

Comment renforcer les apprentissages et les changements à travers l'évaluation ?

↳ Analyse de pratiques pour une évaluation transformative

POINTS
DE VUE
SUR...

Rapport complet



Étude réalisée par

Josette BOCKELIE, F3E

Charlotte BOISTEAU, F3E

Lilian PIOCH, F3E

Accompagnée par

Jean-Louis VIELAJUS

Janvier 2017

Membres du comité de pilotage

Laurent DELCAYROU, directeur du F3E

Laurent FONTAINE, président du copil

Marion LORY, Organisation Internationale de la Francophonie

Véronique MOREIRA, Région Rhône-Alpes, administratrice du F3E

Daniel NEU, personne ressource

Rose-Marie SAINT GERMÈS AKAR, Communauté d'agglomération de Cergy-Pontoise, administratrice du F3E

Patrick SMITH, Centre International de Développement et de Recherche, administrateur du F3E





Evaluer • Echanger • Eclairer

Créé en 1994, le F3E est un réseau pluri-acteurs composé de 80 ONG, collectivités territoriales et établissements publics de santé français. Sa mission consiste à améliorer l'évaluation, l'impact et la qualité des actions de coopération et de solidarité internationale. A cet effet, le F3E développe des activités de renforcement des capacités utiles à l'analyse et au partage des pratiques. Il contribue aussi aux débats stratégiques et politiques au sein du secteur.

www.f3e.asso.fr

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	6
LE F3E ET L'ÉVALUATION.....	6
L'ÉTUDE « ÉVALUER LES ÉVALUATIONS » DE 2016.....	7
MATIÈRES À RÉFLEXION	9
LES DÉTERMINANTS DE LA DIVERSITÉ DES ÉVALUATIONS.....	9
<i>L'origine</i>	<i>10</i>
<i>Le type d'action concernée.....</i>	<i>11</i>
<i>Le moment de l'évaluation.....</i>	<i>12</i>
<i>Les attentes.....</i>	<i>12</i>
UNE REVUE DE LITTÉRATURE	13
<i>Une évaluation : pour qui ?</i>	<i>13</i>
<i>Une évaluation : pour quelle utilisation ?</i>	<i>14</i>
<i>Une évaluation : quand ?</i>	<i>14</i>
<i>Rendre l'évaluation influente</i>	<i>15</i>
<i>Quels changements observer ?</i>	<i>16</i>
CE QU'IL FAUT RETENIR : LES NOTIONS CLÉS.....	17
<i>L'évaluation transformative.....</i>	<i>17</i>
<i>L'apprentissage.....</i>	<i>17</i>
<i>Le changement.....</i>	<i>17</i>
<i>A quelles conditions une évaluation est-elle porteuse de changement ?</i>	<i>18</i>
<i>Notre fil rouge : une « théorie du changement » pour l'évaluation</i>	<i>18</i>
L'ENQUÊTE ET SES ENSEIGNEMENTS.....	19
TROIS POINTS D'ATTENTION	20
<i>Des évolutions significatives en 12 ans.....</i>	<i>20</i>
<i>La multiplicité et la diversité des attentes se confirment.....</i>	<i>20</i>
<i>Les moments forts d'une évaluation diffèrent selon les changements attendus</i>	<i>21</i>
REGARD SUR LES APPRENTISSAGES ET LES CHANGEMENTS DANS LES PRATIQUES	22
<i>Quels apprentissages et quels changements effectifs ?</i>	<i>22</i>
UNE MARGE DE PROGRESSION POSSIBLE.....	24
<i>Des différences d'appréciation sur l'atteinte des objectifs</i>	<i>24</i>
<i>« Et si on pouvait refaire l'évaluation ? »</i>	<i>25</i>
POUR UN ENVIRONNEMENT FAVORABLE.....	26
DEUX PRÉALABLES NÉCESSAIRES MAIS PAS SUFFISANTS	26
<i>D'abord, se questionner.....</i>	<i>26</i>
<i>Et aussi, être ouvert-e au changement.....</i>	<i>27</i>
LES LEVIERS D'UN PROCESSUS D'ÉVALUATION TRANSFORMATIF	27
<i>Le commanditaire et ses principaux partenaires</i>	<i>28</i>
<i>Les termes de référence.....</i>	<i>28</i>



<i>La posture de l'évaluateur/trice</i>	28
<i>La grille de lecture</i>	29
<i>La réalisation de l'évaluation</i>	29
<i>Les restitutions, les recommandations et leurs supports</i>	30
<i>L'accompagnement du F3E</i>	30
CONCLUSIONS	32
UNE VISION PARTAGÉE DE L'ÉVALUATION VECTRICE D'APPRENTISSAGES ET DE CHANGEMENTS ?	32
LE FIL ROUGE	33
RECOMMANDATIONS	35
LE COMMANDITAIRE	35
<i>Voir l'évaluation comme un processus</i>	36
<i>Partager les attentes avec les partenaires</i>	36
<i>Maintenir le fil avec le/la consultant-e</i>	36
<i>Mettre en débat les recommandations</i>	36
<i>Penser à d'autres outils</i>	36
<i>Partager les apprentissages</i>	36
LE F3E	36
<i>Renforcer l'attention au « parcours des membres »</i>	37
<i>Mieux relier les éléments de la boîte à outils</i>	37
ANNEXE 1 : PERSONNES RESSOURCES FRANCOPHONES ENTRETENUES	39
ANNEXE 2 : LES ÉVALUATIONS CONCERNÉES PAR L'ÉTUDE	40
ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE DE L'ENQUÊTE ENLIGNE	45
IDENTITÉ DU/DE LA RÉPONDANT-E	45
EN AMONT DE L'ÉVALUATION	46
PENDANT L'ÉVALUATION	47
EN AVAL DE L'ÉVALUATION	49
PARCOURS AVEC LE F3E	51
QUESTIONS OUVERTES	52
ANNEXE 4 : ECHANTILLON DES ÉTUDES DE CAS	53
ANNEXE 5 : PARTICIPANTS AUX FOCUS GROUPES	54
LE FOCUS GROUP MEMBRES	54
LE FOCUS GROUP CONSULTANT-E-S	55
ANNEXE 6 : BIBLIOGRAPHIE DE LA REVUE DE LA LITTÉRATURE	56



INTRODUCTION

Le F3E et l'évaluation

Le F3E est un réseau associatif dédié à l'amélioration de la qualité et de l'impact des actions de solidarité internationale et de coopération décentralisée. Il a joué depuis plus de vingt ans et joue encore un rôle de premier plan pour promouvoir et accompagner la pratique de l'évaluation et des autres outils contribuant à l'impact et à la qualité de l'action au service de la coopération décentralisée et de la solidarité internationale.

L'évaluation reste un élément puissant de l'ADN du F3E depuis sa création en 1994. Sa mission principale visait alors à faire connaître l'évaluation auprès des ONG, dans l'objectif *d'évaluer pour évoluer*. Pour nombre d'ONG, l'outil évaluation était alors considéré comme un instrument de contrôle des bailleurs de fonds sur leur action de solidarité internationale. En créant (avec l'appui des pouvoirs publics) un fonds dédié à l'exercice et en prodiguant un accompagnement aux ONG dans leur démarche, le F3E permettait aux ONG de s'approprier l'instrument d'évaluation et d'améliorer leur pratique.

Dix ans après, en 2004, le F3E faisait réaliser une étude pour faire le point sur l'efficacité des évaluations qu'il avait soutenue¹. Les conclusions de cette étude ont donné à réfléchir aux membres, à l'équipe et aux instances du F3E, à partir d'une double interpellation formulée ainsi :

- ◇ L'évaluation n'est pas une « bonne à tout faire », elle n'est pas adaptée pour satisfaire toutes les attentes qu'elle est pourtant susceptible de focaliser ;
- ◇ Votre évaluation est unique au monde, parce que vous et vos partenaires êtes également uniques au monde, [...] cette diversité s'oppose à toute démarche trop normative, la première qualité des évaluations est leur adaptation aux acteurs et actrices qu'elles concernent.

Les recommandations de l'étude ont conduit le Conseil d'administration du F3E à décider en 2006 de diversifier progressivement les outils et les modes d'accompagnement, de mieux les articuler et de les intégrer de façon plus continue, plus souple et plus légère, permettant ainsi à une diversité d'acteurs et d'actrices de s'inscrire plus facilement dans des démarches de qualité et de

1. *De l'efficacité de l'évaluation : comment faire de l'évaluation un outil de changement effectif ?* - sous la direction de Daniel Neu – F3E, 2004.

changement². Initiative pertinente au regard des 103 études réalisées entre 2009 et 2014 : à côté de 67 évaluations externes (dont 4 études des effets et de l'impact), on compte 36 études d'autres types.

Conséquence de la diversification des types d'études soutenus, la part allouée aux évaluations se trouvait mécaniquement réduite. Il fallait alors faire des choix. En 2010, le F3E choisit deux priorités d'accompagnement d'évaluations :

- ◇ Le « baptême du feu », c'est-à-dire la première expérience d'évaluation d'un membre du F3E;
- ◇ Et l'évaluation dite *stratégique*, c'est-à-dire allant au-delà de l'évaluation d'un projet simple : une stratégie d'intervention ou des programmes « complexes » (multi-pays, multi-acteurs par exemple).

Le F3E, qui s'ouvre au milieu des années 2000 aux collectivités territoriales et, dans une moindre mesure, aux établissements publics hospitaliers en 2010, cherche par ailleurs à étoffer les services s'adressant à tous ses membres, en vue de faciliter leurs démarches d'évaluation : formations collectives, informations, diffusion de fiches techniques et accès à la base de données de consultant-e-s y compris pour des études qu'il n'accompagne pas³.

L'étude « Evaluer les évaluations » de 2016

Fort de cet historique et pour tenir compte de l'évolution des enjeux et des pratiques de ses membres, le Conseil d'administration du F3E a décidé de mener l'étude « Evaluer les évaluations : analyse de pratiques pour une évaluation transformative ». Cette étude, soutenue par l'Organisation Internationale de la Francophonie, avait pour but de mieux caractériser les conditions d'utilité des évaluations externes, de cerner leurs limites éventuelles et d'identifier les pistes à développer pour accroître cette utilité en matière d'apprentissage et de changement.

Cette nouvelle étude, douze ans après celle de 2004, a consisté à mener une enquête épistolaire exhaustive (par questionnaire) auprès des membres du F3E ayant réalisé au moins une évaluation accompagnée entre 2009 et 2014 : 67 évaluations étaient concernées dont 4 études des effets et de l'impact, pour 46 structures commanditaires différentes⁴. Puis, des entretiens ont été menés avec dix de ces membres concernés et les consultant-e-s ayant travaillé à leur évaluation.

L'analyse et les conclusions issues de cette enquête ont ensuite été partagées lors de deux « focus groupes », composés pour le premier de représentant-e-s d'ONG et de collectivités territoriales membres du F3E, et pour le second, des consultant-e-s impliqué-e-s dans les évaluations concernées par l'enquête. Aussi, une rencontre avec les divisions du Partenariat avec les ONG et Évaluation et Capitalisation de l'Agence Française de Développement a été organisée.

2. Dans un premier temps en 2006, la mise en place ou l'amélioration de dispositifs de suivi-évaluation, la capitalisation, l'auto-évaluation accompagnée et l'appui post-évaluation. Et dans un second temps en 2008, l'appui à la planification participative et l'étude des effets et de l'impact. Tout ceci en complément des trois types d'études historiques : étude préalable, étude transversale, évaluation externe.

3. Certains de ces services s'adressent aux membres mais aussi aux non membres.

4. 30 ONG, 14 collectivités territoriales, 2 centres hospitaliers universitaires.

Toutes les réactions et suggestions relevées lors de ces réunions ont nourri le rapport final de l'étude.

En parallèle et synergie avec l'enquête, un travail important d'analyse documentaire a été conduit sur les questions d'évaluation et de changement, alimentant la réflexion sur l'évolution des pratiques évaluatives. L'objectif de cette revue de littérature documentaire était d'apprendre de l'existant, ce qui se fait ici et ce qui se fait ailleurs, à travers la littérature francophone, anglophone et hispanophone, s'ouvrant à des horizons géographiques, temporels, sectoriels et d'acteurs que l'on ne rencontre habituellement pas dans le secteur français de la solidarité internationale et de la coopération décentralisée. Ces travaux viendront aussi alimenter la rédaction du *Barefoot Guide n°5* qui sera consacré à « l'évaluation vectrice de changement social », que le F3E coordonne.

Enfin, des entretiens ont été menés avec huit personnes ressources francophones, reconnues pour leurs compétences en matière d'évaluation dans leurs pays d'origine : France, Canada, Mauritanie, Pays-Bas et Sénégal.

Cette étude, soutenue par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), a été suivie par un Comité de pilotage composé d'administrateurs et d'administratrices du F3E et de personnes ressources. Elle a été réalisée par l'équipe technique du F3E, accompagnée par un consultant.

Les termes de référence de l'étude « Evaluer les évaluations » donnent une orientation très nette, celle d'identifier les pistes à développer pour accroître l'utilité des évaluations externes en matière d'**apprentissages** pour les acteurs et actrices et de **changements** à différents niveaux⁵. L'étude vise à approfondir ces notions pour appréhender ce que l'évaluation est en mesure de changer, chez quels acteurs elle peut avoir une influence et comment ces changements s'opèrent.

La première partie du rapport rassemble des matières à réflexion. D'abord en insistant sur le caractère unique et spécifique de toute évaluation. Ensuite en présentant un état de l'art des réflexions théoriques sur l'utilité et l'utilisation d'une évaluation vectrice d'apprentissages et de changements, issu du travail documentaire accompli.

La deuxième partie du rapport présente les résultats de l'enquête réalisée auprès des commanditaires des 67 évaluations concernées et les entretiens avec les commanditaires et consultant-e-s de l'échantillon d'études de cas. Cette partie signale les points d'attention et illustre les apprentissages et les changements dans les pratiques auxquels l'évaluation a contribué. Elle propose également de cerner les éléments d'un environnement favorable pour répondre à une attente d'apprentissage et de changement.

La conclusion allie les composants théoriques et pratiques pour proposer une vision partagée de l'évaluation orientée « apprentissages et changements » et ouvre à des recommandations adressées aux commanditaires d'évaluations et au F3E qui les accompagne.

5 Pour une approche plus complète de ces notions, voir page 17

Les déterminants de la diversité des évaluations

Les nombreux entretiens réalisés lors de cette étude le confirment largement : l'évaluation peut être perçue comme un outil standard susceptible de répondre à toutes les situations. Certes, l'évaluation externe consiste à l'appréciation de la valeur d'une action par un-e intervenant-e indépendant-e, selon des critères définis.

