

L'évaluation face aux défis de la professionnalisation et de l'éthique

Steve Jacob (dir.)

2011, n° 3



PERFEVAL
PERFORMANCE & EVALUATION

www.perfeval.net

Steve Jacob (dir.)
L'évaluation face aux défis de la professionnalisation et de l'éthique
Cahiers de la performance et de l'évaluation
Hiver 2011, n° 3

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
ISBN 978-2-9811262-4-5
Québec, 2011

LE LABORATOIRE PERfEVAL

PerfEval est un laboratoire de recherche de l'Université Laval qui étudie la performance et l'évaluation de l'action publique. L'objectif de ce pôle d'expertise et de ressources est de contribuer aux réflexions et à l'avancement des connaissances dans un domaine en plein essor. Les membres du laboratoire de recherche mènent des études théoriques et empiriques et portent une attention particulière à la diffusion et à l'utilité de leurs résultats. PerfEval assure la formation de praticiens et d'étudiants par l'enseignement et l'encadrement de mémoires de maîtrise ou de thèses de doctorat. Le laboratoire peut mettre ses compétences à la disposition des organisations publiques et parapubliques qui ont des besoins particuliers de formation ou de conseil en matière d'évaluation et de gestion de la performance. L'équipe du laboratoire PerfEval est constituée de chercheurs : professeurs, professionnels de recherche et étudiants des cycles supérieurs (maîtrise et doctorat). Ces chercheurs réalisent des travaux autour de trois axes principaux : l'évaluation participative, la gestion de la performance et l'éthique de l'action publique.

LES AUTEURS

Steve Jacob est professeur au Département de science politique de l'Université Laval. Il est le fondateur et le directeur du laboratoire de recherche sur la performance et l'évaluation (PerfEval). Politologue et historien de formation, il mène des recherches sur les processus de modernisation de l'administration et les dispositifs de gestion de la performance au Canada et dans plusieurs pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Steve Jacob a été professeur invité dans plusieurs universités : Université libre de Bruxelles, Université catholique de Louvain, Facultés universitaires Saint-Louis, Institut d'études politiques de Toulouse, École doctorale de la francophonie (Bucarest), Université Senghor de la francophonie (Alexandrie). Il a également donné de nombreuses formations continues pour des fonctionnaires à Bruxelles, Québec et Tunis. Il est membre de plusieurs associations professionnelles et scientifiques. Depuis 2010, il est éditeur associé de la *Revue canadienne d'évaluation de programme*.

Mbaï-Hadji Mbaïrewaye est candidat au doctorat en science politique au Département de science politique de l'Université Laval. Sa thèse porte sur les dynamiques de développement et d'institutionnalisation de l'évaluation en Afrique. En outre, il est assistant de recherche au laboratoire de recherche sur la performance et l'évaluation (PerfEval), où il collabore au projet Éthique et évaluation de l'action publique : des liens à (re)découvrir. Ce projet vise à collecter et à analyser des données sur les origines, les finalités et l'utilité des chartes, standards et normes de qualité en évaluation.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier très chaleureusement les institutions et les personnes suivantes pour leur contribution essentielle à la présente étude.

Le **Conseil de recherches en sciences humaines du Canada** (CRSH) pour le financement du projet Éthique et évaluation de l'action publique : des liens à (re)découvrir, dans le cadre de son programme de subvention ordinaire de recherche (2007-2010).

Plus particulièrement, tous les **évaluateurs canadiens et québécois** ayant accepté de nous accorder une entrevue ou de remplir un questionnaire en ligne pour nous permettre de comprendre et d'étudier les défis éthiques et les enjeux de la professionnalisation de l'évaluation. Les renseignements qu'ils nous ont généreusement transmis lors des entrevues ont été précieux pour la préparation de cette publication. Pour respecter l'engagement de confidentialité que nous avons pris envers eux, nous ne mentionnons pas leur nom et nous avons utilisé le masculin partout dans le texte. Les propos d'entrevue que nous citons directement dans le deuxième chapitre de cette étude sont en italique et entre guillemets.

Jean-François Bélanger, **Roger Malu** et **Jacinthe Cloutier**, étudiants à l'Université Laval, pour leur collaboration à la préparation de l'analyse quantitative, à l'administration du questionnaire, à la collecte et à l'analyse des données de l'enquête présentée dans la dernière partie de cette publication.

Nous remercions également les **participants aux séminaires** organisés par l'Institut d'éthique appliquée (IDEA) et du laboratoire de recherche sur la performance et l'évaluation de l'action publique (PerfEval) de l'Université Laval pour leurs commentaires sur la version préliminaire des textes rassemblés dans ce numéro des *Cahiers de la performance et de l'évaluation*.

TABLE DES MATIÈRES

Le laboratoire PerfEval	I
Les auteurs	II
Remerciements.....	III
I- Introduction	1
II- Jalons pour une éthique de l'évaluation – Mbaï-Hadji Mbaïrewaye	2
1 Introduction.....	2
2 Un portrait de la recherche sur l'éthique en évaluation.....	3
2.1 Une recherche américano-centrée.....	3
2.2 Beaucoup de témoignages et peu de recherches conceptuelles et empiriques	4
2.3 Le défi méthodologique : de la mesure des comportements à l'analyse des perceptions.....	5
2.4 Les problèmes éthiques en évaluation	6
3 Les principales caractéristiques des énoncés prescriptifs en évaluation	9
3.1 Des énoncés prescriptifs « individualistes »	9
3.2 Les énoncés prescriptifs et les dilemmes éthiques	10
3.3 La confusion entre éthique et méthodologie	10
3.4 La confusion entre éthique et déontologie	11
4 Les enjeux connexes à la création des énoncés prescriptifs en évaluation.....	11
4.1 Les enjeux internes.....	11
4.1.1 La quête de la professionnalisation.....	11
4.1.2 La quête de l'identité	13
4.1.3 La quête de la qualité	13
4.2 Les enjeux externes.....	14
4.2.1 Un bouclier pour les évaluateurs.....	14
4.2.2 La quête d'une autonomie disciplinaire.....	14
5 Conclusion.....	15
III- La longue marche de la professionnalisation de l'évaluation au Québec – Steve Jacob	16
1 Bref panorama du paysage de l'évaluation au Québec	17
2 Être ou ne pas être une profession?	18
2.1 Institutionnaliser l'évaluation	19
2.2 Améliorer la qualité des évaluations.....	20
2.3 Éviter les problèmes éthiques.....	21
3 Les initiatives entreprises par la SQEP	22
3.1 Le cadre normatif existant : un « buffet » à la discrétion de chacun.....	23
3.2 La charte québécoise de l'évaluation	24
3.3 La structuration formelle de la profession.....	26
3.3.1 La constitution d'un ordre professionnel ou l'affiliation à un ordre professionnel	26
3.3.2 La désignation professionnelle « made in Canada »	28
4 Discussion et conclusion	31

4.1 L'éclectisme de la pratique évaluative	31
4.1.1 Les ambitions de la professionnalisation de l'évaluation au Québec	31
4.1.2 Le niveau d'ancrage et la portée des mécanismes de professionnalisation	32
4.1.3 La diversité des acteurs engagés dans le processus de professionnalisation	33
4.2 La difficile mobilisation des acteurs	33
5 Conclusion	35
IV- L'évaluateur professionnel : entre imaginaire et réalité.	
Enquête auprès d'évaluateurs canadiens – Steve Jacob	36
1 Introduction	36
2 La méthodologie	36
3 Les résultats	37
3.1 Le portrait des répondants	37
3.2 L'imaginaire professionnel de l'évaluation	38
3.3 La pratique de l'évaluation des répondants	42
4 Discussion et conclusion	46
Bibliographie	48

Tableaux

Tableau 1 : Les propositions des principes éthiques en évaluation	4
Tableau 2 : Définition des problèmes éthiques selon les étapes du processus évaluatif	6
Tableau 3 : Associations professionnelles dont les évaluateurs sont membres	37
Tableau 4 : Principales sources de connaissances	38
Tableau 5 : L'évaluateur doit consulter le client sur toute décision touchant	41
Tableau 6 : Personne à qui faire part d'un problème éthique	41
Tableau 7 : Domaines de travail dans lesquels les évaluateurs ont déjà effectué une évaluation	42
Tableau 8 : Secteurs où l'évaluation de programme a eu lieu au cours des 5 dernières années	42
Tableau 9 : Principales sources de connaissances	43

Figures

Figure 1 : Personnes ayant causé un problème éthique	45
Figure 2 : Personne ayant la responsabilité de la gestion ou de la résolution d'un problème éthique	45

I. INTRODUCTION

L'appréciation des effets des interventions étatiques et de l'allocation optimale des ressources administratives à l'aide de l'évaluation repose sur le postulat que la légitimité des politiques ou programmes publics ne peut se fonder sur les seuls principes démocratiques encadrant leur adoption et soutenus par les citoyens. Au-delà de cette légitimation démocratique, l'action publique se doit d'apprécier régulièrement les prestations fournies à la population et d'en améliorer en conséquence la qualité, et ce, pour renforcer sa légitimité. De là découle la nécessité d'évaluer l'action publique. Ce besoin d'évaluer se fait d'autant plus pressant que la modernisation du secteur public met l'accent sur une gestion de la performance et que les citoyens souhaitent ardemment l'accroissement de la reddition de comptes. Dès lors, certains décideurs entendent confier à des évaluateurs internes (par exemple, à une unité d'évaluation au sein d'un ministère) ou externes (par exemple, à des consultants privés ou universitaires) le soin d'apporter un éclairage sur la conduite de la gestion publique. Dans cette perspective, l'évaluation participe d'un mouvement de transparence et de responsabilisation (*accountability*). Toutefois, indépendamment des aspects de scientificité au cœur de la démarche, une évaluation n'est jamais neutre (Eliadis, Furubo et Jacob, 2011). D'une part, elle peut faire surgir des attentes sur le terrain auprès des parties prenantes. D'autre part, il arrive qu'une évaluation engendre des effets pervers en rendant visible ce qui était, jusque-là, invisible (Morell, 2005). À titre d'exemple, mentionnons le cas de certaines municipalités américaines qui ont été entraînées dans une spirale de l'échec à la suite d'évaluations peu flatteuses de leur gestion. Ainsi, les conséquences de cet exercice sont variées, puisque l'évaluation alimente les débats publics, contribue à l'apprentissage organisationnel, induit des réformes superficielles ou substantielles des organisations ou des programmes publics et peut même, dans certains cas, entraîner la suppression d'une politique ou d'un programme. En raison du poids des conclusions et recommandations d'une évaluation, il est nécessaire que le processus d'évaluation soit crédible, impartial, transparent et légitime. Or, paradoxalement, des études montrent que l'évaluation n'est pas à l'abri de problèmes éthiques tels qu'ils se rencontrent dans d'autres secteurs (Honea, 1990, 1991; Sheinfeld et Lord, 1981).

S'interroger sur l'éthique, c'est réfléchir aux limites de l'évaluation en tant que discipline scientifique et profession émergentes. Concrètement, cela soulève la question de la « bonne conduite » à adopter et de l'intégrité qui peut être tributaire de la personnalité de l'évaluateur, de la nature des organisations ou du contexte particulier dans lequel se déroule l'évaluation. Ce numéro des *Cahiers de la performance et de l'évaluation* contribue à cette réflexion en étudiant la place qu'occupe l'éthique au sein de la communauté des évaluateurs sous trois angles complémentaires. *Primo*, Mbäi-Hadji Mbäirewaye présente les jalons de la régulation éthique. Pour cela, il esquisse un portrait de la recherche sur l'éthique dans le domaine de l'évaluation, puis, sur la base d'une revue de littérature, il recense les problèmes éthiques qui peuvent surgir au cours d'un processus évaluatif avant de comparer les énoncés prescriptifs qui visent à encadrer le travail des évaluateurs (standards de l'évaluation, charte de l'évaluation, lignes directrices en matière d'éthique, etc.). *Secundo*, Steve Jacob étudie le processus de professionnalisation amorcé par la Société québécoise d'évaluation de programme (SQEP) afin de déterminer les ambitions poursuivies par les responsables de ce projet et les défis à surmonter dans l'élaboration de mécanismes de régulation professionnelle de l'évaluation. Enfin, les résultats d'une enquête quantitative sur l'imaginaire professionnel des évaluateurs canadiens sont présentés. Ce sondage permet de cerner les caractéristiques essentielles qui sont attendues d'un évaluateur professionnel et alimente la réflexion sur les liens entre la professionnalisation et l'éthique de l'évaluation.

II. JALONS POUR UNE ÉTHIQUE DE L'ÉVALUATION

MBAÏ-HADJI MBAÏREWAYE

1. Introduction

L'évaluation des programmes est soumise aujourd'hui à deux dynamiques qui comportent des implications éthiques. La première dynamique concerne le foisonnement d'approches évaluatives qui peuvent avoir diverses conséquences éthiques. Car selon l'approche adoptée, les attentes, les valeurs et les exigences en matière d'éthique varient (Morris, 2003). Les conflits éthiques peuvent être différents selon les types d'évaluation : participative, émancipatrice, réaliste, techniciste, descriptive, etc. La deuxième dynamique est relative aux implications pratiques de l'évaluation, c'est-à-dire aux conséquences engendrées par cet exercice qui a des effets autant sur les programmes que sur les parties prenantes. L'évaluateur ne peut pas ignorer les conséquences heureuses ou malheureuses que son travail peut générer (Morris, 2003; Simons, 2006). D'où l'importance de prendre en considération la dimension éthique de la pratique évaluative. Ces deux dynamiques expliquent l'émergence, au cours des dernières décennies, d'un discours axé sur les valeurs en évaluation (Schwandt, 1990). D'après ce discours, la qualité d'une évaluation ne tient plus seulement à l'appareillage méthodologique, mais aussi aux valeurs poursuivies par l'exercice. Ces dynamiques propres à l'évaluation peuvent être rapportées à un contexte général caractérisé par une tendance croissante encourageant la régulation éthique de la recherche en sciences sociales (Haggerty, 2004).

Jusqu'à la fin des années 1990, l'éthique était le parent pauvre de l'évaluation. Newman et Brown (1996), après avoir dépouillé 21 manuels d'évaluation publiés entre 1972 et 1984, constatent que 80 % de ces ouvrages ne font pas mention d'éthique. Cependant, ce sujet retient depuis longtemps l'attention des évaluateurs même si, quantitativement, les manuels ou revues d'évaluation lui consacrent une place limitée. Il s'agissait tantôt d'attirer l'attention des évaluateurs sur les éventuels désaccords éthiques pouvant surgir dans leurs rapports contractuels avec les clients et les suggestions pour les surmonter (Sieber et Sanders, 1978; Windle et William, 1978), tantôt de proposer une matrice de valeurs qui devrait inspirer les évaluateurs (Sheinfeld, 1978). Si l'éthique faisait partie des préoccupations des évaluateurs américains dès les années 1970, c'est probablement en raison du contexte social, alors que l'éthique apparaissait dans de nombreuses professions à la suite du scandale de Watergate (Adams, 2001)¹. Depuis, les réflexions théoriques et les travaux empiriques sur le sujet se sont multipliés. Parallèlement au développement de l'évaluation elle-même, l'éthique s'est peu à peu imposée dans les travaux évaluatifs au point que certaines sociétés nationales d'évaluation procèdent à la mise en place des règles diverses appelées tantôt *standards*, tantôt *normes*, tantôt *principes*. Pour simplifier, nous nommons ces règles *énoncés prescriptifs* puisqu'elles créent des normes auxquelles les évaluateurs sont censés se référer et se conformer. Notre recherche porte sur la pertinence de ces énoncés prescriptifs et sur l'impact des standards sur la pratique : les énoncés prescriptifs actuels arrivent-ils à encourager une pratique éthique de l'évaluation? Notre hypothèse est que, dans leur état actuel, ces énoncés prescriptifs concourent au développement de l'évaluation en général. En ce sens, ils remplissent d'autres fonctions que la seule régulation éthique. Ces fonctions tiennent autant à la professionnalisation de l'évaluation qu'à l'affirmation d'une identité distinctive des évaluateurs.

Le propos sera centré sur une revue de littérature relative à l'éthique en évaluation² et sera articulé autour des cas de quatre sociétés d'évaluation (Canada, France, États-Unis et Suisse). Il est axé sur trois points :

- 1) l'état de la recherche sur l'éthique évaluative,
- 2) les énoncés prescriptifs actuellement mis en œuvre pour promouvoir l'éthique,
- 3) les enjeux éthiques en évaluation (enjeux liés à la qualité des évaluations, à l'utilisation des résultats, à l'institutionnalisation et à la professionnalisation du métier).

1 À cet égard, le titre d'une communication de Sheinfeld (1977) est évocateur : « Avoiding Another Watergate: The Evaluator and the Power to Change », communication présentée au congrès de l'Evaluation Research Society, Washington.

2 Nous avons principalement axé notre recherche bibliographique sur les revues spécialisées en évaluation qui rendent régulièrement compte de l'état de la recherche sur l'éthique en évaluation (*Evaluation and Program Planning, New Directions for Evaluation, American Journal of Evaluation*, etc.)

Pour la suite de ce travail, il convient de distinguer l'éthique de la morale, car la confusion règne souvent entre les deux. En effet, certains auteurs les utilisent de manière interchangeable et emploient l'un pour l'autre et vice versa (Kitchener, 1984; Morris, 2003). Cette difficulté tient même au débat philosophique entre morale et éthique fondamentale. Pour notre propos, nous adoptons la distinction qu'établit Fortin (1995) entre morale et éthique. Pour cet auteur, la morale renvoie à des obligations et « prescrit des devoirs pour faire le bien et le mal. Son but est de produire de bons chrétiens, de bonnes mères de famille [...]. La morale revêt toujours un caractère absolu » (p. 53-54). Quant à l'éthique, elle « se définit d'abord comme un discours appréciatif des finalités qui sont proposées pour réguler l'agir humain » (p. 57). En ce sens, le discours éthique est plus nuancé et moins catégorique que le discours moral. En bref, la morale renvoie aux obligations et l'éthique implique des valeurs que nous voulons traduire en actes (Legault, 2006). Une seconde confusion doit être dissipée pour distinguer l'éthique fondamentale de l'éthique appliquée. « En éthique fondamentale, connaissant la règle, l'obligation d'abord, on cherche ensuite à voir comment celle-ci s'applique dans la situation concrète des vies humaines. En éthique appliquée, c'est l'inverse qui se produit, car c'est la situation qui occupe la première place. Les questions éthiques y apparaissent toujours dans le feu de l'action, au cœur de la pratique, c'est-à-dire en situation » (Legault, 2006, p. 74). Pour la suite de notre propos, c'est l'acception de l'éthique appliquée que nous retenons, car en évaluation, comme en éthique appliquée, l'importance est accordée au contexte. L'évaluation, faut-il le rappeler, est un outil d'aide à la décision qui dans des contextes sociopolitiques précis devrait répondre aux exigences de reddition de comptes et d'efficacité. L'évaluateur formule ses recommandations en tenant compte de son contexte de travail.

2. Un portrait de la recherche sur l'éthique en évaluation

Les études empiriques et systématiques sur l'éthique ne sont pas légion en évaluation. Néanmoins, en nous basant sur quelques travaux existants, nous pouvons dresser un panorama de la recherche sur l'éthique en évaluation. Cette section présente le portrait de la recherche sur l'éthique, les enjeux éthiques en évaluation et, enfin, traite de la pertinence des dispositifs de régulation éthique dans les sociétés nationales d'évaluation. Quels sont les types de recherches effectuées dans le domaine de l'éthique et de l'évaluation? Comment sont-elles réalisées? Quels sont les résultats de ces études? Tels sont les éléments que nous aborderons dans cette section.

2.1 Une recherche américano-centrée

La recherche sur l'éthique évaluative et particulièrement la recherche empirique sont menées principalement aux États-Unis. Les références bibliographiques ci-dessus le prouvent largement. Cela limite la portée générale des connaissances dans ce domaine, qui requiert des recherches ultérieures. Cet état de fait tient à deux raisons principales. La première est liée au fait que les États-Unis constituent en quelque sorte le berceau de l'évaluation de programme (Perret, 2001). L'évaluation y est née et s'y est développée plus que partout ailleurs. Il en résulte que la pratique y est plus régulière et généralisée, que le nombre d'évaluateurs est plus grand et qu'en conséquence, les évaluateurs peuvent être davantage confrontés, dans leur pratique, à des défis ou à des problèmes éthiques. La recherche évaluative s'est nourrie de leurs expériences. La deuxième raison tient au fait que l'éthique appliquée s'est elle aussi développée dans la seconde moitié du vingtième siècle aux États-Unis plus que partout ailleurs (Legault, 2006) dans un grand nombre de secteurs tels que la bioéthique, la recherche scientifique ou l'administration publique et a pu concourir à un essaimage vers d'autres secteurs.

2.2 Beaucoup de témoignages et peu de recherches conceptuelles et empiriques

En évaluation, les publications relatives à l'éthique portent davantage sur les témoignages d'expériences vécues. Peu de travaux portent sur des enquêtes empiriques et systématiques. Il existe encore moins de réflexion sur les principes éthiques propres à l'évaluation.

En ce qui concerne les témoignages, ils sont trop nombreux pour être examinés de manière exhaustive dans cette section et reflètent une conception large et polysémique de la notion d'éthique. Ainsi, les implications politiques de l'évaluation soulèvent des problèmes éthiques lorsque les décideurs tentent d'influer sur le type d'évaluation à effectuer ou sur la manière de la faire (Weiss, 1993). English (1997) relate les problèmes éthiques que pose l'intrusion de l'évaluateur dans l'intimité de parties prenantes fragiles (déficients mentaux, etc.) et explique les possibles menaces de sanction que cela fait peser sur eux de la part d'une institution psychiatrique. House (1993) relève que les problèmes éthiques récurrents sont les suivants : « clientelism, contractualism, managerialism, methodologism, relativism, pluralism and elitism » (p. 168). En bref, il appert, sur la base de ces quelques témoignages d'expériences personnelles, que les évaluateurs sont confrontés à des problèmes éthiques. Cela semble être davantage le cas pour les évaluations réalisées dans les secteurs de la santé et de l'éducation. Précisément dans ces domaines, les évaluateurs font face à des problèmes éthiques particuliers comme la protection de la confidentialité (Heflinger, Nixon et Hamner, 1996) et l'obtention du consentement des participants (Esbensen *et al.*, 1996). Ces travaux s'attachent à suggérer des cadres et procédures susceptibles de protéger la vie privée ou d'obtenir le consentement libre des parties prenantes aux processus d'évaluation quel que soit le secteur de politique touché.

Il existe un second groupe de travaux, plus conceptuels, qui portent sur ce que devraient être les principes éthiques. Les principes éthiques sont des éléments fondamentaux qui inspirent les règles et les codes éthiques (Newman et Brown, 1996). En somme, les « principes stand as models of behaviour and practice, providing and encompassing not only situational rules but also serving as guides for unspecified practice » (Newman et Brown, 1996, p. 22). En évaluation, nous avons recensé trois propositions de principes éthiques (House, 1993; Kitchener, 1984; Sheinfeld et Lord, 1981). Ces trois types de principes se recoupent sur certains points. Ils peuvent être regroupés en catégories qui renvoient à des niveaux d'exigence particuliers. Ainsi, les principes de « justice distributive », de « qualité de vie » (Sheinfeld et Lord), de « justice », de « bienfaisance » (Kitchener) et de « soutien aux valeurs et aux institutions démocratiques » (House) semblent renvoyer aux exigences à l'égard de la société. L'évaluateur doit avoir à cœur de poser des actes qui ne peuvent nuire ni à une partie de la société ni à toute la société dans son ensemble; au contraire, il doit respecter les droits et les libertés. La deuxième catégorie regroupe les principes de « loyauté envers la clientèle », de « partage du pouvoir et du savoir » (Sheinfeld et Lord), de « respect mutuel » (House), d'« autonomie » et de « fidélité » (Kitchener). Ces principes sont sous-tendus par les exigences à l'égard de la clientèle ou des parties prenantes de l'évaluation. Il s'agit à la fois de respecter ces personnes durant le processus évaluatif et de viser à leur autonomie, c'est-à-dire que le client et les parties prenantes doivent acquérir de nouvelles capacités et de l'information nouvelle au terme de l'évaluation. La troisième catégorie, enfin, rassemble les principes de « recherche de la vérité et dignité humaine » (Sheinfeld et Lord), de « ne pas causer de tort » (Kitchener) et de « ne pas exercer de coercition ni de manipulation » (House). Ces principes renvoient à l'exigence éthique de l'évaluateur. Celle-ci interpelle l'évaluateur quant à l'objectivité de son jugement. Cette exigence d'objectivité constitue une exigence éthique visant l'évaluateur lui-même dans sa pratique. Le tableau 1 synthétise ces principes en fonction des auteurs qui les ont formulés et des acteurs qui sont ciblés par les principes.

Tableau 1 – Les propositions des principes éthiques en évaluation

	Société	Client et parties prenantes	Évaluateur
Sheinfeld et Lord	Justice distributive Qualité de vie	Loyauté envers la clientèle Partage du pouvoir et du savoir	Recherche de la vérité et dignité humaine
Kitchener	Justice Bienfaisance	Fidélité Autonomie	Ne pas causer de tort
House	Soutien aux valeurs et aux institutions démocratiques	Respect mutuel	Ne pas exercer de coercition ni de manipulation

Enfin, le dernier type de travaux concerne des études systématiques sur les problèmes éthiques en évaluation (Morris et Cohn, 1993; Morris et Jacobs, 2000; Newman et Brown, 1992, 1996; Perloff et Perloff, 1980; Sheinfeld et Lord, 1981). Ces travaux ne sont pas nombreux. Mais, plus que les témoignages individuels, ils permettent de saisir la perception des évaluateurs de l'éthique et les problèmes éthiques qu'ils rencontrent en pratique. Ces travaux recourent à des approches méthodologiques variées.

2.3 Le défi méthodologique : de la mesure des comportements à l'analyse des perceptions

La recherche sur l'éthique vise non seulement à analyser les comportements factuels, mais aussi à saisir les motivations et les intentions des évaluateurs ainsi que les représentations et les perceptions de ce qu'ils jugent éthique ou non. L'approche méthodologique varie en fonction de l'objet d'intérêt du chercheur : les comportements ou les perceptions des évaluateurs. Il est possible de distinguer deux types de travaux dont les approches méthodologiques diffèrent selon qu'ils s'intéressent aux comportements ou aux perceptions.

Les travaux du premier groupe (Newman et Brown, 1992, 1996; Perloff et Perloff, 1980; Sheinfeld et Lord, 1981) s'attachent à mesurer la conformité des comportements et des pratiques à des normes éthiques précises. Les normes éthiques de référence sont de deux sortes. Il s'agit, d'une part, des normes codifiées comme les standards du *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* et les principes directeurs de l'American Evaluation Association (AEA) et, d'autre part, des normes inspirées des théories ou des principes éthiques. Ainsi, Newman et Brown (1992, 1996) ont questionné leurs répondants à propos des cas de mauvaises pratiques ciblées par le *Joint Committee*. Une série de trente questions inspirées des trente standards du *Joint Committee* relatives à des violations des standards ont été soumises aux répondants. Il en résulte que les violations les plus graves concernent les standards de propriété et de rectitude et que les violations les plus fréquentes touchent les standards de faisabilité et d'utilité. De même, Sheinfeld et Lord (1981) ont interrogé les évaluateurs à l'aide d'un questionnaire de 47 énoncés issus de leurs 5 principes éthiques. Quant à Perloff et Perloff (1980), ils ont questionné un échantillon d'évaluateurs par rapport à quatre pratiques jugées problématiques : dissimuler la vraie nature de l'évaluation aux participants, exposer les participants au stress et à l'anxiété, faire intrusion dans la vie privée et dissimuler les objectifs de l'évaluation aux participants.

