiées comme telles, nous pouvons ainsi répertorier, par exemple, s'agissant d'équilibrer les pouvoirs au sein du processus (voir Tableau 1), les activités : d'encouragement (3.2), de formation (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 conflits (4), ou, s'agissant des formes d'engagement en dehors du processus évaluatif (voir Tableau 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 (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 Tableau 3), nous pouvons citer, par exemple: 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).

Ainsi, l'engagement est a priori une notion dont l'application est non seulement influencée par de nombreuses conceptions et valeurs différentes, mais également qui se positionne transversalement en concernant l'ensemble des activités du processus évaluatif.

## LES ENJEUX LIÉS À L'ADOPTION DU RÉFÉRENTIEL DE L'ÉVALUATEUR ÉTHIQUEMENT ENGAGÉ

La multitude de définitions et d'applications dans la littérature et dans les guides éthiques souligne l'importance de trois questions dans la perspective de parvenir à une approche commune quant à l'intégration de ce concept dans la pratique :

- Quelles sont les valeurs qui doivent être portées par l'évaluation?
- Comment et avec quel niveau d'engagement?
- Avec quel niveau de responsabilité pour l'évaluateur?

Cependant, aborder ces questions implique nécessairement une réflexion quant à l'existence ou non d'une essence de l'évaluation (Hadji, 2012; Vial, 2001) et au niveau nécessaire de *contextualisation* de la fonction évaluative.

1. Une évaluation peut servir de nombreux intérêts et finalités. Dans cette perspective, quelles doivent alors être les valeurs privilégiées pour les définir? (Alkin, 2011; Davis, 1999; Greene, 1997, 2006; Schwandt, 1997; M. F. Smith, 2001; N. L. Smith, 2007). L'engagement de l'évaluateur va en effet différer s'il s'inscrit, par exemple, dans une volonté de favoriser le changement ou une meilleure pratique évaluative. De plus, il va également varier si l'évaluation est associée à des valeurs de pluralisme démocratique (Greene,

1997), de démocratie délibérative (House & Howe, 2000), d'autonomisation (Fetterman, 1997), de respect mutuel et de protection (Abma & Widdershoven, 2008; Davis), de protection des plus désavantagées (Davis; Mertens et al., 1994), de non-intervention dans le statu quo (Stake, dans Abma & Stake, 2001) ou au contraire de renversement de l'état d'oppression (Humphries, 1999) : toutes ces valeurs qui mettront un sens, parfois implicitement revendiqué, derrière l'utilisation du terme « amélioration ». De plus, se référant aux activités visant à l'autonomisation, Smith (2007, p. 176) suggère que l'engagement devrait être lié à certaines « conditions et circonstances ». Plus généralement, nous pouvons nous demander à quel point le contexte interfère avec certaines valeurs, et avec l'identification des intérêts à servir et des objectifs de l'évaluation. Ou, devrions-nous plutôt espérer, à l'instar de Donaldson (2001, p. 359), que certaines formes d'engagement soient normalisées au sein de la fonction évaluative au point que celle-ci soit « 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 »? L'aspect normatif des valeurs, intérêts, et objectifs sélectionnés pour réaliser l'évaluation paraît ainsi difficilement négligeable au sein d'une réflexion sur l'engagement. Se pose alors la question de la méthode à employer pour sélectionner ces valeurs, et celle de la légitimité de ce processus de sélection. En effet, l'acte d'évaluation est un processus de « construction du jugement » (Thiebaut, Brousselle, Contandriopoulos, Champagne, & Hartz, 2011, p. 11), impliquant l'influence de valeurs tant lors de l'établissement des critères évaluatifs, que plus généralement lors de l'entreprise des activités de conceptualisation et de réalisation de l'évaluation. En effet, ce sont ces valeurs qui vont guider l'interprétation nécessaire à tout jugement, et ainsi donner son sens à l'évaluation (Thiebaut et al.). Elles influencent donc directement notre raisonnement quant il s'agit de juger de la légitimité des diverses approches évaluatives. Ainsi, existe-t-il une « Valeur [nous permettant non seulement de remplir le mandat évaluatif actuel] (...) de se prononcer sur la valeur des formes concrètes d'organisation sociale? » (Hadji, 2012, p. 247), mais également au-delà, de se prononcer sur la forme, la fonction, et la finalité de la discipline de l'évaluation? En