Pourtant, toute évaluation est unique, comme le soulignait l'étude de 2004 sur l'efficacité des évaluations. Il n'y a pas de modèle standard et le processus d'évaluation (plus largement que l'évaluation) doit s'adapter aux circonstances de sa mise en œuvre. Le propos qui suit a pour intention d'inciter le commanditaire d'une évaluation à bien identifier en amont le cadre réel dans lequel celle-ci va se situer.

Tout d'abord, les évaluations accompagnées par le F3E sont fortement marquées par la diversité des acteurs qui en sont parties prenantes :

- ◇ ONG et coopérations décentralisées françaises, porteuses des actions : personnels opérationnels au siège, parfois sur le terrain, encadrement (direction...), gouvernance ou élu-e-s, base associative ou citoyen-ne-s ;
- ◇ Partenaires dans les pays de coopération, souvent étroitement associés aux actions et parfois en réseaux : organisations de la société civile, collectivités territoriales, parfois services de l'Etat (central ou déconcentré) ;
- ◇ Parfois, partenaires en France ou en Europe, notamment pour les actions d'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale (ECSI), ou pour les actions de mise en réseau ou de plaidoyer : autres ONG ou associations, acteurs techniques ;
- ◇ Bénéficiaires des actions (qui peuvent être aussi les partenaires dans les actions de renforcement des capacités) : associations, organisations communautaires de base, différents types de publics spécifiques (femmes, jeunes, enfants, artisans...);
- ◇ Bailleurs de fonds, publics ou privés, français, européens ou internationaux ;
- ◇ Donateurs privés éventuellement.



A cette diversité d'acteurs est liée une diversité de positions et de relations dans les actions (de pouvoir, de partenariat, d'appui, de collaboration, de financement). Ceci détermine en partie les enjeux et les attentes par rapport à une évaluation, ainsi que son déroulement et, au final, son utilité. Il s'agit le plus souvent d'enjeux plus ou moins importants d'apprentissage et de changement, de redevabilité, de poursuite, de réorientation ou d'arrêt d'une action, de renouvellement de financements, de communication ou de valorisation.

Au-delà de la question des acteurs concernés et de leur pluralité, on peut caractériser toute évaluation par quatre déterminants principaux :

- ◇ L'origine de l'évaluation ;
- ◇ Le type d'action concernée ;
- ◇ Le moment de l'évaluation ;
- ◇ Les effets attendus.

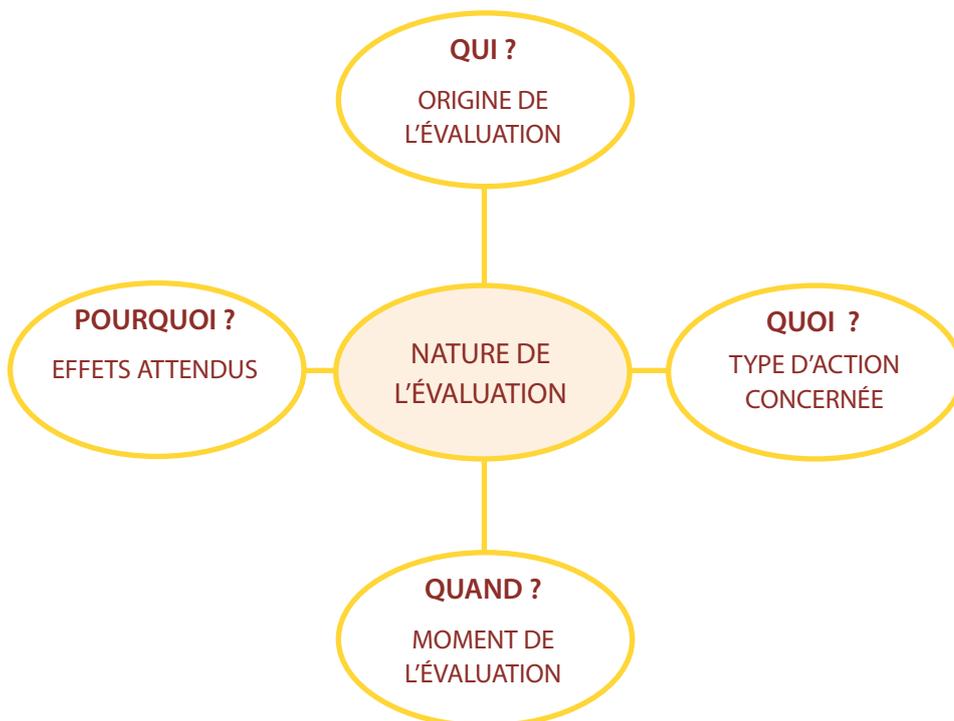


Schéma 1 : les déterminants principaux d'une évaluation

Source : propre.

L'origine

La question de l'origine de l'évaluation est importante, car elle définit déjà fortement son ambition et sa portée.

La nature du commanditaire

Pour le F3E, le premier élément de diversité tient à la présence de trois acteurs très différents : collectivités territoriales, associations de solidarité internationale et, dans une moindre mesure, établissements publics hospitaliers.

La collectivité territoriale porte une politique publique de coopération internationale, décidée par les élu-e-s et mise en œuvre par un service spécialisé. Elle soutient des actions extérieures en lien avec des collectivités des pays concernés, parfois avec l'appui d'ONG ou d'organisations de leur territoire. Elle fait vivre la solidarité sur son propre territoire en soutenant l'action d'ONG, d'asso-



ciations et de comités de jumelage, ou d'autres acteurs (établissements d'enseignement, de santé, etc.).

- ↳ Toute évaluation en coopération décentralisée va concerner, à des titres divers, les services de la collectivité, les élu-e-s ainsi que les partenaires et parties prenantes d'une coopération : un exercice complexe qui demande toute l'attention du service commanditaire et de l'évaluateur/trice.

L'association de solidarité internationale agit selon son projet associatif, qui décrit son identité, ses valeurs, son mode de faire et ses priorités. Les ONG présentes dans l'échantillon de l'étude agissent à leur propre initiative avec des financements privés et publics. Leurs champs d'action sont multiples : l'action de terrain sur une base partenariale, l'animation de réseaux et de plateformes, l'ECSI, le plaidoyer.

- ↳ Toute évaluation dans ce cadre va concerner au minimum la/le chargé-e de mission ou le/la responsable du pôle qui pilote l'action évaluée et son évaluation au sein de l'organisation, ainsi que dans certains cas sa hiérarchie ou la gouvernance de l'organisation, selon la nature de l'évaluation (plus ou moins stratégique pour l'organisation). La question doit aussi être posée de l'implication des partenaires locaux tout au long du processus d'évaluation.

La taille de l'association (budget, équipe permanente) joue souvent sur la maîtrise du processus d'évaluation et sur les effets d'apprentissage, au détriment des plus petites associations. Il existe toutefois d'excellents contre-exemples où la culture interne de gestion des connaissances se trouve plus développée au sein de petites associations et un peu oubliée par de plus grandes. La culture de l'association, « orientée changement » ou non, va aussi influencer sur ses attentes vis-à-vis de l'évaluation.

- ↳ La place et le poids relatif des différents acteurs (selon les situations : objets évalués, cultures d'organisation et de partenariat, caractère plus ou moins stratégique de l'évaluation) dans l'origine et la conduite de l'évaluation ont une incidence sur les apprentissages et les changements qu'elle génère.

La formulation du besoin d'évaluation

La formulation du besoin d'évaluation revient dans la plupart des cas à l'équipe opérationnelle, comme on peut s'y attendre, avec une validation « politique » dès lors que l'exercice prend un tour stratégique. Elle est issue des instances de l'association dans le cas où l'évaluation va interroger les valeurs ou la mission centrale de l'ONG. Et elle peut être issue d'un dialogue avec le bailleur de fonds qui s'interroge sur les choix opérés par le commanditaire et l'incite à pratiquer une évaluation.

Le type d'action concernée

La diversité de situations se trouve aussi dans la nature des actions concernées, qui se traduit par une diversité des acteurs impliqués dans l'évaluation. L'échantillon de l'étude présente une palette très large.

Des « actions simples » en partenariat avec des acteurs d'un pays tiers, qui sont évaluées au rythme des phases successives de leur financement. L'évaluation peut être intermédiaire (entre deux phases), avec deux motifs :

- ◇ Rendre compte, en particulier au bailleur de fonds ;
- ◇ Adapter la phase à venir en tenant compte des conclusions et recommandations de l'évaluation.

Des « actions plus complexes » (multi-acteurs, multi-pays...) qui traitent d'un dispositif, de sa gouvernance et de la stratégie mise en œuvre. L'enjeu de redevabilité vise plus directement les acteurs et actrices du programme et se trouve associé à celui d'apprentissage.

Une « série d'actions » mises en œuvre dans différents pays, ou encore avec une approche identique, qui est évaluée en parallèle. L'enjeu est alors d'interroger la stratégie de coopération internationale du commanditaire.

Des « actions mises en œuvre sur le territoire français » avec un objectif de structuration (réseau, plate-forme) ou de sensibilisation (ECSI), qui sortent de la logique des projets et programmes de terrain décrits auparavant et demandent une approche spécifique.

Cette typologie sommaire signale à l'évidence que toute évaluation doit être adaptée au type d'action concernée. On n'abordera pas de la même façon l'évaluation entre deux phases d'un projet dit simple et celle d'un programme multi-acteurs complexe visant par exemple à

↳ définir sa stratégie de sortie.

Le moment de l'évaluation

Le choix du moment est important pour comprendre le besoin d'évaluation.

Il peut être choisi très tôt, au terme d'une phase dite pilote, pour ajuster la stratégie d'une action complexe et en renforcer la cohérence.

Il peut s'insérer entre deux phases en combinant parfois l'enjeu de redevabilité et celui d'amélioration de l'action.

Il peut arriver au terme d'un long parcours, pour redéfinir une nouvelle étape ou préparer une « sortie de projet », une question stratégique dans l'un et l'autre des cas.

Enfin, le moment peut être postérieur à l'action pour en tirer les leçons et nourrir la stratégie du commanditaire (cas des études des effets et de l'impact).

Selon ce choix, le cadrage et le pilotage, le niveau, les moments de participation et l'objet même de l'évaluation vont différer. Tous ces aspects auront un effet direct sur l'environnement dans lequel une évaluation vectrice d'apprentissages et de changements pourrait s'opérer.



Les attentes

Les attentes vis-à-vis de l'évaluation sont également multiples et ne s'excluent pas nécessairement les unes des autres. D'une évaluation, on peut en attendre qu'elle permette de :

- ◇ Nourrir la redevabilité (rendre compte) de l'action en cours ou terminée auprès des bailleurs de fonds ou des partenaires, acteurs et actrices ;



- ◇ Contribuer à l'apprentissage des porteurs de l'action, de leur institution et de leurs partenaires pour influencer sur des changements dans les pratiques ;
- ◇ Faciliter le dialogue entre acteurs et actrices sur les points clés de l'action et inciter à l'échange de points de vue sur des évolutions opérationnelles ou stratégiques ;
- ◇ Prendre des décisions conduisant à des changements concernant l'action et/ou l'institution.

Comme on le précisera par la suite, plusieurs de ces attentes sont concomitantes dans la plupart des cas étudiés.

A l'évidence, les attentes résonnent entre elles. Un exercice de redevabilité bien conduit doit aussi générer de l'apprentissage. L'apprentissage individuel est largement élargi à l'institution et aux partenaires quand l'évaluation vient faciliter le dialogue. Et l'échange de points de vue est souvent un préalable nécessaire au changement. L'attente peut ne pas être unique. Souvent les attentes diffèrent selon les parties prenantes de l'évaluation et peuvent varier autant dans leur nature que dans le degré d'importance octroyé à tel ou tel aspect.

La formulation de plusieurs attentes est courante. Pour autant, il reste indispensable de les hiérarchiser et de leur donner une cohérence d'ensemble.



Une revue de littérature

Les questions d'utilité (à qui et à quoi ça sert) et d'utilisation (quand et comment s'en servir) de l'évaluation sont des questions majeures auxquelles on oublie parfois de donner une réponse claire et pourtant déterminante. Ces questions sont encore plus importantes dès lors qu'on entre dans une logique de changement. Des réflexions théoriques ont été engagées sur ces sujets, donnant lieu à une littérature abondante. Elles sont peu connues et partagées dans le milieu francophone. Le lancement de l'étude « Evaluer les évaluations » constituait une très belle occasion de plonger dans cette documentation pour interroger l'utilité de l'évaluation « orientée changements ». Des morceaux choisis de ce travail documentaire sont présentés ici pour alimenter les réflexions. Ils sont mis en lumière et illustrés par des propos de personnes ressources francophones avec lesquelles nous nous sommes entretenus au cours de notre étude.

« L'implication des acteurs dans l'évaluation est à rechercher dans la collecte des données (le vécu des acteurs dans leur diversité), mais aussi dans leur analyse et la formulation des recommandations »

Pierre SAVIGNAT

Une évaluation : pour qui ?

Le « qui » utilise les évaluations est certainement un des critères majeurs à considérer d'emblée. Ce critère sera notamment déterminant dans le choix de la pratique évaluative : « les évaluations collaboratives et participatives sont tendues vers l'enjeu de leur utilisation directe par les acteurs concernés. Dans ce sens, l'utilisation n'est pas un souhait mais l'objet même du travail et met en jeu la responsabilité de l'évaluateur » (Delarue et al., 2009), voire de toutes les parties prenantes de l'évaluation.

C'est ce que Michael Quinn Patton qualifie dès 1978, « d'évaluation centrée sur l'utilisation ». Il ajoute que les utilisateurs/trices potentiel-le-s d'une évaluation seront plus enclin-e-s à l'utiliser s'ils et elles comprennent et s'approprient le



processus d'évaluation et ses résultats, et donc s'ils et elles y ont été activement associé-e-s.

Hallie Preskill et Rosalie Torres (2001) notent que la participation des parties prenantes dans la planification et dans la mise en œuvre de l'évaluation augmente leur compréhension de l'exercice, leur implication dans le processus évaluatif et leur appropriation de ses résultats. En d'autres termes, en associant le/la futur-e utilisateur/trice au processus d'évaluation, l'évaluateur/trice prépare les conditions de son utilisation.

Au-delà de la participation au processus évaluatif, la question doit se poser d'emblée sur l'utilisation qui pourrait être faite de l'évaluation par les différents publics qu'elle cible. Là-dessus, Jocelyne Delarue, Jean-David Naudet et Véronique Sauvat (2009, 30) nous mettent en garde : « l'expérience de l'évaluation de l'aide au développement montre qu'il est en pratique difficile de concilier une préoccupation d'utilisation pour des cibles politiques différentes ».