La critique que nous pouvons faire de ces travaux est que leur approche est assez restrictive, car ils ne s'intéressent qu'à des cas de violations de normes particulières. Or, investiguer sur la violation des standards du *Joint Committee* ou des principes directeurs de l'AEA permet de mesurer partiellement leur application. Cependant, cela ne renseigne pas sur tout l'éventail des violations éthiques. De plus, ces travaux se limitent à des normes que leurs auteurs jugent importantes mais qui sont loin d'être exhaustives ou qui n'ont pas nécessairement la même importance pour les répondants ou d'autres évaluateurs. Les opinions des répondants semblent ainsi plus cadrées en fonction de la perspective des chercheurs.

Les travaux du deuxième groupe essaient de corriger cette faille. En effet, ils laissent les répondants dire eux-mêmes ce qu'ils perçoivent comme des problèmes éthiques. Ces perceptions sont basées sur leurs expériences personnelles (Morris et Cohn, 1993) ou sur des scénarios précis (Morris et Jacobs, 2000) tels que la modification des résultats de l'évaluation sous la pression des parties prenantes, la non-implication des parties prenantes dans le processus évaluatif et, enfin, le recours au consentement passif plutôt qu'au consentement actif des parents pour l'évaluation dans une école primaire.

Cette approche méthodologique présente deux avantages. D'une part, elle permet de contextualiser le jugement éthique, car ce qui est éthique dans un environnement social précis ne l'est pas nécessairement ailleurs. D'autre part, l'ouverture de la perspective permet de détecter et de relever l'émergence de nouveaux problèmes éthiques. En ce sens, elle permet d'actualiser les codes et les standards éthiques qui ont tendance à se cristalliser. Cependant, sa faiblesse est le risque de relativisme en ce que la définition de ce qu'est un problème éthique relève de chaque répondant et qu'elle peut être biaisée par la personnalité ou la sensibilité de l'évaluateur. En bref, les deux approches ont leurs avantages et inconvénients. La première approche permet d'évaluer l'application et l'effectivité des codes et des normes existantes. La deuxième permet de relever des problèmes éthiques nouveaux ou qui ne sont pas pris en compte par les codes.

2.4 Les problèmes éthiques en évaluation

Dans cette section, nous allons mettre en évidence les problèmes éthiques couramment rencontrés par les évaluateurs. Pour cela, nous nous appuyons sur les études empiriques récentes (Newman et Brown, 1992, tableau 2, p. 224; Newman et Brown, 1996, tableaux 3-7, p. 88; Morris et Cohn, 1993, tableaux 6-8, p. 630-631; Morris et Jacobs, 2000; Perlof et Perlof, 1980) dont nous compilons les résultats dans le tableau ci-dessous. Nous prenons en considération tous les acteurs engagés dans le processus évaluatif, c'est-à-dire non seulement les évaluateurs, mais aussi les commanditaires et les parties prenantes. Nous indiquons les problèmes éthiques auxquels les uns et les autres sont confrontés à chaque étape du processus évaluatif. Il s'agit des problèmes occasionnés tant par les évaluateurs que par les commanditaires ou les parties prenantes. Cette classification n'est pas seulement basée sur ce que chacun des acteurs (évaluateur, commanditaire, etc.) dit de lui, mais aussi sur ce que les autres disent de lui.

Tableau 2 – Définition des problèmes éthiques selon les étapes du processus évaluatif

	Évaluateurs	Commanditaires	Parties prenantes
Préparation	Dissimuler la nature de l'évaluation aux participants. Les parties prenantes légitimes ne sont pas prises en compte. Manque de connaissances appropriées sur le programme à évaluer (M).	Dissimuler la nature de l'évaluation aux participants. Les parties prenantes légitimes ne sont pas prises en compte. Entamer une évaluation par exigence et non par nécessité.	Entamer une évaluation par exigence et non par nécessité. Les parties prenantes ont déjà décidé ce que devraient être les résultats ou planifié de les utiliser d'une manière non éthique.
Réalisation	Causer du stress et de l'anxiété aux participants. Faire intrusion dans la vie privée des participants. Recourir au consentement passif. Se préoccuper davantage de ses intérêts que de ceux du client. Écouter davantage les groupes d'intérêts que l'équipe. Décider sans consulter le client. Mener une évaluation sans en avoir les aptitudes (M). Promettre la confidentialité sans la respecter. Opter pour une approche évaluative par familiarité (M).	Causer du stress et de l'anxiété aux participants. Encourager l'intrusion dans la vie privée des participants.	Les parties prenantes refusent certaines questions évaluatives malgré leur pertinence.

Tableau 2 – Définition des problèmes éthiques selon les étapes du processus évaluatif (suite)

	Évaluateurs	Commanditaires	Parties prenantes
Restitution	<p>Les limites de l'évaluation ne sont pas signalées dans le rapport.</p> <p>Rédiger le rapport dans un langage technique pour un public profane (M).</p> <p>Modifier les résultats sous la pression des parties prenantes.</p> <p>Même sans pression, violer la confidentialité en rapportant certains renseignements de nature personnelle.</p>	<p>Faire pression pour modifier les résultats.</p> <p>Presser l'évaluateur de lever la confidentialité.</p>	<p>Faire pression pour modifier les résultats.</p> <p>Presser l'évaluateur de lever la confidentialité.</p>
Utilisation	<p>Désengagement après la restitution du rapport.</p> <p>Incertitude sur la réappropriation du rapport et des données collectées (M).</p>	<p>Modifier les résultats.</p> <p>Mauvaise interprétation (M) et mauvaise utilisation de l'évaluation.</p> <p>Utiliser les résultats pour sanctionner certaines parties prenantes.</p> <p>Incertitude sur la réappropriation du rapport et des données collectées (M).</p>	<p>Les résultats sont supprimés ou ignorés par les parties prenantes.</p> <p>Utiliser les résultats pour sanctionner certaines parties prenantes.</p> <p>Incertitude sur la réappropriation du rapport et des données collectées (M).</p>

De prime abord, ce tableau révèle une confusion assez nette entre problèmes éthiques et problèmes méthodologiques. Les points qui font davantage référence à la méthodologie sont signalés par un M dans le tableau. En ce qui a trait aux acteurs de l'évaluation, cette confusion touche surtout les évaluateurs et toutes les étapes de l'évaluation. Ainsi, manquer de connaissances appropriées sur le programme à évaluer ou rédiger le rapport dans un langage technique pour un public profane n'a rien d'éthique *a priori*. Ce sont des problèmes qui relèvent de la compétence technique de l'évaluateur. Cependant, ils peuvent avoir des implications éthiques. Par exemple, si le rapport est rédigé à dessein dans un langage difficile à comprendre pour les profanes dans l'optique de dissimuler une information ou d'empêcher ces derniers d'en prendre connaissance, on se trouve devant un problème éthique. C'est dire qu'un problème méthodologique peut avoir des conséquences éthiques. Néanmoins, il convient de faire la part des choses entre ce qui relève de l'éthique et ce qui se rapporte à la technique.

En ce qui concerne les étapes de l'évaluation, c'est la phase de l'utilisation qui prête le plus à confusion pour tous les acteurs. Cette confusion tient essentiellement à l'incertitude des données collectées. Là encore, il s'agit d'un problème méthodologique qui peut devenir éthique si la collecte écarte sciemment certaines données ou lèse une partie des interviewés. Il nous semble que cette confusion entre méthodologie et éthique est imputable aux codes et lignes directrices eux-mêmes. En effet, le premier groupe de travaux empiriques que nous avons présenté précédemment s'attache à mesurer la conformité des comportements et des pratiques à des normes éthiques précises contenues dans les codes. Leur contenu est soumis tel quel aux interviewés. Or, ce contenu mêle indistinctement éthique et méthodologie.

Cela dit, ce tableau a l'avantage de montrer que les problèmes éthiques sont présents tout au long du processus évaluatif et auprès de l'ensemble des acteurs engagés dans une démarche évaluative (commanditaire, évaluateur et autres parties prenantes). Tous les acteurs se heurtent aux problèmes éthiques. Néanmoins, il apparaît que les commanditaires et les évaluateurs sont ceux qui y sont les plus exposés : les commanditaires y sont plus exposés dans les phases de la préparation et de l'utilisation, c'est-à-dire les niveaux décisionnels, et les évaluateurs, pendant la réalisation et la restitution des résultats.

En ce qui a trait aux commanditaires, Newman et Brown (1992, 1996) ont relevé que les gestionnaires ayant plus d'expérience dans le processus évaluatif et ceux qui ont moins d'années d'expérience ont autant de points communs que de différences. Les deux groupes dénoncent souvent le manque de crédibilité de l'évaluation dont ils ne voient pas toujours l'utilité. Ils semblent recourir à cette pratique parce qu'elle est exigée et non parce qu'elle leur apparaît utile. Là où les deux auteurs notent une nuance, c'est que les *administrators staff*, plus expérimentés, estiment que les évaluations reflètent souvent les propres intérêts des évaluateurs, tandis que les *program administrators*, ayant moins d'expérience en évaluation, se plaignent du manque de connaissance et de compétence des évaluateurs. Il nous semble que ce dernier point renvoie moins directement à l'éthique. Il touche davantage aux compétences, quoique la frontière entre les deux ne soit pas toujours évidente. Cela dit, ces divergences sont probablement liées à leurs positions respectives.

En effet, les *program administrators* sont les personnes responsables de la mise en œuvre des programmes. Ils sont sensibles aux aspects techniques, c'est-à-dire à la manière dont l'évaluation est conduite, d'où leur sensibilité aux compétences et aux savoirs des évaluateurs. Les *administrators staff*, eux, qui constituent le niveau décisionnel, sont plus attentifs aux effets et aux conséquences des rapports d'évaluation. Ils portent donc attention non pas à la manière dont l'évaluation est conduite, mais au contenu des rapports et à leurs retombées.

En ce qui a trait aux évaluateurs, le facteur discriminant qui fait débat est la position interne ou externe de l'évaluateur. En ce qui concerne la position, les avis divergent. Pour certains, les évaluateurs internes sont davantage aux prises avec des problèmes éthiques. Pour d'autres, les évaluateurs internes et les évaluateurs externes font face aux mêmes problèmes éthiques.

Ainsi, pour Lovell (1995), l'évaluateur interne est davantage aux prises avec des problèmes éthiques compte tenu des pressions institutionnelles. Ainsi, il est tiraillé entre satisfaire les exigences de son employeur et produire une évaluation de qualité, préserver les intérêts des parties prenantes au sein de son milieu de travail, se soucier de sa carrière ou la compromettre, etc.

Face à ces dilemmes, Newman (1995) estime que « the internal evaluator is more program or organizational staff than evaluator, and allegiance lies more with the primary role than with the evaluator role » (p. 101).

Tel n'est pas l'avis de Mathison (1999), pour qui les évaluateurs internes et les évaluateurs externes affrontent les mêmes problèmes éthiques, qu'ils traitent différemment. À ce sujet, elle affirme que les « external evaluators also work with clients who may make an undue attempt to shape the design, execution, and reporting of the evaluation [...] additionally, symbolic uses of evaluation are not limited to either external or internal evaluations, although the symbolic nature of the evaluation might be more apparent to internal evaluators [...] the difference lies, then, not in the dilemmas, but in the ways in which they are resolved... internal and external evaluators do work under different conditions, operate within different communities, and therefore approach ethical dilemmas in potentially different ways » (p. 26-27).

Ainsi, le traitement des problèmes éthiques dépend en grande partie du contexte dans lequel agit l'évaluateur. L'évaluateur interne évolue dans un milieu organisationnel plus restreint où il connaît les membres. Les facteurs à prendre en compte sont limités à l'organisation et visent parfois à minimiser les résultats négatifs et à mettre l'accent sur les résultats positifs, à souligner les aspects non menaçants des enseignements de l'activité évaluative (évaluation des besoins, etc.), à accorder plus d'intérêt à la visibilité de l'unité d'évaluation qu'à l'utilisation des résultats de l'évaluation et à réduire l'accès à l'information (Adams, 1985). L'évaluateur externe, lui, évolue dans un milieu plus ouvert, il baigne dans un environnement plus large que l'organisation où les facteurs à prendre en compte dans la résolution des problèmes éthiques sont plus nombreux et complexes, et vont au-delà de l'organisation per se.

Pour Morris (2003), la position interne ou externe n'est pas un facteur probant qui distinguerait ceux qui seraient moins exposés et ceux qui seraient plus exposés. Il estime qu'il y a là un terrain de recherche à creuser.

Il nous semble qu'on peut arriver à distinguer l'évaluateur interne de l'évaluateur externe, en matière éthique, en ayant recours au degré d'institutionnalisation de l'évaluation (Jacob, 2005a). Dans un milieu organisationnel où l'évaluation est institutionnalisée, où elle est reconnue et pratiquée de manière routinière, l'évaluateur interne serait moins aux prises avec des problèmes éthiques. Mieux, dans un tel contexte, même l'évaluateur externe y serait moins exposé s'il venait à obtenir un mandat d'évaluation. En revanche, dans une organisation où l'évaluation est moins reconnue et où elle est tenue en moindre estime, la tâche de l'évaluateur interne ou externe serait plus ardue et les embûches éthiques seraient plus nombreuses. Mais cette situation n'est proposée qu'à titre d'hypothèse. Ce débat est loin d'être clos. Il requiert davantage d'études empiriques, qui se sont jusqu'ici essentiellement concentrées sur les États-Unis.

En somme, comme cette section le révèle, les évaluateurs font face à divers problèmes éthiques tout au long du processus évaluatif et les énoncés prescriptifs offrent peu ou prou de soutien pour les surmonter.

3. Les principales caractéristiques des énoncés prescriptifs en évaluation

Les mécanismes de régulation éthique les plus connus sont les normes appelées *codes* ou *standards* ainsi que les comités d'éthique. Ceux-ci se trouvent plus fréquemment dans le milieu de la santé (hôpitaux, etc.) et dans le milieu universitaire (Haggerty, 2004). En évaluation, les sociétés nationales d'évaluateurs privilégient, de plus en plus, les énoncés prescriptifs. Ceux-ci sont contenus dans des documents officiels dits codes, standards, lignes directrices ou principes directeurs. Dans cette section, nous présentons un aperçu de ces documents en mettant l'accent sur leur contenu.

3.1 Des énoncés prescriptifs « individualistes »

Certains reprochent aux énoncés prescriptifs de l'évaluation de ne prendre en compte que les valeurs occidentales individualistes et d'être inopérants dans d'autres contextes socioculturels où la référence n'est plus l'individu mais la collectivité (Nevo, 1984; Schwandt, 2007; Simons, 2006). Cette critique ne semble pas complètement recevable dans le cas des principes directeurs de l'AEA, qui stipulent clairement que « these principles were developed in the context of Western cultures particularly the United States, and so reflect the experiences of that context. The relevance of these principles may vary across other cultures, and across subcultures within the United States » (AEA, 1995, p. 22). En outre, deux contre-arguments peuvent être opposés à cette critique. Tout d'abord, rappelons que l'ambition initiale de ces documents n'est pas nécessairement de les exporter. Nous supposons que les évaluateurs français qui ont rédigé la charte de la Société française de l'évaluation (SFE), tout comme la Société canadienne d'évaluation (SCE) ou les organisations professionnelles d'autres pays l'ont fait pour les évaluateurs de leurs pays respectifs. Il est dès lors naturel et compréhensible que ces codes reflètent les valeurs de ces sociétés. L'éthique ne vise pas à dire quel comportement respecte l'obligation morale en toutes circonstances mais plutôt quelle action peut être raisonnable dans des circonstances précises (Legault, 2006).

Ensuite, l'opposition entre valeurs individualistes et valeurs collectivistes constitue une fausse critique en ce que contrairement à la morale, l'éthique met l'accent sur le sujet pensant. En effet, pour simplifier, dans les contextes dits collectivistes, la détermination du bien repose sur les coutumes, les mœurs, en bref la morale collective : « sans nier pour autant ni la présence ni l'importance de l'agent moral, on lui laisse toutefois uniquement le soin d'interpréter cette tradition pour évaluer ses propres actions, réduisant ainsi l'éthique appliquée à une simple casuistique » (Lacroix, 2006, p. 141). Or, l'éthique consiste en une réflexion théorique et pratique de l'agent moral susceptible d'opérer des choix. L'accent mis sur la réflexion de l'agent moral dévoile l'orientation « individualiste », s'il en est, de l'éthique appliquée. L'acteur moral pensant n'est pas le collectif, mais l'individu pensant. C'est la raison pour laquelle les énoncés prescriptifs en évaluation insistent sur l'individu agissant. Dire cela ne signifie pas que l'éthique ignore la dimension collective. Car l'éthique est aussi relationnelle. Le sujet éthique est libre et responsable de ses choix, mais il doit aussi réfléchir en tant que membre d'une collectivité dont la destinée l'engage (Piron, 2002). Cette obligation éthique de tenir compte des autres se manifeste théoriquement aussi bien dans une réflexion personnelle que dans une démarche de délibération éthique collégiale (Legault, 2006). Ainsi, la délibération éthique peut constituer une réponse à la nécessité de prendre en compte chaque contexte socioculturel, car ce qui est éthique ici ne l'est pas nécessairement ailleurs.

3.2 Les énoncés prescriptifs et les dilemmes éthiques

Les énoncés prescriptifs d'évaluation visent principalement à résoudre des problèmes, mais ils peuvent à leur tour engendrer de nouveaux dilemmes éthiques (Mabry, 1999; Newman, 1995). Ces dilemmes sont causés par l'existence de certaines contradictions entre des règles contenues dans un même document, par le décalage entre les principes codifiés et les valeurs personnelles de l'évaluateur ou encore par les conflits entre différents énoncés prescriptifs auxquels sont astreints les évaluateurs (par exemple, le code d'éthique de leur discipline d'origine ou de la fonction publique pour les évaluateurs internes). Face à ce constat, Mabry (1999) propose une vision radicalement différente en affirmant que l'éthique ne requiert pas de code parce que les codes sont pétris de rigueur et de certitude alors que le monde réel des évaluateurs est fait d'ambiguïté. Cette opinion tranchée peut être critiquée car, comme nous allons le voir, le degré de certitude et de rigueur des énoncés prescriptifs est très variable. Si l'on considère les lignes directrices de la SCE, elles sont relativement peu développées et laissent place à beaucoup d'interprétation en comparaison des standards de la Société suisse d'évaluation (SEVAL). À dire vrai, codifiées ou pas, les valeurs éthiques seront toujours susceptibles de causer des dilemmes, comme le reconnaît l'AEA, qui stipule que « no statement of principles can anticipate all situations that arise in the practice of evaluation » (AEA, 1995, p. 21). Il n'est pas réaliste d'attendre des énoncés prescriptifs qu'ils fournissent des solutions clés en main à tous les problèmes éthiques, moins encore aux dilemmes éthiques. Un code qui y parviendra, à supposer que cela soit possible, n'en serait plus un et deviendrait un code de déontologie. Exiger d'un code d'être précis et de dire ce qui peut être directement applicable, c'est tuer le sujet moral. Celui-ci est doté de capacité réflexive. Il ne doit pas s'en remettre totalement au code. Les codes consistent à énoncer des principes qui peuvent servir de base au jugement éthique. Ces principes sont à la fois généraux, voire universels, mais aussi particuliers parce qu'ils visent des comportements humains dans des contextes précis (Couture, 2005). La SCE abonde dans ce sens en estimant que les normes précises limiteraient la réflexion personnelle : « nous croyons que le désavantage principal serait d'imposer une limite au jugement professionnel » (SCE, 1992, p. 179).

3.3 La confusion entre éthique et méthodologie

La dernière caractéristique des énoncés prescriptifs d'évaluation est la confusion entre ce qui ressort *stricto sensu* à l'éthique et ce qui relève de la méthodologie (Simons, 2006). Cette confusion se retrouve aussi dans l'opinion des évaluateurs, comme le montre le tableau récapitulatif ci-dessus, relatif aux problèmes éthiques en évaluation. Alors que l'on s'attendrait à un énoncé de valeurs auxquelles aspirent les évaluateurs, les énoncés prescriptifs prêtent une attention particulière aux procédés méthodologiques d'évaluation. Un tel souci méthodologique est présent dans l'exigence de la « compétence » dans les lignes directrices de la SCE ou encore dans la charte de la SFE. Mais c'est surtout dans les standards de « précision » de la SEVAL repris eux-mêmes des standards du comité conjoint que ce souci est le plus explicite. Dans le cas de la SEVAL, les standards P1 à P8 ressemblent à s'y méprendre à un cours de méthode de recherche : documentation de l'objet d'étude (P1), analyse du contexte (P2), description des objectifs et de la démarche (P3), sources d'information (P4), informations valides et fiables (P5), vérification systématique (P6), analyse des informations qualitatives et quantitatives (P7), conclusions motivées (P8). Les énoncés prescriptifs pourraient faire l'économie d'une telle préoccupation méthodologique, qui est déjà prise en compte par la formation universitaire. Certes, nous n'ignorons pas les conséquences éthiques de certains choix méthodologiques. Mais, il est important de distinguer ce qui relève des procédés pratiques de recherche des valeurs plus abstraites qui devraient inspirer les choix méthodologiques. D'ailleurs, selon Fitzpatrick (1999), les codes publiés dans les années 1990 mettaient moins l'accent sur les questions méthodologiques en comparaison de ceux des années 1980. Mais l'adoption et l'adaptation des standards du Comité conjoint en Suisse (SEVAL, 2000) et en Afrique viennent contrebalancer cette affirmation, car les standards du Comité conjoint sont réputés pour leur orientation méthodologique. Or ce sont eux qui sont repris parfois de manière quasi identique dans d'autres pays. Toutefois, nous estimons que plus les évaluateurs atteindront un consensus sur la définition même de leur profession, plus s'édicteront des codes d'éthique *stricto sensu*.

3.4 La confusion entre éthique et déontologie

La dernière caractéristique des énoncés prescriptifs d'évaluation réside dans la confusion entre l'éthique et la déontologie. Les énoncés prescriptifs d'évaluation ne font pas la distinction entre ces deux aspects. L'éthique renvoie aux valeurs fondatrices, tandis que la déontologie signifie étymologiquement « devoirs » et renvoie aux obligations. Contrairement à la déontologie, en éthique « l'élément normatif n'est pas l'obligation mais la valeur » (Legault, 2006, p. 48). Or, en même temps que les énoncés prescriptifs d'évaluation invitent au respect des valeurs abstraites comme l'intégrité, l'honnêteté, la pluralité, la responsabilité, la justice sociale, ils prescrivent des obligations et des comportements comme celui-ci : « les évaluateurs devraient appliquer des méthodes d'enquête systématiques propres à l'évaluation » (lignes directrices de la SCE). Le ton légaliste caractéristique des codes de déontologie se retrouve dans les principes directeurs de l'AEA (Fitzpatrick, 1999), mais aussi dans les lignes directrices de la SCE. Cependant, cette orientation déontologique n'est pas pleinement assumée car habituellement, la prescription déontologique est accompagnée des sanctions encourues en cas de non-respect, ce que les énoncés prescriptifs d'évaluation ne font pas. Ainsi, certains reprochent aux énoncés prescriptifs d'évaluation de manquer de mesures concrètes de mise en œuvre (Fitzpatrick, 1999; Rossi, 1995). Par conséquent, ils prescrivent des comportements que les évaluateurs ne sont pas obligés d'adopter parce qu'ils n'y sont pas contraints. À dire vrai, l'évaluation n'étant pas (encore) constituée en ordre professionnel, elle ne dispose pas de mécanismes institutionnels susceptibles de sanctionner un comportement déviant à l'instar d'autres professions comme la psychologie, le droit et la médecine. Mais la rédaction d'énoncés prescriptifs comporte aussi ses enjeux propres qui peuvent motiver les sociétés d'évaluation.

4. Les enjeux connexes à la création des énoncés prescriptifs en évaluation

À la lecture des standards du *Joint Committee* et surtout des principes directeurs de l'AEA, de la charte des politiques publiques et des programmes publics de la SFE, des standards de la SEVAL et des lignes directrices de la SCE, on remarque que la régulation éthique en évaluation comporte des enjeux à la fois internes et externes.

4.1 Les enjeux internes

4.1.1 La quête de la professionnalisation

La quête de la professionnalisation trouve une justification à la fois théorique et pratique. Sur le plan théorique, disposer de normes ou standards éthiques est une exigence de la professionnalisation. Celle-ci passe par cinq phases (Morell et Flaherty, 1978, p. 12) :

- des individus se consacrent à plein temps à une activité;
- des formations scolaires sont conçues pour former les individus à l'exercice d'une activité;
- des associations professionnelles se constituent;
- des débats naissent sur l'institution de la licence ou d'autres régulations autorisant la pratique de la profession;
- des codes éthiques sont rédigés.

Si l'on se fie à la littérature, l'évaluation est bien en voie de professionnalisation. D'ailleurs, la quête de la professionnalisation (Jacob et Boisvert, 2010) est explicitement revendiquée dans les différents dispositifs éthiques. Cette revendication trouve une justification pratique au regard des contextes dans lesquels évoluent les sociétés d'évaluation.

Ainsi, en Suisse, « les standards d'évaluation de la Société suisse d'évaluation, appelés ci-après standards SEVAL, doivent contribuer à la professionnalisation de l'évaluation en Suisse » (SEVAL, 2000, p.1). D'après Widmer et Neuenschwander (2004), bien que la SEVAL ait été créée récemment (en 1996), elle constitue une communauté d'évaluateurs assez dynamique ayant bénéficié d'un fort appui des décideurs publics. Ainsi, dès 1987 fut créé le Working Group on Legislative Evaluation (AGEVAL), responsable de la promotion de l'évaluation. Il est composé à la fois de décideurs publics et d'universitaires (Jacob, 2005a). À partir des travaux de ce groupe, la Fondation suisse pour la science a financé le programme de recherche Effectivité des mesures publiques. « One of the main goals of this program was to professionalize the weakly developed evaluation community in Switzerland » (Widmer et Neuenschwander, 2004, p. 389). L'appui politique a été tel qu'en 1999, le législateur suisse a inscrit dans la Constitution une clause relative à l'évaluation. L'adoption des standards par la SEVAL en 2000 s'inscrit dans une dynamique de développement de l'évaluation stimulé tant par les évaluateurs que par les décideurs et les gestionnaires publics. En dépit de l'appui variable des différents paliers de gouvernement (commune, canton, etc.) à l'évaluation (Delley, 2007; Widmer et Neuenschwander, 2004), celle-ci évolue peu à peu vers la professionnalisation dans une dynamique volontariste des évaluateurs et des décideurs qui considèrent l'évaluation comme un outil de gestion.