réponse à cette question, trois grandes postures compatibles avec la nouvelle perspective épistémologique peuvent être soulignées. Tout d'abord, (a) certains auteurs affirment la relativité des valeurs, ceci impliquant de montrer comment différentes valeurs amènent à des jugements différents (Schwandt, 1997; conception suggérée par Sen, 1993, 1994, avec le concept d'« objectivité transpositionnelle », dans Thiebaut et al., p. 18). Cependant, cette posture pose des problèmes importants dans sa mise en pratique. En effet, elle nécessite non seulement de s'assurer « tout au long du processus évaluatif (...) [de la] cohérence [de l'évaluateur] entre les diverses positions » (Sen, 1993, 1994, dans Thiebaut et al., p. 19), mais elle s'avère également difficilement envisageable puisqu'elle nécessite de concevoir une seule et même évaluation pour tous, tout en *compilant* les multiples finalités, fonctions, ou encore éthiques. Ensuite, (b) reconnaissant la nécessité d'inclure la multiplicité de valeurs, la prise de décision par consensus lors de chaque évaluation est également une réponse privilégiée (Guba & Lincoln, 1989). Cependant, cette position implique déjà la reconnaissance du bien-fondé des valeurs démocratiques (House & Howe, 2000), alors que la raison du plus grand nombre n'est pas de facto « le garant de la "vérité" des valeurs » (Hadji, p. 216). Enfin, (c) certains sont à la recherche de la « Valeur » qui nous permettra de juger des valeurs impliquées dans la conception et la réalisation des évaluations, et qui appartiendrait à « l'essence » même de la discipline (Hadji). Pour éviter tout « impérialisme » idéologique, Hadji suggère que cette Valeur devrait de fait être universelle, ou tout du moins, pouvoir prétendre à cette universalité. Il propose ainsi de respecter des principes précis dans les dimensions suivantes : la « méthodologie » (avec le respect de l'essence de la discipline de l'évaluation, notamment en termes d'activités, de cohérence et, dans les limites du possible, de son objectivité), « l'utilité sociale » (avec la pertinence locale de l'évaluation et de ses apports pour la société), et « l'éthique » (avec la nécessité de satisfaire à une éthique minimum, à savoir le « respect de la dignité de la personne humaine », dans Hadji, p. 258). Cette dernière posture paraît ici relativement pertinente car les dimensions « utilité sociale » et « éthique » semblent partager les valeurs guidant les nouvelles approches évaluatives et incitant à un engagement positif de l'évaluateur en vue de bénéficier à la société ou à

l'individu. De plus, ce partage de valeurs s'effectue bien que la dimension méthodologique, qui se trouve être la cible et la traduction visible sur le terrain des changements épistémologiques et moraux, paraît quant à elle peu compatible avec celle précédemment présentée (e.g., s'agissant de la nécessaire/possible objectivité de l'évaluateur). Pour autant, la présence de mêmes valeurs comme fondements, et ce malgré diverses postures épistémologiques, nous indique-t-elle que ce sont là les Valeurs de l'Évaluation? Là encore, malgré le « consensus actuel » sur ces valeurs, un doute existe quant à l'universalité de ces concepts. Par exemple, des codes et guides éthiques nous proposent une conception différente du principe lié au respect de la dignité de la personne humaine en ne séparant pas l'humain de son environnement (social et naturel): leurs droits étant alors de facto perçus comme interdépendants (Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador, 2005; Instituts de recherche en santé du Canada et al., 2010; Inuit Tapiriit Kanatami & Nunavut Research Institute, 2007). Ainsi, différentes avenues s'offrent, mais toujours aucun consensus n'existe lorsqu'il s'agit de décider des valeurs à prendre en compte en évaluation (notamment pour définir un « engagement positif ») ni même lorsqu'il s'agit de décider du processus de sélection de ces valeurs.

2. La définition du concept d'engagement ne se restreint cependant pas au choix de valeurs. En effet, comment intégrer ces valeurs dans le processus évaluatif (Schwandt, 1997) et avec quel niveau d'engagement doivent-elles être implémentées? Premièrement, il n'y a là non plus pas de consensus au sein de la communauté d'évaluation promouvant un tel engagement (Mabry, 2002). Deuxièmement, au sein même de ceux qui acceptent un engagement de cet ordre, les méthodes à employer n'en sont pas moins floues. En effet, il n'est pas évident pour les évaluateurs d'intégrer dans leur pratique des formes d'engagement qui permettent d'assurer le respect des valeurs adoptées, que ce soient de par l'ambiguïté quant à la délimitation entre plusieurs formes d'engagement (Morris, 2011); ou de par l'incertitude quant au niveau requis d'engagement pour satisfaire suffisamment aux exigences des valeurs endossées (Davis, 1999); ou encore, de par l'ambiguïté concernant les rôles endossés par les évaluateurs, à la vue de leur nombre et de la fluidité avec