Une évaluation : pour quelle utilisation ?

Depuis les années 1970 et de manière très marquée dans les années 1990, l'utilisation et l'usage se trouvent au centre du débat sur l'évaluation (Mark et Henry, 2004). Trois typologies principales ont émergé basés sur celles de Carol Weiss (1972, 1995) :

- ◇ **L'utilisation instrumentale** : influence directe sur une action ou une décision politique :

Une évaluation destinée à l'utilisation instrumentale implique une prise de décision consciente comme passage entre l'apprentissage issu de l'évaluation et les changements qu'elle produit ;

- ◇ **L'utilisation conceptuelle** : influence indirecte en recadrant les enjeux, en apportant les connaissances sur un problème ou en éclaircissant les solutions possibles :

Une évaluation d'utilisation conceptuelle, par contre, fait émerger des changements au fur et à mesure que des apprentissages se font, sans passer forcément par une prise de décision consciente. Ce sont les apprentissages qui influent sur des personnes et sur des actions et qui mènent au changement ; c'est souvent avec le temps et une prise de recul que l'on est en capacité de s'en rendre compte. Néanmoins, une utilisation conceptuelle peut également mener à des décisions plus conscientes et postérieures ;

- ◇ **L'utilisation symbolique** : utilisation minimale des recommandations pour défendre des politiques existantes ou supporter des décisions déjà prises.

Une évaluation : quand ?

L'utilisation de l'évaluation dépend très fortement de son *timing* : « un aspect important de l'opportunité politique est la dimension temporelle. Les cycles de décisions sont rythmés par des moments particuliers. L'utilisation de l'évaluation, surtout mais pas seulement son évaluation instrumentale, dépend largement de son *timing* » (Delarue et al, 2009, 30). Dit autrement, une évaluation



dont les résultats viennent nourrir le débat politique ou stratégique aura plus de chance d'être utilisée qu'une évaluation qui ne s'inscrirait pas dans cette actualité. Certes si le *timing* est important pour la coopération au développement et son évaluation, que les résultats relèvent des politiques publiques ou des ONG, il faut aussi « donner du temps au temps » : souvent, la reconnaissance de l'utilisation de l'évaluation se fait longtemps après sa réalisation et parfois de manière inconsciente... alors même qu'on la croyait oubliée. L'influence des apprentissages d'une évaluation peut prendre du temps, doit mûrir pour se traduire en changements.

Rendre l'évaluation influente

C'est au tournant du siècle que les chercheurs et chercheuses considérant la question de l'utilisation comme trop rigide, trop restrictive et unidimensionnelle (Kirkhart, 2000), descriptive et normative (Mark et Henry, 2004), ont commencé à considérer le terme d'influence comme porteur de plus de sens. C'est Patton (1997) le premier qui y fait référence en considérant l'usage processuel d'une évaluation comme un pilier de l'apprentissage. L'usage de l'évaluation devient alors cognitif, affectif et politique. Karen Kirkhart (2000) reconnaît cette dimension multidimensionnelle à l'influence et la schématise selon trois dimensions principales : l'intention (intentionnel ou pas), la source (processus et résultats) et le temps (immédiat, en bout de cycle ou sur le long terme). La théorie de l'influence de Kirkhart exige un changement dans la conception de la temporalité et de l'utilisation de l'évaluation, car l'utilisation n'est plus perçue comme un événement mais comme un processus en soi. Et c'est cette reconnaissance des processus et de la participation qu'ils engagent qui permet d'interpréter l'évaluation pour en faire quelque chose (l'utiliser).

Se joue alors un dialogue qui s'appuie sur des mécanismes d'influence que Melvin Mark et Gary Henry (2003, 2004) caractérisent en fonction des effets qu'ils produisent : l'influence générale, l'affectif ou le cognitif, la motivation et le comportement. Ces mécanismes jouent un rôle important dans la prise de décision et semblent entretenir des rapports de cause à effet avec l'argumentation issue du dialogue au cours d'une évaluation.

L'utilisateur/trice examinera la qualité des résultats de son évaluation en rapport à ses connaissances ou attentes préalables (Valovirta, 2002), ce qui fait appel à la subjectivité du jugement de l'acteur/trice qui déterminera alors si l'évaluation lui a été utile ou non (Lederman, 2012). Ainsi, plus une évaluation permet d'acquérir de nouvelles connaissances ou de faire vaciller de vieilles connaissances, plus sa valeur sera grande et son utilité et sa pertinence reconnues (Lederman, 2012). Alors, le changement devient possible et repose sur « un processus interactif où les résultats sont débattus, reconstruits et positionnés dans un contexte social précis. Elle combine la tentative de convaincre à un niveau cognitif, puis de persuader les autres d'agir. Ces interactions peuvent aboutir à des décisions et à des actions, ou à une nouvelle compréhension partagée du problème » (Valovirta *in* Delarue, 2009, 23).

Mark et Henry (2003, 2004) appliquent eux un modèle logique à l'analyse de l'influence de l'évaluation, en s'intéressant aux liens entre processus et résultats pour comprendre la manière dont une évaluation servirait l'amélioration sociale. Les effets cognitifs et comportementaux des mécanismes de change-

« L'évaluation est une forme de production de savoir »

Benoît GAUTHIER



ments se produisent selon eux à trois niveaux : individuel (j'apprends quelque chose), interpersonnel (je partage ma nouvelle connaissance avec un-e membre de mon équipe), et collectif (l'évaluation change les pratiques ou la stratégie de mon organisation). Chaque mécanisme peut influencer sur l'autre, ce n'est pas une condition particulière qui permet à l'évaluation d'être influente et d'impulser du changement mais plutôt un faisceau de conditions nécessaires et pourtant pas toujours suffisantes (Lederman, 2012).

Quels changements observer ?

Doug Reeler (2009) propose de qualifier le changement en trois grands types : le changement émergent, le changement transformatif et le changement projetable. Ces changements varient au gré des contextes et de la fonction d'apprentissage qui y est exercée.

Le changement émergent

C'est un changement en formation, incertain, qui se produit dans des contextes imprévisibles. Il nécessite une approche flexible, d'apprentissage au fil de l'eau (en s'affrontant aux problèmes et en reconnaissant les potentialités).

Le changement transformatif

Le changement transformatif peut survenir lorsqu'on est ferré dans une crise jusqu'au point de non-retour. Il nécessite une approche de « désapprentissage » des attitudes et des valeurs qui sont tellement ancrées qu'elles contraignent et défient même la volonté de changement : la peur, le manque de confiance (en soi), le déni (de soi-même également).

Le changement projetable

Le changement projetable renvoie à une situation stable dont on peut prédire le contexte et les interactions qui s'y jouent. Il nécessite une approche qui regarde vers le futur et qui construit le chemin y menant. Le cycle de projet domine dans cette approche (avec une bonne dose d'apprentissage au travers de l'action pour tout ce qui est imprévisible au long du chemin).

L'évaluation peut se situer différemment par rapport à ces trois types de changement. Le type de changement produit par une évaluation renvoie au type d'utilisation.

L'évaluation est souvent plus usitée dans le cas du changement projetable car elle répond dans ce cas à la méthode de gestion dite « axée sur les résultats » nourrie par l'appréhension des résultats observés par rapport aux résultats attendus. Sa grille d'analyse repose alors généralement sur le cadre logique. Le changement projetable d'une évaluation est fréquemment basé sur une utilisation instrumentale, où les résultats sont attendus pour alimenter une prise de décision.

Pour autant, les démarches évaluatives peuvent également générer des changements transformatifs et des changements émergents qui se lient plus souvent aux utilisations conceptuelles ou processuelles de l'exercice : les changements se manifestent petit à petit jusqu'au moment où un décalage apparent



existe entre l'avant et l'après de l'évaluation, ou bien des apprentissages acquis à travers la démarche influent et produisent du changement.

Au-delà du type d'utilisation, dans le cadre des changements transformatifs ou émergents, les méthodes / outils d'évaluation sont alors adaptés, et la posture de l'évaluateur/trice n'est pas la même que pour le changement projetable : elle nécessite d'autant plus de flexibilité et de sensibilité dans les processus de changement à l'œuvre ou en devenir et de posture compréhensive vis-à-vis d'acteurs évalués en posture apprenante.

Ce qu'il faut retenir : les notions clés

Une évaluation sera d'autant plus utile que son commanditaire aura su en préciser sa singularité : son origine, le type d'action concernée, le moment de l'évaluation et les attentes dessinent le cadre particulier qui devrait se refléter fortement dans les termes de référence.

L'évaluation transformative

L'évaluation transformative est celle qui privilégie l'apprentissage et vise le changement. Elle priorise une utilisation processuelle qui permette à l'apprentissage d'émerger au travers de la démarche et de l'appropriation des résultats. A travers ce type d'utilisation, l'acquisition de nouvelles connaissances se fait à la condition de la déconstruction des connaissances existantes, un tournant qui augmente l'influence de l'évaluation et sa capacité à générer du changement.

L'apprentissage

L'apprentissage est le produit d'une prise de recul et d'un nouveau regard porté sur l'action, favorisés par le processus d'évaluation. L'apprentissage concerne l'acteur/trice avant l'action. Il peut être individuel mais aussi collectif : équipe, organisation, partenaires.

« L'apprentissage est l'augmentation de la capacité d'agir des acteurs »
Pierre SAVIGNAT

L'évaluation peut encourager l'apprentissage à chacun de ces niveaux quand le processus est collaboratif et basé sur le dialogue. La participation au processus évaluatif permet aux parties prenantes de construire leurs propres connaissances, perceptions et postures et de les mettre en débat pour ensuite les appliquer.

Le changement

Le changement issu d'un processus d'évaluation touche l'action et ses acteurs et actrices. Il peut concerner l'action évaluée, mais aussi plus largement les méthodes mises en œuvre, les modalités de partenariat ou encore la stratégie de l'action ou de l'organisation concernée.

Le changement est produit par l'influence des apprentissages individuels et collectifs et leur mise en débat, soit directement chez les acteurs et actrices, soit indirectement en passant par la prise de décision qui viendra « impacter » l'action. Le fait qu'un changement s'opère de l'une ou de l'autre manière renvoie souvent à l'échelle et au type du changement et symbolise le jeu d'acteurs en œuvre dans une évaluation.



A quelles conditions une évaluation est-elle porteuse de changement ?

L'évaluation peut infirmer ou confirmer, faire évoluer la stratégie d'une action ou d'une organisation, la ou les stratégie-s des parties-prenantes de l'action ou de l'organisation.

Une évaluation qui cherche à produire (et qui suscite effectivement) du changement est une évaluation qui a identifié, en amont de sa réalisation, les conditions, les besoins et les objectifs attendus de l'exercice pour aller dans ce sens. Pour cela, l'évaluation doit être, elle-même, porteuse de sa propre stratégie de changement et créer les conditions favorables à son bon déroulement.

« L'évaluation est toujours un processus de changement, avec deux grandes conditions de base : (1) que l'évaluation soit choisie ou au moins consentie par les acteurs concernés... (2) que le processus d'évaluation soit participatif »

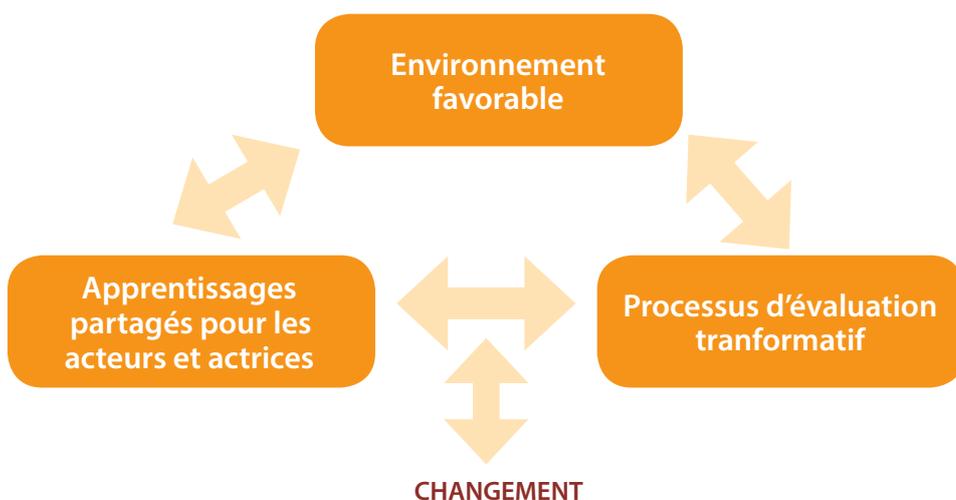
Guy CAUQUIL

Notre fil rouge : une « théorie du changement » pour l'évaluation

Au cours de nos travaux documentaires et d'entretiens avec des personnes ressources, l'articulation de trois notions (environnement favorable, apprentissage et changement) a émergé et nous l'avons interrogée par les pratiques d'évaluation des acteurs et actrices dans les suites de ce rapport. Quelques hypothèses peuvent déjà être formulées à ce stade :

- ◇ La mise en place d'une évaluation transformative demande au commanditaire de créer un environnement favorable pour sa structure et ses partenaires principaux ;
- ◇ Le processus d'évaluation demande à être adapté pour optimiser les apprentissages auprès des acteurs et actrices concerné-e-s et la posture du/de la consultant-e doit être interrogée ;
- ◇ Les apprentissages doivent pouvoir être partagés et mis en discussion pour produire l'influence escomptée et alimenter les éventuelles décisions nécessaires au processus de changement.

C'est ce fil rouge que nous tenterons de dérouler au long de ce rapport.



Effet des apprentissages et de leur mise en débat sur l'individu, le collectif ou l'organisation. Il opère sur l'action, les méthodes de mise en oeuvre, les modalités de partenariat ou encore la stratégie de l'organisation / de l'action concernée.

Schéma 2 : L'articulation entre environnement favorable, processus d'évaluation transformatif et apprentissages partagée pour les acteurs et actrices : clé de voûte de l'évaluation vectrice de changement

Source : propre.

L'ENQUÊTE ET SES ENSEIGNEMENTS

L'enquête réalisée pour cette étude a concerné les évaluations accompagnées par le F3E entre 2009 et 2014, soit 63 évaluations externes et 4 études des effets et impacts, portées par les trois types de membres du F3E (ONG, collectivités territoriales, centres hospitaliers).