Quant à la SCE, le Comité pour le développement des normes avait estimé que l'adoption de ces normes « comporte des enjeux importants comme la définition même de la profession et de ce à quoi nous engage sa pratique et le rôle que nous souhaitons voir jouer à notre porte-parole collectif, la SCE » (SCE, 1992, p. 180). En effet, l'évaluation au Canada a été longtemps soutenue par le gouvernement fédéral et continue à l'être. Elle a été très rapidement perçue comme un outil de gestion et de reddition de comptes (Gauthier, Borys, Kishchuk et Roy, 2006; Jacob, 2006; Rutman et Mayne, 1985). Elle était couplée à l'audit, et les deux constituaient souvent une même unité au sein des ministères et agences fédéraux (McDavid et Huse, 2006). Mais à partir de 1983, le gouvernement a opéré un virage de l'évaluation vers l'audit et la vérification, au point que ces pratiques sont désormais des activités distinctes. L'évaluation a progressivement perdu de son influence par rapport à l'audit et à la vérification. Pour certains, cette situation s'explique par le fait que les évaluateurs ne sont pas organisés en profession : « Although there are a number of reasons for the diminishing role that evaluators play in the public sector, not being organized as a profession creates a competitive disadvantage compared to accounting, auditing, management consulting, and other approaches that have professionalized their practice » (McDavid et Huse, 2006, p. 67). Pour ces auteurs, la faiblesse des évaluateurs au Canada se traduit par leur inaptitude à s'adapter à la gestion de la performance dans le secteur public, un champ délaissé au profit de l'audit. Dans ce contexte, la professionnalisation et la régulation éthique apparaissent comme des instruments de reconquête du terrain perdu.

Aux États-Unis, la dynamique est légèrement différente. La quête de la professionnalisation vient du souci de se distinguer d'autres professions. L'adoption des principes directeurs vise à doter l'AEA de ses propres normes éthiques. Shadish, Newman, Scheirer et Wye (1995) ont affirmé que celle-ci a été guidée par le souci de se distancier des standards du *Joint Committee*, qui étaient très axés sur l'éducation : « AEA should articulate its own principles and not depend on a set of principles articulated by another organization » (p. 3). Même si l'AEA s'est inspirée d'autres codes d'éthique en psychologie, en éducation et en anthropologie, elle a su se démarquer de leurs orientations méthodologiques et de recherche qui ne renseignent que peu sur les problèmes éthiques que rencontre l'évaluation, une profession orientée vers la clientèle (Fitzpatrick, 1999).

En France, la SFE fait exception en ce qu'elle n'appelle pas précisément à une professionnalisation. Sans doute que dans un contexte où l'évaluation est en phase de développement, il est prématuré d'insister sur la professionnalisation. Elle est en train de trouver sa justification ou sa raison d'être par rapport aux contraintes techniques et politiques : « l'évaluation trouve sa légitimité dans un projet plus vaste de modernisation du service public; d'autre part, la centralité historique de l'État en France le conduit souvent à se comporter en propriétaire quasi exclusif de toute innovation en matière de gestion publique » (Jacob, 2005b; Monnier et Duran, 1992).

4.1.2 La quête de l'identité

Les codes ou standards éthiques sont aussi un instrument qui permet de définir la profession d'évaluateur. En effet, d'après Morell (1990), l'évaluation est une discipline caractérisée par des intérêts divers et un ensemble de doctrines officielles mais mal définies. Cette caractéristique de l'évaluation n'a pas échappé au groupe de travail de l'AEA responsable de la rédaction des principes directeurs (Shadish *et al.*, 1995). Car c'est en fonction du type de profession que les principes sont définis. Le groupe de travail a manifestement décidé d'aboutir à un consensus en estimant que « [e]valuation is a profession composed of persons with varying interests potentially encompassing but not limited to the evaluation of programs products, personnel, policy, performance, proposals, technology, research, theory, and even of evaluation itself. These principles are broadly intended to cover all kinds of evaluation » (AEA, 1995, p. 20). À l'instar des principes directeurs de l'AEA et des standards de la SEVAL, la charte de l'évaluation des politiques publiques et des programmes publics de la SFE propose une vision œcuménique tout en insistant sur la diversité et la pluralité des savoirs et des pratiques évaluatifs. Ainsi, il y est écrit que depuis son origine, la SFE a accueilli tous ceux qui participent à ces pratiques. Tout en reconnaissant cette diversité, elle promeut les formes d'évaluation les plus à même de faire de l'évaluation une composante des organisations publiques. Cette reconnaissance de l'hétérogénéité se retrouve dans presque tous les documents des autres sociétés d'évaluation. En même temps que le principe d'hétérogénéité est admis et reconnu, l'existence même des codes auxquels les différents évaluateurs sont invités à se référer constitue la recherche d'une culture commune, d'un langage partagé, en bref d'un dénominateur commun pouvant définir l'évaluation ou l'évaluateur lui-même. En ce sens, les énoncés prescriptifs constituent des vecteurs de socialisation pour les évaluateurs.

4.1.3 La quête de la qualité

Les énoncés prescriptifs visent aussi à garantir la qualité des évaluations. Ainsi, lorsque le concept de qualité n'est pas explicitement inscrit dans les préambules des dispositifs éthiques eux-mêmes, on retrouve un terme semblable, comme « *best practices* » (standards du *Joint Committee*). On peut lire dans les standards de la SEVAL que seule la collaboration de tous les intéressés à l'évaluation crée la base d'évaluations de haute qualité (Widmer, Landert et Bachman, 2000, p. 1). Le premier projet de la charte de l'évaluation des politiques publiques et des programmes publics de la SFE est intitulé « Standards de qualité et de déontologie » (SFE, 2006). Au Canada, le Centre d'excellence en évaluation a eu à déplorer que « la qualité des évaluations, bien qu'elle s'améliore, n'était toujours pas aussi élevée qu'elle pourrait l'être » (Secrétariat du Conseil du Trésor, 2005, p. 3). Prenant tôt acte d'un tel défi, la SCE considère « l'amélioration de la qualité de la pratique évaluative comme l'objectif principal du développement et de l'adoption des normes » (SCE, 1992, p. 173). Comme nous le voyons, toutes les sociétés d'évaluation professent l'atteinte de la qualité. Mais de quelle qualité parlent-elles? En quoi l'éthique peut-elle aider à garantir la qualité des processus d'évaluation?

La détermination de la qualité varie selon deux tendances. La première tendance, plus positiviste, met l'accent sur la quête de l'objectivité ainsi que sur le recours aux méthodes et aux techniques scientifiques (Schwandt, 1990). Historiquement, cette tendance correspond à la naissance de l'évaluation dans les années 1960-1970, où l'accent était mis sur les méthodes expérimentales et quasi expérimentales (McDavid et Huse, 2006). En dépit de leur validité, ces évaluations ne sont pas toujours utilisées par les clients, qui n'en comprennent parfois pas la grammaire.

La deuxième tendance, plus participative, fonde la qualité non plus sur l'approche scientifique mais sur la participation des parties prenantes (Cousins et Whitmore, 1998; Daigneault et Jacob, 2009; House et Howe, 1999) et sur l'utilisation des résultats de l'évaluation (Patton, 2008). Cette approche met l'accent sur les besoins et les valeurs des parties prenantes qui constituent des facteurs susceptibles de garantir la réception et l'utilisation de l'évaluation. La qualité d'une évaluation n'est dès lors plus indépendante des attentes de ceux qui y ont un intérêt quelconque.

Pour sortir de ce dualisme, nous suggérons de mesurer la qualité à l'aune des cinq critères proposés par Schwandt (1990) :

- la performance, qui touche aux qualifications et aux compétences techniques, méthodologiques et communicationnelles de l'évaluateur;
- la conformité, qui touche au respect des standards de la pratique évaluative;
- la qualité du produit, qui renvoie à la qualité du rapport écrit;
- l'utilisation de l'évaluation, qui n'est pas qu'un déterminant mais une composante de la qualité;
- la qualité perçue, qui renvoie à l'image globale que les clients peuvent avoir d'une évaluation au regard du processus d'évaluation, des méthodes, de la réputation de l'évaluateur, de son appartenance organisationnelle, etc.

Ces critères ont l'avantage d'éviter le manichéisme dans lequel nous enfermaient les approches positiviste ou participative de la qualité. Ce faisant, ils prennent en compte des aspects à la fois techniques et participatifs. La qualité d'une évaluation ne dépend plus exclusivement de la rigueur méthodologique, mais aussi des réponses qu'elle apporte aux attentes des parties prenantes. En ce sens, l'éventail des codes et standards existants recoupe ces deux aspects. Les principes directeurs de l'AEA, les standards du SEVAL et la charte d'évaluation de la SFE sont très explicites à ce sujet. Ils mettent l'accent à la fois sur les dimensions méthodologiques et des compétences ainsi que sur la participation des parties prenantes et la prise en compte de la diversité des intérêts.

4.2 Les enjeux externes

4.2.1 Un bouclier pour les évaluateurs

Les normes éthiques protègent les évaluateurs des parties prenantes, des gestionnaires et des clients. Dans le cas du Canada, Jacob (2006) a relevé que même si les résultats de l'évaluation sont utilisés, « de nombreux gestionnaires éprouvent une appréhension à l'égard de l'évaluation qu'ils perçoivent parfois comme une critique de leur travail » (p. 526). Aux États-Unis, Morris et Cohn (1993) ont montré que le problème éthique le plus fréquent et le plus sérieux auquel font face les évaluateurs interviewés est la pression des clients pour influencer sur la présentation des résultats de l'évaluation. Dans ce contexte, les évaluateurs peuvent se prévaloir des normes éthiques pour se prémunir des influences des parties prenantes et pour défendre les résultats auxquels ils sont parvenus. C'est ainsi que l'évaluation pourra s'imposer comme outil de gestion. Alors, il est possible d'espérer la création d'unités évaluatives au sein des organisations. Une telle dynamique d'institutionnalisation constitue le gage de la pérennisation de la profession.

4.2.2 La quête d'une autonomie disciplinaire

L'évaluation est un champ d'étude au statut ambigu (Worthen, 2003). Elle est tantôt une profession parce qu'elle fournit des services aux clients, tantôt une discipline parce qu'elle génère des connaissances sur les processus d'action publique. Une autre façon de voir les choses est de considérer l'évaluation comme un champ interdisciplinaire (Jacob, 2008). C'est cet aspect (inter)disciplinaire qui retient notre attention dans cette section. Il nous conduit à mettre en question la place de l'évaluation au sein des universités parmi les autres disciplines. À cet égard, il convient de relever que l'évaluation a parcouru beaucoup de chemin. Elle dispose aujourd'hui des assises épistémologiques, théoriques et méthodologiques solides. Sa maturité se traduit dans l'existence de nombreuses revues scientifiques et de cursus de formation dans les universités. Mais il reste que de nos jours, la production du savoir est de plus en plus soumise aux normes éthiques (Haggerty, 2004). Disposer de normes éthiques est considéré comme une exigence pour les disciplines. Raison pour laquelle, afin d'être une discipline comme les autres, l'évaluation a besoin de ses propres normes éthiques. En ce sens, la création de normes éthiques obéit à une logique instrumentale parce qu'elle concourt à revêtir l'évaluation de la légitimité disciplinaire.

5. Conclusion

L'éthique en évaluation, comparativement à la théorie ou à la méthodologie, n'a pas attiré beaucoup l'attention. Les recherches qui y sont relatives sont concentrées aux États-Unis, qui constituent aussi le berceau de l'éthique appliquée. Le risque de l'hégémonie de cette recherche américano-centrée est le transfert mimétique des normes évaluatives des États-Unis vers d'autres pays, comme c'est le cas des standards du *Joint Committee* repris en Suisse et en Afrique. Or, le véritable travail éthique exige de partir non pas d'une norme mais d'une situation concrète pour poser le jugement. Cette exigence souvent sous-estimée est au cœur même de l'évaluation. En effet, l'évaluation vise l'amélioration des programmes en partant de la situation des personnes, des groupes et des institutions qui en sont bénéficiaires. L'évaluation porte en soi une théorie du changement optimal en finalité. Et cette théorie du changement est située, c'est-à-dire qu'elle dépend de chaque circonstance dans laquelle se trouve l'évaluateur. Ce n'est pas une norme universelle qui oriente le jugement éthique, mais le contexte qui motive la décision raisonnable. Il est souhaitable dès lors que les recherches sur l'éthique se multiplient. Les expériences recueillies dans divers contextes ne pourront que nourrir la réflexion en ce domaine et ouvrir des pistes de recherche.

Pour finir, nous voulons mettre l'accent sur un aspect qui nous semble intéressant : la formation en éthique en évaluation des programmes. L'effort de vulgarisation de l'éthique en évaluation ne peut pas faire l'économie d'une formation formelle et informelle. L'éthique appliquée devrait être officiellement enseignée dans les cursus de formation en évaluation. Des formations en éthique peuvent aussi être données en sessions de formation continue aux évaluateurs. Une telle tâche peut incomber aux sociétés nationales d'évaluation dont certaines offrent déjà des sessions de formation sur d'autres aspects de l'évaluation³. C'est le lieu ici de souligner que la réflexion sur la certification, l'agrément, en bref la professionnalisation en cours dans certaines sociétés d'évaluation devrait tenir compte de la dimension éthique.

³ Nous pensons ici aux sessions de formation organisées par la SCE (par exemple, la Série des compétences essentielles en évaluation).

III. LA LONGUE MARCHÉ DE LA PROFESSIONNALISATION DE L'ÉVALUATION AU QUÉBEC – STEVE JACOB

Alors que plusieurs professions « établies » (par exemple, la médecine ou l'architecture) disposent de codes d'éthique ou de déontologie, il est intéressant de comprendre de quelle manière se structurent les réflexions sur la production de réglementations professionnelles et éthiques au sein de professions émergentes comme l'évaluation (Jacob et Boisvert, 2010). Ce chapitre présente les démarches et ambitions d'un processus de professionnalisation de l'activité des évaluateurs entamé à partir de la moitié des années 1990 au Québec.

Nous cherchons à comprendre de quelle manière se développent les réflexions visant à encadrer l'activité évaluative et quels sont les buts poursuivis en la matière. Pour répondre à ces questions, nous avons réalisé une étude de cas détaillée sur la base d'une analyse documentaire⁴ et d'entrevues semi-dirigées. À l'automne 2008, nous avons mené huit entrevues avec des responsables de la Société québécoise d'évaluation de programme (SQEP)⁵. Les personnes que nous avons rencontrées se sont exprimées en leur nom, pas au nom de la SQEP ou des organisations qui les emploient⁶. Cette précision est importante, car comme nous allons le voir, en faisant part de leur expérience et de leurs opinions, nos interlocuteurs brossent un portrait nuancé de la pratique de l'évaluation qui ne correspond pas toujours avec l'image « idéalisée » qui est véhiculée par les organisations professionnelles d'évaluation. L'analyse des entrevues tente de rendre compte de la richesse des propos que nous avons recueillis pour en extraire les particularités de notre objet d'étude. L'objectif de cette étude de cas est de présenter les initiatives entreprises par la SQEP sur la base d'une démarche inductive visant à comprendre le sens des démarches de professionnalisation et non de procéder à un test d'hypothèses préalablement définies.

L'évaluation de politiques ou de programmes publics est un outil de pilotage de l'action publique qui consiste à déterminer les effets d'une intervention publique et, en fonction de critères bien définis (par exemple, la pertinence, l'efficacité, l'efficience, la durabilité), « à porter un jugement de valeur sur ces effets, qu'ils soient voulus ou pervers, directs ou indirects, induits à court ou à long terme, etc. » (Jacob, 2004, p. 202-203). Dans la plupart des démocraties occidentales, l'évaluation est un concept de plus en plus populaire dans le discours politique et dans la réalité administrative en raison, notamment, de l'engouement pour le courant de la décision fondée sur des données probantes (*evidence-based policy*) qui favorise l'augmentation des budgets de recherche des organisations publiques (Jacob, 2009; Martin, 2005). Actuellement, rares sont les secteurs d'intervention publique qui échappent à l'évaluation, même si des différences intra-sectorielles existent en ce qui a trait à l'acceptabilité de l'exercice, aux développements méthodologiques ou à la qualité obtenue. En un mot, l'évaluation est une pratique en vogue qui alimente un marché prospère et une industrie florissante (Leeuw, 2005).

Si la pratique de l'évaluation se répand, force est de constater que le terme englobe des réalités bien différentes. Il est possible de distinguer deux grandes catégories. La première est un ensemble « formalisé et assez normé » qui se matérialise dans un dispositif institutionnel⁷ alors que la seconde regroupe des activités variées qui rythment la vie politico-administrative dans un ensemble plus « diffus et éparpillé ». Toutes ces pratiques s'incarnent dans une multitude d'instances qui alimentent le débat public et éclairent la formation d'un jugement de valeur sur la conduite de l'action publique (Jacob, 2006, p. 516). L'objet de ce chapitre porte sur la première catégorie.

4 Nous avons fait une recherche sur Internet afin de rassembler les documents publics des associations ou regroupements professionnels qui présentent la position officielle de ces organisations sur les enjeux qui nous intéressent.

5 Étant donné la particularité des dossiers de la professionnalisation, il n'est pas opportun de rencontrer plus de membres de la SQEP, car notre objectif principal est de comprendre les dynamiques et les motivations de la professionnalisation par l'entremise de ceux qui pilotent les projets. Plus largement, les membres de la SQEP sont régulièrement consultés par le conseil d'administration de la Société lorsque des initiatives sont entreprises, et nous intégrons les résultats de certaines de ces consultations dans ce rapport lorsqu'ils apportent un éclairage utile.

6 Cette recherche a débuté avant que Steve Jacob ne soit élu membre du conseil d'administration de la SQEP en novembre 2008. Il s'agit d'une recherche libre qui ne répond pas à une commande de la SQEP, et les propos exprimés dans ce rapport engagent la seule responsabilité de son auteur.

7 Un dispositif institutionnel se compose d'organisations et de règles qui contribuent au développement et à la pérennité de la pratique évaluative dans un espace donné (Jacob, 2005c).

Contrairement aux apparences, la pratique évaluative est très diversifiée et, même si l'on parle d'évaluation, le terme ne signifie pas qu'il est possible de trouver une homogénéité de pratiques ou une identité univoque de l'évaluateur. La diversité s'explique tout d'abord par la pluralité des formations disciplinaires des évaluateurs⁸. Parmi nos interlocuteurs, un individu avait une formation scientifique particulière et spécialisée qui confère assez facilement une identité professionnelle et qui pourtant estime s'être « *reconnu beaucoup plus comme évaluateur que comme [scientifique⁹]* ». La conduite d'une évaluation, les orientations méthodologiques et les attentes en la matière vont ensuite être influencées par le secteur d'intervention à l'étude. Dans certains domaines prédominent des paradigmes scientifiques qui légitiment certaines formes d'évaluation au détriment d'autres (par exemple, l'opposition bien connue entre les courants positiviste et constructiviste). Enfin, le terme d'*évaluateur* peut lui-même faire référence à des activités distinctes dans le processus d'évaluation (par exemple, la rédaction d'un appel d'offres et l'encadrement du processus, la collecte et l'analyse de données en vue de rédiger un rapport). Habituellement, le terme d'*évaluateur* désigne l'auteur d'un rapport qui porte un jugement de valeur sur les activités publiques et qui suggère un certain nombre de recommandations. Or, dans la fonction publique canadienne (et principalement à l'échelle fédérale), le terme est également employé différemment et inclut les agents qui commandent des évaluations sans en réaliser directement.

À ces distinctions s'ajoutent finalement les différentes appartenances de l'évaluateur qui peut agir au sein de l'organisation qui l'emploie (évaluateur interne) ou à l'extérieur de l'organisation (évaluateur externe). Les évaluateurs externes sont souvent des consultants ou des chercheurs universitaires à qui est confié un mandat précis. Nous reviendrons plus tard sur les conséquences que cette hétérogénéité peut induire dans les processus de professionnalisation de la pratique évaluative. Avant cela, la section suivante présente un bref panorama du paysage de l'évaluation au Québec, qui permettra de comprendre le contexte dans lequel sont apparues plusieurs démarches de la professionnalisation de l'évaluation.

1. Bref panorama du paysage de l'évaluation au Québec

En dressant un bilan de l'expérience québécoise en matière d'évaluation, Marceau (2007) estime que « la culture d'évaluation est relativement forte au Québec et [que] la production d'évaluations est importante » (p. 148), même s'il relativise ce propos en prenant en considération le fait que l'histoire de l'évaluation est rythmée par « trente ans d'essais, de difficultés, mais aussi de succès, puisque l'évaluation est partout dans le monde une fonction qui s'avère politiquement fort délicate » (p. 143). Au fil des trente dernières années, l'institutionnalisation de l'évaluation a conduit à la création d'un environnement dynamique et d'une communauté soucieuse de promouvoir la pratique. La communauté des évaluateurs au Québec, à l'instar de ce qui s'observe dans d'autres pays, est très diversifiée. Les évaluateurs ont des profils variés et travaillent parfois dans des environnements professionnels hétérogènes et cloisonnés. S'il est assez facile de mettre en évidence les caractéristiques qui distinguent un évaluateur interne (par exemple, un fonctionnaire qui travaille au sein d'un ministère ou d'un organisme) d'un évaluateur externe (par exemple, un consultant privé), les nuances au sein de chaque groupe peuvent être assez importantes. Par exemple, les évaluateurs internes qui travaillent au Québec relèvent de différents paliers gouvernementaux (municipal, provincial et fédéral). Chaque palier édicte ses propres réglementations en matière de réalisation d'évaluations (par exemple, la périodicité, le contenu, la méthode), d'accès et d'encadrement de la profession. De plus, au sein de chaque palier de gouvernement, il est possible d'observer des différences importantes entre les ministères et organismes en fonction de l'expérience et de l'importance accordée à l'évaluation par la haute direction (par exemple, le sous-ministre) ou par le directeur de l'évaluation lui-même. C'est ainsi qu'il arrive que des personnes sans aucune formation en évaluation, mais qui semblent disposer de certaines aptitudes nécessaires, peuvent occuper l'emploi d'évaluateur¹⁰. Même s'il existe des organisations qui contribuent au regroupement professionnel, il est difficile de saisir une « identité » de l'évaluation qui dépasse la somme des caractéristiques individuelles.

8 Une enquête réalisée auprès des membres de l'American Evaluation Association montre que les évaluateurs ont une formation (souvent de maîtrise ou de doctorat) en psychologie, en éducation, en sociologie, en santé ou en administration publique. De plus, quelques membres ont une formation spécifique en évaluation (AEA, 2008, p. 7-9).

9 Le titre exact de la discipline a été remplacé pour assurer la confidentialité des propos.

10 Un de nos interlocuteurs a déclaré à ce sujet être « *entré dans le monde de l'évaluation par la porte d'en arrière et sans avoir de formation [spécifique en évaluation]* ». Il pense que « *si quelqu'un est un peu familier avec les méthodes quantitatives et les sciences sociales, il peut se retrouver dans le monde de l'évaluation. Et là il fait comme il peut* ».

Comme l'enseignant les travaux qui mesurent le degré d'institutionnalisation de l'évaluation, le développement de cette pratique s'accompagne de la création de dispositifs institutionnels (Jacob, 2005a). Au Québec, le dispositif institutionnel est moins formalisé que dans d'autres juridictions¹¹ et se caractérise par la présence d'organisations qui réunissent les principaux acteurs de l'évaluation de la province. Les principales organisations sont la Société québécoise d'évaluation de programme (SQEP) et le Groupe des responsables en analyse et évaluation de programme (GRAEP).

La SQEP a été créée en 1989, en vertu de la partie II de la Loi sur les corporations canadiennes (OSBL). Cette association professionnelle est affiliée à la Société canadienne d'évaluation (SCE)¹². Ses principaux objectifs sont de « [1] permettre aux personnes intéressées par l'évaluation de programme d'échanger entre elles; [2] contribuer au développement de l'évaluation de programme; [3] constituer un centre de référence, d'action, d'information et de formation pour les intervenants en évaluation de programme au Québec [et 4] prendre position sur des questions touchant l'évaluation de programme » (Bard, Bernier, Johnson et Marceau, 2005). La SQEP compte environ 300 membres et « regroupe des professionnels praticiens de l'évaluation dans la fonction publique (55 %) et dans le secteur de la santé (20 %), des consultants privés (10 %), des professionnels de l'enseignement – recherche, études (10 %) » (SQEP, 2009). Même s'il n'y a pas d'exigence officielle en la matière, il existe une tradition de représentativité de la diversité du paysage évaluatif au sein du conseil d'administration de la SQEP afin qu'il y ait des représentants des fonctions publiques fédérale et provinciale ainsi que des consultants privés.

Pour les fonctionnaires québécois, l'adhésion à la SQEP se fait essentiellement sur une base volontaire. Ainsi, un évaluateur peut effectuer son travail sans avoir connaissance des activités organisées par la SQEP. Dans quelques ministères ou organismes, il arrive que le directeur de l'évaluation incite les membres de son équipe à devenir membre de cette association professionnelle. Il s'agit ici d'une forme d'encouragement qui s'accompagne du paiement de la cotisation. Dans d'autres ministères, les évaluateurs internes ont l'obligation de se soumettre au cadre normatif d'associations professionnelles en évaluation telles que la SQEP ou la SCE.

Il existe également une association, fondée en 1989, qui réunit les fonctionnaires qui sont responsables de l'implantation et de la réalisation de la fonction d'évaluation au sein des ministères et organismes québécois. Le GRAEP est un regroupement d'intérêts et un lieu d'échanges sur la pratique évaluative. Il produit des avis sur les principales tendances en matière d'évaluation et peut être consulté « lors de l'élaboration de nouvelles politiques liées à l'évaluation de programmes » (GRAEP, 2007). L'existence de ce groupe de responsables témoigne du fait que l'évaluation s'institutionnalise dans les ministères et organismes par la création de services chargés de commander ou de réaliser des évaluations.

Enfin, pour conclure ce bref panorama du paysage québécois, il est utile d'ajouter que le Québec se distingue d'autres pays en ce qui concerne la formation en évaluation. Les principales universités de la province offrent des cours en évaluation de politiques ou de programmes et proposent parfois des maîtrises spécialisées dans le domaine (CUEE, 2009)¹³.

2. Être ou ne pas être une profession?

L'évaluation est-elle ou non une profession? La réponse à cette question n'est pas simple et les arguments qui plaident en faveur ou en défaveur de la professionnalisation structurent les réflexions et sont, depuis de nombreuses années, à l'origine de multiples débats passionnés dans la communauté des évaluateurs¹⁴. À ce jour, il n'existe pas de réponse définitive qui permettrait d'aboutir à un consensus. Une revue de la littérature en la matière permet de cibler les principales thèses élaborées essentiellement aux États-Unis, où certains souhaitent approfondir le mouvement alors que d'autres plaident pour le *statu quo* (Jacob et Boisvert, 2010).

11 Les critères pris en considération pour apprécier le niveau d'institutionnalisation de la pratique sont les suivants : l'existence d'instances d'évaluation auprès de l'exécutif, l'existence d'instances d'évaluation auprès du Parlement, la réalisation d'évaluations au sein de la Cour des comptes (ou son équivalent fonctionnel), l'existence d'une société d'évaluation, la publication d'une revue scientifique et de standards de qualité (Varone et Jacob, 2004, p. 281).

12 La SQEP est associée à la SCE, qui est structurée en sections provinciales. Les objectifs de la SCE sont de favoriser la connaissance, la promotion des intérêts et le perfectionnement professionnel en matière d'évaluation (www.evaluationcanada.ca [consulté le 1^{er} mai 2009]).

13 Il existe également une formation continue en évaluation qui est offerte par la SCE pour doter les évaluateurs débutants des compétences essentielles.

14 Il est à noter que les mêmes passions se déchaînent dès lors qu'il est question de savoir si l'évaluation est ou n'est pas une discipline scientifique.