lesquels ils les endossent s'adaptant ainsi continuellement au contexte social dans lequel ils évoluent (Lynch, 2007; Montgomery, 2000, dans Skolits et al., 2009, p. 277; Turner, 2006). À cela, s'ajoutent les contraintes dues à la pratique (ressources limitées, accès aux participants difficiles, etc.) qui peuvent d'autant plus fortement limiter l'engagement de l'évaluateur, l'obligeant par exemple à prioriser (Skolits et al.) les valeurs, objectifs, ou intérêts à satisfaire. De plus, se pose la question de savoir quelles doivent être la cible et les méthodes de l'engagement de l'évaluateur? Quand doit-il être micro- ou macroscopique (Greene, 2006)? Quand doit-il viser les participants, les bénéficiaires, les employés du programme, les décideurs, d'autres groupes de la société? Cela doit-il être en vue de favoriser leur meilleure compréhension (Abma, 2006)? en vue de leur autonomisation (Fetterman, 1994)? de leur conscientisation (VanderPlaat, 1995, dans Humphries, 1999)? Ainsi, la manière dont l'évaluateur va aborder l'engagement peut encore paraître floue (Davis, 1999), et laisse percevoir deux enjeux majeurs, à savoir : quelles formes et quels niveaux d'engagement sont considérés le cas échéant comme *obligatoires*? Quelles formes et quels niveaux sont *tolérés* ou au contraire *proscrits* pour un évaluateur?

L'intervention dans le contexte d'une évaluation peut être motivée par des considérations éthiques personnelles, souvent promues par la société. Répondre à ces questions nécessite alors de différencier l'engagement « positif » de l'engagement « négatif », non pas dans le cadre de l'éthique de la société, mais dans celui de l'éthique professionnelle relatif à la discipline de l'évaluation; sans toutefois négliger la relation qu'entretiennent ces deux éthiques (ce dernier ne doit-il en effet pas nécessairement puiser ses fondements, et donc sa légitimité, dans l'éthique promue dans la société?). Ainsi, quand bien même certains rôles adoptés par des évaluateurs ne seraient pas moralement condamnables, voire même incités dans le cadre d'une autre profession (e.g., employé du programme évalué), ce rôle d'agent de changement et les différents niveaux d'intervention qui le caractérisent s'en trouvent-ils pour autant légitimés dans le cadre d'un mandat d'évaluateur?

De plus, en supposant que nous arrivions à un consensus quant aux rôles et aux formes d'engagement obligatoires, tolérés, et proscrits, quel serait alors le niveau requis (mi-



nimum et maximum) de résultats et d'implication de l'évaluateur pour satisfaire à sa responsabilité? Et qui serait en charge de juger de cette implication? Ces questions nous paraissent primordiales car les adresser revient à s'immiscer dans l'actuelle définition des critères de qualité d'une évaluation. Alors que Stake (Abma & Stake, 2001) redoutait justement l'intégration de tels critères (et notamment ceux liés à la capacité des évaluations à changer le contexte) dans les critères de qualité d'une évaluation, d'autres auteurs ne sont pas aussi catégoriques, à l'instar de Schwandt (1997) qui souligne l'importance de ne pas confondre la qualité de l'évaluation en termes de *finalité, d'apport à la société*, et en termes de *choix d'une méthode*, réaffirmant ainsi l'importance souvent négligée de cette première.

3. Délimiter le niveau d'engagement, et notamment l'engagement minimum requis, implique de définir quand et de quelle manière la responsabilité de l'évaluateur se trouve engagée. Mabry (2002, p. 152) situe la responsabilité des évaluateurs sur trois niveaux, à savoir : les niveaux « professionnel » (envers les différents acteurs locaux), « corporatif » (envers le domaine de l'évaluation), et « social » (envers la société). S'agissant de l'engagement de l'évaluateur, la compréhension des différents acteurs, et notamment des évaluateurs, « of evaluation's location in society and the evaluator's location in the study at hand » (Greene, 2006, p. 119) va irrémédiablement influencer le niveau de responsabilité attribué à l'évaluateur. Or, notions pourtant indispensables à la définition et à la délimitation de l'engagement des évaluateurs, la fonction évaluative se trouve de plus en plus soumise à des tiraillements idéologiques quant à son objectif et à sa place dans la société. Ainsi, pour certains, il est du devoir de l'évaluateur d'endosser certaines valeurs, par exemple, en faveur d'un « monde meilleur » (Greene, 2006; Vestman & Conner, 2006), ou encore, de s'engager pour favoriser le respect des règles éthiques (Mabry, 2002) ou démocratiques (House & Howe, 2000). D'autres vont responsabiliser l'évaluateur vis-à-vis des impacts de l'évaluation. Il peut alors être du devoir de l'évaluateur de suffisamment s'engager dans le processus évaluatif, tant au niveau macro- que microscopique (Greene, 2006), non pour assurer la mise en place de certaines procédures, mais pour s'assurer que les objectifs soient *atteints* et/ou les valeurs