Dans un premier temps, les porteurs des 67 études ont rempli un questionnaire les interrogeant sur leur pratique en matière d'évaluation, les conditions de préparation et de réalisation de l'évaluation concernée, les éventuels apprentissages et changements induits, ainsi que sur le rôle d'accompagnement de l'équipe du F3E. Le taux de retour a été élevé : 54 questionnaires renseignés (80% du total).

Dans un second temps, l'équipe d'étude a réalisé des entretiens auprès des commanditaires et des évaluateur/trices sur un échantillon de 10 évaluations. Le questionnement, quasiment identique pour les deux types de publics, portait sur les attentes initiales, la nature et les destinataires d'apprentissages, l'efficacité et la nature des changements produits, ainsi que les leviers et les freins d'une évaluation vectrice d'apprentissages et de changements.

A noter :

- ◇ Plusieurs des questions posées dans l'étude de 2004 ont été reprises dans cette nouvelle enquête, en vue d'identifier d'éventuels changements significatifs dans l'intervalle ;
- ◇ Le choix de l'échantillon pour les entretiens a été opéré en vue d'illustrer la diversité des situations : type d'acteurs (ONG, collectivité territoriale), taille, antériorité dans l'évaluation, nature et type d'actions.

Nous avons là aussi jugé bon d'illustrer notre propos par les témoignages des personnes ressources francophones ainsi que des extraits des réponses aux questions ouvertes et commentaires de précision apportés par les répondant-e-s à l'enquête en ligne.



Trois points d'attention

Des évolutions significatives en 12 ans

La comparaison des réponses à des questions identiques posées en 2004 et en 2016 souligne une évolution significative vis-à-vis de l'évaluation sur trois points :

2004 2016 Les membres interrogés

33 % 68 % ... ont une pratique fréquente ou systématique de l'évaluation

6 % 54 % ... ont pris la décision d'évaluation dès le début de l'action

85 % 92 % ... ont un haut niveau de satisfaction envers le/la consultant-e

Toutes ces indications semblent converger : les acteurs membres du F3E ont intégré l'outil évaluation au même titre que le cadre logique du projet ou du programme : la compréhension de ces outils est désormais intégrée dans les cursus universitaires et vient professionnaliser les équipes.

L'activité du F3E et l'évolution des procédures des bailleurs de fonds (en particulier l'AFD) ont joué aussi dans ce sens. Enfin, l'appropriation croissante du processus d'évaluation couplée à une professionnalisation accrue des consultant-e-s a conduit à améliorer la qualité des pratiques évaluatives.

« Il y a un travail de fond sur le développement d'une culture de l'évaluation dans nos sociétés. C'est un élément préalable et nécessaire pour que l'évaluation puisse endosser son rôle transformateur »

Moctar SOW

La multiplicité et la diversité des attentes se confirment

Redevabilité ou apprentissage

Les répondant-e-s ont positionné le curseur de l'objectif de l'action à évaluer entre « complètement la redevabilité » et « complètement l'apprentissage ».

48 % Visent également les deux ;

41 % Visent complètement ou plutôt l'apprentissage ;

11 % Visent complètement ou plutôt la redevabilité.

Le choix des objectifs

Une question sur les objectifs de l'évaluation proposait d'indiquer l'importance des objectifs généralement attribué à l'évaluation.

96 % Vérifier la pertinence de l'action et préciser les orientations futures ;

84 % Alimenter une réflexion sur les orientations futures de votre structure ;

82 % Répondre à des questions précises en tirant des enseignements généraux ;

80 % Rendre compte des activités engagées dans un souci de transparence.

Les réponses données à notre enquête sont claires :

D'abord, elles confirment la multiplicité des attentes vis-à-vis de l'évaluation. Bien sûr, celle-ci vise l'appréciation de la pertinence d'une action donnée et la formulation de recommandations pour sa poursuite. Cependant, elle va servir aussi à rendre compte des activités engagées, à apprendre de la pratique et à nourrir la réflexion stratégique des acteurs et actrices concerné-e-s. Ceci renvoie à l'avertissement de l'étude de 2004 sur le risque de considérer l'évaluation



comme « la bonne à toute faire ». D'où la nécessité d'établir des priorités et de les formuler très explicitement dans les termes de référence de l'étude.

Ensuite, les réponses viennent alimenter le débat récurrent sur les fonctions d'apprentissage et de redevabilité attribuées à l'évaluation.

Pour près de la moitié (48%) des membres du F3E interrogés, l'évaluation doit répondre simultanément à ces deux fonctions. Cette double attente est légitime. Elle pourrait trouver une réponse pertinente en développant l'utilisation de l'outil suivi-évaluation, facilitant notamment la dimension de redevabilité.

Et pour une grande partie des autres membres interrogés (40%), l'attente d'apprentissage est prioritaire. En cumulant les deux pourcentages indiqués, on perçoit clairement une réelle attente d'apprentissage pour plus de 90% des répondant-e-s : un indicateur très intéressant pour favoriser la production d'apprentissages dans les processus d'évaluation.

Les moments forts d'une évaluation diffèrent selon les changements attendus

Quels sont les moments importants du processus d'évaluation pour répondre à ses attentes prioritaires ? Une partie de la réponse peut se trouver dans le tableau ci-après, produit par le croisement de ces deux variables.

On trouve tout de même une diversité d'attentes qui vient distinguer ONG et collectivités territoriales dans leur recherche de changements :

- ◇ Les changements majeurs attendus par les collectivités territoriales, se situent dans la *relation aux acteurs* ;
- ◇ Pour les ONG, ils sont de l'ordre de la *stratégie d'intervention*.

Cette distinction reflète bien la différence de statut et de mission de chacune de ces catégories d'acteurs, même si elle peut interroger également les ONG sur leurs relations aux différents acteurs et partenaires de l'action.

Temps de l'évaluation / Attente de changement	Préparation de l'évaluation	Temps collectifs au cours de l'évaluation	Recommandations et discussions internes	Restitution	Rapport final et sa synthèse
Dans la conduite de l'action	■ □ □	■ □ □	■ ■ ■	■ □ □	■ □ □
Dans la relation entre acteurs	■ ■ □	■ ■ □	■ ■ ■	■ □ □	■ □ □
Dans la stratégie d'intervention	■ □ □	■ □ □	■ ■ ■	■ ■ □	■ ■ □

■ □ □ moins de 25 %
 ■ ■ □ plus de 30 %
 ■ ■ ■ plus de 45 %

Source : propre.



Temps forts et attentes prioritaires de l'évaluation

Dans le tableau ci-dessous, le temps des recommandations et des discussions internes domine très largement. On voit nettement aussi comment l'amont de l'évaluation est plus investi quand il s'agit d'évoluer dans la relation aux acteurs (préparation de l'évaluation). Au contraire, l'attente de changements plus stratégiques investit plus fortement l'aval (restitution, rapport final). Le vrai temps fort pour agir sur la conduite d'un programme ou projet se concentre quant à lui sur le temps des recommandations.

Regard sur les apprentissages et les changements dans les pratiques

Apprentissages et changements sont au cœur de cette étude. Ils sont abordés ici à partir de l'enquête, illustrés par quelques morceaux choisis des réponses aux questions ouvertes des entretiens avec les commanditaires et consultant-e-s de l'échantillon, toujours mis en relief par les entretiens menés avec les personnes ressources francophones.

Quels apprentissages et quels changements effectifs ?

L'enquête auprès des commanditaires d'évaluation entre 2009 et 2014 donne les résultats suivants :

72 %	L'évaluation a produit des apprentissages effectifs
65 %	L'évaluation a entraîné des changements significatifs

Les **apprentissages** effectifs mentionnés à 72 % sont de trois ordres :

- ◇ Sur la pratique d'évaluation, depuis l'élaboration des termes de référence (« très importante pour obtenir les évaluations et recommandations souhaitées ») jusqu'à « l'utilisation des recommandations pour la révision stratégique ». Et, au-delà des questions méthodologiques, c'est l'utilité du regard extérieur pour « relire » des actions souvent longues ;
- ◇ Sur le projet et ses acteurs et actrices. Connaître les forces et faiblesses de l'action et les partager avec les partenaires constitue visiblement le second champ important d'apprentissage sur l'action en cours comme sur des actions à venir. Dans de nombreux cas, il s'accommode bien d'une volonté clairement exprimée (et soutenue par les bailleurs de fonds) de concevoir des actions réellement partenariales et s'inscrivant dans un temps long. On note un souhait assez partagé de renforcer encore l'apprentissage via l'évaluation dans ce sens ;
- ◇ Sur sa propre organisation. L'apprentissage collectif, au moins pour la structure commanditaire, apparaît comme un enjeu de l'exercice, aidant parfois à « sortir de ses schémas internes ». Par exemple : « croiser les expériences nous a permis (1) de nous recentrer sur les problématiques essentielles et sur l'éthique partenariale de nos coopérations, (2) d'initier une dynamique de réflexion collective et semi permanente au sein de l'équipe, dynamique qui s'est notamment traduite dans une stratégie de capitalisation... développant une réactivité et une souplesse intellectuelle précieuses à moyen/long terme ».



Quant aux changements significatifs, ils touchent surtout l'action et/ou l'organisation.

Concernant l'action, on constate plutôt des changements dans sa mise en œuvre :

- ◇ Des changements dans le choix des activités, avec un resserrement des axes de travail dans le sens de la pertinence, ou encore la « mise à l'échelle » de l'action au terme de l'évaluation ;
- ◇ Des changements aussi sur la place des acteurs locaux et actrices locales et la question du partenariat (renforcement, positionnement, responsabilisation, renouvellement).

Concernant l'organisation, deux entrées de changement émergent :

- ◇ Une entrée sur les capacités et les méthodes : l'adoption d'une démarche visant la qualité et l'apprentissage, le montage de projet sur des actions de long terme, le développement du suivi-évaluation, l'évolution nécessaire de l'organisation ;
- ◇ L'autre sur le positionnement (le rôle de l'organisation ou la démarche de coopération) ainsi que le changement ou le recentrage stratégique.

Un quart des répondant-e-s formule des avis plus réservés vis-à-vis de l'apprentissage et un tiers vis-à-vis du changement.

L'évaluation serait peu porteuse d'apprentissages, car :

- ◇ Elle venait confirmer des réflexions déjà existantes : « pas d'enseignements majeurs que nous ne connaissions pas ». Cette affirmation est parfois complétée par la suivante : « mais il est toujours utile que ceux-ci soient validés par un avis externe » ;
- ◇ Elle ne suffit pas pour apprendre. Soit parce que le temps de l'évaluation se révèle trop bref pour « saisir les nuances et subtilités et produire une analyse approfondie », surtout dans le cas de programmes complexes. Soit encore parce que le « travail d'évaluation [en continu] et de capitalisation peut s'avérer plus efficace et plus riche pour la conduite et l'évaluation de projet ».

L'évaluation serait peu ou pas porteuse de changements, car :

- ◇ Les changements restent partiels, en ce sens qu'ils touchent uniquement « les activités du projet ou bien la relation entre acteurs », mais pas les bénéficiaires, ou alors « sans certitude de pérennité » ;
- ◇ Les changements sont « théoriques, non réalisables dans le contexte de l'action » ;
- ◇ Ou encore « ils étaient attendus sans l'évaluation ».

Pourtant, les exemples ne manquent pas dans notre échantillon, de changements effectifs ayant amené :

- ◇ Une vision nouvelle d'une coopération décentralisée et l'adaptation du dispositif de coopération à cette nouvelle vision ;
- ◇ Un repositionnement de la vision et de la mission d'une plate-forme associative ;
- ◇ Un changement significatif de la stratégie d'un programme complexe.



Reste qu'on trouve aussi des résistances au changement : « pas de raison de remettre en cause ce qui a marché » souligne un commanditaire ; ou encore « les ONG sont redevables et il y a une case à cocher qui s'appelle l'évaluation [...] Les enseignements ne rentrent pas forcément dans la pratique, dans l'ADN, dans la culture de l'institution en question ».

Une marge de progression possible

Des différences d'appréciation sur l'atteinte des objectifs

A la question « l'évaluation a-t-elle atteint ses objectifs ? », les réponses se répartissent ainsi :

50%	Oui, certainement
44%	La plupart
6%	Quasi aucun
0%	Pas du tout

Globalement, les réponses donnent un bon niveau de satisfaction sur l'atteinte des objectifs de l'évaluation. Mais elles montrent aussi qu'il existe une marge de progression dans sa mise en œuvre. Il est notamment intéressant d'analyser les raisons données par celles et ceux qui ont opté pour la réponse « la plupart ». Cette analyse permet de préciser cinq motifs de partielle insatisfaction :

Une demande (termes de référence) qui ne couvre pas les attentes

« Les objectifs indiqués dans les TDR ont été atteints, mais ces TDR n'avaient pas été assez travaillés et, du coup, l'évaluation ne correspondait pas tout à fait à nos besoins ».

Des moyens insuffisants pour atteindre tous les résultats attendus

« L'objectif de redevabilité a été certainement atteint, celui de l'apprentissage partiellement [...], seul un temps plus long de connaissance et d'analyse du projet aurait permis des recommandations plus fines ».

Des données insuffisantes

« N'ayant pas prévu de faire cette évaluation en début d'action, certains éléments nécessaires à l'évaluation des changements produits n'étaient plus disponibles. Cela aurait très certainement permis d'affiner et d'approfondir les analyses et conclusions de l'étude ».

Des problèmes d'appropriation

« Le type de recommandations et le contenu de l'évaluation et de sa synthèse étaient en phase avec les attentes, mais ceux-ci n'ont à mes yeux pas été suffisamment appropriés collectivement par la structure ensuite. Un accompagnement sur le lien recommandations/changements serait souhaitable ».

Une utilité insuffisante

« L'évaluation a bien produit une analyse et des résultats, mais ceux-ci n'ont pas été à la hauteur des attentes. L'exercice d'évaluation finale se déroulant en trois à quatre mois sur un programme complexe et de grande ampleur peut diffici-



lement rendre de meilleurs résultats. L'outil me semble peu adapté en l'occurrence pour de gros programmes ».

« Les évaluations intermédiaires faites en interne avaient déjà permis d'avoir beaucoup d'éléments d'analyse, dont la plupart n'ont été que repris par les évaluateurs sans forcément aller plus loin dans l'analyse ».

« Et si on pouvait refaire l'évaluation ? »

Après coup, de nombreuses idées émergent pour refaire l'évaluation, mais en mieux.

Ajuster le questionnement

Il arrive que l'opportunité d'une évaluation mène à « ouvrir les vannes » et voit déferler une diversité de questions en *stand-by* ou sans nécessairement de rapport (du moins étroit) avec l'objet à évaluer. Ce qui conduit à commanditer un travail tous azimuts avec le risque que les conclusions déçoivent les parties prenantes. Il faudrait limiter, ou plutôt canaliser, les ambitions. Ce qui rejoint l'idée de mieux « rattacher le programme et son évaluation aux problématiques stratégiques plus générales de l'organisation ».