La situation au Canada, et particulièrement au Québec, est quelque peu différente puisque nos interlocuteurs s'entendent pour dire que l'évaluation se situe à un tournant de la professionnalisation. Il est vrai qu'à l'instar des États-Unis, le Canada dispose d'une longue tradition en matière d'évaluation et que le pays figure en tête des pays ayant une grande maturité et un haut degré d'institutionnalisation de la pratique (Varone, Jacob et De Winter, 2005). Il semble donc qu'une tendance lourde en matière de professionnalisation de l'évaluation se soit engagée au Canada, même si certains relativisent ce constat et pensent que « *les professions sont un héritage du passé* ».

D'un point de vue général, les évaluateurs que nous avons rencontrés abordent la professionnalisation avec un a priori favorable. Quelle que soit la forme qu'elle peut prendre, elle est vue comme « *un pas dans la bonne direction* », car « *c'est clair, ça permet de camper les gens, tu n'es pas comptable, tu n'es pas plombier, médecin, etc.* ». Lorsque l'on interroge les responsables de la SQEP, il apparaît que la professionnalisation de la pratique évaluative est un moyen qui peut être utilisé pour parvenir à trois objectifs différents : l'institutionnalisation de la pratique, l'amélioration de la qualité et le respect des principes éthiques. Nous présentons chacun de ces enjeux dans les pages qui suivent.

2.1 Institutionnaliser l'évaluation

Pour certains membres de la communauté des évaluateurs québécois, la professionnalisation de la pratique offre, à l'intérieur et à l'extérieur de l'administration, une plus grande visibilité et une meilleure compréhension du travail d'un évaluateur. Il est vrai qu'actuellement au Québec, le grand public associe l'évaluateur à la personne qui estime la valeur d'une maison... Au sein des organisations gouvernementales et malgré la mise en œuvre d'initiatives centrées sur l'administration axée sur les résultats, l'évaluation peine à s'inscrire naturellement dans les processus de gestion ou de prise de décision.

L'évaluation suscite des réticences, voire de la méfiance. En un mot, elle n'a pas toujours bonne réputation, et son développement dépend fortement de la sensibilité des hauts fonctionnaires à son égard. En conséquence, la visibilité et le renforcement de la pratique semblent être une priorité à laquelle la professionnalisation peut contribuer à deux niveaux. Elle apparaît, d'une part, comme un moyen d'accroître la commande d'évaluations et la mise en œuvre de celles-ci, de créer des conditions favorables à la réalisation d'évaluations et à la production d'information de qualité qui peuvent être utiles aux décideurs et à l'ensemble de la population en vue d'alimenter le débat démocratique. D'autre part, la professionnalisation de l'évaluation est également perçue comme un moyen de favoriser la reconnaissance et la valorisation de l'utilité de cette pratique auprès des gestionnaires et des décideurs publics. Toutefois, pour le moment, les questions sur les difficultés de l'institutionnalisation de la pratique ne sont pas abordées ouvertement et semblent même être taboues dans plusieurs organisations publiques. Ainsi, en matière d'évaluation interne, la place qui est accordée à cet exercice dans les ministères et organismes dépend principalement de la personnalité du sous-ministre ou du directeur du service. Certains gestionnaires encouragent la réalisation d'évaluations et leur utilisation alors que d'autres s'en désintéressent complètement. Malgré l'apprentissage organisationnel qui s'effectue dans les organisations publiques, l'institutionnalisation de la pratique demeure fragile et soumise aux convictions de la personne dirigeante. Or, comme le considère un de nos interlocuteurs, « *cela ne devrait pas [arriver,] car [l'évaluation] devrait résister à ces changements* ». À ce propos, la présidente du GRAEP en 1997, madame Michelle Bérubé, estimait que pour favoriser le développement de l'évaluation de programme et dépasser le stade des études descriptives pour réaliser de véritables études évaluatives, il faudrait réunir les conditions suivantes : « [1] un engagement à long terme de la part des sous-ministres et des dirigeants d'organismes et une stabilité des ressources, ce qui serait plus profitable qu'une incitation parfois ponctuelle des organismes centraux; [2] une volonté ferme de toutes les parties, parlementaires, organismes centraux, gestionnaires, afin d'exiger des renseignements pertinents et objectifs sur les résultats globaux, sur les répercussions et la pertinence des politiques et des programmes; [3] l'association de l'évaluation à l'utilité pour les gestionnaires de disposer d'informations stratégiques afin, entre autres, d'éliminer les risques associés à la prise de décision; [4] un soutien auprès de certains organismes plus petits. [Et de] prévoir dès l'origine d'un nouveau programme comment il sera évalué » (Commission de l'administration publique, 1997).

Nous voyons donc que les avancées en matière d'institutionnalisation de la pratique évaluative ne dépendent pas seulement des actions entreprises par les évaluateurs qui offrent leurs services. Ce processus requiert également la participation d'autres acteurs qui demandent ou commandent des évaluations tels que les utilisateurs directs des connaissances produites (par exemple, les décideurs publics ou les gestionnaires) ou les organismes qui veillent à instaurer des conditions favorables à l'exercice d'une saine administration ou à en encourager l'implantation (par exemple, le Secrétariat du Conseil du Trésor, le Bureau du vérificateur général). Or, « *l'évaluation n'est pas la fonction dominante dans l'administration des programmes* ». Ainsi, dans l'esprit de quelques membres de la SQEP, les initiatives en matière de professionnalisation de la pratique ne doivent pas s'adresser uniquement aux évaluateurs, mais doivent aussi toucher l'ensemble des acteurs ciblés auprès desquels il est possible d'intervenir à deux niveaux : individuel et organisationnel. Sur le plan individuel, il est possible de sensibiliser et de former les acteurs d'une évaluation aux bonnes pratiques en la matière. Toutefois, cet effort revêt un caractère plus durable s'il est possible de parvenir à un ancrage organisationnel, c'est-à-dire si les ministères et les organismes favorisent des conditions favorables à la réalisation d'évaluations (par exemple, des commandes sur une base régulière, la non-immixtion dans le travail de l'évaluateur, la prise en compte des résultats). Dans ce contexte, l'institutionnalisation de la pratique concourt à une répartition, la plus équilibrée possible, des devoirs et des responsabilités individuels et organisationnels en vue d'encourager le développement, l'amélioration et la pérennité de la pratique évaluative.

Plusieurs processus d'institutionnalisation peuvent être envisagés en vue d'accroître la professionnalisation de l'évaluation et la reconnaissance de la fonction d'évaluateur de programme auprès du grand public et de différentes instances, notamment gouvernementales. Concrètement et d'un point de vue général, la SQEP aspire à offrir plus de visibilité aux rapports d'évaluation produits par les ministères et organismes québécois. Selon la SQEP, cette transparence permettrait de renforcer le statut et le développement de l'évaluation de programme, de simplifier et d'accélérer les procédures d'évaluation et, plus généralement, de légitimer l'appareil public et d'alimenter le débat public (SQEP, 2003, p. 4). D'un autre côté, le GRAEP estime que les efforts en matière d'institutionnalisation pourraient se matérialiser par la création d'une classe d'emploi précise dans la fonction publique (GRAEP, 2007). À ce sujet, l'un de nos interlocuteurs reconnaît que « *la fonction publique, c'est une drôle de machine. Tout le monde est professionnel, mais il y a certaines professions qui jouissent d'un statut particulier, les avocats par exemple, les comptables agréés, qui sont vus comme détenant une expertise particulière. Sinon beaucoup de gens qui sont sociologues, [qui détiennent un] MBA ou peu importe et qui occupent un emploi dans la catégorie 105, les fameux agents de recherche et [de planification] socioéconomique [...]. Ils sont vus comme étant des analystes génériques. Tu es architecte, ah ça c'est différent. Tu es évaluateur, ah tu es comme tous les autres* ». Or, il « *trouve que ce qui est intéressant et différent en évaluation, c'est l'orientation de la recherche, c'est la raison pour laquelle on fait la recherche plus que les techniques comme telles* ».

Par ces exemples, nous constatons que le renforcement de l'institutionnalisation de l'évaluation au moyen de mécanismes de professionnalisation concerne tant les aspects généraux et inclusifs, qui touchent l'ensemble de la société (par exemple, l'accessibilité et la transparence), que des aspects plus corporatistes de défense des intérêts des évaluateurs eux-mêmes (par exemple, l'attribution symbolique d'un titre ou d'une classe d'emploi).

2.2 Améliorer la qualité des évaluations

Un deuxième argument qui plaide en faveur de la professionnalisation de l'évaluation est l'accroissement de la qualité des évaluations qui sont produites. Au Canada, la quête de qualité est une préoccupation chez les promoteurs de la pratique évaluative (Daigneault, 2008; Jacob, 2006). Par exemple, le Centre d'excellence en évaluation du Secrétariat du Conseil du Trésor a publié *l'Examen de la qualité des évaluations dans les ministères et les organismes fédéraux*. Estimant que la qualité des évaluations est primordiale, un groupe de travail s'est attardé sur une centaine d'évaluations réalisées depuis l'adoption, en 2001, de la politique fédérale d'évaluation¹⁵. Il ressort de cette étude que la qualité des évaluations est globalement acceptable (23 % des évaluations étaient tout de même jugées inadéquates) et que les rapports sont bien rédigés. Pour la situation québécoise, « *à ce jour, nous ne disposons pas d'analyse exhaustive récente sur la qualité des évaluations* » (Marceau, 2007, p. 150).

15 Une nouvelle politique fédérale d'évaluation est entrée en vigueur le 1^{er} avril 2009. Ce texte précise que le Secrétariat du Conseil du Trésor « surveille la conformité à la présente politique en assurant un suivi continu des évaluations et des plans d'évaluation ministériels, y compris la portée et la qualité des évaluations » (article 7.3) (<http://www.tbs-sct.gc.ca/pol/doc-fra.aspx?section=text&id=15024> [consulté le 28 avril 2009]).

Au Québec, le GRAEP (2007) estime « qu'il existe un intérêt grandissant pour une forme de contrôle de la qualité ». Il est vrai que la conduite d'une évaluation est un exercice délicat qui nécessite des habiletés méthodologiques et personnelles (par exemple, des capacités de négociation). Étant donné que les conclusions et les recommandations d'une évaluation peuvent avoir des conséquences importantes sur la gestion d'un programme (par exemple, son maintien, sa réforme ou sa suppression) (Morell, 2005), il est nécessaire de s'assurer que le travail respecte les « règles de l'art ».

En abordant la question de la qualité des évaluations réalisées, le débat s'oriente rapidement vers les conditions d'accès à la « profession ». Il est vrai qu'en la matière, de nombreux observateurs nationaux et internationaux dénoncent la situation actuelle, qui est généralisée à l'ensemble des pays dans lesquels sont entreprises des évaluations. Ainsi, Leeuw (2005) estime que la crédibilité de la pratique est en danger puisque « n'importe qui peut s'autoproclamer évaluateur et concourir pour l'obtention de contrats. Les commanditaires d'évaluations et de rapports de performance manquent souvent de compétences pour distinguer les évaluateurs professionnels [...] des amateurs bien intentionnés ou des charlatans » (p. 238, trad.). Il en est de même au Québec, car « *c'est difficile pour un donneur de contrat de savoir ce qu'est une bonne évaluation. On en voit de bonnes, on en voit de moins bonnes, et on voit [d'autres] choses qui passent pour de l'évaluation [comme] des sondages d'opinion. [...] On voit du n'importe quoi* ». Il arrive donc qu'il « *y a[it] des personnes qui travaillent comme évaluateurs et qui n'ont certainement pas les compétences pour le faire. [...] Il y a un réel besoin de faire le ménage* ».

Dans l'esprit de certains, la professionnalisation de l'évaluation permettrait donc d'ériger des « *balises d'assurance qualité* » qui serviraient principalement aux commanditaires d'évaluations. La qualité est également associée à la crédibilité de la pratique. Pour certains, créer une catégorie professionnelle propre à l'évaluation offrirait, comme nous l'avons mentionné dans la section précédente, un peu de prestige, mais permettrait surtout d'obtenir une reconnaissance de l'entourage et de la hiérarchie professionnelle, c'est-à-dire que les évaluateurs seraient considérés comme « *étant capables de produire des évaluations de bonne qualité* ».

2.3 Éviter les problèmes éthiques

Le dernier argument présenté en faveur de la professionnalisation de la pratique évaluative est lié à la conception que se font certains répondants des « attributs traditionnels » d'une profession. Dans cette perspective, la régulation éthique est perçue comme un signe de maturité de la pratique évaluative. Il s'agit d'une préoccupation qui émerge à partir du moment où l'évaluation a atteint un seuil d'institutionnalisation, c'est-à-dire qu'elle est ancrée dans le paysage politico-administratif. *A contrario*, dans les pays où l'évaluation se développe, « *l'éthique, ce n'est pas l'une des priorités. La priorité, c'est d'aller chercher le "membership", c'est de faire la promotion de l'évaluation auprès des différents paliers gouvernementaux* ».

La professionnalisation est donc perçue comme un processus d'encadrement de la pratique qui permet de baliser le travail des évaluateurs à l'instar de ce qui s'observe dans d'autres milieux professionnels (par exemple, la médecine ou la comptabilité) qui portent une attention particulière à la régulation des comportements de leurs membres au moyen d'un code d'éthique ou de déontologie, de mécanismes de contrôle et de sanction appropriés¹⁶. Ainsi, « *qu'on le veuille ou pas, quand on regarde dans les autres champs, ils ont tous un code éthique et déontologique. Donc plus on avance dans le débat sur la professionnalisation, plus l'éthique devient incontournable* ». Dans ce cas, les normes établies permettent à l'évaluateur de signaler un problème potentiel ou de se défendre devant un geste qui lui est demandé par un acteur du processus évaluatif (par exemple, un commanditaire) mais qui entre en contradiction avec les lignes directrices en matière d'éthique (voir section suivante).

16 « *On ne peut pas devenir un ordre si on n'a pas un code d'éthique. [...] C'est pour consolider la profession qu'il faut se doter de ces outils [codes d'éthique et de déontologie] qu'ont les professions sérieuses* ».

Lorsque l'on cherche à connaître les enjeux et les problèmes éthiques auxquels font face les évaluateurs québécois, il est souvent difficile d'obtenir une vision précise de la réalité. Cela s'explique naturellement par le fait que les individus éprouvent une certaine réticence à reconnaître leurs propres erreurs ou carences en la matière, mais également par le fait que la sensibilité éthique varie considérablement d'une personne à l'autre et que tous les évaluateurs ne vont pas percevoir de la même manière un problème éthique lorsqu'il surgit. Les différences d'interprétation trouvent également leur source dans l'expérience dont disposent les individus en matière d'évaluation et dans leur capacité à imposer leur point de vue pour conduire un exercice qui correspond davantage aux normes générales qui encadrent la pratique évaluative.

Cette précision est importante pour introduire le principal enjeu éthique qui a été mentionné spontanément par la majorité des évaluateurs (internes et externes) que nous avons rencontrés et qui porte sur la gestion des pressions politiques subies par l'évaluateur dans son travail. La description suivante résume le sentiment partagé par la plupart de nos interlocuteurs : dans les ministères, il est très difficile de rester complètement détaché du client. Souvent, à l'interne, l'évaluation est réalisée pour le sous-ministre. C'est lui qui paie, c'est pour lui que l'évaluateur travaille. Ce travail vise à améliorer les choses, mais si l'évaluateur découvre des éléments difficiles à rendre publics ou plus sensibles, il y a alors des discussions¹⁷. Si l'évaluateur peut s'appuyer sur des règles qui édictent ce qu'il faut faire ou ne pas faire, cela peut l'aider soit à s'orienter, soit à se défendre et à chercher à maintenir dans un rapport d'évaluation certains sujets, soit à accepter que des éléments soient retranchés parce qu'ils peuvent nuire à l'organisation. Cette situation n'est pas propre au Québec et caractérise fréquemment la conduite de l'évaluation puisque « of all methods of social inquiry, evaluation occurs in the most intensely political milieu where the heaviest assaults to ethics threaten » (Mabry, 1999, p. 199). Dans ce contexte, les normes éthiques permettraient à l'évaluateur de refuser certaines pressions, essentiellement hiérarchiques et politiques, en se référant à un code de bonnes pratiques.

Toutefois, dans la pratique, les débats sur les enjeux éthiques sont faiblement nourris par les organisations qui promeuvent le développement de l'évaluation. Il semble que les dimensions éthiques apparaissent principalement comme une préoccupation latente, plutôt que comme un enjeu concret. Par exemple, dans des forums comme le GRAEP, les débats sur des enjeux éthiques sont abordés indirectement. Les thèmes les plus débattus concernent davantage l'institutionnalisation de la pratique que la qualité ou l'éthique des évaluations réalisées.

En conclusion, nous voyons que derrière la notion de professionnalisation de la pratique évaluative se trouvent plusieurs objectifs et finalités particuliers qui ne s'articulent pas naturellement les uns avec les autres. Devant ce constat, il est nécessaire de définir les principaux enjeux qui structurent les débats sur la professionnalisation de l'évaluation au Québec pour déterminer quel objectif est prioritaire et quels sont les mécanismes qui ont été instaurés pour y parvenir.

3. Les initiatives entreprises par la SQEP

Plusieurs associations professionnelles d'évaluation dans le monde réfléchissent et cherchent à prendre position par rapport aux mécanismes et aux normes à édicter pour réguler la pratique ou pour contrôler l'accès à la profession. L'objectif principal est de « développer une communauté professionnelle » puisque plusieurs s'accordent à dire que « l'évaluation est une profession en devenir qui à l'heure actuelle n'est pas nécessairement reconnue comme telle. [...] La profession se structure tranquillement ».

Au cours des dix dernières années, la SQEP a mené plusieurs réflexions sur le sujet sans parvenir à une solution. Dans cette section, nous présentons les avenues qui ont été explorées en vue de réguler la pratique de l'évaluation et nous tentons de comprendre les obstacles qui ont empêché, jusqu'à présent, l'aboutissement du projet.

17 Plusieurs témoignages font état de ce sentiment : « Dans la fonction publique, il y [a] énormément de pression pour ne pas publier certains résultats, pour éliminer carrément certains types d'échantillons »; « Les évaluateurs qui pratiquent sur le terrain, [dans] les organismes et ministères nous disent "les pressions sont tellement fortes sur nous pour, à l'occasion, adoucir nos conclusions, torturer les résultats pour dire blanc plutôt que noir, les pressions sont tellement fortes, qu'il est difficile d'exercer notre métier que ça devient démotivant" »; « Les [évaluateurs] vont se référer à leurs propres standards éthiques qui vont varier énormément d'une personne à l'autre. C'est ça qu'on trouvait dommage parce que lorsqu'on est un évaluateur dans un ministère ou dans un organisme ou à la limite même comme consultant, il y a des pressions fortes qui s'exercent sur nous pour qu'on change les conclusions de nos rapports ou pour qu'on omette de parler de certains aspects de l'évaluation ou de certaines questions de l'évaluation. C'est notre gagne-pain, malgré qu'on ait des standards éthiques et qu'on soit en faveur d'une évaluation de qualité. Malheureusement, à la fin de la journée, c'est le côté pratico-pratique de garder son emploi qui l'emporte. [...] Généralement, on reste dans les zones confortables. On ne va pas dans les aspects de l'évaluation qui ne sont pas très confortables ».

3.1 Le cadre normatif existant : un « buffet » à la discrétion de chacun

Avant de présenter les particularités des initiatives québécoises, il est utile de mentionner que les démarches évaluatives ne sont pas entreprises dans un environnement exempt de règle ou de principe de conduite générale. Au contraire, il existe actuellement plusieurs normes qui balisent le travail des évaluateurs dans le monde. En réalité, « *il y a des standards explicites et des standards implicites* ». Les plus connus d'entre eux sont les standards d'évaluation du *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, qui font consensus parmi les évaluateurs que nous avons rencontrés et qui sont même devenus « *la bible* » pour certains d'entre eux. En mars 2008, la SCE a adhéré aux standards du *Joint Committee* et le conseil d'administration de la SQEP a officiellement pris position pour cette démarche, qui lui semblait acceptable pour ses membres.

Auparavant, la SCE avait édicté des *lignes directrices*, qui existent toujours et qui s'ajoutent aux standards du *Joint Committee*. Ces lignes directrices énoncent les principes éthiques de base auxquels doivent se conformer les évaluateurs. Il s'agit de la compétence, de l'intégrité et de l'imputabilité (Société canadienne d'évaluation). Toutefois, plusieurs des interlocuteurs que nous avons rencontrés déclarent avoir de la difficulté à les utiliser, malgré leur brièveté, car il s'agit de principes généraux très théoriques. Ainsi, « *tout le monde va dire [qu']il faut être honnête, mais ce n'est pas très concret* ».

Dans le cas qui nous occupe, c'est-à-dire celui des évaluateurs québécois, il faut également ajouter que *les normes éthiques de la fonction publique québécoise* s'appliquent aux évaluateurs internes qui travaillent au sein des ministères et organismes provinciaux. À ce sujet, il est intéressant de constater que malgré l'existence d'un cadre normatif particulier pour les évaluateurs internes provinciaux, les principes généraux d'éthique auxquels ils doivent se référer ne sont pas complètement adaptés aux particularités des situations éthiques qu'ils peuvent rencontrer pendant un mandat d'évaluation. En effet, comme nous l'avons précisé dans la section précédente, plusieurs évaluateurs déclarent subir des pressions et devoir affronter des dilemmes éthiques sans disposer de mécanismes leur permettant d'y faire face et de surmonter le stress éthique auquel ils sont soumis. À ce sujet, les ministères et organismes peuvent rédiger leurs propres normes en matière d'éthique de l'évaluation¹⁸ qui s'ajoutent à l'ensemble des textes que nous venons de mentionner.

La multiplication des normes « *peut créer un peu d'ambiguïté* » chez les évaluateurs et surtout chez les novices, qui doivent se familiariser sur le tas avec une pratique exigeante d'un point de vue méthodologique. Ainsi, « *il n'y a pas un ensemble de règles générales uniformes qui sont écrites à l'attention des évaluateurs pas plus qu'il n'y a eu jusqu'à présent des examens de l'ensemble des processus d'évaluation dans les ministères pour voir si ces pratiques sont conformes aux règles éventuelles* ». Pour faire face à ces difficultés, d'autres sociétés d'évaluation (par exemple, SEVAL en Suisse et AFREA en Afrique) ont entrepris des démarches d'adaptation des textes aux réalités locales en s'appuyant sur un processus de bas en haut pour faciliter la compréhension des standards.

En réalité, lorsqu'un évaluateur fait face à une situation difficile, il va « *consulter les collègues, son réseau proche s'il a besoin de conseils au lieu d'aller vérifier au niveau des standards de pratique* ». Paradoxalement, la plupart de ces textes sont perçus comme des documents de référence, mais les évaluateurs s'y réfèrent peu, car il n'existe pas de processus de vulgarisation, d'opérationnalisation et d'appropriation de leur contenu. Cela explique sans doute le fait que plusieurs de nos interlocuteurs ont déclaré qu'ils ne connaissaient pas les standards lorsqu'ils ont commencé à travailler dans le domaine de l'évaluation et qu'ils les ont découverts et se sont familiarisés avec eux à mesure qu'ils acquéraient de l'expérience dans le domaine de l'évaluation. D'un autre côté, il existe également un certain formalisme, voire un ritualisme dans l'utilisation de ces textes par les évaluateurs. Par exemple, lorsqu'un consultant privé répond à un appel d'offres et qu'il doit faire la démonstration de l'intégration de principes éthiques dans son travail, il « *cite souvent les standards pour dire qu'[il] a au moins une source de référence. C'est plus crédible que de ne pas donner de référence* ».

18 Par exemple, à l'échelle fédérale, le guide de l'Agence canadienne de développement international (2004) présente l'éthique comme « le fondement du professionnalisme » (p. 19) et y reproduit les lignes directrices de la SCE.

3.2 La charte québécoise de l'évaluation

Le projet de rédaction d'une charte québécoise de l'évaluation remonte au début des années 2000. À cette époque, il y avait une émulation internationale en la matière, et plusieurs sociétés nationales se dotaient de leur propre charte (par exemple, la Société française de l'évaluation) ou de standards de qualité (par exemple, la Société suisse d'évaluation) qui permettaient de définir l'identité de la pratique et de reconnaître les particularités des contextes nationaux dans lesquels l'évaluation se développait. Il y avait donc un mouvement de résistance à l'homogénéisation de la pratique évaluative et une volonté de mettre en valeur les particularités nationales.

En amorçant un processus de rédaction d'une charte québécoise de l'évaluation, la SQEP souhaitait contribuer à cette dynamique tout en s'inspirant de ce qui existait déjà en la matière, mais en affirmant son identité et son autonomie. « *Le Québec est une société distincte qui aime toujours se démarquer [et qui a une] volonté d'exercer un leadership en la matière* ». C'est pour cette raison qu'il avait été convenu, dans un premier temps, de ne pas associer la SCE à cette démarche. À ce sujet, il est important de préciser qu'il s'agit plus d'une question de gestion et d'organisation interne entre les deux sociétés d'évaluation que d'une forme de « revendication séparatiste » puisque la démarche devait toucher des évaluateurs internes du gouvernement canadien qui travaillent dans des bureaux établis au Québec et qu'il était également envisagé de solliciter de l'information de la part du Centre d'excellence en évaluation du Secrétariat du Conseil du Trésor canadien. Il existe donc une volonté de se démarquer (autonomiste) de la SCE (dont les lignes directrices ne rejoignent pas tous les objectifs de la SQEP), mais pas d'isoler les évaluateurs qui travaillent au sein de la fonction publique fédérale et qui sont en poste au Québec.

À la même époque, le gouvernement du Québec entreprenait des réformes de modernisation de la fonction publique où étaient mises en avant les notions de plan stratégique pluriannuel, de plan annuel de gestion des dépenses et de rapport de gestion. En résumé, l'accent était placé sur la « gestion par les résultats et de reddition de comptes à partir d'indicateurs de performance » (Léonard, 1999). Le texte phare de ce courant de réformes, qui reflète les tendances inspirées par la nouvelle gestion publique, est la *Loi sur l'administration publique*, adoptée en 2000. En parcourant cette loi, des membres du conseil d'administration de la SQEP ont constaté qu'on y « parle beaucoup de résultats, de mesures, des effets mais jamais on ne va parler d'évaluation en tant que telle ». Selon eux, il était « important dans ce contexte de faire une charte d'évaluation qui viendrait positionner l'évaluation à l'intérieur de la *Loi sur l'administration publique* ». La SQEP a tenté, lors de la préparation de cette loi, de clarifier la situation puisqu'elle « avait pris soin de signaler au gouvernement dans un mémoire présenté en commission parlementaire, l'importance d'être très clair sur l'obligation d'évaluer et sur les termes utilisés » (Marceau, 2007, p. 147).

Pour aller de l'avant avec l'initiative d'une charte de l'évaluation, on a désigné un responsable du dossier¹⁹, et les membres de la SQEP ont été consultés. Le projet a été présenté au colloque annuel tenu à Montréal en 2005 (Bard *et al.*, 2005). Cette communication a d'abord présenté les différents standards existant dans le domaine de l'évaluation, a fait une synthèse de différentes enquêtes sur les mécanismes de certification au Québec et au Canada et a présenté les avenues²⁰ et approches envisagées en vue de doter la SQEP d'une charte de l'évaluation. Le débat qui s'en est suivi a porté sur la pertinence de la démarche, et les réactions des membres ont été favorables. Les étapes suivantes consistaient donc à préparer l'ébauche du document, à le rédiger et à consulter les membres sur son contenu.