*respectées* (Davis, 1999; House & Howe, 2000; Mertens, 1999; Patton, 2008; Weiss, 1998) ; et ce, bien que les conséquences mêmes de l'engagement de l'évaluateur et le niveau de son influence ne soient pas encore claires (Davis, 1999; Henry & Mark, 2003). Certains vont également vouloir accroître la *délimitation spatiale* de la responsabilité de l'évaluateur (auparavant circonscrite au sein du processus évaluatif), en lui imposant le rôle de « scientifique public » lors de débats autour d'enjeux de société (Greene, 1997, p. 29); d'autres vont accroître la *délimitation temporelle*, en requérant, par exemple, que l'évaluateur s'engage envers la promotion des résultats de l'évaluation après la fin du processus (Fetterman, 1994). Certains vont accroître les deux dimensions, par exemple, comme Patton (1994), qui intègre le processus évaluatif à celui de la programmation sur le long terme dans des évaluations dites « développementales ». Enfin, certains auteurs veulent répartir entre différents acteurs de l'évaluation les responsabilités auparavant principalement attribuées à l'évaluateur. Cela peut par exemple être le cas lors de la production du savoir : ceux ayant le plus de pouvoir sont responsabilisés envers ceux moins privilégiés (McTaggart, 1991); vis-à-vis des résultats : tous les participants sont responsabilisés (Abma, 2006; Guba & Lincoln, 1989); ou encore en lien avec le glissement du locus de contrôle entre les acteurs au sein du processus évaluatif : tous les participants en bénéficiant sont de fait responsabilisés (Themessl-Huber & Grutsch, 2003). Toutes ces positions associant l'évaluateur, et parfois les parties prenantes, à différents niveaux de responsabilité, nous informent de fait sur la place dans la société que chacune d'entre elles implique pour la fonction évaluative. Pour autant, ces différentes positions ont-elles leur place dans la discipline de l'évaluation telle qu'elle est définie/perçue de nos jours? Sinon, nous permettent-elles d'améliorer notre vision actuelle du rôle de l'évaluation? Or, répondre à ces questions implique également une réflexion et une recherche de consensus sur ce que devraient représenter les fonctions « essentielles » de l'évaluation dans nos sociétés.

4. Se questionner sur les valeurs à privilégier, sur la manière de les intégrer dans le processus évaluatif, et sur la répartition de la responsabilité au sein de ce processus revient en partie à se poser la question de savoir quelles carac-

téristiques de la fonction d'évaluation sont prédéfinies, et quelles caractéristiques sont *contextualisées*. En effet, les caractéristiques propres à la fonction évaluative nous permettent de la reconnaître et de la définir (Hadji, 2012). Ces caractéristiques, basées sur des valeurs fondatrices sont de fait universellement transposables. Mais ces caractéristiques existent-elles vraiment? À l'inverse, l'évaluation ne pourrait-elle pas être que *contextualisation*, c'est-à-dire sans prétention scientifique et entièrement conceptualisée (Vial, 2001)? Dans cette perspective, toute approche évaluative serait valable et aucune ne serait supérieure, la pratique seule apporterait alors son sens à l'évaluation (Vial). Bien que l'évaluation comme conceptualisation se rapproche davantage de la perspective épistémologique présentée dans cet article, en adoptant cette position, ne risquerions-nous pas, comme le souligne Hadji, d'apparenter l'évaluation à une « calamité sociale », soulignant par là même la nécessité d'encadrer un minimum la profession? Quand bien même cela s'avèrerait exact, les valeurs portées par l'évaluation semblent malgré tout ancrées dans le contexte de celle-ci tant dans sa dimension d'utilité sociale, car il serait, par exemple, difficile de « trancher de [cette] utilité (...) sans se référer à un public précis » (Hadji, p. 232), que dans sa dimension éthique (Mabry, 1999), notamment lorsqu'il s'agit de décider de la légitimité de l'engagement de l'évaluateur (N. L. Smith, 2007, abordant l'intervention de l'évaluateur dans la sphère politique du contexte d'une évaluation).

De plus, les choix découlant de ces valeurs et constitutifs de l'acte d'évaluation sont eux-mêmes soumis à l'interprétation, de fait contextuelle, de l'évaluateur (qui mobilisent des valeurs dans un « espace social [particulier,] composé de parties prenantes spécifiques porteuses de valeurs », dans Thiebaut et al., 2011, p. 19). Il nous paraît donc toujours extrêmement « difficile (...) de déterminer [à priori] si des fonctions ou des fins, et lesquelles, pou[r]raient être tenues pour absolument légitimes, du double point de vue social et éthique » (Hadji, 2012, p. 284). Ainsi, entre *la nécessité de limiter les « abus » possibles en évaluation et l'ancrage de l'évaluation dans son contexte de pratique*, percevoir les approches évaluatives comme des « théorisations » et non des « théories » (davantage arrêtées/définitives que les premières, d'après Vial, 2001) pourrait nous apporter la liberté nécessaire aux repositionnements méthodologiques, sociaux,

et éthiques qui permettraient tant la *contextualisation* des évaluations dans la pratique que *l'évolution des critères* « fondamentaux » de la fonction d'évaluation au niveau de la discipline. Cette liberté paraît alors rendre d'autant plus indispensable l'adoption d'une *approche réflexive continue* favorisant « un questionnement éthique [et épistémologique], sur la valeur de ce que nous tenons pour des valeurs » (Hadji, p. 289).