La préparation

On retrouve ici, avec insistance, la question des termes de référence que l'on souhaite moins ambitieux, mieux définis, travaillés davantage en interne et avec les partenaires et préparés dès le début de l'action en se dotant d'un cadre de suivi. On entend également le besoin formulé de prévoir une évaluation intermédiaire avant l'évaluation finale.

Les consultant-e-s

Un souhait d'élargir le choix des consultant-e-s, jugé trop restreint. D'avoir une bonne combinaison de compétences méthodologiques et techniques. De former des équipes cohérentes et complémentaires. D'avoir aussi des profils moins classiques. Un souhait également d'élargir le temps de cadrage et de renforcer la relation avec le commanditaire.

Le pilotage

L'implication des bénéficiaires et des pouvoirs publics locaux dans le pilotage est mentionnée, tout comme l'intégration d'acteurs et d'actrices externes dans les comités de pilotage.

La restitution

L'importance donnée à cette phase de restitution est très nette. D'où le souhait de voir développées des méthodes permettant une plus grande appropriation des résultats (par les bénéficiaires, les élu-e-s), de renforcer l'animation pour développer de réels échanges et de s'assurer d'une participation élargie au sein de l'organisation commanditaire.

Une évaluation participative, « ce n'est pas en soit transformateur. L'aspect transformationnel c'est dans le comité de pilotage, dans l'interprétation des résultats et l'application des apprentissages à leurs pratiques »

Nathalie KISHCHUK

« Les films permettaient de présenter de façon dynamique et accessible les évaluations et mieux amener les décideurs à implanter les recommandations »

Moctar SOW



CRÉER LES CONDITIONS FAVORABLE

Cette partie vient illustrer la caractérisation d'un environnement favorable à une évaluation vectrice d'apprentissages et de changements. Elle mettra également en exergue certains propos issus des entretiens avec les commanditaires et les consultant-e-s de l'échantillon des 10 études de cas.

Deux préalables nécessaires mais pas suffisants

Les entretiens avec les commanditaires, les consultant-e-s et les personnes ressources convergent totalement sur deux préalables déterminants à la mise en œuvre d'une évaluation vectrice d'apprentissages et de changements et qui façonnent l'environnement favorable (ou pas) à cette évaluation : le questionnement et l'ouverture au changement.

D'abord, se questionner

Accepter de prendre du recul, de porter un nouveau regard sur l'action et finalement de mettre de l'ordre dans ses idées : c'est ainsi que se produit l'apprentissage.

Consultant-e : « L'apprentissage et le changement dépendent de la disponibilité des acteurs à se poser des questions. Il faut aussi s'assurer d'avoir les "bons interlocuteurs", qui jouent un rôle important dans l'action et bénéficient d'une bonne reconnaissance des acteurs ».

Consultant-e : « Ce n'est pas l'évaluateur qui fait le truc en matière d'apprentissages et de changements liés à une évaluation. L'apprentissage et les changements arrivent si les interlocuteurs sont vraiment en recherche, du fait de l'avancement du programme et de leur situation à un moment donné. L'utilité de l'évaluation dépend beaucoup de la disposition d'esprit des acteurs, de leur envie de se poser vraiment des questions ».

Dans huit des dix cas de l'échantillon des entretiens, les appréciations des commanditaires sont très positives, par exemple : « l'apprentissage, c'est déconstruire une série de choses qui ont été mises en place à travers le questionnement : préciser les mots, les notions, prendre conscience des dysfonctionnements et des pistes d'amélioration. Cela libère la possibilité de décisions ». L'exercice s'est montré infructueux dans deux situations de l'échantillon : lorsque le commanditaire s'en tient à une attente de redevabilité et qu'il a le sentiment de savoir déjà tout ça, ou lorsque le/la consultant-e s'en tient à la production d'un rapport qui « contient tout ce qu'il avait à dire ».

« Il y a un besoin d'être ouvert : si on n'est pas prêt au changement, si on ne voit l'évaluation que comme un outil de redevabilité, il y a moins de chances pour que l'évaluation serve au changement »

Caroline DESALOS



Les apprentissages peuvent être individuels ou collectifs, ou encore partagés avec les partenaires et les acteurs et actrices de l'action, et on constate que les choix opérés dans le processus d'évaluation sont déterminants pour élargir la sphère de ces apprentissages.

Il reste néanmoins que ces apprentissages ne suffisent pas seuls à générer du changement.

« La volonté politique est fondamentale pour passer de l'apprentissage au changement, via la décision. Le lien entre l'apprentissage via l'évaluation et la décision pour générer du changement n'est pas automatique »

Pierre SAVIGNAT

Et aussi, être ouvert-e au changement

Entre le questionnement initial et la possibilité d'un changement, le lien est celui de l'influence des apprentissages, parfois direct sur le changement, parfois indirect à travers la décision. Les entretiens ont montré comment dans certains cas, et malgré un exercice réussi d'évaluation, l'absence de décision a pu amoindrir la portée des efforts consentis.

Des circonstances particulières peuvent mener à cette situation. Toutefois, il reste indispensable de limiter au maximum ce risque. D'abord, la phase initiale de l'évaluation est déterminante : à cette étape, le commanditaire est amené à formuler précisément ses attentes de changement. La clarté et l'appropriation de celles-ci par les principales parties prenantes est importante. Cette clarification et appropriation peuvent aussi se renforcer tout au long du processus d'évaluation, au cours duquel le/la consultant-e doit pouvoir identifier les interlocuteurs/trices majeurs et échanger régulièrement avec eux sur ces aspects.

Lors de notre enquête, nous avons proposé la définition suivante du changement lié à une évaluation : « des évolutions significatives dans la démarche de votre projet / programme, dans les méthodes mises en œuvre, les modalités de partenariat ou encore la stratégie de votre organisation ».

Cette définition paraît avoir convenu à nos interlocuteurs et interlocutrices. Certain-e-s ont toutefois souhaité la préciser ou l'enrichir :

- ◇ La préciser en notant qu'il « est difficile de mettre dans le même ensemble coopérations non gouvernementales et coopérations décentralisées. [Pour ces dernières], le changement fondamental est au niveau des politiques, [...] cela est vrai aussi pour les ONG, dès lors qu'on se situe au niveau des institutions plutôt que des projets »;
- ◇ L'enrichir en insérant « les notions de représentations, de valeurs, d'imaginaires de sociétés, de rapport entre individu et collectif, [de rapport] à la règle et au pouvoir », ce qui permettrait notamment de mieux appréhender les activités de plaidoyer et d'ECSI : « il faudrait introduire des changements sur ce qui se passe dans la tête des gens, leurs opinions, représentations et comportements »;
- ◇ L'enrichir encore en prenant en compte les changements pour les acteurs et actrices d'un programme ou d'un réseau, dans leur montée en compétence, leur capacité à mener des activités.

Les leviers d'un processus d'évaluation transformatif

Quels leviers pour une évaluation vectrice d'apprentissages et de changements ? Cette question a été posée aux commanditaires et consultant-e-s de l'échantillon de 10 évaluations.



C'est avec l'éclairage de ce questionnement que peuvent être énoncés des leviers favorisant la conception, la mise en œuvre et la valorisation d'une telle évaluation. Les leviers énoncés ici sont le résultat d'une analyse fine des entretiens menés auprès de l'échantillon. Ils suivent le processus habituel de mise en œuvre d'une évaluation.

Le commanditaire et ses principaux partenaires

- ◇ Le commanditaire et ses partenaires principaux possèdent une culture antérieure de l'évaluation ou, à défaut, font l'objet d'un accompagnement soutenu du F3E;
- ◇ Le commanditaire renforce l'implication des parties prenantes (internes, externes) aux différents stades du processus d'évaluation;

Commanditaire : « Si on veut aller vers le changement, la dimension participative doit s'étendre à tout le processus, depuis les termes de référence jusqu'à la restitution et mettre les recommandations en débat ».

Consultant-e : « Une évaluation qui intègre les parties prenantes des opérations et donc qui implique le personnel concerné, où tous les acteurs sont impliqués, qu'ils soient sur le terrain, que ce soit les bénéficiaires ou les partenaires ».

- ◇ Le commanditaire et ses partenaires gardent un esprit ouvert au questionnement et à la critique pour pouvoir profiter pleinement des apprentissages.

Consultant-e : « Il faut que les acteurs soient vraiment partie prenante du processus d'évaluation, que l'évaluation ne soit pas perçue comme extérieure, que l'évaluateur soit à la fois extérieur et se fonde dans les murs ; tout cela renvoie à l'acceptation de l'évaluateur et de l'évaluation par les acteurs ».

Les termes de référence

- ◇ Les termes de référence sont rédigés en lien avec les partenaires principaux et établissent une hiérarchie claire de leurs attentes;

Commanditaire : « L'évaluation a suivi une phase pilote. L'enjeu de redevabilité était peu important, l'évaluation était hautement stratégique ».

- ◇ Les termes de référence présentent un bon équilibre entre :
 1. Une demande de réponse claire et précise à la commande;
 2. Une marge d'initiative laissée aux consultant-e-s;

Commanditaire : « La commande doit être précise, mais il faut laisser le consultant apporter sa valeur ajoutée ».

Commanditaire : « Le premier travail avec l'évaluateur, sur la base des TDR et de son offre, est un moment clé. Il permet de mesurer les écarts de compréhension : l'évaluateur comprend-il bien ce que je veux ? A ce stade, l'évaluateur peut aussi t'aider à préciser ce que tu attends de l'évaluation, dans ce dialogue ».

- ◇ Les termes de référence définitifs sont validés au terme d'un temps d'analyse préalable des enjeux du changement.

Il faut « négocier les termes de référence avec les parties prenantes pour déterminer ce que l'on veut réellement évaluer, et l'évaluateur pour déterminer comment on veut l'évaluer »

Oumoul Khayri BA TALL

La posture de l'évaluateur/trice

- ◇ Il ou elle a bien saisi la dimension politique et stratégique de l'évaluation;

Commanditaire : « Une qualité d'évaluateur est de savoir identifier et saisir les leviers à actionner pour générer des changements chez les personnes et dans les organisations auxquelles il s'adresse, c'est de l'intelligence relationnelle ».

- ◇ Il ou elle crée un climat de confiance avec ses interlocuteurs et interlocutrices dans une posture critique mais compréhensive et constructive, « sans complaisance mais sans violence ».



- ◇ Il ou elle est évaluateur/trice certes, mais aussi parfois passeur/euse entre les acteurs et actrices et facilitateur/trice à certaines étapes du processus (notamment sur les aspects prospectifs).

Consultant-e : « L'élément important, c'est d'essayer de faire en sorte que chacun entende ce qu'on ramène, un travail de traduction orale et écrite qui est de la haute voltige. Il faut faire passer les messages et ne pas braquer les gens ».

Consultant-e : « L'évaluation doit établir le dialogue, clarifier les enjeux, mettre les choses sur la table : l'évaluateur comme médiateur et passeur ».

- ◇ Le dialogue est régulier entre l'évaluateur/trice et le commanditaire, avec des rendez-vous aux différentes étapes du processus et les interlocuteurs/trices clés sont présent-e-s.

Consultant-e : « Discuter beaucoup aide à se comprendre sur le vocabulaire et les concepts, d'autant plus qu'on est souvent sur des mots valise dans notre secteur (la société civile, le renforcement des capacités, etc.), qu'il faut déconstruire pour les appréhender finement en termes d'évaluation ».

Consultant-e : « Des temps de briefing, réunions, restitutions aussi fréquents que possible avec les acteurs au démarrage, à mi-parcours et en fin d'évaluation. Cela permet de croiser les regards, d'orienter l'évaluation vers l'intelligibilité plus que vers le contrôle, de chercher à comprendre ce qui se passe plus que de vérifier que ça s'est "bien passé." Cela oblige aussi les consultants à préciser leurs approches, concepts, analyses, et met davantage les acteurs dans une posture réflexive. Ce n'est pas évident quand une évaluation est menée seulement sur la base des critères du CAD-OCDE ».

Consultant-e : « Dans l'évaluation d'un réseau, d'un collectif ou d'une plate-forme, la dimension d'échange de points de vue entre les acteurs prend une place centrale, car les membres de ce type de structures ne sont pas toujours très présents dans la vie de la structure collective : l'évaluation est un moment important de présence et de participation, et elle permet d'aller voir plus au fond du réseau, du collectif ou de la plate-forme. Cela relève de l'échange de points de vue entre les membres du réseau ».

« Cela pourrait passer par une plus grande mise en débat et mise en dialogue de l'ensemble des parties prenantes. Même si dans de nombreuses évaluations on a le souci d'entendre chacune des parties prenantes, ça a plutôt tendance à se faire partie prenante par partie prenante »

Marion LORY

La grille de lecture

« Une innovation dans le champ de l'évaluation est l'élaboration conjointe par les acteurs du référentiel de l'évaluation »

Guy CAUQUIL

L'évaluateur/trice explicite à ses interlocuteurs/trices, au-delà des termes de référence contractuels, l'approche engagée et les concepts mobilisés, dans une intention raisonnable de co-construction. Il ou elle livre sa grille de lecture.

Consultant-e : « La grille de lecture de l'évaluation est plus fine que le référentiel de l'évaluation. Derrière cette grille de lecture, il y a des questions de vocabulaire et de concepts... Cette grille de lecture est à construire pour chaque évaluation, au fur et à mesure du processus, à partir du référentiel et d'interactions poussées avec les principaux acteurs / interlocuteurs... Il s'agit là de comprendre les attentes du commanditaire au-delà des mots ».

Consultant-e : « Le consultant doit aller plus loin que le référentiel de l'évaluation, il en vient à expliciter son approche, ses concepts, son analyse : sa grille de lecture. Il est [presque] en co-construction du cheminement évaluatif avec le commanditaire ».

La réalisation de l'évaluation

- ◇ Le temps passé à l'étude rétrospective doit être limité, mais suffisant pour donner une véritable crédibilité à l'évaluation et inciter à l'apprentissage.

Consultant-e : « Soit on s'acharne à démontrer le bien-fondé de l'analyse rétrospective et ça prend du temps au détriment de la dimension prospective, soit on porte les jugements rétrospectifs dans les grandes lignes dans un premier temps pour aller plus rapidement et se concentrer sur les recommandations et la dimension prospective de l'évaluation. La deuxième option est plus porteuse en termes de changements : c'est possible quand le jugement évaluatif rétrospectif est co-construit avec l'évalué, cela ouvre la porte derrière pour faire de l'accompagnement du changement, ce qui est quand même le plus utile dans une évaluation ».