19 Il s'agissait d'une personne qui n'était pas membre du conseil d'administration de la SQEP, mais qui travaillait en étroite collaboration avec celui-ci par l'entremise d'un porteur du dossier.

20 Plusieurs questions devaient être abordées avant d'amorcer le processus. Les enjeux principaux portaient sur les éléments suivants : les approches de développement, c'est-à-dire l'adaptation ou la création d'un nouveau texte, l'envergure de l'ouvrage (petite, moyenne ou grande charte), les cibles de la charte (évaluateurs, clients, parties engagées et les personnes affectées) et les perspectives du document (normes d'être, de comportement et de qualité) (Bard *et al.*, 2005).

Face à l'ampleur de la tâche et de l'ambition poursuivie par l'exercice qui concerne principalement l'institutionnalisation de l'évaluation, il a été décidé de former un groupe de travail pour élaborer la charte regroupant les principaux membres de la communauté de l'évaluation. Celle-ci a été définie au sens large puisque des fonctionnaires (fédéraux et provinciaux), des membres du Secrétariat du Conseil du Trésor (fédéral et provincial) et du GRAEP, des consultants privés, des universitaires et même le Bureau du vérificateur général (provincial) ont été sollicités. Le mandat de ce groupe de travail était d'orienter la préparation de la charte de l'évaluation. Au sein du groupe de travail, il était prévu de former un comité, de deux ou trois personnes, responsable de la rédaction du document. Le défi que devaient relever les rédacteurs de la charte était d'aboutir à un texte suffisamment inclusif pour tenir compte de la diversité des acteurs de l'évaluation, de leurs formations disciplinaires et des secteurs d'action publique dans lesquels ils travaillent. La recherche d'un compromis était envisagée dès le départ de la démarche. Dès lors, ce texte devait prendre la forme d'un énoncé de valeurs, de grands principes que tous seraient prêts à appuyer.

La majorité des personnes que nous avons rencontrées déclarent connaître les normes générales que nous avons présentées ci-dessus et certaines s'y réfèrent plus ou moins régulièrement dans l'exercice de leur pratique. Dès lors, il convient de se demander quelle est la pertinence d'ajouter un texte propre au Québec dans le buffet existant.

La principale raison invoquée est que les documents qui existent ne répondent pas aux attentes des évaluateurs québécois, car ils sont trop généraux et pas suffisamment ancrés dans leur réalité. Dans le même ordre d'idée, les énoncés plus généraux ne sont pas suffisamment expliqués. Ici, ce n'est donc pas nécessairement la déconnexion entre les environnements de travail ou entre les contextes au sein desquels évoluent les évaluateurs qui est la justification principalement avancée pour concevoir un nouveau texte, mais la difficulté de s'approprier ce qui se fait ailleurs. Ce défi se posait également pour la charte québécoise de l'évaluation qui, même si elle se voulait inclusive pour s'adresser à tous les évaluateurs, devait également être suffisamment précise et particulière pour permettre une traduction concrète et une appropriation par les évaluateurs. De plus, les finalités de ce texte varient également en fonction de l'affiliation des individus et de la manière dont ils se positionnent dans le domaine de l'évaluation. Par exemple, les consultants peuvent s'y intéresser pour se tenir au courant des évolutions dans le secteur, pour améliorer leur pratique, pour demeurer à la fine pointe dans le domaine et éventuellement pour nouer des relations. D'un autre côté, les nouveaux venus dans le secteur de l'évaluation souhaitent disposer d'un texte qui peut les aider à en comprendre le fonctionnement et à poser un regard critique sur leur travail. Une autre finalité de ce texte peut viser les évaluateurs plus expérimentés en les motivant à demeurer à l'emploi puisque « *la situation est suffisamment délicate pour que de bons évaluateurs bien formés se découragent, trouvent ailleurs leurs réalisations personnelles. Ils ne réussissent pas à faire ce qu'ils ont envie de faire. Beaucoup de gens en évaluation sont motivés par le côté humain, il y a comme un profil pour vivre en évaluation* ». Enfin, et plus globalement, la charte peut concourir à institutionnaliser la pratique en étant « une institution en soi [...] liant non seulement les évaluateurs, mais aussi les commanditaires d'évaluation, comme cela se fait à travers le monde » (Marceau, 2007, p. 153). Toutefois, pour certains, ce besoin lié à la rédaction d'une charte apparaît comme une préoccupation qui vient des membres du conseil d'administration de la SQEP plutôt que des évaluateurs sur le terrain. Par exemple, dans les colloques, « *il y a moins de monde qui va aller dans [les] sessions [sur la charte que dans celles] qui vont porter sur les méthodes d'évaluation dans le domaine de la santé. Ça, c'est pratique ça... tandis que la charte, c'est comme plus lointain, moins applicable, plus théorique* ». Cependant, avant d'entreprendre le processus, une enquête avait été réalisée, en 1998, auprès des membres de la SQEP pour apprécier leur intérêt envers une démarche de certification. Les principaux résultats de cette consultation sont les suivants : « 77 % des membres désiraient que la SQEP s'engage dans le débat concernant la certification. Presque la moitié des membres (49,4 %) croient que la certification n'aura pas d'impact pour eux. L'impact est jugé positif pour les employeurs d'évaluateurs (73,2 %) et pour les clients d'une évaluation (68,3 %) » (Bard et al., 2005).

Le processus est mort-né, car les membres du groupe de travail n'ont jamais eu l'occasion de se réunir. Les principales difficultés auxquelles s'est heurté le processus d'élaboration de la charte sont le manque de ressources (essentiellement un manque de temps de la part des responsables du dossier) et l'absence d'engagement de toutes les instances touchées par le dossier. À ce titre, certains de nos interlocuteurs estiment que la dimension politique de la rédaction de la charte a peut-être été sous-estimée. Alors que les universitaires et les consultants privés se sont montrés disponibles pour contribuer à l'exercice, il n'en a pas été de même de la part des représentants des instances gouvernementales.

21 Cette enquête portait également sur les services offerts par la SQEP. Pour plus de détails, voir Bard et al. (2005).

En conclusion, les principaux objectifs poursuivis par les promoteurs de la charte étaient d'améliorer la qualité des évaluations, de donner des indications aux nouveaux évaluateurs et de contribuer à l'institutionnalisation de la pratique. Sur un continuum, la charte est le mécanisme de professionnalisation le moins contraignant et apparaît comme une première étape dans un cheminement structuré vers l'institutionnalisation et la professionnalisation de la pratique évaluative. Ce mécanisme pouvait servir de balise éthique, mais ce n'était pas la principale finalité de cette charte. Celle-ci aurait pu contenir des règles et principes éthiques, mais il ne s'agissait que d'un élément parmi d'autres puisqu'elle s'adressait tant aux évaluateurs qu'aux commanditaires. Il s'agissait de déterminer les devoirs et les obligations de chacun pour promouvoir la réalisation d'évaluations.

3.3 La structuration formelle de la profession

Étant donné que la SQEP dispose de moyens limités pour concevoir son propre instrument de reconnaissance professionnelle, elle a mené plusieurs réflexions en vue de s'arrimer à une dynamique existante ou entreprise par une autre organisation.

Dans cette section, nous présentons deux solutions qui ont été envisagées pour encadrer la profession d'évaluateur au Québec : la constitution ou l'affiliation à un ordre professionnel et l'adhésion au processus de certification amorcé par la SCE.

Cette structuration formelle prévoit des mécanismes de professionnalisation plus contraignants que l'encadrement normatif que nous venons de décrire. Ils visent principalement à homogénéiser la pratique, à ériger des conditions d'entrée (par exemple, une formation particulière ou une expérience pratique démontrée) et à contrôler les pratiques actuelles (par exemple, expulser les évaluateurs qui n'ont pas les compétences de base).

3.3.1 La constitution d'un ordre professionnel ou l'affiliation à un ordre professionnel

Au moment où le processus de rédaction de la charte québécoise de l'évaluation semble s'enliser, des réflexions sur la possibilité de constituer un ordre des évaluateurs émergent. On a communiqué avec l'Office des professions du Québec pour s'informer sur les procédures de constitution d'un nouvel ordre professionnel. L'indication qu'a reçue un responsable de ce dossier a été « *très claire. C'est non! Il n'était pas possible au Québec de créer un nouvel ordre professionnel. Il y en a déjà de trop* ». Au-delà de l'aspect quantitatif²², la question de la pertinence de la création d'un ordre se posait également aux évaluateurs. Une des principales missions d'un ordre professionnel, c'est de protéger le public. Le Code des professions stipule qu'au moment de la constitution d'un ordre, il faut tenir compte de « la gravité du préjudice ou des dommages qui pourraient être subis par les gens recourant aux services de ces personnes par suite du fait que leur compétence ou leur intégrité ne seraient pas contrôlées par l'ordre²³ ». Compte tenu de la diversité des finalités de l'évaluation, il est difficile d'affirmer catégoriquement quel est le public cible, c'est-à-dire les utilisateurs à qui l'évaluateur s'adresse. Pour les uns, l'évaluation est principalement une « *fonction liée à la gestion qui ne concerne pas nécessairement le grand public* ». Pour les autres, si l'on prend en considération les finalités générales de l'évaluation, cette pratique concourt à l'amélioration des interventions publiques et bénéficie donc à l'ensemble de la population. À ce sujet, certains sont sceptiques et se demandent si « *la qualité de l'administration se serait améliorée s'il y avait un processus de contrôle de la qualité de l'évaluation* ».

22 Le Québec compte 45 ordres professionnels. La liste est présentée à l'adresse suivante : <http://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/docs/PDF/Listeordresprof.pdf> [consulté le 17 avril 2009].

23 http://www.opq.gouv.qc.ca/index.php?id=24&no_cache=1#irfaq_5_1706e [consulté le 17 avril 2009]. Les autres facteurs mentionnés dans le Code des professions sont les suivants : 1) les connaissances requises pour exercer les activités des personnes qui seraient régies par l'ordre dont la constitution est proposée, 2) le degré d'autonomie dont jouissent les personnes qui seraient membres de l'ordre dans l'exercice des activités dont il s'agit et la difficulté de porter un jugement sur ces activités pour des gens ne possédant pas une formation ou une qualification de même nature, 3) le caractère personnel des rapports entre ces personnes et les gens recourant à leurs services, en raison de la confiance particulière que ces derniers sont appelés à leur témoigner, par le fait notamment qu'elles leur donnent des soins ou qu'elles administrent leurs biens et 4) le caractère confidentiel des renseignements que ces personnes sont appelées à connaître dans l'exercice de leur profession.

Face à la difficulté de constituer un nouvel ordre professionnel, des démarches exploratoires ont été entreprises auprès d'un ordre déjà existant (Ordre des administrateurs agréés du Québec [OAAQ]²⁴) pour créer une section réservée à l'évaluation et permettre aux évaluateurs québécois d'y adhérer. Certains membres du conseil d'administration de la SQEP n'avaient pas complètement renoncé à l'idée de constituer un ordre professionnel distinct, et l'affiliation à un ordre déjà existant leur apparaissait comme une étape dans cette démarche. Ils estimaient que « *dans un premier temps, ça sera[it] plus facile de faire partie d'un ordre, et puis éventuellement [de] devenir autonome si on a une masse critique suffisante pour dire on part, on a les moyens de se doter d'un bureau, de le financer, les membres paient une cotisation pour faire vivre ce bureau* ».

Les motivations qui ont guidé le choix de cet ordre pour une éventuelle affiliation avec la SQEP sont variées. Certains estimaient qu'il n'était pas possible d'aller « *dans les ordres plus pointus* » et qu'après avoir « *regardé différents ordres, ce sont eux [OAAQ] qui étaient le plus près* » puisque la plupart des membres de la SQEP satisfont aux critères de l'OAAQ²⁵. Cet ordre « *demande une maîtrise, et la plupart de[s] membres [de la SQEP] l'ont. Ce qui fait que l'on rentre dans leurs critères. Et puis il s'agissait de la gestion et [l'évaluation], c'était une aide à la décision pour les gestionnaires. Donc il y avait plusieurs points en commun* ».

Une présentation de l'OAAQ et des perspectives offertes aux évaluateurs québécois a eu lieu, en 2006, lors du colloque de la SQEP, à Québec. Dans son allocution, la directrice générale et secrétaire de l'OAAQ décrit le fonctionnement et l'organisation des ordres professionnels. Par rapport aux sujets qui nous préoccupent, mentionnons que la directrice a rappelé le caractère facultatif de l'adhésion à cet ordre puisque « *les gestionnaires qui adhèrent à l'Ordre le font de façon volontaire. Rien ne les oblige à se soumettre à ses exigences ou à ses contrôles. Leur geste est justifié par la seule volonté d'accéder à un titre professionnel qui se distingue par la garantie de compétence et la qualité d'intervention qu'il suppose* » (Brosseau, 2006, p. 1). D'un autre côté, en raison de l'actualité (scandales d'Enron et de WorldCom), une partie de l'allocution met l'accent sur les enjeux éthiques de la pratique professionnelle : « *[...] en dotant la profession d'administrateur agréé d'un code de déontologie et d'une charte de compétences sans cesse peaufinés et mis à jour en fonction des besoins des organisations québécoises. Les administrateurs agréés sont donc des spécialistes de la saine gestion. [...] L'Ordre a toujours été à l'avant-garde en termes d'éthique, de professionnalisme et de compétence* » (Brosseau, 2006, p. 5). À la suite de cette présentation, il n'y a pas eu véritablement de débat de fond sur la pertinence pour la SQEP de s'affilier à l'OAAQ. Les discussions ont plus porté sur les aspects pratiques de l'adhésion pour les membres, notamment sur la prise en compte des caractéristiques propres aux évaluateurs et à leurs situations particulières.

Tout comme pour l'élaboration de la charte québécoise de l'évaluation et la possibilité de constituer un nouvel ordre professionnel, cette perspective d'affiliation à un ordre déjà existant a été rapidement abandonnée. En raison de la diversité des acteurs engagés dans une démarche évaluative et de la multiplicité des employeurs (par exemple, les fonctions publiques fédérale, provinciale et municipale, les bureaux de consultants, les universités), il est difficile de cibler un intérêt commun aux membres de la SQEP qui les inciterait à demander leur admission à cet ordre. De ce point de vue, l'OAAQ affirme qu'un administrateur agréé bénéficie « *d'un titre professionnel en gestion reconnu [...], d'une valeur ajoutée conférée par le titre, signe de la compétence et du professionnalisme de ceux qui le portent, d'une belle carte de visite auprès d'employeurs et de clients potentiels, d'un réseau élargi de contacts professionnels [etc.]*²⁶ ».

24 « L'Ordre des administrateurs agréés du Québec (OAAQ) constitue un regroupement de gestionnaires de tous les horizons. Les membres de l'OAAQ se spécialisent dans des domaines variés de la gestion. Ils touchent à une multitude de domaines d'activités professionnelles et ils œuvrent dans des sociétés de petites à grandes tailles dans des secteurs divers. Ce sont notamment des présidents de société, des directeurs généraux, des gestionnaires en ressources humaines ou en systèmes d'information, des conseillers en management, des planificateurs financiers, des gestionnaires immobiliers, des experts en franchisage, des gestionnaires dans le domaine de la santé, etc. Ils se réunissent à l'OAAQ pour mettre en commun et partager leurs connaissances et leurs expériences, pour trouver des solutions à des problèmes et pour se perfectionner. De la multidisciplinarité des administrateurs agréés émerge la synergie qui confère à l'OAAQ une véritable expertise des problématiques de gestion » (<http://www.adma.qc.ca> [consulté le 17 avril 2009]).

25 Les critères d'admissibilité de l'OAAQ sont les suivants : 1) avoir un baccalauréat ou une maîtrise en administration ou avoir un baccalauréat ou une maîtrise dans une autre discipline, dont 30 crédits en administration, 2) posséder cinq ans d'expérience pertinente en administration et 3) réussir l'examen autodidacte sur le système professionnel québécois et le Code de déontologie (http://www.adma.qc.ca:8080/FAQ/Admission.aspx?sc_lang=fr-CA [consulté le 17 avril 2009]).

26 http://www.adma.qc.ca:8080/DevenirAdmA/Avantages/Avantages_Membre.aspx?sc_lang=fr-CA [consulté le 17 avril 2009].

D'un point de vue individuel, l'avantage pour un évaluateur d'être membre d'un ordre professionnel est le suivant : « *c'est prestigieux. [L'évaluateur] va peut-être demander des honoraires supplémentaires plus élevés, ça va peut-être donner une crédibilité auprès des pairs* ». Par contre, pour d'autres, cette adhésion à l'OAAQ « *ne présentait pas nécessairement beaucoup d'avantages en plus d'être onéreux, c'est cher d'adhérer à cet ordre [...]. Mes collègues ici me disent : regarde, moi, je n'embarque pas là-dedans, ça va me coûter 200 \$, 500 \$ et puis je ne vois pas qu'est-ce que ça va me donner de plus. Je n'aurais pas plus de crédibilité, la crédibilité est déjà acquise, je n'aurais pas plus d'argent, on est dans un cadre normé, alors qu'est-ce que ça va me donner comme membre d'avoir ça* ». Nous voyons que les évaluateurs externes (par exemple, les consultants) pourraient retirer plus d'avantages d'une adhésion à un ordre professionnel que les évaluateurs internes, à condition qu'il existe une demande en la matière. Par exemple, les commanditaires pourraient ajouter des conditions d'admissibilité pour répondre aux appels d'offres. En résumé, l'adhésion à un ordre professionnel « confère un statut professionnel reconnu et de la crédibilité aux yeux des clients et des employeurs » (Brosseau, 2006, p. 7).

D'un point de vue collectif, certains sont réticents à ce type de démarche qui pourrait « *lancer un message que l'évaluation est inaccessible ou juste accessible à une petite élite* ». De plus, certains doutent planaient sur la « santé » de l'OAAQ. Lorsque des membres de la SQEP ont « *réalisé très rapidement que l'Ordre des administrateurs agréés était une organisation en danger, sa survie était menacée. [L'Office] des professions [du Québec] avait adressé un avertissement très sévère en leur demandant de se restructurer* ».

En conclusion, mentionnons que rien n'empêche un évaluateur d'être membre d'un ordre professionnel. Même si la SQEP a renoncé à entamer une démarche organisée et structurée, les évaluateurs qui le souhaitent peuvent adhérer individuellement à l'OAAQ ou à un autre ordre. C'est d'ailleurs déjà le cas. Étant donné que les évaluateurs ont des formations disciplinaires variées, il y en a certains qui sont membres d'un ordre professionnel (par exemple, celui des comptables agréés ou celui des psychologues). Dans ce cas, ils bénéficient d'outils et d'information pour s'assurer que leur pratique est conforme et de qualité. Ils reçoivent également de l'information sur les membres qui ont été sanctionnés ou radiés pour leur rappeler qu'il y a des règles à suivre dans l'intérêt des clientèles en particulier et du public en général. Ainsi, si la communauté des évaluateurs souhaite s'inscrire dans ce type de mécanismes officiels de professionnalisation de la pratique, il faudra qu'elle se dote d'un syndicat de l'évaluation et d'un comité de discipline. Sa tâche risque d'être ardue puisque comme le montrent la diversité des pratiques, l'hétérogénéité disciplinaire et la multiplication des documents normatifs, l'évaluateur « *ne travaille pas avec des protocoles [...] normalisés* ». Un travail de définition des fondements de l'évaluation s'impose donc, mais un tel exercice est très délicat puisque chacun va se prêter à l'exercice en cherchant à protéger ses intérêts et ses droits acquis.

3.3.2 La désignation professionnelle « made in Canada »

Au cours des dernières années, la SQEP n'a pas entamé de nouvelles démarches en vue de relancer le dossier de la professionnalisation de la pratique évaluative²⁷ et elle suit avec attention l'initiative sur les désignations professionnelles que promeut la SCE depuis 2005 (Cousins, Cullen, Malik et Maicher, 2009) pour « *s'assurer que tout le processus qui mène à la certification respecte les intérêts des évaluateurs du Québec* ». Ainsi, « *s'il y a un mouvement, il vaut mieux être dedans que dehors. [...] Embarquons parce qu'on ne peut pas rester à la traîne. [...] On n'aurait pas la capacité d'une démarche comme celle-là tout seul* ».

Selon les concepteurs de ce projet, le statut d'évaluateur accrédité signifie que son « titulaire a fait la preuve qu'il possède la formation et l'expérience nécessaires pour être un évaluateur compétent » (SCE, 2009, diapositive 5). Les objectifs d'un système de désignation professionnelle sont triples : « définir en quoi consiste la pratique compétente de l'évaluation, reconnaître [et] identifier sur une base volontaire les personnes ayant les aptitudes et les connaissances nécessaires pour offrir des services d'évaluation, promouvoir l'apprentissage et le perfectionnement continu dans la communauté de l'évaluation » (SCE, 2009, diapositive 3).

27 Cet enjeu figure dans le document de planification stratégique en cours d'élaboration par la SQEP.

L'affirmation d'une identité professionnelle et l'amélioration de la qualité sont donc les principales priorités de ce projet de désignation professionnelle. Alors qu'au Québec, les initiatives en la matière trouvent leurs racines au sein du conseil d'administration de la SQEP, il est intéressant de constater que c'est un processus différent qui est à l'œuvre au sein de la SCE. En effet, l'origine de la démarche provient du Secrétariat du Conseil du Trésor (SCT) fédéral, qui souhaite établir des normes permettant de s'assurer que les évaluateurs qui obtiennent des contrats gouvernementaux disposent des compétences nécessaires pour réaliser un travail de qualité. Il est intéressant de constater que le SCT, qui vient de rédiger une nouvelle politique sur l'évaluation, n'a pas conçu lui-même les normes en la matière ou les mécanismes de contrôle de qualité appropriés. Le mécanisme de désignation proposé est mis en œuvre par des organisations publiques et privées. D'une part, il repose sur l'action de la SCE, qui doit élaborer un processus de désignation professionnelle et déterminer les compétences et habiletés que doit posséder un évaluateur. Concrètement, la SCE définit les standards et les exigences de base en évaluation. D'autre part, cette initiative requiert également la participation des universités canadiennes, qui doivent adapter leurs programmes de formation en la matière en vue d'obtenir un agrément. Comme c'est le cas pour les processus d'agrément de programmes universitaires (par exemple, le MBA), nous constatons que les mécanismes de professionnalisation contraignent les universités à s'adapter aux exigences formulées par les organismes professionnels pour doter leurs étudiants des compétences et habiletés essentielles. Si les universités n'adaptent pas leurs formations en conséquence, leurs diplômés risquent de ne pas être reconnus, et les étudiants seront donc réticents à s'inscrire dans ces établissements. Il semble y avoir ici un paradoxe par rapport aux finalités de la professionnalisation que nous avons présentées plus haut. En effet, plus il y a de formations en évaluation dans les universités, plus la pratique acquiert de visibilité et plus les étudiants vont être sensibilisés aux enjeux de la qualité et de l'éthique. Or, en mettant des barrières à l'entrée des formations, il semble que ce mécanisme vise davantage à créer une rareté de la ressource et à assurer des conditions favorables pour un marché de l'évaluation. Certains dénoncent même l'absence d'éléments rassembleurs dans ce processus qui pourrait conduire à une querelle entre les établissements.

Ce mécanisme vise principalement les évaluateurs externes, c'est-à-dire ceux qui répondent à des appels d'offres de commanditaires nationaux ou internationaux. La vivacité du débat actuel s'explique en partie par l'essor du marché (qui attire de plus en plus de soumissionnaires, y compris ceux qui ont peu de compétences en la matière) et par la volonté d'améliorer la qualité des évaluations financées. Dans ce contexte, il semble que l'argument économique de la « régulation par le marché » ne constitue pas une panacée pour la communauté des évaluateurs canadiens ou québécois.

En résumé, ce mécanisme vise à « encadrer [la] profession, à s'assurer que les [évaluateurs] sont compétents [...] de sorte que l'on puisse avoir un standard minimum en termes de compétences et de formation ». Cela est un défi, car l'offre de formation universitaire varie énormément d'une province à l'autre. Par exemple, le Québec semble, selon un de nos interlocuteurs, être en avance par rapport à d'autres provinces comme Terre-Neuve et la Nouvelle-Écosse. Certaines provinces doivent donc effectuer un plus grand rattrapage que d'autres. Cette inégalité pose un problème à certains membres de la SQEP, car il faut savoir où situer les attentes minimales, et ils craignent un nivellement par le bas, ce qui serait défavorable à la situation québécoise actuelle. La question centrale par rapport à l'interdisciplinarité de la pratique évaluative est de parvenir à déterminer les compétences de base, les connaissances nécessaires, que doit maîtriser un évaluateur. De plus, « l'évaluation de programme ne se prête pas aussi facilement à un processus de certification et de contrôle des aptitudes des personnes qui réalisent les travaux comme dans d'autres professions. [Par exemple, en] comptabilité, les règles comptables sont relativement formelles alors que l'évaluation ne s'est pas développée dans cette direction et n'était pas allée aussi loin. [...] La pratique de l'évaluation est quand même relativement récente si on la compare à la discipline comme la comptabilité ».

28 Au Québec, la situation est très différente puisque « la SQEP n'a pas de rôle formel à jouer dans l'adoption des méthodes de gestion dans le gouvernement pas plus que dans le contrôle de l'efficacité des règles qui sont retenues ». Si une volonté gouvernementale d'améliorer la qualité émerge, elle pourrait se traduire dans des normes et mécanismes qui seront édictés par le SCT, le Bureau du vérificateur général, etc.

29 <http://www.tbs-sct.gc.ca/pol/doc-fra.aspx?section=text&id=15024> [consulté le 20 avril 2009].

30 La qualité d'une évaluation dépend de multiples facteurs. Parmi ceux-ci figurent les compétences de l'évaluateur et du commanditaire. Le processus actuel de certification accorde une grande attention à la formation des évaluateurs (principalement des consultants externes) et moins à celle des commanditaires (principalement des fonctionnaires).

31 Ces thèmes sont déjà au programme de plusieurs cours d'évaluation dans les universités québécoises.

Les principaux objectifs poursuivis par ce mécanisme sont donc de promouvoir la qualité de l'évaluation et de s'assurer que les évaluateurs disposent des compétences minimales nécessaires pour réaliser leur travail. Étant donné que l'évaluation est une profession émergente, tous les évaluateurs n'ont pas le même niveau de formation ou d'expérience pratique. Mais « *faire le ménage et dire toi, tu peux [ou] toi, tu ne peux pas [être évaluateur], ce n'est pas facile* », à moins que ne soient prévus des examens et des épreuves pratiques. Cependant, certaines personnes qui font de l'évaluation depuis longtemps pourraient échouer à ces épreuves et se sentir lésées : « *ça pourrait même priver la profession des personnes de valeur* ». Pour faire face à ce risque, plusieurs organisations plaident pour la protection des droits acquis. Par exemple, la SQEP (2007) suggère « que les évaluateurs qui ont des diplômes dans des domaines différents et qui cumulent déjà des années d'expérience comme évaluateurs, ne soient pas pénalisés ou exclus » (p. 4). De son côté, le GRAEP (2007) propose des critères d'obtention d'une certification qui a pour objectif de « garantir les droits acquis des évaluateurs qui exercent actuellement cette profession ». Dans ce dernier cas, les critères se basent exclusivement sur la formation de l'évaluateur et sur l'ancienneté de sa pratique, sans inclure de vérification de la qualité des exercices réalisés. Ce point de vue diffère de celui qu'émettent d'autres observateurs, qui estiment qu'il est nécessaire de « faire le ménage » au sein de la communauté des évaluateurs.