## CONCLUSION

Le concept ici nommé « engagement », et transcrit dans la littérature anglophone par le terme « *advocacy* » et dans la littérature francophone par « plaidoyer » a vu ces dernières années un élargissement de son sens et de son champ d'action avec notamment l'ajout de notions en lien avec un engagement éthique, qu'il soit lié à la défense de valeurs morales particulières ou à la qualité de l'évaluation. Ainsi, rejoignant la proposition de Greene (1997) de ne plus utiliser le terme « *advocacy* », il nous paraît nécessaire d'adapter la terminologie employée en évaluation pour permettre de différencier les différentes formes d'engagement, et notamment « l'engagement éthique » de celui moralement critiquable et unanimement dénoncé.

Toutefois, la dichotomie positive/négative de l'engagement ne paraît plus aussi claire qu'auparavant lorsque nous confrontons un engagement porté par des valeurs éthiques (donc socialement acceptées) à un engagement moralement condamnable. De nombreux engagements peuvent ainsi être socialement acceptés, et donc respecter l'éthique de nos sociétés, tout en dépassant les cadres de responsabilité de l'évaluateur et de la fonction évaluative au sein de ces mêmes sociétés, et donc ne plus répondre aux critères de l'éthique professionnelle. Ainsi, il existe pour l'évaluateur un risque non négligeable de confrontation entre éthique personnelle et éthique professionnelle.

Quelle légitimité a alors l'évaluateur d'intervenir de telle manière et avec telle force dans la sphère politique et/ou sociale du contexte dans lequel se déroule une évaluation? Une césure importante se crée alors entre les partisans d'une intervention dans le but de satisfaire à la validité méthodologique de l'évaluation et ceux qui « intentionally and directly engage with the politics and values of an evaluation context, in order to explicitly advance particular political interests and values, and often also, to effect some kind of socio-po-

litical change in the evaluation context itself » (Greene, 2003, dans Vestman & Conner, 2006, p. 235). En effet, pour ces derniers, nous pouvons nous demander à quel point la légitimité de l'engagement peut être acquise sans l'assentiment de l'ensemble de la société. De plus, l'intégration (ou la reconnaissance) de ces nouvelles fonctions au sein de la discipline de l'évaluation implique un questionnement quant au choix des critères de qualité d'une évaluation (et par là même du travail de l'évaluateur) de sorte qu'il ne suffira plus à l'évaluateur d'appliquer une méthodologie scientifique tout en adoptant une position « neutre » (conception acceptable si nous nous positionnons en dehors de la nouvelle posture épistémologique) ou « impartiale » (conception davantage en adéquation avec la posture ici présentée). L'évaluation n'étant plus considérée comme une fin en soi : il paraît alors nécessaire, pour une meilleure adéquation entre les critères de qualité d'une évaluation et cette récente volonté de prendre en compte l'apport de la fonction évaluative pour la société, d'également analyser « how one ought to be as an evaluator in society » (Schwandt, 1997, p. 36).

Quoiqu'il en soit, un changement de terminologie paraît nécessaire pour réfléchir sur les différentes formes d'engagement. Ainsi, nous pourrions davantage parler *d'engagement éthique d'ordre politique et /ou social* dans le milieu de pratique. Ses objectifs peuvent se situer tant au niveau macro- que microscopique (Greene, 2006) dans les dimensions : politique (e.g., visant l'autonomisation des participants, la promotion d'une culture démocratique), épistémologique (e.g., visant l'amélioration de la pertinence et de la qualité des informations collectées), ou encore sociale (e.g., visant la garantie d'un respect mutuel lors de relations interpersonnelles). Sa mise en pratique impliquerait non seulement une explicitation des positions épistémologiques et ontologiques menant à la définition du processus d'acquisition des connaissances, mais également une explicitation des valeurs privilégiées quant à notre conception de la société, des droits de la personne, et des relations sociales. L'engagement n'est alors plus synonyme d'activités isolées de plaidoyer, mais davantage d'un engagement éthique menant à une mobilisation systématique et continue dans la pratique quotidienne de l'évaluateur, et ce, qu'il soit ou non explicité ou revendiqué comme tel et que son lieu d'intervention et ses impacts se situent au sein ou au-delà du processus évaluatif.