- ◇ L'existence d'un dispositif de suivi-évaluation favorise la collecte de données rétrospectives et renforce les temps d'apprentissage.



- ◇ Le temps passé à la prospective doit être important pour favoriser les échanges de point de vue et créer les conditions du changement.

Commanditaire : « Il faut donner à l'évaluation une vraie dimension prospective pour pouvoir envisager le changement ».

Les restitutions, les recommandations et leurs supports

- ◇ Pour une évaluation vectrice d'apprentissages et de changements, les temps collectifs de restitution et de formulation des recommandations avec les parties prenantes sont déterminants.

Consultant-e : « Sur le terrain, à travers les restitutions à chaud et les rapports provisoires pays, les gens se sont rendus compte "qu'on peut même parler de changement" : il y a eu des gros ateliers, où les gens se demandaient "ce qui les empêche de dormir" sur ces coopérations décentralisées plutôt que de se demander si "ce qu'ils faisaient est bien". Des choses qui ne se disaient pas avant ont pu se dire à travers cette évaluation / ce changement de perspective de l'évaluation : des changements liés aux apprentissages ».

- ◇ Des restitutions ciblées vers différents types d'acteurs permettent de renforcer les apprentissages et de préparer des décisions ;

Consultant-e : « Les restitutions sont intéressantes quand elles sont bien préparées, animées, et qu'il y a une cohérence dans le public (on ne peut pas faire une restitution en même temps au ministre et au paysan). Il faut cibler les restitutions par catégories d'acteurs pour produire du changement (par exemple élus / techniciens), pour avoir une cohérence en termes de disponibilités, de préoccupations, de langage ».

- ◇ Les restitutions présentent un moment fort de l'appropriation et un moteur de discussion voire de positionnement autour des enjeux politiques de l'évaluation ;

Consultant-e : « L'optique des changements à travers cette évaluation été facilitée à travers notamment la restitution à chaud en fin de mission dans le pays, la restitution du rapport provisoire au Copil de l'évaluation, la restitution du rapport final au Copil plus élargi du programme ».

Commanditaire : « La restitution publique est un levier très fort pour l'apprentissage et le changement. Valeur plus symbolique. On s'est obligés à bien travailler la présentation écrite et orale. La présence d'acteurs invités externes a socialisé notre réflexion, ceci nous a aidés à nous positionner avec nos alliés, nos partenaires ».

- ◇ Des recommandations intelligibles et destinées à faire réfléchir autrement viendront faciliter les échanges de point de vue ;

Consultant-e : « Sur les questions stratégiques, on ne peut pas être trop précis ou trop péremptoire en termes de recommandations. On peut amener les acteurs à réfléchir autrement, en posant de nouvelles questions, pertinentes pour la partie prospective de l'évaluation ».

- ◇ A côté du rapport final, la production de documents communicants dédiés aux différents publics concernés facilite le dialogue et la prise de décision ;

Consultant-e : « La logique d'accompagnement du changement de l'évaluation s'est matérialisée notamment par la rédaction par l'évaluateur de plusieurs notes à destination des élus, adaptée pour ce public, qu'ils lisaient, ce qui montrait leur intérêt pour l'évaluation et les évolutions de la coopération ».

Les rapports sont souvent « très jargonneux, [il faut] travailler le vocabulaire et les supports de restitution... Dans une dynamique de changement, la manière dont tu fais une narration des produits de ton étude se pense en amont »

Marion LORY

L'accompagnement du F3E

- ◇ Le F3E apporte un accompagnement tout au long du processus d'évaluation ;

Commanditaire : « La vigilance et la bienveillance du F3E ont été une clé, en donnant le tempo de l'évaluation... On n'aurait pas pu porter ça seuls ».

Consultant-e : « Le rôle du F3E de "médiation apprenante" est important pour aider les acteurs à prendre de la hauteur par rapport à leurs processus d'évaluation, dans ce sens stratégique ».



« Une bonne pratique pour le commanditaire est de se faire aider pour établir les termes de référence d'une évaluation, de s'écarter de la logique d'intervention qui figure dans les documents de projet »

Oumoul Khayri BA TALL

- ◇ Le F3E soutient le commanditaire dans la rédaction de termes de référence adaptés à une évaluation de type stratégique ;

Consultant-e : « [L'accompagnatrice du F3E] a contribué très positivement à l'élaboration des TDR, dans un sens très constructif... si l'évaluation a pu faire bouger les lignes c'est aussi grâce au F3E ».

Commanditaire : « Le F3E donne confiance dans l'évaluation. Le F3E a renforcé la dimension stratégique de l'évaluation, dès les TDR. C'est un moment clé, le regard extérieur et connaisseur du F3E sur les TDR les qualifie et fait évoluer nos attentes par rapport à l'évaluation ».

- ◇ Les pratiques d'appui post-évaluation du F3E ont montré en plusieurs occasions leur efficacité pour engager une démarche de changement. Sans nécessairement la généraliser, cette pratique pourrait être mieux connue et valorisée ;

Consultant-e : « Très favorable au post-évaluation : pas toujours possible et puis surtout pas toujours possible tout de suite. Certains ont besoin d'un temps de décantation et après on est rattrapés par le quotidien ».

- ◇ Dans tous les cas, la phase post-évaluation demande aux acteurs et actrices de hiérarchiser et parfois de reformuler les conclusions et recommandations pour mieux se les approprier et cadrer les décisions éventuelles de changement ;

Commanditaire : « Dans le post-évaluation, il y a eu de grands moments d'appropriation, de restitutions de l'évaluation et de l'utilisation que nous en avons faite, à différents niveaux de la gouvernance ».



CONCLUSIONS

Une vision partagée de l'évaluation vectrice d'apprentissages et de changements ?

Qu'on ne se méprenne pas : bien des évaluations réalisées depuis des années au profit de collectivités territoriales ou d'ONG ont produit des apprentissages et des changements significatifs sans qu'elles aient eu besoin d'être labellisées « changement ». Et dans notre échantillon encore, il y a plusieurs cas où l'enjeu de changement n'était pas formulé, mais où l'évaluation en a révélé le besoin et facilité la réalisation.

Pour autant, l'identification des leviers et freins du changement, tels que révélés par la pratique et exprimés par les acteurs et actrices de l'évaluation, peut faciliter l'accès à ce type d'évaluation. Et, en outre, à penser l'évaluation au-delà de l'outil d'accompagnement et de redevabilité du cadre logique de projets.

Comme l'ont exprimé les acteurs et actrices de l'évaluation (commanditaires, consultant-e-s et personnes ressources), une évaluation porteuse de changements va nécessairement élargir le questionnement et les temps de dialogue, voire de confrontation, pour créer les conditions véritables de la prise de décision nécessaire à la conduite du changement.

Comme toute évaluation, l'évaluation vectrice d'apprentissages et de changements part de l'action. L'analyse des résultats fait partie des données qu'elle traite et restitue. Elle va au-delà, en questionnant le sens de l'action et en partageant ce questionnement avec les acteurs et actrices, parties prenantes de l'action et donc de l'évaluation. Elle interroge la stratégie d'intervention (son cadre général, ses choix fondamentaux, ses priorités, ses cibles et les dispositifs mis en place). Elle apprécie aussi le rôle et la place des acteurs et actrices, la qualité de leurs relations, les valeurs et objectifs partagés. Son questionnement peut parfois faire vaciller des certitudes établies, créant ainsi des apprentissages qui peuvent certes rester individuels mais qui peuvent aussi se trouver partagés.

Reste que l'action est le fait d'acteurs et d'actrices et particulièrement celui ou celle qui la porte. L'évaluation vectrice de changements se déporte nécessairement du champ de l'action pour englober celui de l'acteur/trice, pour faire le lien entre son identité (sa mission, son positionnement) et le sens de son action. L'évaluation devient alors stratégique au niveau de l'institution éga-



lement, au-delà des actions qu'elle porte. Un lien particulièrement apparent quand il s'agit de réseaux ou de collectifs dont l'action est complètement liée à la nature et aux attentes de leurs membres. Entrer dans le champ de l'acteur ne fait pour autant pas de l'évaluation un *ersatz* de diagnostic institutionnel, même si elle peut parfois en faire émerger l'utilité. On est simplement ici sur un enjeu élargi de pertinence et de cohérence transversales entre l'acteur/trice et son action.

Le rôle et la posture du/de la consultant-e sont déterminants dans toute évaluation, particulièrement quand il s'agit de contribuer à l'apprentissage et aux changements. Ce rôle a pu être décrit comme celui de facilitateur/trice, de passeur/euse, qui doit toutefois conserver sa position d'externalité : un exercice délicat. Sa posture combine deux caractéristiques. D'abord, « critique et constructive » comme le veut sa mission d'évaluation. Mais aussi compréhensive, au sens de chercher à comprendre les raisons qui poussent les acteurs et actrices à faire ce qu'ils font, base d'un dialogue pour l'apprentissage.

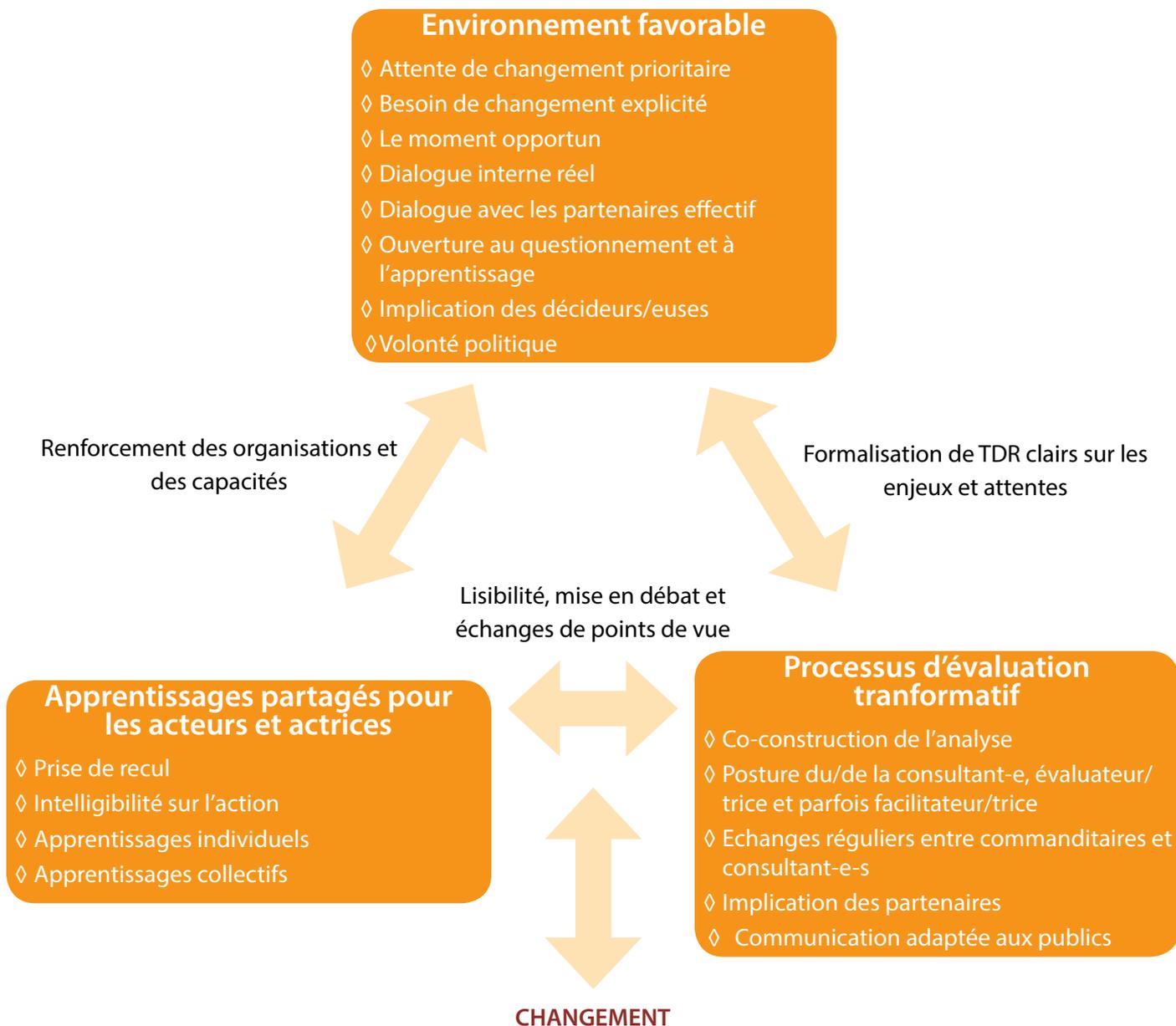
Toute évaluation s'achève sur des conclusions et des recommandations, souvent formulées dans le sens de l'amélioration de l'action en cours. Dans le cas d'une évaluation porteuse de changements, le contrat initial entre commanditaire et consultant-e est plus engageant : il s'agit, à travers les recommandations, d'alimenter la décision pour des choix forts, exercice particulièrement délicat pour les deux parties.

Le fil rouge

Ce rapport a souhaité souligner l'importance de l'articulation à assurer entre évaluation, apprentissages et changements :

- ◇ La mise en place d'une évaluation transformative demande au commanditaire de créer un environnement favorable pour sa structure et ses partenaires principaux ;
- ◇ Le processus d'évaluation demande d'être adapté pour optimiser les apprentissages auprès des acteurs et actrices concerné-e-s, la posture du/de la consultant-e devant intégrer un rôle de facilitation à certaines étapes du processus ;
- ◇ Les apprentissages doivent pouvoir être partagés et mis en discussion pour produire une influence et alimenter les éventuelles décisions nécessaires à un processus de changement.

Les entretiens et l'enquête conduisent à alimenter ces points d'articulation et à enrichir le schéma original (ci-dessous).



Effet des apprentissages et de leur mise en débat sur l'individu, le collectif ou l'organisation. Il opère sur l'action, les méthodes de mise en oeuvre, les modalités de partenariat ou encore la stratégie de l'organisation / de l'action concernée.

Schéma 3 : Les leviers d'une évaluation vectrice d'apprentissages et de changements

Source : propre.



RECOMMANDATIONS

Les recommandations formulées ici s'adressent en premier lieu aux membres du F3E, commanditaires d'évaluations, et au F3E lui-même. C'est-à-dire à une communauté d'acteurs attentive à la qualité de leurs actions de solidarité internationale et de coopération décentralisée, et désireuse de s'approprier les outils qui vont renforcer cette qualité. Les recommandations veulent répondre à la forte attente d'apprendre de l'action (comme l'enquête l'a montré) pour nourrir leurs stratégies du fruit de ces apprentissages.