Au Québec, les principales organisations actives dans le domaine de l'évaluation sont favorables à ce processus de désignation professionnelle. La SQEP (2007), après avoir mené à une consultation auprès de ses membres, s'est déclarée pour « la mise en place d'un système [pancanadien] de titres professionnels. La majorité des membres y voient des avantages pour eux-mêmes en tant que professionnels de l'évaluation, des avantages aussi pour la profession d'évaluateur de programmes, ainsi que des avantages pour les clients des évaluateurs » (p. 1). Le principal avantage de « l'établissement d'un système de titres professionnels pourrait constituer une avenue pour améliorer la qualité des évaluations produites par les évaluateurs de programmes » (p. 3). Le GRAEP est également pour un système de désignation ou d'accréditation professionnelle. Cette association estime que ce mécanisme « pourrait offrir une opportunité de plus, lors de la qualification et du recrutement des candidats, pour un poste de conseiller en évaluation » (GRAEP, 2007), à condition que les offres de formation soient consolidées.

Même si les organisations qui animent la communauté des évaluateurs québécois sont unanimement favorables à un mécanisme de désignation professionnelle, la plus-value de ce processus pour les évaluateurs québécois n'est pas évidente. Cette situation peut s'expliquer par le fait que la majorité des membres de la SQEP sont des fonctionnaires provinciaux³², comme l'atteste la déclaration suivante : « *Si j'étais en recherche d'emploi, je dirais oui [à une reconnaissance professionnelle]. Si je ne suis pas en recherche d'emploi, je ne crois pas. Surtout s'il n'y a pas d'exigence en ce sens-là au niveau de mon directeur. [...] Je ne pense pas que ça donne du poids à un rapport d'évaluation. Le rapport en lui-même, s'il est bien fait, s'il est bien construit, s'il est bien appuyé, qu'il soit fait par une personne accréditée ou non, à mon sens, ça ne change rien. Par contre, pour mettre en valeur un candidat dans une recherche d'emploi, pour dire tu devrais m'embaucher parce que j'ai ça comme formation et je suis accrédité, c'est comme une garantie minimale que le travail puisse être fait correctement. Ça dépend du contexte* ». Pour les directeurs de service qui doivent recruter des évaluateurs, la désignation professionnelle peut être un critère à prendre en considération dans le processus de sélection même si « *ce qui fait qu'une personne va être recherchée comme évaluateur, c'est beaucoup plus ses qualités [qui] s'acquièrent dans le long terme, dans les contacts et les liens de confiance que [l'évaluateur] va avoir avec le sous-ministre* ». Bref, « *c'est comme un argument de vente [ou] une garantie de qualité* ». D'un autre côté, certains estiment que les commanditaires d'évaluations pourraient être intéressés par les mécanismes qui sont en train d'être conçus. Par exemple, « *si la tendance se maintient et que les rapports d'évaluation deviennent de plus en plus publics, pour un ministère ou un organisme qui a recours à une firme accréditée, c'est peut-être moins gênant de rendre publics ses rapports* ». Ainsi, les évaluateurs vont adhérer à ces mécanismes « *si on leur demande [ou] si l'employeur l'exige* ».

32 À l'inverse, la majorité des 1 700 membres de la SCE sont des fonctionnaires fédéraux. Il semble que la répartition entre les catégories de membres soit une variable à prendre en considération pour comprendre les motivations des organisations à concevoir des démarches de professionnalisation. Par exemple, 30 % des membres de l'American Evaluation Association viennent du milieu universitaire (Cousins *et al.*, 2009, p. 72).

Certains des interlocuteurs que nous avons rencontrés estiment que, d'un point de vue général, « *la certification peut engendrer des conséquences inattendues et être un frein au développement de la pratique évaluative* », car « *quand on normalise, on peut engendrer une course à la rente* ». De plus, les possibilités de contentieux chez ceux qui n'obtiendront pas la désignation professionnelle existent. Ce risque a été un des freins principaux à l'adoption de ce mécanisme de professionnalisation de la pratique par l'American Evaluation Association. Au Canada, il semble que cette question ne soit pas considérée comme un obstacle puisque « *l'orientation générale, c'est on force puis on verra ce qui arrivera* ». D'autres estiment au contraire qu'il ne faut pas sous-estimer les implications juridiques de cette démarche, car il faudra engager des avocats pour défendre les décisions qui seront prises si elles sont contestées par des candidats malheureux.

4. Discussion et conclusion

L'examen des démarches de professionnalisation de la pratique évaluative entreprises par la SQEP permet de cibler plusieurs difficultés que rencontrent les porteurs de projets dans ce domaine. Certaines entraves que nous avons ciblées sont propres au Québec, voire à la SQEP, alors que d'autres sont communes à l'ensemble de la communauté internationale de l'évaluation. Dans cette section, nous regroupons les obstacles en deux catégories : l'éclectisme de la pratique évaluative et la difficile mobilisation des acteurs.

4.1 L'éclectisme de la pratique évaluative

Les mécanismes de professionnalisation présentés dans cette étude promeuvent davantage l'institutionnalisation de la pratique que l'amélioration de la qualité des évaluations ou la régulation éthique des comportements. Cette situation s'explique de diverses façons. Tout d'abord, la qualité et l'éthique de l'évaluation peuvent apparaître comme le résultat d'un processus qui s'appuie préalablement sur des fondations solides permettant de surmonter l'éparpillement des normes en vigueur dans la communauté de l'évaluation. En effet, il existe actuellement beaucoup de documents et de normes qui orientent la pratique sans qu'un seul texte soit considéré comme la référence incontournable à laquelle l'évaluateur peut ou doit se référer. Même si, idéalement, un évaluateur peut concilier les différents textes, force est de constater qu'il n'a pas le temps de se tenir informé de tous les développements dans le domaine. Dans ce contexte, « *l'évaluateur fait de son mieux. [...] Il va aller chercher le texte qui colle le mieux [à sa situation], qui répond le mieux [à ses besoins] et qui existe. Il va copier ça sur son ordinateur et puis il va s'y référer en cas de besoin. S'il veut développer la culture de l'évaluation dans l'établissement, il peut sortir [le texte] de l'ordinateur et le ramener [dans d'autres] enceintes* ».

Cette diversité des normes évaluatives est un des éléments qui expliquent les difficultés auxquelles se heurtent les démarches de professionnalisation de la pratique. Toutefois, il nous semble que c'est plutôt l'absence de systématisme et de spécificité des initiatives qui représente le principal obstacle à la professionnalisation. Les mécanismes que nous avons décrits sont très ambitieux en ce qui a trait aux finalités et aux destinataires. Il nous semble que la SQEP n'a pas établi de priorité en la matière et que les démarches de professionnalisation en ont souffert, c'est-à-dire que le processus s'est asphyxié devant l'ampleur et l'envergure du projet. Il nous semble nécessaire de réfléchir aux trois questions suivantes pour éviter cette situation : Quelle est la finalité principale? À quel niveau se situe la démarche et quelle est sa portée? Quels acteurs doivent y être associés?

4.1.1 Les ambitions de la professionnalisation de l'évaluation au Québec

Les démarches de professionnalisation de la pratique évaluative entreprises par la SQEP sont variées et reflètent les tendances principales qui caractérisent la communauté internationale des évaluateurs. Il existe une gradation dans les moyens conçus pour réguler la pratique évaluative. Les mécanismes envisagés s'inscrivent sur un axe allant d'une régulation informelle (charte) à un encadrement plus formel (ordre professionnel) en passant par une procédure de désignation et de reconnaissance professionnelle (certification et accréditation). L'élément principal qui caractérise l'ensemble de ces démarches est le caractère volontaire de l'adhésion et du respect des principes promus par ces mécanismes de régulation. Cette souplesse s'explique sans doute par la difficulté qu'a la SQEP à vouloir ou à pouvoir réguler une pratique qui existe depuis de nombreuses années et où des évaluateurs ont parfois une carrière bien établie sans qu'il existe de contraintes externes rendant la régulation impérative.

Les initiatives amorcées, ou auxquelles contribue la SQEP, répondent principalement aux deux premiers enjeux de la professionnalisation que nous avons présentés dans la première section (institutionnalisation et amélioration de la qualité). Comme c'est actuellement le cas pour la démarche canadienne de désignation professionnelle, nous observons que la place accordée à l'éthique est faiblement mise en évidence dans les projets envisagés. Les préoccupations éthiques apparaissent en filigrane des différents mécanismes de professionnalisation qui se développent, mais ne sont pas considérées comme un enjeu qui doit faire l'objet d'une attention particulière. Ainsi, « *tout ce qui est de l'éthique de l'encadrement de la pratique est important, mais ça devenait presque un enjeu secondaire. [...] Les discussions se faisaient autour de l'argent. Les évaluateurs nous disaient "avoir un titre réservé au Québec, ça serait intéressant parce que ça voudrait dire qu'on ratisse le bassin des gens qui veulent être évaluateurs, on contrôle ce bassin-là". [...] C'est vraiment cette dynamique de groupe d'intérêts, d'enjeux monétaires, financiers liés à la professionnalisation qui est le moteur de tout ça* ».

Cela peut être surprenant compte tenu du fait que plusieurs intervenants ont mentionné qu'il existe un malaise devant les pressions politiques qui s'exercent pendant la démarche évaluative et que les résultats d'une enquête quantitative présentée dans le chapitre suivant montrent que la quasi-totalité des répondants estime que l'évaluation peut engendrer des problèmes éthiques et que près des trois quarts d'entre eux déclarent avoir déjà fait face à un problème éthique. L'absence d'un choc ou d'un scandale en la matière explique sans doute partiellement l'absence d'une réflexion propre à l'éthique. Toutefois, pour certains de nos interlocuteurs, même en l'absence de scandale, la situation québécoise actuelle est inacceptable et les conditions dans lesquelles on mène les évaluations ne sont pas saines et conduisent à un mal de vivre auquel il faudrait remédier.

4.1.2 Le niveau d'ancrage et la portée des mécanismes de professionnalisation

Le niveau d'ancrage des mécanismes est un autre élément auquel devraient porter attention les promoteurs des démarches concourant à la professionnalisation de l'évaluation. Contrairement aux apparences, ces processus sont également des luttes de pouvoir et d'influence au sein de la communauté des évaluateurs. Ainsi, « *l'évaluation, ça ne tient pas juste aux compétences scientifiques, ça tient aux institutions qu'on a et dans lesquelles il faut s'inscrire. [...] Et puis on ne sait pas ce qui va arriver avec le processus de [professionnalisation]. Qui va gagner? Qui va perdre? C'est une course politique* ».

Actuellement, il n'existe pas un texte commun, minimalement fédérateur, à l'ensemble de la communauté des évaluateurs. Pour combler cette carence, faut-il que chaque société d'évaluation amorce sa propre démarche ou bien faut-il envisager la constitution d'une régulation internationale qui s'appliquerait à tous les évaluateurs quelle que soit leur nationalité? La réponse à cette question impose une réflexion sur l'articulation entre le local et l'universel ou entre l'universalité de la pratique évaluative (avec un socle de base communément admis par tous les évaluateurs) et la reconnaissance des particularités nationales, régionales ou locales, comme l'attestent les transpositions des standards du *Joint Committee* en Afrique ou en Suisse. Les arguments plaident en faveur de deux possibilités.

D'un côté, l'ancrage de l'évaluation dans la réalité locale apparaît aux yeux de plusieurs de nos interlocuteurs comme un jalon préliminaire à la professionnalisation de la pratique. Selon eux, si une communauté structurée parvient à se développer localement, elle favorisera l'apparition d'une identité à partir de laquelle il sera possible de déterminer le niveau de qualité qu'il est nécessaire ou souhaitable d'atteindre, et les normes éthiques définies seront plus aisément compréhensibles et assimilées si elles sont ancrées dans la réalité des évaluateurs, car pour « *beaucoup, ça reste encore des documents très abstraits [et] très théoriques* ». De ce point de vue, la création d'une sensibilité éthique des évaluateurs exige une formation et une intégration appropriée dans la pratique³³.

33 En s'inspirant du modèle du Centre canadien de gestion (2000) en matière d'éthique dans l'administration publique, il serait possible de créer une culture de l'éthique de l'évaluation par l'intermédiaire d'ateliers de formation et de discussions qui porteraient sur des situations vécues par les évaluateurs.

D'un autre côté, les évaluateurs sont également confrontés à la mondialisation. Par exemple, les évaluateurs peuvent répondre à des appels d'offres internationaux. Face à cette concurrence, certains estiment qu'il serait nécessaire d'entamer « une réflexion en ce moment pour un accord multilatéral pour que plusieurs sociétés nationales s'entendent pour qu'il y ait un niveau de standard minimal reconnu par chacune des sociétés. Ce qui ferait en sorte qu'éventuellement, l'évaluation pourra peut-être aspirer à une sorte de certification qui serait reconnue à l'échelle internationale ». Ainsi, la mondialisation de la demande est perçue par certains comme un vecteur d'émulation alors qu'elle apparaît comme un outil d'uniformisation pour d'autres³⁴. Devant la multiplicité des mécanismes et des normes existantes, il semble qu'il « manque d'arrimage entre le volet canadien, québécois ou gouvernemental. Chacun tire la couverture de son côté. Et puis ce n'est pas vrai que ce sont les couleurs locales qui justifient la multiplication des documents. L'évaluation, c'est l'évaluation. J'espère qu'on va avoir une charte internationale très légère qui va donner les principes très généraux et qu'on arrête d'investir de l'énergie à créer quelque chose pour notre milieu ».

En examinant les démarches entreprises par la SQEP, nous observons qu'elles ne résolvent pas cette ambiguïté : institutionnaliser la pratique et concevoir des normes de qualité générales tout en maintenant un sentiment de proximité (que certains qualifient d'autonomiste).

4.1.3 La diversité des acteurs engagés dans le processus de professionnalisation

La question du public cible à qui s'adresse le processus de professionnalisation de l'évaluation est une dernière préoccupation à laquelle il faut porter attention. En effet, les finalités des mécanismes de professionnalisation visent des groupes diversifiés qui ont leurs propres attentes en matière de professionnalisation de l'évaluation. L'institutionnalisation est principalement promue par les responsables d'organisations d'évaluation qui plaident pour en augmenter la visibilité afin d'encourager la réalisation d'évaluations. L'amélioration de la qualité des évaluations permet d'accroître l'expertise en évaluation et intéresse essentiellement les bailleurs de fonds ou les employeurs. Enfin, l'évitement des problèmes éthiques est principalement une attente des évaluateurs qui souhaitent pouvoir se prémunir devant les pressions auxquelles ils font face, mais cette finalité pourrait toucher l'ensemble des acteurs d'une évaluation (commanditaire, évaluateur et parties prenantes).

En conclusion, à l'exception de la tentative d'élaboration d'une charte de l'évaluation qui s'adressait aux acteurs centraux de l'évaluation (commanditaire et évaluateur), les moyens privilégiés pour réguler la pratique de l'évaluation ciblent essentiellement les évaluateurs.

À ce sujet, une seule solution peut-elle toucher les différents acteurs qui sont engagés dans une évaluation? Il est difficile de répondre à cette question puisque comme nous l'avons vu, afin d'éviter trop de réticences, voire de résistances, la professionnalisation de la pratique repose essentiellement sur des mécanismes facultatifs. Aucune des solutions envisagées n'introduit, du moins en apparence et peut-être dans un premier temps, de mécanismes de régulation professionnelle contraignants. Étant donné qu'une grande partie des évaluateurs québécois travaille au sein de la fonction publique provinciale, il est sans doute difficile d'imaginer un changement de leurs pratiques qui ne serait pas ancré dans un texte légal ou réglementaire (par exemple, une directive du SCT).

4.2 La difficile mobilisation des acteurs

Les difficultés de mobilisation des acteurs dans les démarches de professionnalisation de l'évaluation compliquent l'avancement des travaux et l'appropriation des mécanismes par les personnes touchées. Ces difficultés peuvent se manifester à plusieurs endroits.

34 Le mécanisme de désignation professionnelle envisagé par la SCE peut partiellement concourir à l'uniformisation du marché canadien même si cela semble limité tant que le processus demeurera facultatif et qu'il n'existera pas une vision commune chez les différentes catégories d'acteurs de l'évaluation pour en exiger l'adhésion.

Primo, au sein même de la SQEP. La SQEP est une organisation qui s'appuie essentiellement sur le bénévolat de ses membres pour faire avancer ses projets puisque les administrateurs travaillent à temps plein dans d'autres organisations. Le conseil d'administration répond aux besoins des membres en organisant des activités, des colloques et des congrès, mais lorsqu'il s'agit de réfléchir à des questions de fond, comme des chartes ou des codes d'éthique, cela devient plus difficile, surtout si le projet requiert un effort à long terme. La volonté de développer une réflexion sur le sujet est bien réelle, mais son opérationnalisation est difficile, car c'est un processus complexe qui requiert des présentations, des consultations et des débats si l'on souhaite parvenir à un consensus satisfaisant. Cette situation a freiné les initiatives que la SQEP a entreprises. Toutefois, si les démarches de professionnalisation aboutissent, elles vont sans doute toucher le fonctionnement de la SQEP, surtout si l'objectif est de dépasser le volontarisme des évaluateurs en la matière. Il pourrait devenir nécessaire d'encadrer davantage les évaluateurs, voire de les contrôler. Cela requiert « *une association beaucoup plus rigoureuse* » avec un syndicat et des ressources. Par exemple, un de nos interlocuteurs a suggéré de mettre en place un mécanisme en vue de renforcer les réflexions éthiques des évaluateurs à l'aide de l'insertion systématique d'une clause dans les appels d'offres qui stipulerait « *que les travaux visés par le présent contrat doivent obligatoirement respecter les règles d'éthiques et de pratiques adoptées par la SQEP ou par un organisme semblable, et que les travaux d'évaluation peuvent être transmis [à un tiers] ou au moins inspectés de façon [à déterminer] que les travaux réalisés respectent les règles concernant l'éthique et la méthodologie³⁵* ». Ce mécanisme permettrait de surmonter les difficultés de mobilisation interne dans l'élaboration des mécanismes de professionnalisation, mais exigerait un effort supplémentaire a posteriori.

Secundo, l'appropriation des mécanismes de professionnalisation par les membres de la communauté des évaluateurs ne doit pas être considérée comme automatique en raison de la diversité des profils et des attentes des évaluateurs québécois. Par exemple, les évaluateurs internes n'ont guère d'incitation ni de motivation à s'impliquer dans les débats sur la professionnalisation de la pratique évaluative. En général, ils bénéficient des avantages identiques à ceux qui sont octroyés à l'ensemble des fonctionnaires, même si certains espèrent que la professionnalisation leur procurera des gains pécuniaires ou une meilleure reconnaissance et une plus grande valorisation de leur travail. Par contre, ces évaluateurs sont plus enclins à soutenir un processus de régulation professionnelle qui leur permettrait de faire face aux enjeux éthiques auxquels ils sont confrontés dès lors que ces mécanismes sont clairs, pratiques et accessibles.

Tertio, les projets de professionnalisation de la pratique évaluative ont du mal à progresser, car le gouvernement du Québec, notamment le Secrétariat du Conseil du trésor, ne s'implique pas suffisamment dans le dossier. Cette carence de leadership n'est pas comblée par la SQEP, qui ne dispose pas des ressources et de l'organisation nécessaires pour faire avancer les projets.

Pour surmonter ces difficultés, il serait peut-être utile d'inverser la logique, c'est-à-dire de commencer avec des ateliers et des forums de discussion, desquels une charte ou une régulation professionnelle pourrait émerger plutôt que de consacrer de l'énergie à la rédaction d'un texte qu'il faudrait ensuite promouvoir afin que les évaluateurs québécois se l'approprient.

35 Cet examen par les pairs existe déjà dans certains ministères fédéraux.

5. Conclusion

Un de nos interlocuteurs mentionnait qu'en évaluation, « *on est comme une profession en émergence, mais on n'est pas encore né* ». À la lumière des expériences de la SQEP, il semble que le débat sur la professionnalisation de l'évaluation est entamé, mais que son issue reste très incertaine.

Face à la diversité qui caractérise l'évaluation et les intérêts des évaluateurs, il apparaît que les solutions à envisager pour faire progresser la réflexion sur la professionnalisation de l'évaluation ne doivent pas être uniquement normatives ou se traduire exclusivement dans des mécanismes officiels tels que ceux que nous avons décrits. D'autres stratégies peuvent permettre aux évaluateurs d'être conscientisés aux dimensions éthiques de leur travail ou d'en améliorer la qualité ou la place dans le paysage politico-administratif. Il faut sans doute prévoir plusieurs dynamiques qui convergent vers ces objectifs, comme des mécanismes de diagnostic (par exemple, un examen de la qualité) ou des ateliers de formation continue pour discuter de cas concrets.

Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises dans ce chapitre, les finalités multiples poursuivies par le processus de professionnalisation créent de la confusion. Il faudrait sans doute établir des priorités en la matière et peut-être envisager une perspective moins ambitieuse, qui peut s'élargir avec le temps, plutôt que de partir de hautes attentes qui rendent irréalistes l'adoption de solutions et leur mise en œuvre. Le processus n'a pas encore abouti au Québec, mais les enseignements des expériences passées témoignent de la vitalité de la réflexion au sein de sa communauté d'évaluateurs.

IV. L'ÉVALUATEUR PROFESSIONNEL : ENTRE IMAGINAIRE ET RÉALITÉ. ENQUÊTE AUPRÈS D'ÉVALUATEURS CANADIENS – STEVE JACOB

1. Introduction

La définition du statut de la profession d'évaluateur souffre d'une certaine imprécision. D'un côté, les plus sceptiques considèrent que l'évaluation ne remplit pas (encore) les conditions nécessaires pour être considérée comme une profession (Merwin et Weiner, 1985; Rossi, Lipsey et Freeman, 2004). De l'autre côté, les partisans de la reconnaissance de l'évaluation comme profession à part entière affirment non seulement qu'elle est une profession déjà bien établie, que cette profession est exigeante, qu'elle comporte des défis à relever (Patton, 1990) et qu'en plus des compétences et des normes éthiques inhérentes, elle exige des compétences en recherche, en interprétation et une pensée critique (Gussman, 2005). Selon Worthen (1994), ce clivage peut s'expliquer par la difficulté qu'ont certains chercheurs ou évaluateurs à déterminer clairement les attributs professionnels de l'évaluation et à les distinguer de ceux d'autres professions. Il estime que les évaluateurs qui aspirent à une reconnaissance par les membres de la direction et qui veulent que leur travail soit utile à la prise de décision ont besoin d'une identité propre leur permettant de distinguer leurs activités de celles d'autres domaines de recherche ou d'analyse. Cet auteur considère qu'une profession pleinement développée possède neuf caractéristiques : un besoin de spécialistes, une exclusivité de contenu, de connaissances et des capacités, une formation spécifique, des perspectives de carrière, une procédure de reconnaissance professionnelle, l'existence d'associations professionnelles, une procédure d'exclusion des individus non qualifiés de ces associations professionnelles, une influence des associations professionnelles sur le contenu des programmes de formation et l'existence de standards de pratique (p. 12). Au cours des dernières années, quelques réflexions ont été amorcées et des propositions de description des compétences inhérentes à l'évaluateur ont été énoncées dans la littérature scientifique (Marceau et Dubois, 2005; Stevahn, King, Ghery et Minnema, 2005; Tourmen, 2008) ou promues par des organisations publiques (Conseil du Trésor fédéral) ou, plus récemment, par des organisations professionnelles (Société canadienne d'évaluation). Toutefois, aucun consensus ne semble se dégager dans l'ensemble de la communauté des évaluateurs.

Nous nous appuyons sur une enquête quantitative menée auprès d'évaluateurs canadiens pour brosser un tableau de la situation et déterminer les caractéristiques qui peuvent contribuer à la reconnaissance professionnelle de l'évaluation. De plus, étant donné que les normes professionnelles accordent de plus en plus de place à l'éthique et à la déontologie, nous avons également questionné ces évaluateurs sur l'importance qu'ils accordent aux dimensions éthiques dans leur travail. En effet, une caractéristique commune à de nombreuses professions est la possibilité de faire face à un problème éthique à un moment ou à un autre de sa carrière. Plusieurs stratégies sont suggérées dans la littérature pour diminuer cette possibilité. Il s'agit notamment de l'élaboration de relations constructives (Konrad, 2000) ou d'une planification appropriée des activités à entreprendre (Bonnet, 1998). Lorsqu'un problème se pose, certains considèrent qu'il peut être surmonté en établissant un bon diagnostic de la situation, en mobilisant un vaste répertoire d'instruments méthodologiques et en s'appuyant sur des connaissances en négociation ou en gestion de conflit.

Ce chapitre se divise en trois parties où sont présentés la méthodologie de la recherche, les principaux résultats de l'enquête et une discussion de ces résultats. Ceux-ci nous permettent de brosser un portrait des répondants avant de nous attarder sur l'imaginaire professionnel et éthique des évaluateurs que nous mettons ensuite en perspective avec leur pratique déclarée.

2. La méthodologie

En 2008, un questionnaire bilingue (français-anglais) a été posté par l'intermédiaire d'une surface électronique (*SurveyMonkey*) à un échantillon de professionnels de l'évaluation canadiens. Ce sondage comportait 4 sections et 77 questions. Celles-ci portaient sur la situation actuelle de l'évaluateur (secteur d'activité, temps de travail, diplôme, sexe, etc.) et sur la perception qu'il a de sa profession. Une autre section du questionnaire concernait l'éthique au regard de la profession et de la pratique du répondant. Remplir le questionnaire demandait approximativement 20 minutes.

L'échantillon de départ comptait 600 répondants ciblés par l'intermédiaire des sites Internet de compagnies ou de ministères. L'invitation à remplir le questionnaire a également été transmise par les listes de diffusion de la Société canadienne d'évaluation (SCE) et de la Société québécoise d'évaluation de programme (SQEP)³⁶. Le premier envoi a été effectué le 4 août 2008, puis un rappel a eu lieu à la mi-septembre. La collecte de données s'est terminée le 7 octobre 2008. En tout, 178 questionnaires ont été reçus.

36 Cent échecs de transmission ont été enregistrés. En raison de l'utilisation des listes de diffusion et de la possibilité de faire suivre le courriel d'invitation à participer à l'étude, il ne nous est pas possible de calculer un taux de réponse au questionnaire..

3. Les résultats

3.1 Le portrait des répondants

La section suivante présente les caractéristiques démographiques et professionnelles des répondants.

La situation démographique

La majorité des répondants est francophone (64 %) et travaille principalement au Québec (58 %) ou en Ontario (17,8 %) ³⁷. Les femmes constituent la majeure partie de l'échantillon, soit 61,1 %. Plus des deux tiers des évaluateurs ont une maîtrise (68,6 %) et 20 %, un doctorat.

La situation professionnelle

Une très grande majorité travaille pour un employeur, soit à temps plein (75,1 %), soit à temps partiel (2,9 %). Seulement 16,8 % ont rapporté être des travailleurs autonomes. Le secteur public est celui qui regroupe le plus de répondants (62,6 %), dont 40,4 % au provincial. Le secteur collégial et universitaire récolte 15,2 %, le secteur privé, 13,5 % et le secteur bénévole ou communautaire, seulement 4,1 % des répondants. Un peu moins de la moitié (42 %) a 5 années ou moins d'expérience dans le domaine de l'évaluation alors que 58 % des répondants en comptent plus de 5, dont 13,6 % ont plus de 20 ans d'expérience. La part du travail consacrée à l'évaluation dépasse les trois quarts de l'emploi du temps pour près de la moitié des évaluateurs (48,3 %) et elle est tout de même de moins du quart pour 14,2 % d'entre eux. Dans la dernière année, la majorité des répondants (83,9 %) a effectué de 1 à 6 évaluations. En cours de carrière, près de la moitié (49 %) a réalisé plus de 15 évaluations au total. Une forte majorité a rapporté être membre d'une association professionnelle, soit 80,7 %. Les participants étaient invités à choisir, dans une liste, la ou les associations dont ils étaient membres (tableau 3).