En lien avec notre démarche méthodologique, l'apport de l'éthique et notamment de la déontologie n'est pas à négliger comme outil pour favoriser une meilleure définition et un meilleur encadrement du

concept d'engagement. Cependant, dans quelle mesure pouvons-nous considérer que la déontologie est à même de répondre à ces nécessités? Ou bien, serait-il préférable de convenir de la signification et de l'encadrement de ce concept lors de chaque évaluation (à l'instar de ce que propose Morris quant à la définition du concept de « bien commun », 2011)? Il s'agit ainsi plus généralement de se questionner sur le niveau nécessaire de *contextualisation* de la pratique évaluative tout en préservant un encadrement adéquat de la profession; ainsi que sur la légitimité de la communauté professionnelle de l'évaluation de choisir à elle-seule<sup>4</sup> les « fondamentaux » de la fonction évaluative. Serait-il ainsi pertinent d'inclure les parties prenantes, par ailleurs de plus en plus prises en compte lors de la conception d'une évaluation particulière, lors de la définition des fonctions « essentielles » de la discipline de l'évaluation? Quelle que soit la réponse à ces questions, les conséquences éthiques des décisions de l'évaluateur au quotidien sont telles qu'elles paraissent rendre indispensable l'ouverture d'un débat au sein de la communauté de l'évaluation (et même au-delà?) pour réfléchir aux différentes formes d'engagement et vérifier l'acceptabilité de leur mise en pratique.

## REMERCIEMENTS

L'auteure tient à remercier les deux évaluateurs anonymes pour leurs suggestions qui ont permis d'améliorer grandement les versions antérieures de cet article.

## NOTES

1. Une partie des résultats de cette recherche a été présentée lors d'une conférence donnée dans le cadre du colloque organisé par l'Association pour la recherche qualitative au 80ième Congrès de l'ACFAS le 8 mai 2012 à Montréal.
2. Le terme « engagement » est préféré au terme « plaidoyer », et prend ici une signification proche du concept anglophone « *advocacy* ».
3. Comme exemples de standards explicites encadrant l'engagement, nous pouvons citer : « They [evaluators] should also be prepared to consider how, how intensely, and in what settings they should advocate for the disadvantaged and powerless. » (introduction du *Propriety Standard* dans Yarbrough, Shulha, Hopson, & Caruthers, 2011, p. 109); ou encore, avec une compréhension différente du

concept d'engagement : « U-2 Hazard 5. Compromising the role of evaluator to become an advocate for a particular stakeholder group » (Yarbrough et al., 2011). Moins explicites, certaines valeurs ont également déjà été intégrées, par exemple, pour tenir compte des enjeux liés aux inégalités et à la justice sociale dans le programme (standard P4-4, dans Yarbrough et al.), ou ne pas laisser des parties prenantes biaiser volontairement ou non le processus évaluatif ou ses résultats, notamment lors de la collecte de données (standards U5- hazards 3. et F-3, dans Yarbrough et al.) et lors de la communication des résultats (A-8 Hazard 10, dans Yarbrough et al.). L'intervention de l'évaluateur est, par exemple, également recommandée, tant pour gérer les conflits d'intérêts des parties prenantes que pour gérer ses propres conflits d'intérêts (C-2, dans American Evaluation Association, 2004; P-6, dans Yarbrough et al.).

4. Il paraît peu probable que les professionnels de l'évaluation et les associations les représentant soient exclusivement à l'origine du métier de l'évaluation tel que nous l'entendons de nos jours, ne serait-ce que par l'impact de la société sur ces professionnels, ou l'adaptation de la fonction aux attentes des principaux clients. Cette formulation vise davantage à souligner que les décisions prises au niveau de la discipline de l'évaluation ne paraissent pas prendre en compte d'une manière explicite la pluralité de valeurs des diverses parties prenantes de la société.

## RÉFÉRENCES

- Abma, T. A. (2006). The practice and politics of responsive evaluation. *American Journal of Evaluation*, 27(1), 31–43.
- Abma, T. A., & Stake, R. E. (2001). Stake's responsive evaluation: Core ideas and evolution. *New Directions for Evaluation*, 92, 7–21.
- Abma, T. A., & Widdershoven, G. A. M. (2008). Evaluation and/as social relation. *Evaluation*, 14(2), 209–225.
- Alkin, M. C. (2011). *Evaluation essentials. From A to Z*. New York, NY : Guilford Press.
- Alkin, M. C., & Christie, C. A. (2004). An evaluation theory tree. Dans M. C. Alkin (Éd.), *Evaluation roots. Tracing theorists' views and influences* (pp. 12–66). Thousand Oaks, CA : Sage.

- American Evaluation Association. (2004). *Guiding principles for evaluators*. Repéré le 28 mars, 2011, de <<http://www.eval.org/Publications/GuidingPrinciplesPrintable.asp>>
- American Evaluation Association. (2011). *American Evaluation Association public statement on cultural competence in evaluation*. Fairhaven, MA : Auteur.
- American Psychological Association. (2002). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Washington, DC : Auteur. Repéré de <<http://www.wmaker.net/reseauspsycho.fr/attachment/48131/>>
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador. (2005). *Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador*. Wendake, QC : Auteure.
- Brisolara, S. (1998). The history of participatory evaluation and current debates in the field. *New Directions for Evaluation*, 80, 25–41.
- Christie, C. A. (2003, printemps). What guides evaluation? A study of how evaluation practice maps onto evaluation theory. *New Directions for Evaluation*, 97, 7–35.
- Collins. (9ième éd.). (2007). *Collins English dictionary*. Glasgow, UK : HarperCollins.
- 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). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa, ON: Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche.
- Cousins, J. B., & Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New Directions for Evaluation*, 80, 5–23.
- 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 (Éds.), *The SAGE handbook of evaluation* (pp. 141–160). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Datta, L.-E. (1999). The ethics of evaluation neutrality and advocacy. *New Directions for Evaluation*, 82, 77–88.