Ces recommandations doivent également intéresser un public plus large : commanditaires, consultant-e-s et autres parties prenantes qui ne sont pas nécessairement familier-e-s du F3E et qui pratiquent ou utilisent l'évaluation. Eux aussi manifestent leur volonté de s'emparer de l'outil évaluation pour mieux servir leurs objectifs d'apprentissages et de changements.

Par ailleurs, le public potentiellement intéressé par les résultats de cette étude n'est pas seulement celui du secteur de la solidarité internationale en France. La pratique de l'évaluation se diffuse dans de nombreux domaines. L'évaluation des politiques publiques par exemple gagnerait à être orientée pour inciter les apprentissages et les changements. D'autres secteurs d'activités pourront ainsi bénéficier des résultats de cette étude, circonscrite certes à la solidarité internationale / coopération décentralisée qui bénéficient d'une certaine maturité en la matière.

Enfin, ces recommandations viendront nourrir le débat au-delà des frontières françaises : elles ne sont que les prémices d'une réflexion internationale qui s'annonce au travers du *Barefoot Guide n°5* sur l'évaluation transformative.

Le commanditaire

Il est important de distinguer le temps court de la mission du/de la consultant-e évaluateur/trice et le temps long du processus d'évaluation au service du changement, depuis son origine jusqu'aux effets sur l'organisation porteuse, ses partenaires et leur action commune.



Les recommandations présentées ici vont dans ce sens et dans celui d'un renforcement des apprentissages au travers de l'évaluation, favorables aux changements qu'elle peut générer ou auxquels elle peut contribuer.

Voir l'évaluation comme un processus

Une évaluation démarre avant la rédaction des termes de référence (décision d'évaluer) et se termine après la remise du rapport final (appropriation des recommandations, changements).

Partager les attentes avec les partenaires

La responsabilité partagée de l'évaluation à ses différentes étapes est le signe d'un partenariat mature et facilite la mutualisation des apprentissages.

Ajuster les termes de références

Elaborer une feuille de route hiérarchisée et cohérente pour clarifier les enjeux, les attentes et les questions clés.

La phase de cadrage est importante : accorder le temps nécessaire au/à la consultant-e pour qu'il/elle s'imprègne bien des enjeux et du contexte de l'évaluation et des attentes du commanditaire.

Maintenir le fil avec le/la consultant-e

Favoriser un dialogue et une compréhension mutuelle tout au long du processus.

Mettre en débat les recommandations

Considérer les recommandations comme des options qui demandent à être discutées en interne et avec les acteurs et actrices concerné-e-s.

Penser à d'autres outils

Utiliser le suivi-évaluation pour renseigner l'analyse rétrospective et consacrer plus de temps au prospectif. Le post-évaluation permet de mettre en perspective la suite de l'action au-delà du rapport final d'évaluation.

Partager les apprentissages

Favoriser le passage des apprentissages individuels aux apprentissages collectifs au long du processus.

Le F3E

Le F3E s'est engagé fortement ces dernières années auprès de ses membres sur la thématique du changement : analyse du changement social dans le cadre du programme Prisme ; changements dans les pratiques et les stratégies issues de l'évaluation de leur action. L'étude présentée ici montre la pertinence de cet engagement qui répond très clairement à une attente de ses membres.

La priorité donnée au soutien à des évaluations visant en priorité les apprentissages doit être maintenue.



Le F3E est bien équipé pour porter une approche de l'évaluation vectrice d'apprentissages individuels et collectifs favorables au changement, non seulement dans le cadre des études accompagnées (qui accordent une priorité à ce type d'évaluation), mais aussi dans le cadre de ses cycles de formation, sa production méthodologique et dans le cadre de ses réunions d'échanges de pratiques.

Dans ces conditions, les recommandations envers le F3E sont les suivantes :

Renforcer l'attention au « parcours des membres »

L'équipe du F3E entretient une relation privilégiée dans la durée avec la plupart de ses membres, liée tant à son rôle d'accompagnement de leurs études qu'à d'autres activités favorisant les interactions constantes (expérimentations, formations, etc.). La bonne connaissance d'une structure membre et de ses évolutions, complétée par la posture bienveillante d'accompagnement, crée des conditions favorables pour :

- ◇ Esquisser, dès le démarrage d'une nouvelle action, un calendrier des évaluations (et autres exercices évaluatifs), tenant compte de leur moment dans le cycle du projet et de leurs effets attendus (cf. les déterminants de la diversité des évaluations). Cela notamment pour les actions « à cycle long », envisageant d'emblée plusieurs phases ;
- ◇ Apporter des conseils dans la phase déterminante de formulation des termes de référence (implication des parties prenantes, hiérarchisation des attentes, attention portée à la mise en discussion voire à la co-construction des recommandations) ;
- ◇ Faire le bilan *ex-post* des apprentissages individuels et collectifs et des évolutions effectives issus d'une évaluation (à l'instar de l'entretien « six mois après », qui demande à être remis en vigueur).

Mieux relier les éléments de la boîte à outils

Parmi les éléments de la boîte à outils du F3E⁶, deux semblent complémentaires à l'évaluation dans une approche d'apprentissage : le suivi-évaluation et l'appui post-évaluation.

Le suivi-évaluation vise à recueillir tout au long de l'action des informations précises sur ses résultats et ses effets. A l'évidence, il constitue un outil robuste pour se doter d'une vision rétrospective documentée et vient mordre sur une partie du champ de l'évaluation. On voit d'ailleurs apparaître la pratique d'une « évaluation en continu » qui articule les deux outils, parfois sous la responsabilité d'une seule équipe de consultant-e-s, (qui fait évoluer la posture habituelle d'externalité du/de la consultant-e). Cette solution peut toutefois se traduire par un coût élevé d'étude, la rendant applicable plutôt à des actions d'un certain volume.

- ↳ Documenter cette approche combinée et voir dans quelle mesure il devrait s'engager dans cette voie.

L'appui post-évaluation a pour objectif de faciliter l'appropriation et la mise en œuvre des recommandations d'une évaluation. Il paraît particulièrement

⁶ Cf. sur le site du F3E, adresse directe : <http://f3e.asso.fr/evaluer/accompagner-nos-membres/quelle-etude-pour-vous>

approprié pour consolider et partager les apprentissages et s'accorder sur les choix d'avenir.

↳ Intégrer systématiquement un temps de post-évaluation dans le cadre d'évaluations visant l'apprentissage et le changement, dans un équilibre maîtrisé entre les dimensions prospectives et rétrospectives. L'outil d'appui post-évaluation serait quant à lui mobilisé pour des situations ou des actions complexes qui demandent une intervention externe plus complète.



ANNEXE 1 : PERSONNES RESSOURCES FRANCOPHONES ENTRETIENUES

Moctar SOW

- ◇ Ancien président, l'Association sénégalaise d'évaluation (Dakar, Sénégal)
- ◇ Entretien 9 février 2016

Caroline DESSALOS

- ◇ Conseillère en planification, suivi et évaluation, Center for Development Innovation , Wageningen University (Wageningen, Pays-Bas)
- ◇ Entretien le 10 février 2016

Pierre SAVIGNAT

- ◇ Président, Société française de l'évaluation (Paris, France)
- ◇ Entretien le 11 février 2016

Benoît GAUTHIER

- ◇ Evalueur, ancien président, Société canadienne de l'évaluation (Ottawa, Canada)
- ◇ Entretien le 11 février 2016

Guy CAUQUIL

- ◇ Président, Réseau Francophone de l'Evaluation (Paris, France)
- ◇ Entretien le 19 février 2016

Nathalie KISHCHUK

- ◇ Evaluatrice, experte des approches participatives (Québec, Canada)
- ◇ Entretien le 19 février 2016

Marion LORY

- ◇ Direction de la planification et de l'évaluation, Organisation internationale de la francophonie (Paris, France)
- ◇ Entretien le 22 février 2016

Oumoul Khayri BA-TALL

- ◇ Evaluatrice, secrétaire générale, Association mauritanienne pour le suivi évaluation (Nouakchott, Mauritanie)
- ◇ Entretien le 25 mars 2016



ANNEXE 2 : LES ÉVALUATIONS CONCERNÉES PAR L'ÉTUDE

Structure commanditaire	Titre d'étude	Date	Nom consultant-e chef-fe de mission
Action Mopti	Evaluation externe du programme d'appui au développement du Cercle de Mopti (Mali)	2008	Jean-Luc Peirramant
Agronomes et Vétérinaires Sans Frontières (AVSF)	Evaluation finale du projet « Promouvoir l'agriculture paysanne du Sud : un enjeu pour la lutte contre la pauvreté et l'alimentation »	2009	DRIS (Pierre Gréga)
Aide & Action	Evaluation externe participative du dispositif « Classes solidaires » (Togo, Sénégal, Bénin)	2008	Alain Aussems
Aide & Action	Evaluation externe de la convention de programme pour l'amélioration et la diversification de l'offre éducative en Afrique de l'Ouest (Bénin, Burkina Faso, Guinée Conakry, Mali, Niger, Sénégal, Togo)	2008	Cota (Mario Bucci)
Aide & Action	Evaluation intermédiaire du PCPA Guinée - PROJEG	2009	Gret (Daniel Neu)
Aide & Action	Evaluation finale de la phase programme du PROJEG (PCPA Guinée)	2012	Iram (Agnès Lambert)
Aide & Action	Evaluation du programme d'amélioration et de diversification de l'offre éducative en Afrique de l'Ouest 2 - PADOE 2, Convention Programme	2014	Concept (Amadou Dione)
AIDES	Evaluation finale externe de la convention programme de AIDES	2009	Steps Consulting (Assia Saou-Mussoko)

Structure commanditaire	Titre d'étude	Date	Nom consultant-e chef-fe de mission
Association France-Vozama	<i>Evaluation du programme Vozama à Madagascar</i>	2014	Cota (Stéphane Vancutsem)
Association Jeremi	<i>Evaluation du programme de lutte contre le paludisme chez la femme enceinte et le jeune enfant de l'association JEREMI dans le district sanitaire de Ouahigouya (Burkina Faso)</i>	2012	Christine Bousquet
Centre hospitalier de Chambéry	<i>Evaluation externe de la coopération hospitalière Chambéry / Ouahigouya (Burkina Faso)</i>	2010	DRIS (Georges Dallemagne)
Centre international de développement et de recherche (CIDR)	<i>Evaluation de trois programmes de promotion de systèmes d'accès aux marchés pour l'agriculture familiale (Burkina Faso, Mali, Bénin-Togo)</i>	2011	Cota (Gerda Heyde)
Centre international de développement et de recherche (CIDR)	<i>Evaluation finale du programme d'institutionnalisation d'une association nationale des organisations mutualistes (Fédération des Mutuelles de Santé aux Comores : FENAMUSAC) au Comores</i>	2010	Christian Dessallien
CFSI	<i>Evaluation du programme « Promotion d'une dynamique solidaire ville-campagne au Togo »</i>	2011	Danièle Sexton
Centre hospitalier universitaire Amiens	<i>Evaluation externe du programme de formation des médecins généralistes en chirurgie et obstétrique d'urgence dans l'Est Burundi</i>	2011	Patrick Hoekmann
CIEDEL-PROFADEL	<i>Évaluation du réseau PROFADEL</i>	2013	Simon Tométy
CIMADE	<i>Evaluation externe finale du projet de défense des droits des migrants, demandeurs d'asile et réfugiés dans les pays de départ et de transit</i>	2011	IRAM (Agnès Lambert)
CIMADE	<i>Evaluation du festival Migrant Scène</i>	2011	Béatrice Seror
Communauté d'agglomération de Cergy-Pontoise	<i>Evaluation externe du partenariat Cergy-Pontoise / Porto-Novo</i>	2010	CIEDEL (Catherine Delhaye)
Communauté de Communes du Val de Drome (CCVD)	<i>Évaluation de la coopération CCVD - Sinthiou Bamambé (Sénégal)</i>	2010	Serge Bene
Conseil Général de la Gironde	<i>Evaluation externe de la coopération entre le Conseil général de la Gironde et la Province du Houet – Burkina Faso 1993-2008</i>	2009	Inter Actions Dvpt Durable (Jean-Marie Collombon)
Conseil Général de Seine Maritime	<i>Evaluation de la coopération Seine Maritime / Province du Bam sur la période 2007-2011 (Burkina-Faso)</i>	2011	CIEDEL (Christophe Mestre)
Conseil Régional de Basse-Normandie	<i>Evaluation externe du réseau régional Horizons Solidaires</i>	2008	Béatrice Seror
Conseil Régional de Basse-Normandie	<i>Evaluation finales des triennaux MAE 2010/2012 : Madagascar et Niger</i>	2013	Terroirs & Tropiques (Alain le Cavorzin)

Structure commanditaire	Titre d'étude	Date	Nom consultant-e chef-fe de mission
Conseil Régional du Limousin	<i>Evaluation du Programme Pluriannuel Oubritenga - Limousin (Burkina Faso)</i>	2008	Inter Actions Dvpt Durable (Jean-Marie Collombon)
Coopération Atlantique - Guinée 44 (Ca-G44)	<i>Etude d'impact des actions de Coopération Atlantique – Guinée 44 sur la jeunesse guinéenne</i>	2010	Youssef Cissé
DEFI	<i>Evaluation externe du programme ISTEP Introduction des Sciences et des Techniques dans l'enseignement primaire en Haïti</i>	2008	Elisabeth Hofmann
DEFI	<i>Evaluation externe du programme RSTEP Renforcement des sciences et des techniques dans l'enseignement primaire à Madagascar</i>	2009	Nathalie Colmet-Daage
Enda Europe	<i>Evaluation externe du programme DIAPODE (Diasporas pour le Développement)</i>	2010	ATEMA Conseil (Cécile Carlier- Parnotte)
Enda Europe	<i>Evaluation externe finale du programme « Solidarité Numérique Responsable »</i>	2010	GRET (Marie-Christine Lebret)
Enda Europe	<i>Evaluation externe finale du programme d'appui à l'assainissement semi-collectif des quartiers défavorisés de 9 villes d'Afrique francophone</i>	2011	Benjamin Michelon
Enfants & Développement	<i>Evaluation du projet d'accompagnement familial au Cambodge, Népal et Burkina-Faso</i>	2013	GRET (Patricia Huygbaert)
Equilibre & Population	<i>Evaluation externe du programme « Protéger la prochaine génération : un projet intégré de promotion de l'abandon de l'excision dans le district de Kayes au Mali »</i>	2012	Danièle Sexton
Essentiel	<i>Evaluation du projet d'appui aux mutuelles de santé en Guinée « Santé pour tous »</i>	2011	Patrick Vanderhulst
FORIM	<i>Evaluation du programme d'appui à la structuration et au renforcement des capacités d'action des OSIM et des réseaux d'OSIM (Structuration du milieu associatif)</i>	2013	Youssef Cissé
Frères des Hommes	<i>Evaluation externe finale du dispositif de formation complémentaire à l'apprentissage en atelier de menuiserie au Sénégal</i>	2012	ICI (Yvon Bourdin)
Grand Lyon	<i>Evaluation portant sur le partenariat de coopération Porto-Novo, Grand Lyon et Lyon</i>	2009	ACDIL (Mamadou Sembene)
Grand Lyon	<i>Grand Lyon, Direction de l'eau, « Evaluation du programme AGIRE à Madagascar »</i>	2008	OIEau (Alain Bernard / Claude Toutant)
GREF	<i>Evaluation du projet multi-pays « Renforcement des compétences et des capacités des acteurs de l'éducation du GREF au Mali, Sénégal, Niger, Maroc »</i>	2013	Elisabeth Hofmann