Tableau 3 – Associations professionnelles dont les évaluateurs sont membres

Associations professionnelles	Nbre	%
Société canadienne d'évaluation	117	65,7
Société provinciale d'évaluation (SQEP, etc.)	85	47,8
American Evaluation Association	31	17,4
Autre association non mentionnée	26	14,6
Association liée à une discipline (psychologie, génie, etc.)	15	8,4
Association canadienne des conseillers en management	7	3,9
Association de recherche et d'intelligence marketing	6	3,4
Toute autre association liée à l'évaluation	4	2,2
Institut d'administration publique du Canada	3	1,7
Société européenne d'évaluation	2	1,1
Forum d'échange sur le rendement et la planification	2	1,1
American Association for Public Opinion Research	1	0,6

³⁷ A la lecture de ces chiffres, nous constatons que les répondants à notre enquête ne représentent pas la diversité linguistique ou géographique de la communauté des évaluateurs canadiens. Par exemple, en 2007-2008, la SCE comptait 1770 membres qui étaient principalement rattachés aux sections régionales de la Capitale Nationale (Ottawa) (27,3%), de l'Ontario (23,4%), de l'Alberta (11%), de la SQEP (10,6%) et de la Colombie Britannique (8,8%). Les sections de la Saskatchewan, Nouvelle-Écosse, Île du Prince Édouard, Manitoba, Nunavut, Yukon, Nouveau-Brunswick, Territoires du Nord-Ouest, Terre-Neuve et Labrador comptaient chacune moins de 5% de membres de la SCE. (SCE, 2008, p. 4).

La majorité des répondants a rapporté faire partie d'une association liée à l'évaluation. En effet, 65,7 % des répondants ont indiqué faire partie de la SCE et 47,8 %, d'une société provinciale telle la SQEP. Parmi les autres associations non mentionnées dans le questionnaire, les suivantes ont été citées : l'Ordre des comptables en management du Québec (CMA), la Fédération des médecins omnipraticiens du Québec (FMOQ), l'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés (CRHA), l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE), pour ne donner que quelques exemples. Plus généralement, il y a plus de consultants (87,7 %) qui sont membres d'une association professionnelle que de fonctionnaires (74,4 %).

Les fonctionnaires forment 47,7 % de l'échantillon, suivi de près par les consultants à 33,1 %, puis les professeurs-chercheurs et étudiants gradués à 14 %. Près de 8 professionnels sur 10 se considèrent comme des producteurs de résultats d'évaluation soit pour leur propre organisation (46,9 %), soit pour d'autres organisations (32,8 %), plutôt que comme des utilisateurs (2,3 %) ou des chercheurs-formateurs (13,6 %). En général, les répondants se présentent toujours, très souvent ou souvent comme des évaluateurs de programme dans 78,9 % des cas. Il demeure néanmoins que 21,1 % ne le font que rarement, très rarement ou jamais.

3.2 L'imaginaire professionnel de l'évaluation

Cette section esquisse le portrait de l'évaluateur professionnel. Cette description présente les caractéristiques et les attributs considérés comme propres à la profession par les répondants à notre enquête.

Les connaissances et les sources d'information

Les participants ont été questionnés sur l'endroit où les évaluateurs devraient principalement acquérir leurs connaissances. Ils avaient la possibilité d'effectuer trois choix. Dans le tableau 4, les choix de réponse ont été placés en ordre de popularité selon le nombre total de préférences recueillies.

Tableau 4 – Principales sources de connaissances

Sources	Nbre	%
Formation universitaire ou collégiale	144	28,7
Ateliers de perfectionnement professionnel	113	22,5
Mentorat ou apprentissages auprès des autres	101	20,1
Apprentissage sur le tas	75	14,9
Conférences sur l'évaluation	36	7,1
Autoformation (revues scientifiques, livres, etc.)	29	5,8
Autre	4	0,8

La lecture du tableau 4 indique que la formation universitaire et collégiale devrait être la principale source de connaissances, suivie de près par les ateliers de perfectionnement professionnel et le mentorat. L'apprentissage par soi-même ne semble toutefois pas être considéré comme une source de formation à privilégier. En matière de formation, les répondants considèrent que les connaissances acquises devraient également être adaptées aux particularités de la pratique évaluative et être sanctionnées par un certificat en évaluation (3 %), une maîtrise en évaluation (24,2 %) ou un doctorat en évaluation (1,8 %).

Lorsqu'ils sont interrogés sur le nombre de lectures que devrait faire un évaluateur au cours d'une année, les réponses sont diverses. Près de la moitié (46,1 %) croit qu'il faut lire plus de 6 livres ou articles sur l'évaluation alors qu'environ la même proportion (40,1 %) croit qu'il suffit d'en lire de 2 à 6. Très peu de d'évaluateurs croient que les lectures n'ont pas d'importance (8,4 %) ou bien qu'une seule lecture annuelle est nécessaire (5,4 %).

Les pratiques

L'expérience dans l'exécution de travaux d'évaluation n'est pas ce qui importe le plus pour se considérer comme un professionnel pour plus de la moitié des participants (54,5 %). Un quart (24,2 %) des répondants croit tout de même qu'un minimum de 6 ans de pratique peut changer les choses. Le nombre de travaux réalisés annuellement ne semble pas être une caractéristique qui importe pour près de la moitié de l'échantillon (47,6 %). Par contre, le tiers (35,4 %) croit qu'un minimum de 2 évaluations par an est nécessaire. Pour le quart (25,6 %) des répondants, le temps ou le nombre d'heures consacrées n'a pas d'importance alors que le tiers d'entre eux (36 %) est d'avis que de 25 à 49 % de l'emploi du temps devrait être réservé à l'évaluation.

L'identité

Les participants étaient invités à répondre à plusieurs questions où ils devaient indiquer ce que devrait être ou devrait faire un évaluateur pour être considéré comme tel. Il est à noter que les caractéristiques ou critères définissant un évaluateur professionnel ne sont pas envisagés de la même façon par tous les répondants. Bien qu'une moitié (47,1 %) considère que ces critères sont faciles à déterminer, l'autre moitié (52,9 %) croit plutôt le contraire. Une dichotomie semblable apparaît dans le groupe des répondants qui disent se présenter en tant qu'évaluateur professionnel; 39,1 % d'entre eux pensent que les critères sont faciles à déterminer alors que 40,9 % croient le contraire. Il n'y a pas de différence de perception en ce qui a trait aux critères selon le nombre d'années travaillées, sauf pour les débutants qui comptent moins de 6 années d'expérience. Ces derniers sont légèrement plus nombreux (55,7 % du groupe des débutants) à avoir de la difficulté à cerner les caractéristiques inhérentes à un évaluateur professionnel. En comparaison, les autres groupes d'années d'expérience se divisent en parts égales sur ce point. Bien que le nombre d'années ne semble pas influencer les perceptions, le nombre d'évaluations réalisées, pour sa part, dénote une relation positive par rapport à ce point. En effet, plus le nombre d'évaluations accomplies est élevé, plus les évaluateurs trouvent qu'il est facile de définir les qualités d'un évaluateur professionnel. Une relation positive se dessine aussi entre la part du travail qui est consacrée à l'évaluation et la facilité à définir ces critères, c'est-à-dire qu'il y a plus de répondants qui les trouvent faciles à définir à mesure que la part du travail augmente. Les personnes qui n'ont pas indiqué un poste en particulier (soit fonctionnaire, consultant ou professeur-chercheur) sont plus nombreuses à avoir de la difficulté à définir les critères. Les personnes qui ont une maîtrise sont largement plus nombreuses à considérer comme facile de déterminer les particularités d'un évaluateur professionnel. En effet, plus de la moitié des diplômés qui ont une maîtrise (53,9 %) pensent ainsi alors que c'est le cas pour seulement le tiers des docteurs et plus du quart (28,6 %) des bacheliers.

Une faible majorité (56 %) croit qu'un évaluateur professionnel doit d'abord et avant tout se considérer comme tel. Bien que 1 répondant sur 5 ait un doctorat, la plupart des participants (56,9 %) estiment qu'il faudrait avoir au moins une maîtrise pour être évaluateur, plus précisément une maîtrise en évaluation pour 24,2 % d'entre eux.

Les buts et les objectifs

Lorsqu'ils sont interrogés sur les buts principalement poursuivis pendant la réalisation d'un mandat d'évaluation, les répondants ont préféré tout évaluer pour répondre aux besoins des clients (85 %) plutôt que de n'évaluer que les programmes dont ils approuvent les objectifs (15 %). Les deux tiers jugent qu'il est préférable d'être membre d'une société ou d'une organisation d'évaluation alors que plus du quart (26,4 %) ont indiqué que l'affiliation n'a pas d'importance. Le salaire attendu d'un professionnel de l'évaluation serait de plus de 60 000 \$ par année selon le tiers des répondants. Pour 56,9 % de ceux-ci, la rémunération liée à l'évaluation n'aurait toutefois pas d'importance.

Près de la moitié a affirmé que pour exercer sa profession, l'évaluateur devrait être membre d'un ordre professionnel (47,8 %) ou qu'il devrait recevoir une certification d'une société d'évaluation (46,6 %). Les personnes qui se présentent comme évaluateur professionnel sont plus nombreuses à croire qu'il n'est pas nécessaire d'être membre d'un ordre professionnel ou de recevoir une certification d'une société d'évaluation. Le nombre d'années travaillées dans ce domaine ne semble pas influencer l'opinion sur l'adhésion à un ordre professionnel. Par contre, les personnes ayant cumulé de 11 à 15 ans ou plus de 20 années d'expérience sont plus nombreuses à croire qu'il n'est pas nécessaire d'obtenir une certification alors que les personnes qui ont de 16 à 20 ans croient le contraire. Les répondants qui consacrent de 51 à 75 % de leur travail à l'évaluation sont plus nombreux à affirmer qu'il faut posséder une certification ou être membre d'un ordre professionnel pour exercer sa profession. Pour les consultants, l'adhésion à un ordre professionnel n'est pas essentielle et les professeurs-chercheurs sont du même avis en ce qui concerne la certification. Il semble que plus le diplôme obtenu est élevé et moins il est important d'être membre d'un ordre professionnel ou d'obtenir une certification. Les personnes qui ont réalisé un très petit nombre d'évaluations, soit de 1 à 5, sont davantage d'avis qu'être membre d'un ordre professionnel est essentiel pour exercer la profession. Alors que celles qui en ont réalisé légèrement plus, soit de 6 à 15, sont plus nombreuses à estimer que la certification devrait faire partie de la profession.

Un évaluateur professionnel devrait connaître et appliquer les standards d'évaluation selon presque tous les répondants (99,4 %). Tout l'échantillon (100 %) est d'avis que le professionnel devrait, en tout temps, chercher à améliorer ses pratiques et habiletés sur le plan méthodologique. Près de la totalité de l'échantillon (97,5 %) s'accorde pour dire que l'évaluateur professionnel devrait, dans son travail, chercher à renforcer les capacités organisationnelles en matière d'évaluation.

Dans une proportion légèrement moindre (89 %), les participants estiment que le professionnel devrait faire en sorte que les évaluations auxquelles il contribue donnent lieu à une amélioration significative des programmes. En fait, parmi les répondants qui se présentent comme des évaluateurs professionnels, 69,5 % croient la même chose. C'est aussi le cas pour les gens qui comptent de 16 à 20 ans d'expérience. Nous ne pouvons toutefois pas conclure que plus les évaluateurs ont un grand nombre d'années d'expérience, plus ils sont en accord avec cet énoncé puisque les personnes ayant plus de 20 ans d'expérience comptent légèrement moins de répondants qui sont d'accord que de personnes qui sont en désaccord avec l'atteinte de cet objectif. Une relation négative apparaît entre la part du travail consacrée à l'évaluation et le fait de croire que les évaluations effectuées devraient donner lieu à une amélioration significative des programmes. En effet, plus la part de travail consacrée à l'évaluation est grande et moins nombreux sont les évaluateurs qui estiment que le travail d'un évaluateur professionnel peut influencer sur les programmes. Les professeurs-chercheurs et les fonctionnaires abondent également dans ce sens, contrairement aux consultants. Par contre, les répondants ayant effectué plus de 15 évaluations au cours de leur carrière sont d'avis contraire et estiment davantage l'utilité que devrait avoir le travail d'un évaluateur professionnel.

Les valeurs de l'évaluateur

Tous les répondants (100 %) sont d'accord ou tout à fait d'accord pour déclarer que l'évaluateur professionnel devrait faire preuve d'honnêteté quant à l'étendue de ses aptitudes et de ses connaissances dans ses relations avec tous les intervenants. Il en est de même pour la divulgation de tout conflit d'intérêts qui pourrait se présenter (98,8 %). La presque totalité (99,4 %) croit que l'évaluateur devrait être ouvert à l'environnement culturel et social de tous les intervenants et qu'il devrait se conduire de manière à respecter cet environnement.

Afin que les clients prennent des décisions éclairées au sujet de la sélection des stratégies et méthodologies d'évaluation appropriées, les répondants sont d'avis (98,7 %) que c'est le rôle de l'évaluateur de fournir les renseignements nécessaires. À ce sujet, selon 98,7 % des évaluateurs, il serait préférable qu'un professionnel établisse les échéances en fonction des retards qui peuvent survenir à cause de facteurs indépendants de sa volonté. Tout aussi fortement (94,1 %), ils croient que l'évaluateur devrait terminer son travail dans les délais prévus. Il est aussi important, pour 98,7 % des répondants, que le professionnel agisse de façon responsable dans ses décisions financières pour que toutes les dépenses soient comptabilisées et que les clients en reçoivent pour leur argent. Le tableau 5 montre le niveau d'accord ou de désaccord par rapport au fait de consulter le client selon le type de décision à prendre.

Tableau 5 – L'évaluateur doit consulter le client sur toute décision touchant...

Type de décision	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Tout à fait en désaccord
Le caractère confidentiel des renseignements	70,1	22,9	5,1	1,9
La protection de la vie privée des participants	68,6	23,7	5,8	1,9
La propriété des résultats et des rapports	64,9	28,6	5,2	1,3

Le tableau 5 illustre qu'en forte proportion, les évaluateurs sont d'avis qu'il est important de consulter le client avant de prendre une décision. Que ce soit concernant la confidentialité, la protection de la vie privée ou la propriété des résultats ou des rapports, plus de 90 % d'entre eux sont d'accord ou tout à fait d'accord avec le fait de consulter le client.

Les enjeux éthiques

Selon Smith (2002), ne pas savoir ce qui constitue des pratiques exemplaires relève de l'incompétence, savoir quelle est la pratique exemplaire mais ne pas savoir comment l'appliquer relève de l'inexpérience et ne pas sciemment appliquer la pratique exemplaire lorsque l'on sait comment le faire est un comportement contraire à l'éthique. Si cette conception cantonne les enjeux éthiques aux dimensions pratiques et méthodologiques, les évaluateurs savent qu'un processus d'évaluation peut faire surgir une multitude d'enjeux éthiques. En effet, la pratique de l'évaluation serait propice à engendrer des problèmes éthiques pour presque tous les répondants (99,4 %). En fait, la majorité d'entre eux (85,1 %) pense que les évaluateurs font face à ce type de problèmes souvent ou très souvent. L'évaluateur professionnel devrait être capable de surmonter ou de résoudre les problèmes éthiques rencontrés selon près de la totalité de l'échantillon (97 %).

Les relations et la prise de décision

Les évaluateurs qui ont contribué à cette enquête ont été questionnés sur les personnes à qui l'évaluateur professionnel devrait faire part d'une situation éthique qui surgirait au cours du processus d'évaluation. Le tableau 6 présente, en ordre d'importance, leur choix. Une grande proportion de répondants (66,9 %) a rapporté que les bailleurs de fonds seraient les personnes avec qui discuter d'un problème éthique. Viennent ensuite les collègues puis les évalués. En général, on constate que les évaluateurs devraient être portés à parler de tout problème éthique rencontré puisqu'un nombre minime d'entre eux croit qu'il ne faut en faire part à personne.

Tableau 6 – Personne à qui faire part d'un problème éthique

Personnes	Nbre	%
Commanditaires	119	66,9
Collègues	98	55,1
Évalués	80	44,9
Aucune personne	4	2,2
Amis ou famille	1	0,6

3.3 La pratique de l'évaluation des répondants

Dans cette section, nous nous intéressons au profil professionnel de l'évaluateur afin de mettre en perspective les réponses présentées précédemment au sujet de l'imaginaire professionnel des évaluateurs avec la réalité et les situations professionnelles que rencontrent nos répondants.

Les domaines d'intervention

Les répondants étaient invités à indiquer dans quels domaines ils avaient effectué leur travail d'évaluation. Le tableau 7 donne les proportions de personnes ayant déjà travaillé dans chacun des domaines.

Tableau 7 – Domaines de travail dans lesquels les évaluateurs ont déjà effectué une évaluation

Domaines de travail	Nbre	%	Domaines de travail (suite)	Nbre	%
Santé et services sociaux	98	55,1	Environnement	17	9,6
Éducation	68	38,2	Justice	15	8,4
Recherche	43	24,2	Immigration	14	7,9
Dével. économique	34	19,1	Patrimoine	14	7,9
Affaires autochtones	30	16,9	Ressources naturelles	13	7,3
Ressources humaines	29	16,3	Agriculture	12	6,7
Industrie	22	12,4	Transports	7	3,9
Autre	22	12,4	Commerce	7	3,9
Arts et culture	19	10,7	Communications	6	3,4
Technologie	19	10,7	Finances et fiscalité	3	1,7
Logement	17	9,6	Défense	2	1,1

Les répondants ont été invités à indiquer le ou les secteurs où ils avaient participé à une évaluation de programme au cours des 5 dernières années (tableau 8). Le secteur public, soit les gouvernements provincial et fédéral, est celui où les évaluations ont été effectuées en plus grand nombre.

Tableau 8 – Secteurs où l'évaluation de programme a eu lieu au cours des 5 dernières années

Secteurs	Nbre	%
Gouvernement provincial	103	57,9
Gouvernement fédéral	71	39,9
Organisation bénévole ou communautaire	56	31,5
Municipalité	28	15,7
Autre	19	10,7
Organisation internationale	11	6,2
Gouvernement étranger	8	4,5

Les motivations

En très grande majorité (96,8 %), le travail des répondants est motivé par la nécessité d'améliorer les programmes, mais aussi par les exigences de l'organisation ou par l'obligation de rendre des comptes (82,7 %).

Près des trois quarts des évaluateurs (73,2 %) considèrent qu'il est important de partager les finalités et objectifs des programmes qu'ils ont évalués. Peu importe que le sujet se présente comme évaluateur professionnel ou non, le partage des finalités est tout aussi important. Il semble se dessiner une relation positive entre le nombre d'années travaillées dans le domaine de l'évaluation et cet énoncé. Par contre, elle est brisée par ceux qui comptent de 16 à 20 ans d'expérience, où l'on observe plus de répondants estimant qu'il n'est pas important de partager les finalités et objectifs des programmes. Deux groupes se distinguent lorsque l'analyse s'effectue selon la part du travail qui est consacrée à l'évaluation. En effet, les personnes ayant rapporté y consacrer moins de 25 % et de 51 à 75 % sont plus nombreuses à considérer comme important de partager les finalités et objectifs des programmes évalués. Les professeurs-chercheurs sont plus nombreux à y accorder de l'importance alors que les fonctionnaires sont moins nombreux. De plus, parmi les personnes qui préfèrent partager les finalités et objectifs, on retrouve les bacheliers et les évaluateurs ayant exécuté plus de 15 évaluations en cours de carrière.

La méthodologie des évaluateurs

La méthodologie utilisée pendant l'évaluation serait rigoureuse selon près de la totalité des répondants (96,8 %). Tout aussi fortement (98,7 %), ils estiment qu'ils disposent des connaissances et pratiques méthodologiques exigées dans leur pratique. Selon 95,4 % des participants, le travail serait participatif, c'est-à-dire qu'il ferait intervenir des parties intéressées d'un programme dans les décisions touchant l'évaluation.

Les connaissances

Bien qu'une forte majorité ait affirmé disposer des connaissances et pratiques méthodologiques exigées, il demeure néanmoins que 61,7 % des répondants trouvent qu'ils ont besoin de formation supplémentaire pour s'acquitter de leurs responsabilités d'évaluateur. En fait, ce sont 86 % des évaluateurs qui désirent recevoir de la formation supplémentaire. Le tableau 9 présente les principales sources où les répondants ont acquis leurs connaissances, et ce, par ordre d'importance.

Tableau 9 – Principales sources de connaissances

Sources	Nbre	%
Conférences sur l'évaluation	123	69,1
Autoformation (revues scientifiques, livres, etc.)	116	65,2
Formation universitaire ou collégiale	111	62,4
Apprentissage sur le tas	105	59,0
Ateliers de perfectionnement professionnel	103	57,9
Mentorat ou apprentissages auprès des autres	90	50,6
Autre	3	1,7

Parmi les choix proposés, on constate que les évaluateurs utilisent plusieurs sources pour augmenter leurs connaissances dans le domaine de l'évaluation. Plus de 6 répondants sur 10 ont acquis leurs connaissances grâce à des conférences, à de l'autoformation ou à de la formation universitaire ou collégiale. Et plus de la moitié a appris sur le tas, a assisté à des ateliers de perfectionnement professionnel ou encore a eu droit à du mentorat ou des apprentissages auprès des autres.

Les problèmes éthiques

Parmi les répondants, 72,5 % ont déjà fait face à un problème éthique. Près du tiers y a été confronté souvent (31,9 %) alors que plus de la moitié (57,5 %) y a fait face rarement. Cela ne semble donc pas être la majorité d'entre eux qui est confrontée à ce type de situation. Parmi les personnes qui se présentent comme des évaluateurs de programme, les trois quarts (75,6 %) ont déjà été confrontés à un problème éthique. Plus une personne a travaillé un grand nombre d'années dans le domaine, plus elle a été souvent confrontée à un problème éthique. On constate que les personnes qui ont moins de 5 années d'expérience sont largement les moins susceptibles d'avoir fait face à ce type de problème. Les personnes qui consacrent de 51 à 75 % de leur travail à l'évaluation sont plus nombreuses à rapporter y avoir été confrontées. C'est aussi le cas pour les consultants. Il semble que plus une personne a effectué d'évaluations et plus son diplôme est élevé, plus elle a dû faire face à un problème éthique. Il a été observé que la moitié (52,4 %) des personnes qui ont déjà été confrontées à un problème éthique croit que le partage des finalités et objectifs des programmes évalués est important.

Avec une forte majorité (80,5 %), les évaluateurs ont affirmé ne pas se sentir démunis lorsqu'ils ont fait face à ce type de problème. C'est d'ailleurs le cas pour 80,2 % des répondants qui se présentent comme des évaluateurs professionnels. Parmi les personnes qui pensent que l'évaluation peut engendrer des problèmes éthiques, 27,3 % n'en n'ont jamais vécus et une forte majorité (81,1 %) ne s'est pas sentie démunie. De façon assez surprenante, il semble que moins la part de travail consacrée à l'évaluation est grande, moins le répondant se sent dépourvu devant ce type de problème. De plus, les personnes qui comptent de 11 à 15 ans ou plus de 20 ans d'expérience dans le domaine ne se sentent pas du tout démunies en de telles situations; par contre, celles qui ont de 16 à 20 ans sont plus nombreuses à vivre le contraire. Les évaluateurs ayant un diplôme de maîtrise et les fonctionnaires sont ceux qui ont rapporté en plus grand nombre se sentir dépourvus face à un problème éthique. Nous constatons que plus les répondants ont effectué un grand nombre d'évaluations, moins ils se sentent dépourvus devant un problème éthique. Il est intéressant de noter que parmi les personnes qui se sont senties démunies face à un problème éthique, seulement 7,3 % ne considèrent pas comme important de partager les finalités et objectifs de programmes qu'elles doivent évaluer. La figure 1 présente les personnes qui sont considérées par les répondants comme responsables de l'émergence d'un problème éthique.

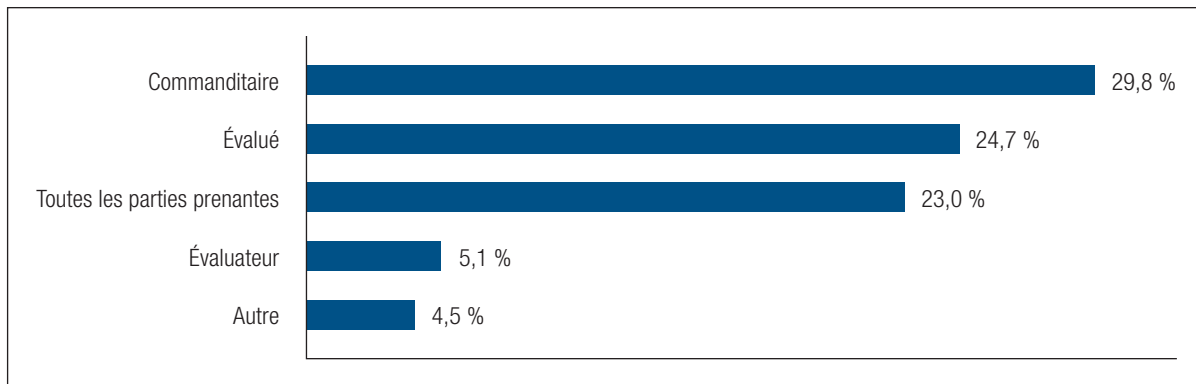


Figure 1 – Personnes ayant causé un problème éthique

Selon ce que les répondants ont rapporté, les problèmes éthiques sont rarement causés par l'évaluateur (5,1 %), mais plus souvent par le commanditaire (29,8 %) ou l'évalué (24,7 %). Lorsqu'un problème éthique est survenu, ils sont 96,5 % à en avoir discuté avec quelqu'un. Les personnes à qui ils en ont fait part sont des collègues de travail (53,9 %), les commanditaires (41,6 %) ou les évalués (23 %). Très rarement, ils ont discuté avec des amis ou la famille (4,5 %). Les différentes instances auraient la responsabilité de la gestion ou de la résolution des problèmes éthiques qui surgissent en cours d'évaluation. La figure 2 présente la personne qui devrait être désignée en premier lieu pour rectifier la situation problématique.