- Datta, L.-E. (2001). Coming attractions. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 403–408.
- Davis, J. E. (1999). Commentary: Advocacy, care, and power. *American Journal of Evaluation*, 20(1), 119–122.
- Dobuzinskis, L. (1997). Historical and epistemological trends in public administration. *Journal of Management History*, 3(4), 298–316.
- Donaldson, S. I. (2001). Overcoming our negative reputation: Evaluation becomes known as a helping profession. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 355–361.
- 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., & Wandersman, A. (2007). Empowerment evaluation: Yesterday, today, and tomorrow. *American Journal of Evaluation*, 28(2), 179–198.
- Greene, J. C. (1997). Evaluation as advocacy. *American Journal of Evaluation*, 18(1), 25–35.
- Greene, J. C. (2006). Evaluation, democracy, and social change. Dans I. F. Shaw, J. C. Greene, & M. M. Mark (Éds.), *The Sage handbook of evaluation* (pp. 118–160). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Groupe des Nations Unies pour l'évaluation. (2005). *Règles d'évaluation applicables au sein du système des Nations Unies*. New York, NY : Organisation des Nations Unies.
- Groupe des Nations Unies pour l'évaluation. (2008). *UNEG ethical guidelines for evaluation*. New York, NY : Organisation des Nations Unies.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA : Sage.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* Bruxelles, Belge: Groupe Be Boeck.

- Henry, G. T., & Mark, M. M. (2003). Beyond use: Understanding evaluation's influence on attitudes and actions. *American Journal of Evaluation*, 24, 293–314.
- House, E. R. (2001, hiver). Responsive evaluation (and its influence on deliberative democratic evaluation). *New Directions for Evaluation*, 92, 23–30.
- House, E. R. (2005). The many forms of democratic evaluation. *The Evaluation Exchange*, XI(3), 7.
- House, E. R., & Howe, K. R. (2000). Deliberative democratic evaluation in practice. Dans E. Stern (Éd.), *Evaluation research methods (II)*, pp. 80–97. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Humphries, B. (1999). Feminist evaluation. Dans I. Shaw & J. Lishman (Éds.), *Evaluation and social work practice* (p. 256). Thousand Oaks, CA : Sage.
- 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). *Éthique de la recherche avec des êtres humains* (p. 101). Ottawa, ON: 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, & 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, ON: Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche.
- Inuit Tapiriit Kanatami, & Nunavut Research Institute. (2007). *Negotiating research relationships with Inuit Communities: A guide for researchers*. Dans S. Nickels, J. Shirley, & G. Laidler (Éds.). Ottawa, ON, & Iqaluit, NU : Auteurs.
- Jacob, S., & Ouvrard, L. (2009). *Comprendre et entreprendre une évaluation participative. Guide de synthèse* (p. 32). Québec, QC : PerfEval, Laboratoire de recherche de l'Université Laval.
- Laughlin, R., & Broadbent, J. (1996). Redesigning fourth generation evaluation: An evaluation model for the public-sector reforms in the UK? *Evaluation*, 2(4), 431–451.

- Le Robert. (3ième éd.). (2010). *Le nouveau petit Robert de la langue française*. Paris, France : Le Robert.
- Learmonth, M., & Harding, N. (2006). Evidence-based management: The very idea. *Public Administration Review*, 84(2), 245–266.
- Määttä, M., & 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.
- Mabry, L. (2002). Postmodern evaluation—or not? *American Journal of Evaluation*, 23(2), 141–157.
- Mark, M. M., Eysell, K. M., & Campbell, B. (1999). The ethics of data collection and analysis. *New Directions for Evaluation*, 82, pp.47–56.
- 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. (2001). Inclusivity and transformation: Evaluation in 2010. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 367–374.
- Mertens, D. M., Farley, J., Madison, A.-M., & Singleton, P. (1994). Diverse voices in evaluation practice: Feminists, minorities, and persons with disabilities. *American Journal of Evaluation*, 15(2), 123–129.
- 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., & Jacobs, L. R. (2000). You got a problem with that?: Exploring evaluators' disagreements about ethics. *Evaluation Review*, 24(4), 384–406.