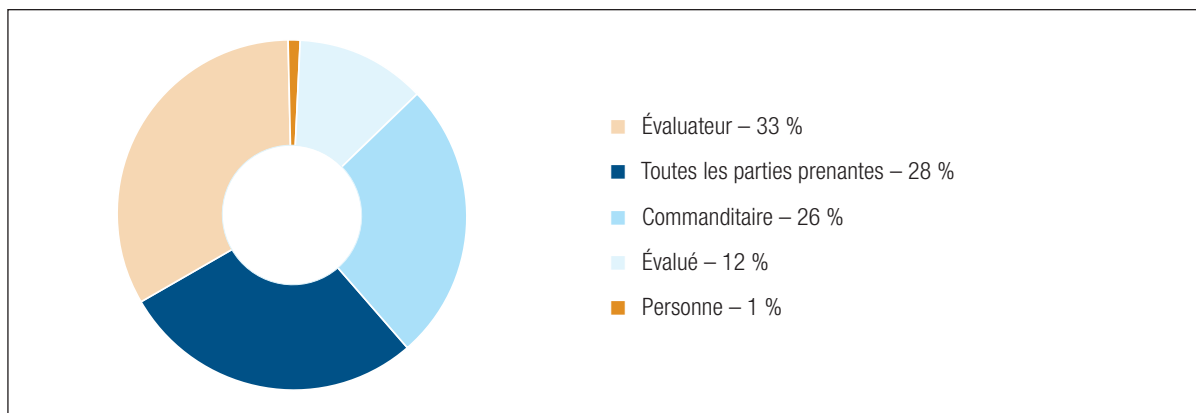


Figure 2 – Personne ayant la responsabilité de la gestion ou de la résolution d'un problème éthique

Bien que les répondants aient rapporté que la cause d'un problème éthique n'est pas l'évaluateur, il demeure tout de même que ce dernier est reconnu comme étant celui qui devrait contribuer à le surmonter par 32,3 % des répondants. Pour plusieurs d'entre eux, toutes les parties prenantes (28,3 %) ou le commanditaire (25,8 %) ont un rôle à jouer en cas de problème éthique.

Les relations et les prises de décision

Dans leurs relations avec tous les intervenants, 65,8 % des répondants ont indiqué toujours faire preuve d'honnêteté quant à l'étendue de leurs aptitudes et connaissances. Les autres le font soit très souvent (23,9 %), soit souvent (9,7 %). La majorité des répondants dit révéler toujours (77,6 %), très souvent (13,6 %) ou souvent (6,8 %) tout conflit d'intérêts aux clients avant d'entreprendre un projet d'évaluation ou au moment où une telle situation se présente. Aucun d'entre eux n'a affirmé ne pas être ouvert à l'environnement culturel et social de leurs clients ou ne pas le respecter.

Lorsque les évaluateurs ont à établir les échéances, 91,6 % ont rapporté tenir compte des retards qui peuvent survenir à cause de facteurs dépendants d'eux-mêmes toujours, très souvent ou souvent. Rares sont ceux qui n'en tiennent pas compte. Leur estimation des délais semble juste puisque 92,8 % ont affirmé terminer les évaluations dans les délais convenus toujours, très souvent ou souvent.

En général, les évaluateurs semblent consulter leurs clients sur différentes décisions à prendre. Ils le font toujours, très souvent ou souvent sur des questions telles que le caractère confidentiel des renseignements (96,6 %), la protection de la vie privée des participants (95,3 %) et la propriété des résultats et des rapports (94,6 %). Dans ce qui touche les questions financières, la majorité des répondants a rapporté fournir les renseignements nécessaires pour permettre aux clients de prendre des décisions éclairées au sujet de la sélection des stratégies et méthodologies d'évaluation appropriées. En effet, ils le feraient toujours (65,4 %) ou très souvent (26,8 %). Ils agiraient toujours (74,5 %) ou très souvent (19 %) de façon responsable dans leurs décisions financières afin que toutes les dépenses soient comptabilisées et que les clients en reçoivent pour leur argent.

4. Discussion et conclusion

Un profil global de l'évaluateur peut se dessiner à partir des renseignements compilés de cette étude. La majorité des répondants est de sexe féminin et a un diplôme de maîtrise. Ils sont employés à temps plein dans le secteur public, surtout au gouvernement provincial, et ont plus de 5 années d'expérience. Les domaines de travail les plus populaires sont la santé et les services sociaux ainsi que l'éducation. Les fonctionnaires et les consultants sont les postes majoritairement occupés. Plus des trois quarts de leur emploi du temps sont consacrés à l'évaluation et, au cours de la dernière année, de 1 à 6 évaluations ont été effectuées. Au cours de leur carrière, c'est plus de 15 évaluations qui ont été réalisées. La plupart des répondants sont membres d'une association professionnelle.

Certains critères ne sont pas importants pour décrire cette profession selon les évaluateurs eux-mêmes. Pour une majorité, l'expérience, le nombre de travaux réalisés par année et la rémunération liée à l'emploi ne sont pas ce qui caractérise un évaluateur professionnel. Il n'est pas surprenant de constater que l'expérience n'est pas un critère essentiel lorsque l'on observe la proportion de personnes qui ont moins de 6 années d'expérience dans le domaine, soit 42 %. De plus, un biais a pu être introduit dans la question concernant la rémunération. En effet, les répondants ont pu croire qu'en donnant un salaire précis, cela indiquait leur revenu personnel. Généralement, dans tout type de questionnaire, les questions liées au revenu sont évitées. Aussi est-il possible qu'un répondant ait préféré répondre que cela n'avait pas d'importance. Le nombre de travaux réalisés par année n'est pas ce qui contribue à définir un professionnel de l'évaluation. Vu la durée du travail à effectuer en évaluation de programme, le nombre total de travaux conclus dans une seule année ne peut être considérable.

Bien qu'un peu plus de la moitié des évaluateurs trouvent difficile de déterminer les critères qui définissent un évaluateur professionnel, certaines questions de notre enquête ont permis d'en cibler quelques-uns. Parmi ces critères, il semble qu'un minimum de 25 % de l'emploi du temps devrait être consacré à l'évaluation. Ce qui n'est pas nécessairement très élevé et qui semble montrer que l'évaluation n'est pas considérée comme une activité autonome. Il serait intéressant de connaître les autres tâches du professionnel qui ne sont pas liées à l'évaluation que réaliserait un évaluateur professionnel. Le diplôme minimum requis est la maîtrise, et ce, même si 1 répondant sur 5 a un doctorat. Idéalement, il faut être membre d'une société d'évaluation, d'un ordre professionnel ou encore il faut recevoir une certification d'une société d'évaluation. Appartenir à l'un de ces groupes vient probablement confirmer l'identité professionnelle pour certains d'entre eux.

Tous les évaluateurs de l'échantillon s'accordent sur diverses caractéristiques. Non seulement le professionnel doit connaître et appliquer les standards inhérents à l'évaluation, mais il est aussi de son devoir de chercher à améliorer ses pratiques et ses habiletés sur le plan méthodologique. Et effectivement, les évaluateurs de l'échantillon affirment utiliser la méthodologie rigoureuse de leur métier et disposer des connaissances et pratiques méthodologiques exigées.

Le professionnel a aussi un devoir envers l'organisation pour laquelle il travaille. Toujours selon la très grande majorité (plus de 95 %), un évaluateur professionnel devrait chercher à renforcer les capacités de l'organisation en matière d'évaluation et il devrait faire en sorte que son travail donne lieu à une amélioration significative des programmes. Toutefois, ce n'est pas la majorité des évaluateurs qui a rapporté être motivée par la nécessité d'améliorer les programmes et l'exigence de rendre des comptes.

Cette disparité existe aussi en ce qui a trait à la source des connaissances acquises dans le domaine. Les professionnels devraient avoir acquis leurs connaissances grâce à la formation universitaire d'abord, puis grâce à des ateliers de perfectionnement. Dans la réalité, les premières sources de connaissances citées sont les conférences puis l'autoformation. Par contre, la comparaison des proportions de répondants aux choix proposés indique tout de même que plusieurs d'entre eux ont acquis leurs connaissances grâce à la formation universitaire et aux ateliers de perfectionnement. En fait, les connaissances semblent provenir de plusieurs sources différentes, peu importe la popularité de l'une ou l'autre.

L'évaluation est propice à engendrer des problèmes éthiques de l'avis de tous les professionnels, et ces derniers sentent généralement qu'ils sont capables de les surmonter. En majorité, lorsque ce type de problème survient, ils conseillent d'en discuter d'abord avec les commanditaires puis avec les collègues. Dans les faits, les premiers à être mis au courant sont les collègues, puis les commanditaires et finalement les évalués. Le fait de devoir discuter avec le commanditaire d'un problème éthique lorsqu'il survient peut être mis en lien avec le fait que le commanditaire est considéré comme étant la principale source du problème. En effet, les sources les plus fréquemment rapportées sont les commanditaires et les évalués. C'est donc dire que les professionnels de l'évaluation vont directement à l'origine du problème pour le régler. Ils se disent eux-mêmes les principaux responsables de sa résolution, accompagnés des commanditaires.

Plusieurs solutions sont proposées pour surmonter les problèmes éthiques. Le mot d'ordre est l'honnêteté. Il semble essentiel d'en faire preuve en ce qui a trait à l'étendue de ses aptitudes et connaissances ainsi que dans la divulgation de tout conflit d'intérêts. Dans la pratique, seulement 65,8 % rapportent toujours faire preuve d'honnêteté en ce qui concerne leurs connaissances et aptitudes et 77,6 % en ce qui concerne la divulgation de conflit d'intérêts. Il est aussi important d'être ouvert à l'environnement culturel et social de tous les intervenants et de se conduire de manière à respecter leur environnement. Le professionnel de l'évaluation doit consulter le client avant de prendre une décision de tout ordre et il a la responsabilité de fournir les renseignements nécessaires. En ce qui a trait aux décisions financières, l'évaluateur professionnel a le devoir de toujours agir de façon responsable, et plus de 9 répondants sur 10 ont affirmé toujours le faire.

Cette étude a permis de déterminer les principales caractéristiques qui sont considérées comme essentielles à la pratique de l'évaluation au Canada et a mis en évidence le fait que cette pratique professionnelle est aux prises avec des dilemmes éthiques qui sont causés par les différents acteurs de l'évaluation et qui peuvent surgir à n'importe quel moment. La sensibilisation de toutes les parties prenantes de l'évaluation est donc primordiale, et de futures recherches empiriques sur le sujet permettront de déterminer plus précisément les zones à risque et les stratégies pour anticiper et surmonter les problèmes éthiques.

BIBLIOGRAPHIE

- **Adams, G. B.** (2001). « Administrative Ethics and the Chimera of Professionalism ». In L. C. Terry (dir.), *Handbook of Administrative Ethics*, 291-308. New York, Marcel Decker.
- **American Evaluation Association (AEA)** (1995). « Guiding Principles for Evaluators ». *New Directions for Evaluation* (66) : 19-26.
- **American Evaluation Association (AEA)** (2008). *American Evaluation Association Internal Scan Report to the Membership*, by Goodman Research Group Consulté le 15 avril 2009, sur le site www.eval.org.
- **Agence canadienne de développement international** (2004). *Guide de l'évaluation à l'ACDI*. Ottawa, ACDI, Direction de l'évaluation, Direction générale de la gestion du rendement et des connaissances.
- **Bard, C., S. Bernier, H. Johnson et R. Marceau** (2005). « Un projet de charte d'évaluation ». Communication présentée au 14^e colloque annuel de la SQEP.
- **Bonnet, D. G.** (1998). « Commentary: Achieving the Untroubled Slumber ». *American Journal of Evaluation* 19(2) : 230-232.
- **Brosseau, D.** (2006). *Allocution présentée lors du colloque de la SQEP*. Québec.
- **Centre canadien de gestion** (2000). *Bâtir sur de solides assises. Le dialogue continue. Une approche par études de cas aux valeurs et à l'éthique dans la fonction publique*. Ottawa.
- **Commission de l'administration publique** (1997). *Deuxième rapport sur l'imputabilité des sous-ministres et des dirigeants d'organismes publics. Rapport des conclusions et des recommandations à la suite de l'audition des sous-ministres et des dirigeants d'organismes publics sur leur gestion administrative*. Québec, Assemblée nationale.
- **Cousins, J. B., J. Cullen, S. Malik et B. Maicher** (2009). « Debating Professional Designations for Evaluators. Reflections on the Canadian Process ». *Journal of MultiDisciplinary Evaluation* 6(11) : 71-82.
- **Cousins, J. B., et E. Whitmore** (1998). « Framing Participatory Evaluation ». *New Directions for Evaluation* (80) : 5-23.
- **Couture, J.** (2005). « Philosophie morale et éthique appliquée ». In A. Lacroix (dir.), *Éthique appliquée, éthique engagée*, 81-104. Montréal, Liber.
- **Consortium of Universities for Evaluation Education (CUEE)** (2009). *Inventories of Canadian Graduate Programs In Evaluation* Consulté le 3 septembre 2010, sur le site <http://www.evaluationeducation.ca/research.html>.
- **Daigneault, P.-M.** (2008). « L'examen de qualité des évaluations fédérales : une méta-évaluation réussie? ». *Revue canadienne d'évaluation de programme* 23(2) : 191-224.
- **Daigneault, P.-M., et S. Jacob** (2009). « Toward Accurate Measurement of Participation: Rethinking the Conceptualization and Operationalization of Participatory Evaluation ». *American Journal of Evaluation* 30(3) : 330-348.
- **Delley, J.-D.** (2007). « En quête de la Sainte Trinité. La commission externe d'évaluation des politiques publiques du canton de Genève ». In S. Jacob, F. Varone et J.-L. Genard (dir.), *L'évaluation des politiques au niveau régional*, 113-123. Bruxelles, Peter Lang.
- **Eliadis, P., J.-E. Furubo et S. Jacob** (2011). *Evaluation. Seeking Truth or Power*. New Brunswick, NJ, Transaction Publisher.
- **English, B.** (1997). « Conducting Ethical Evaluations with Disadvantaged and Minority Target Groups ». *Evaluation Practice* 18(1) : 49-54.
- **Esbensen, F.-A., E. P. Deschenes, R. E. Vogel, J. West, K. Arboit et L. Harris** (1996). « Active Parental Consent in School-Based Research. An Examination of Ethical and Methodological Issues ». *Evaluation Review* 20(6) : 737-753.
- **Fitzpatrick, J. L.** (1999). « Ethics in Disciplines and Professions Related to Evaluation ». *New Directions for Evaluation* (82) : 5-14.
- **Fortin, P.** (1995). *La morale, l'éthique et l'éthicologie*. Montréal, Presses de l'Université du Québec.

- **Gauthier, B., S. Borys, N. Kishchuk et S. Roy** (2006). « Evaluation Practice in Canada: Results of a National Survey ». *Canadian Journal of Program Evaluation* 21(3) : 1-42.
- **Groupe des responsables en analyse et évaluation de programme (GRAEP)** (2007). *Mémoire présenté au Conseil national de la Société canadienne d'évaluation (SCE)*.
- **Gussman, T. K.** (2005). *Améliorer le professionnalisme de l'évaluation*. Ottawa, Centre d'excellence en évaluation.
- **Haggerty, K. D.** (2004). « Ethics Creep: Governing Social Science Research in the Name of Ethics ». *Qualitative Sociology* 27(4) : 391-414.
- **Heflinger, C. A., C. T. Nixon et K. Hamner** (1996). « Handling Confidentiality and Disclosure in the Evaluation of Client Outcomes in Managed Mental Health Services for Children and Adolescents ». *Evaluation and Program Planning* 19(2) : 175-182.
- **Honea, G.** (1990). « Ethical Dilemmas in Evaluation: Interviews of Evaluators ». Paper presented at the Annual meeting of the American Evaluation Association.
- **Honea, G.** (1991). « Evaluation, Policy, and Ethics: Mixing Oil and Water? ». Paper presented at the Annual meeting of the American Evaluation Association.
- **House, E. R.** (1993). *Professional Evaluation. Social Impact and Political Consequences*. Newbury Park, Sage.
- **House, E. R., et K. R. Howe** (1999). *Values in Evaluation and Social research*. Thousands Oaks, CA, Sage.
- **Jacob, S.** (2004). « Évaluation ». In L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, 201-208. Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- **Jacob, S.** (2005a). *Institutionnaliser l'évaluation des politiques publiques. Étude comparée des dispositifs en Belgique, en France, en Suisse et aux Pays-Bas*. Bruxelles, PIE-Peter Lang.
- **Jacob, S.** (2005b). « La volonté des acteurs et le poids des structures dans l'institutionnalisation de l'évaluation des politiques publiques (France, Belgique, Suisse et Pays-Bas) ». *Revue française de science politique* 55(5-6) : 835-864.
- **Jacob, S.** (2005c). « Réflexions autour d'une typologie des dispositifs institutionnels d'évaluation ». *Revue canadienne d'évaluation de programme* 20(2) : 49-68.
- **Jacob, S.** (2006). « Trente ans d'évaluation de programme au Canada : l'institutionnalisation interne en quête de qualité ». *Revue française d'administration publique* (119) : 515-532.
- **Jacob, S.** (2008). « Cross-Disciplinarization: A New Talisman for Evaluation? ». *American Journal of Evaluation* 29(2), 175-194.
- **Jacob, S.** (2009). « Opération chloroforme ou la réinvention de l'État rationnel : l'évaluation et les données probantes ». *Criminologie* 42(1) : 201-223.
- **Jacob, S., et Y. Boisvert** (2010). « To Be or Not to Be a Profession: Pros, Cons and Challenges for Evaluation ». *Evaluation. The International Journal of Theory, Research and Practice* 16(4).
- **Kitchener, K. S.** (1984). « Ethics and Counselling Psychology: Distinctions and Directions ». *Counseling Psychologist* 12(3) : 15-18.
- **Konrad, E. L.** (2000). « Commentary: Alleviating the Fears of the Anxious Administrator ». *American Journal of Evaluation* 21(2) : 264-268.
- **Lacroix, A.** (2006). « L'éthique appliquée est-elle une nouvelle théorie critique? ». In A. Lacroix (dir.), *Éthique appliquée, éthique engagée*, 125-144. Montréal, Liber.
- **Leeuw, F. L.** (2005). « Trends and Developments in Program Evaluation in General and Criminal Justice Programs in Particular ». *European Journal on Criminal Policy and Research* (11) : 233-258.

- **Legault, G. A.** (2006). *Professionnalisme et délibération éthique*. Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- **Léonard, J.** (1999). Allocution du ministre délégué à l'Administration et à la Fonction publique et président du Conseil du trésor prononcée à l'occasion d'une assemblée de parlementaires, de vérificateurs et de contrôleurs des gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux, *Pour de meilleurs services aux citoyens : un nouveau cadre de gestion pour la fonction publique québécoise*, Québec, 30 août. Consulté le 15 avril 2010, sur le site <http://www.tresor.gouv.qc.ca/fr/ministre/discours/leonard/cadre.asp>.
- **Lovell, R. G.** (1995). « Ethics and Internal Evaluators ». *New Directions for Evaluation* (66) : 61-67.
- **Mabry, L.** (1999). « Circumstantial Ethics ». *American Journal of Evaluation* 20(2) : 199-212.
- **Marceau, R.** (2007). « L'expérience québécoise des trente dernières années en évaluation ». In S. Jacob, F. Varone et J.-L. Genard (dir.), *L'évaluation des politiques au niveau régional*, 143-155. Bruxelles, Peter Lang.
- **Marceau, R., et N. Dubois** (2005). « Un état des lieux théoriques de l'évaluation : une discipline à la remorque d'une révolution scientifique qui n'en finit pas ». *Revue canadienne d'évaluation de programme* 20(1) : 1-36.
- **Martin, S.** (2005). « Evaluation, Inspection and the Improvement Agenda ». *Evaluation* 11(4) : 496-504.
- **Mathison, S.** (1999). « Right, Responsibilities, and Duties: A Comparison of Ethics for Internal and External Evaluators ». *New Directions for Evaluation* (82) : 25-34.
- **McDavid, J. C., et I. Huse** (2006). « Will Evaluation Prosper in the Future ». *Canadian Journal of Program Evaluation* 21(3) : 47-72.
- **Merwin, J. C., et P. H. Weiner** (1985). « Evaluation: A Profession? ». *Educational Evaluation and Policy Analysis* 7(3) : 253-259.
- **Monnier, E., et P. Duran** (1992). « Le développement de l'évaluation en France : nécessité techniques et exigences politiques ». *Revue française de science politique* 42(2) : 235-262.
- **Morell, J. A.** (1990). « Evaluation: Status of a Loose Coalition ». *Evaluation Practice* 11(3) : 213-219.
- **Morell, J. A.** (2005). « Why Are there Unintended Consequences of Program Action, and What Are the Implications for Doing Evaluation? ». *American Journal of Evaluation* 26(4) : 444-463.
- **Morell, J. A., et E. W. Flaherty** (1978). « The Development of Evaluation as a Profession: Current Status and Some Predictions ». *Evaluation and Program Planning* 1(1) : 11-17.
- **Morris, M.** (2003). « Ethical Considerations in Evaluation ». In T. Kellaghan et D. Stufflebeam (dir.), *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- **Morris, M., et R. Cohn** (1993). « Program Evaluators and Ethical Challenges. A National Survey ». *Evaluation Review* 7(16) : 621-642.
- **Morris, M., et L. R. Jacobs** (2000). « You Got a Problem with That? Exploring Evaluators' Disagreements About Ethics ». *Evaluation Review* 24(4) : 384-406.
- **Nevo, D.** (1984). « Applying the Evaluation Standards in a Different Social Context ». *Evaluation and Program Planning* 7(4) : 383-386.
- **Newman, D. L.** (1995). « The Future of Ethics in Evaluation: Developing the Dialogue ». *New Directions for Program Evaluation* (66) : 99-110.
- **Newman, D. L., et R. D. Brown** (1992). « Violations of Evaluation Standards: Frequency and Seriousness of Occurrence ». *Evaluation Review* 16(3) : 219-234.
- **Newman, D. L., et R. D. Brown** (1996). *Applied Ethics for Program Evaluation*. Thousand Oaks, Sage.
- **Patton, M. Q.** (1990). « The Challenge of Being a Profession ». *Evaluation Practice* 11(1) : 45-51.

- **Patton, M. Q.** (2008). *Utilization-Focused Evaluation* (4^e éd.). Thousand Oaks, Sage.
- **Perloff, E., et J. K. Perloff** (1980). « Ethics in Practice ». *New Directions for Evaluation* (7) : 77-84.
- **Perret, B.** (2001). *L'évaluation des politiques publiques*. Paris, La Découverte.
- **Piron, F.** (2002). « Les défis éthiques de la modernisation de l'administration publique ». *Éthique publique* 4(1) : 31-44.
- **Rossi, P. H.** (1995). « Doing Good and Getting It Right ». *New Directions for Evaluation* (66), 55-69.
- **Rossi, P. H., M. W. Lipsey et H. E. Freeman** (2004). *Evaluation: A Systematic Approach* (7^e éd.). Thousand Oaks, Sage.
- **Rutman, L., et J. Mayne** (1985). « Institutionalization of Program Evaluation in Canada: The Federal Level ». *New Directions for Program Evaluation* (25) : 61-68.
- **Schwandt, T. A.** (1990). « Defining "Quality" in Evaluation ». *Evaluation and Program Planning* 13(2) : 177-188.
- **Schwandt, T. A.** (2007). « Expanding Conversation on Evaluation Ethics ». *Evaluation and Program Planning* 30(4) : 400-403.
- **Secrétariat du Conseil du Trésor** (2005). « Améliorer le professionnalisme de l'évaluation ». Rapport Consulté le 16 mai 2010, sur le site www.tbs-sct.gc.ca/eval/dev/professionalism/profession_f.asp.
- **Shadish, W. R., D. L. Newman, M. A. Scheirer et C. Wye** (1995). « Developing the Guiding Principles ». *New Directions for Program Evaluation* (66) : 3-18.
- **Sheinfeld, S. N.** (1978). « The Evaluation Profession in Pursuit of Value ». *Evaluation and Program Planning* 1(2) : 113-115.
- **Sheinfeld, S. N., et G. L. Lord** (1981). « The Ethics of Evaluation Researchers. An Exploration of Values Choices ». *Evaluation Review* 5(3) : 377-391.
- **Sieber, J. E., et N. Sanders** (1978). « Ethical Problems in Program Evaluation: Roles, Not Models ». *Evaluation and Program Planning* 1(2) : 117-120.
- **Simons, H.** (2006). « Ethics in Evaluation ». In I. F. Shaw, J. C. Greene et M. M. Mark (dir.), *The SAGE Handbook of Evaluation*, 213-232. London, Sage.
- **Smith, N. L.** (2002). « An Analysis of Ethical Challenges in Evaluation ». *American Journal of Evaluation* 23(2) : 199-206.
- **Société canadienne d'évaluation (SCE)** (1992). « Des normes en évaluation de programme au Canada : une proposition pour fins de discussion ». *Revue canadienne d'évaluation de programme* 7(1) : 171-185.
- **Société canadienne d'évaluation (SCE)** (2008). Rapport annuel 2007-2008. Consulté le 29 mars 2011 sur le site http://www.evaluationcanada.ca/site.cgi?s=2&ss=2&_lang=fr
- **Société canadienne d'évaluation (SCE)**. *Lignes directrices de la SCE en matière éthique*. Consulté le 16 mai 2008, sur le site <http://www.evaluationcanada.ca/site.cgi?fr:5:4>.
- **Société canadienne d'évaluation (SCE)** (2009). *Projet sur les désignations professionnelles. Consultation auprès des membres mars et avril 2009* (présentation PowerPoint).
- **Société française de l'Évaluation (SFE)** (2006). *Charte de l'évaluation des politiques publiques et des programmes publics*, consulté sur le site www.sfe.asso.fr.
- **Société québécoise d'évaluation de programme (SQEP)** (2003). *Mémoire déposé à la Commission de la culture [sur une réforme de l'accès à l'information : le choix de la transparence]*.

- **Société québécoise d'évaluation de programme (SQEP)** (2007). *Normes professionnelles pour les évaluateurs*. Position de la Société québécoise d'évaluation de programmes (mai).
- **Société québécoise d'évaluation de programme (SQEP)** (2009). *Profil des membres*. Consulté le 27 avril 2009, sur le site http://www.sqep.ca/pages/p_profil.htm.
- **Stevahn, L., J. A. King, G. Ghere et J. Minnema** (2005). « Establishing Essential Competencies for Program Evaluators ». *American Journal of Evaluation* 26(1) : 43-59.
- **Tourmen, C.** (2008). « Les compétences des évaluateurs de politiques publiques ». *Formation Emploi* 4(104) : 53-65.
- **Varone, F., et S. Jacob** (2004). « Institutionnalisation de l'évaluation et nouvelle gestion publique : un état des lieux comparatif ». *Revue internationale de politique comparée* 11(2) : 271-292.
- **Varone, F., S. Jacob et L. De Winter** (2005). « Polity, Politics and Policy Evaluation in Belgium ». *Evaluation. The International Journal of Theory, Research and Practice*, 11(3) : 253-273.
- **Weiss, C. H.** (1993). « Where Politics and Evaluation Research Meet ». *Evaluation Practice* 14(1) : 93-106.
- **Widmer, T., C. Landert et N. Bachman** (2000). *Standards d'évaluation de la Société suisse d'évaluation*. Consulté le 16 mai 2008, sur le site www.seval.ch/fr.
- **Widmer, T., et P. Neuenschwander** (2004). « Embedding Evaluation in the Swiss federal Administration: Purpose, Institutional Design and Utilization ». *Evaluation* 10(4) : 388-409.
- **Windle, C., et N. William** (1978). « Ethical Problems in Program Evaluation: Advice for Trapped Evaluators ». *Evaluation and Program Planning* 1(1) : 97-107.
- **Worthen, B. R.** (1994). « Is Evaluation a Mature Profession that Warrants the Preparation of Evaluation Professionals? » *New Directions for Evaluation* (62) : 3-15.
- **Worthen, B. R.** (2003). « How Can we Call Evaluation a Profession if There Are No Qualifications for Practice? ». In T. Kellaghan et D. Stufflebeam (dir.), *International Handbook of Educational Evaluation*, 329-344. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