- National Association of Social Workers. (2008). *Code of ethics of the National Association of Social Workers*. Repéré de <<http://www.naswdc.org/pubs/code/code.asp?>>
- Newman, D. L., & Brown, R. D. (1996). *Applied ethics for program evaluation*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2010). *Quality standards for development evaluation*. Paris, France : OCDE.
- Patton, M. Q. (1994). Developmental evaluation. *Evaluation Practice*, 15(3), 311–319.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4ième éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Pettifor, J. L. (1995). Ethics and social justice in program evaluation: Are evaluators value-free? *Canadian Journal of School Psychology*, 10(2), 138–146.
- Plottu, B., & Plottu, E. (2009). Approaches to participation in evaluation: Some conditions for implementation. *Evaluation*, 15(3), 343–359.
- Rebien, C. C. (1996). Participatory evaluation of development assistance: Dealing with power and facilitative learning. *Evaluation*, 2(2), 151–171.
- Rugh, J. (2004). The CARE international evaluation standards. *New Directions for Evaluation*, 104, 79–88.
- Ryan, K., Greene, J., Lincoln, Y., Mathison, S., & Mertens, D. M. (1998). Advantages and challenges of using inclusive evaluation approaches in evaluation practice [article réalisé suite à l'organisation d'un panel de discussion de l'American Evaluation Association en 1996 à Atlanta, GA]. *American Journal of Evaluation*, 19(1), 101–122.
- 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*, 76, 25–39.

- 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. (2009). *Normes d'évaluation pour le gouvernement du Canada*. Ottawa, ON : Auteur.
- Shaw, I. F. (2008). Ethics and the practice of qualitative research. *Qualitative Social Work*, 7(4), 400–414.
- Shaw, I. F., & 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.
- Skolits, G. J., Morrow, J. A., & Burr, E. M. (2009). Reconceptualizing evaluator roles. *American Journal of Evaluation*, 30(3), 275–295.
- Smith, M. F. (2001). Evaluation: Preview of the future #2. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 281–300.
- Smith, N. L. (2007). Empowerment evaluation as evaluation ideology. *American Journal of Evaluation*, 28(2), 169–178.
- Société canadienne d'évaluation. (2008). *Normes d'évaluation des programmes*. Repéré en 2011 de <[http://www.evaluationcanada.ca/site.cgi?s=6&ss=10&\\_lang=fr](http://www.evaluationcanada.ca/site.cgi?s=6&ss=10&_lang=fr)>
- Société canadienne d'évaluation. (nd). *Lignes directrices de la SCÉ en matière d'éthique*. Repéré en 2011 de <[http://www.evaluationcanada.ca/site.cgi?s=5&ss=4&\\_lang=fr](http://www.evaluationcanada.ca/site.cgi?s=5&ss=4&_lang=fr)>
- Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation models. *New Directions for Evaluation*, 89, 7–98.
- Terrenoire, J.-P. (1991). Sociologie de l'éthique professionnelle. Contribution à la réflexion théorique. *Sociétés contemporaines*, 7(1), 7–33.
- Themessl-Huber, M. T., & Grutsch, M. A. (2003). The shifting locus of control in participatory Evaluations. *Evaluation*, 9(1), 92–111.
- Thiebaut, G.-C., Brousselle, A., Contandriopoulos, A.-P., Champagne, F., & Hartz, Z. (2011). Positionner l'évaluateur face aux enjeux de

l'évaluation. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A.-P. Contandriopoulos, & Z. Hartz (Éds.), *L'évaluation : concepts et méthodes* (2ième éd., pp. 11–20). Montréal, QC: Les Presses de l'Université de Montréal.

Torres, R. T., & Preskill, H. (1999). Ethical dimensions of stakeholder participation and evaluation use. *New Directions for Evaluation*, 62, 57–66.

Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer, Se donner une problématique et élaborer des concepts* (Introduction, pp. 9–29). Bruxelles, Belge : Groupe Be Boeck.

Vestman, O. K., & Conner, R. F. (2006). The relationship between evaluation and politics. Dans I. F. Shaw, J. C. Greene, & M. M. Mark (Éds.), *The Sage handbook of evaluation* (pp. 225–242). Thousand Oaks, CA: Sage.

W.K. Kellogg Foundation. (2004). *W.K. Kellogg Foundation evaluation handbook*. Battle Creek, MI: Auteur.

Weiss, C. H. (1998). Have we learned anything new about the use of evaluation? *American Journal of Evaluation*, 19(1), 21–33.

Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users*. Thousand Oaks, CA : Sage.

**Émilie Peter** est actuellement doctorante à l'École nationale d'administration publique (ÉNAP). Elle a précédemment travaillé comme consultante dans un cabinet-conseil spécialisé en évaluation de programme dans le domaine du développement international. Ses intérêts de recherche portent notamment sur l'établissement et le respect des normes éthiques en évaluation, ainsi que sur le respect des droits des parties prenantes lors de la conception et de la réalisation d'une évaluation.