Structure commanditaire	Titre d'étude	Date	Nom consultant-e chef-fe de mission
Inter Aide	<i>Evaluation externe du projet de contrôle de la tuberculose dans les provinces du Sud éthiopien</i>	2009	Guido Groenen
Inter Aide	<i>Evaluation des effets, des actions et de la stratégie d'Inter Aide dans la chaîne des Cahos (Haïti)</i>	2010	CIEDEL (Catherine Delhaye)
IRCOD Alsace	<i>Evaluation du projet gouvernance de l'eau dans le Mbam et Inoubou (Cameroun)</i>	2011	CORAIL (Anne Boutin)
Nantes Métropole	<i>Evaluation de la coopération Nantes-Dschang - Cameroun</i>	2008	GRET (Damien Thibault)
Nantes Métropole	<i>Evaluation du projet « URBA - CAM » (Renforcement des capacités des villes moyennes du Cameroun à maîtriser leur développement)</i>	2009	CORAIL (Anne Boutin)
Partage	<i>Etude des effets de l'action de Compartir au Honduras - Modèle intégré de prévention et d'intégration des enfants en situation de risque social dans trois quartiers de Tegucigalpa</i>	2012	Gaias Consultadores (Christelle Boulanger)
Pays de Savoie Solidaires	<i>Evaluation externe de la coopération décentralisée entre le département de la Savoie et la commune de Dessalines à Haïti</i>	2012	CIEDEL (David Hacquin)
Pharmaciens Sans Frontières Deux Savoie - Isere (PSF)	<i>Evaluation du programme socio-sanitaire intégré de Pharmaciens Sans Frontières Deux Savoie-Isère</i>	2009	Inter-Mondes (Marc Totté)
Planète Urgence	<i>Evaluation externe du volet d'EAD de Planète Urgence</i>	2008	Coop Déc Conseil (Yannick Lechevallier)
Plate Forme du Commerce Equitable	<i>Evaluation de la PFCE</i>	2009	Jean-Martial Bonis Charancle
Région Picardie	<i>Evaluation externe et comparative des programmes de coopération décentralisée Picardie-Collines (Bénin), Picardie-Konni Madaoua (Niger), Picardie-Diana (Madagascar)</i>	2010	Inter-Mondes (Marc Totté)
Réseau Aquitain Pour le Développement et la Solidarité Internationale	<i>Evaluation externe du RADSIS (2003-2010)</i>	2010	Danièle Sexton
Secours Catholique	<i>Evaluation externe intermédiaire du programme Enfants des Rues 2 (Egypte)</i>	2011	Michel Falisse
Secours Catholique	<i>Evaluation de la stratégie d'intervention du BDD de Bukavu et Caritas Goma dans le cadre des programmes hydraulique et assainissement appuyés par le Secours Catholique depuis 1995</i>	2008	Hydro R&D International (Jean-Claude Ceuppens)
Secours Catholique	<i>Evaluation du partenariat en Colombie</i>	2012	COTA (Mario Buccì)





Structure commanditaire	Titre d'étude	Date	Nom consultant-e chef-fe de mission
Solidarité Entraide Madagascar	<i>Evaluation du projet d'appui aux ressources locales pour la promotion et la gestion durable de l'assainissement familial et collectif en milieu rural sur la côte Est de Madagascar</i>	2011	JIMINY (Claude Rémuzat)
Solidarité Laïque	<i>Evaluation finale du Programme Concerté pour l'Initiative Locale</i>	2010	Culture & Développement (Hélène Duclos)
Solidarité Laïque	<i>Evaluation du Programme Concerté pour l'Education en Afghanistan</i>	2009	Nicolas Rivière
Solidarité Laïque	<i>Evaluation externe du PCM (Programme Concerté Maroc) de Solidarité Laïque</i>	2009	CIEDEL (Olivier Thomé)
Solidarité Laïque	<i>Evaluation externe de la Campagne Demain Le Monde...</i>	2009	Catherine Cyrot
Solidarité Laïque	<i>Evaluation finale du programme éducation et gouvernance dans la province de l'Est du Sri Lanka</i>	2011	Richard Sack
Solidarité Laïque	<i>Etude sur les changements auxquels le Programme Concerté Maroc (PCM) a contribué</i>	2014	IRAM (Agnès Lambert)
Starting Block	<i>Evaluation externe du programme SENS (Sensibiliser Ensemble)</i>	2009	Béatrice Seror
Starting Block	<i>Evaluation finale externe du réseau Sens (Sensibiliser Ensemble)</i>	2015	DRIS (Pierre Grega)
UNMFREO	<i>Evaluation finale externe de la Convention Programme 2010-2013 : « La formation des jeunes ruraux en MFR : pour une insertion socioprofessionnelle durable »</i>	2012	CIEDEL (Catherine Delhaye)
Ville de Cherbourg-Octeville	<i>Evaluation de la coopération décentralisée Cherbourg-Coupan (Sénégal) et des réalisations d'adduction d'eau et assainissement</i>	2010	CIEDEL (Christophe Mestre)
Ville de Juvisy-sur-Orge	<i>Evaluation externe de la coopération Juvisy-sur-Orge - Communauté urbaine de Tillabéri</i>	2010	CIEDEL (Pascale Vincent)
Ville de Montreuil	<i>Evaluation de la coopération de la Ville de Montreuil avec le Cercle de Yélimané (Mali)</i>	2008	CIEPAC (Marc Totté)

ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE DE L'ENQUÊTE ENLIGNE

Identité du/de la répondant-e

1. Identité du répondant (les réponses seront confidentielles)

a. Nom du/de la répondant-e : _____

b. Titre de l'étude : _____

2. Identité de la structure

- ONG
- Collectivité territoriale
- Centre hospitalier

3. Fonction du/de la répondant-e (choix multiple**)

- Direction
- Responsable de Pôle, de Département, de Service
- Chargé-e de mission projet/programme
- Chargé-e de mission géographique ou thématique
- Chargé-e d'apprentissage, de suivi-évaluation, qualité
- Administrateur ou bénévole de la structure
- Autre(s), précisez : _____

4. Votre organisation réalise-t-elle des évaluations de ses activités

- Systématiquement
- Fréquemment
- Irrégulièrement
- Presque jamais



En amont de l'évaluation

5. Concernant l'évaluation objet de cette enquête, vous diriez que pour votre organisation elle était

- Très importante
- Importante
- Peu importante
- Pas importante du tout

Veillez expliciter : _____

6. Qui a exprimé *en premier* le besoin de cette évaluation ?

- Equipe siège
- Equipe terrain
- Conseil d'administration ou élu(s) de votre structure
- Partenaire(s) de l'action
- Bailleur(s) de fonds
- Bénéficiaire(s) de l'action
- Ne sais pas
- Autre (veuillez préciser) : _____

7. A quel moment avez vous décidé d'intégrer cette évaluation ?

- Dès le processus de planification de l'action
- En cours de réalisation de l'action
- A la fin de l'action
- Autre (veuillez préciser) : _____

8. Quels étaient les objectifs de l'évaluation ?

	Très important	Important	Peu important	Pas du tout important	Ne s'applique pas
Obtenir la reconduction du soutien financier d'un bailleur de fonds	<input type="checkbox"/>				
Rendre compte des activités engagées dans un souci de transparence	<input type="checkbox"/>				
Vérifier la pertinence de l'action et préciser les orientations futures à lui donner	<input type="checkbox"/>				
Répondre à des questions précises en tirant des enseignements généraux	<input type="checkbox"/>				
Alimenter une réflexion sur la stratégie d'intervention de votre structure	<input type="checkbox"/>				

Autre(s), précisez : _____



9. Ces objectifs visaient-ils, selon vous, plutôt la redevabilité (rendre compte de l'action) ou plutôt l'apprentissage (tirer des enseignements de l'action) ?

Complètement
apprentissage

Les deux
également

Complètement
redevabilité

10. Pour vous, cette évaluation devait-elle insuffler des changements ?**

Par changement, nous voulons dire des évolutions significatives dans la démarche de votre projet/programme, dans les méthodes mises en oeuvre, les modalités de votre partenariat ou encore la stratégie de votre organisation.

- Dans la conduite de l'action et la gestion de projet
- Dans les relations entre acteurs
- Dans La stratégie de l'action
- Non, aucun changement attendu
- Autre(s), précisez : _____

Pendant l'évaluation

11. Qui a principalement rédigé les termes de référence ?

- L'équipe siège de votre structure
- L'équipe terrain de votre structure
- Les deux, équipe siège et équipe terrain à votre structure
- Autre(s), précisez : _____

12. Qui a participé activement au pilotage de l'évaluation ?**

- Comité de pilotage comprenant votre structure et des acteurs externes
- Comité ou groupe de travail comprenant uniquement des membres ou entités de votre structure
- Chargé-e-s de mission en charge de l'action évaluée
- Partenaire(s) de l'action
- Bailleur(s) de fond
- Bénéficiaire(s) de l'action
- Ne sais pas
- Autre (veuillez préciser) : _____



13. Quelles parties prenantes ont participé à l'évaluation ?

	Pendant la réflexion sur l'élaboration des termes de référence	À un moment précis, lors d'un atelier, pour un entretien, etc.	Pendant la restitution provisoire, lors de la mise en débat des conclusions et des recommandations	À la restitution finale	Pas du tout	Ne sais pas	Ne s'applique pas
Equipe siège	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equipe terrain	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conseil d'administration / élu(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partenaire(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bailleur(s) de fond	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bénéficiaires finaux de l'action	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre (veuillez préciser) : _____							

14. Quelle est votre opinion sur les évaluateurs : pensez-vous qu'ils...

	Oui, tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Non, pas du tout	Ne sais pas
... avaient bien saisi les enjeux de l'évaluation	<input type="checkbox"/>				
...avaient les compétences techniques adéquates	<input type="checkbox"/>				
...avaient les compétences méthodologiques adéquates	<input type="checkbox"/>				
...avaient une posture adaptée	<input type="checkbox"/>				
Autre (veuillez préciser) : _____					



15. Qu'est-ce qui, dans le processus d'évaluation, vous a incité à engager des changements ?

Cette évaluation a pu être pour votre organisation et pour vous un facteur de changement. Par changement, nous voulons dire des évolutions significatives dans la démarche de votre projet/programme, dans les méthodes mises en œuvre, les modalités de votre partenariat ou encore la stratégie de votre organisation.

	Enormément	Beaucoup	Moyennement	Un peu	Pas du tout	Ne s'applique pas
Préparation de l'évaluation	<input type="checkbox"/>					
Pilotage de l'évaluation	<input type="checkbox"/>					
Participation des parties prenantes	<input type="checkbox"/>					
Méthodes/outils utilisés par l'évaluateur	<input type="checkbox"/>					
Temps collectifs au cours de l'évaluation	<input type="checkbox"/>					
Positionnement de l'évaluateur et les échanges avec lui	<input type="checkbox"/>					
Recommandations et les discussions interne qu'elles ont généré	<input type="checkbox"/>					
Restitution	<input type="checkbox"/>					
Rapport final et sa synthèse	<input type="checkbox"/>					

Autre (veuillez préciser) : _____

En aval de l'évaluation

16. Pensez-vous que l'évaluation a atteint ses objectifs ?

- Oui, certainement
- La plupart
- Quasi aucun
- Non, aucun

Expliquez votre choix : _____



17. Les recommandations de l'évaluation étaient-elles

- Plutôt opérationnelles
- Plutôt stratégiques
- Autre (veuillez expliciter) : _____

18. Ont-elles été mises en œuvre depuis lors ?

- Oui, dans leur majorité
- Certaines
- Quasi aucunes
- Non, aucunes

19. Quelle a été la diffusion du rapport de cette évaluation?

- Interne à votre structure
- Externe à votre structure
- Les deux, interne et externe à votre structure
- Ne sais pas

20. Avez-vous appris grâce à l'évaluation ?

- Oui
- Un peu
- Pas vraiment
- Non

Expliquer votre choix: _____

21. L'apprentissage grâce à l'évaluation est survenu *principalement*...

- Au cours de l'évaluation
- A chaud, au moment de la restitution des résultats de l'évaluation
- Avec du recul, après coup
- Ne s'applique pas



22. A quelle échelle avez-vous le plus appris grâce à l'évaluation ?

	Oui tout à fait	Oui, un peu	Non, pas vraiment	Non pas du tout	Ne sais pas
Individuelle personne(s) concernée(s) par l'évaluation dans votre structure	<input type="checkbox"/>				
Organisationnelle au-delà du département concerné, autres services ou autres pôles dans votre structure	<input type="checkbox"/>				
Collective partenaires et autres acteurs	<input type="checkbox"/>				

23. Sur quels aspects avez-vous le plus appris grâce à l'évaluation ?

- Contexte de l'action
- Stratégie de l'action
- Impact ou le changement généré par l'action
- Stratégie d'intervention de votre structure
- Dispositif d'intervention de votre structure
- Relation avec d'autres acteurs de votre structure
- Ne s'applique pas
- Autre (veuillez préciser) : _____

24. Considérez-vous que cette évaluation a contribué à des changements significatifs?

- Oui
- Des changements, mais peu significatifs
- Non

Pouvez qualifier ce(s) changement(s) : _____

Parcours avec le F3E

25. Quel rôle le F3E a-t-il joué pendant le processus évaluatif ? **

- Référent méthodologique (rédaction des termes de référence, choix du/de la consultant-e, constitution du Comité de pilotage, etc.)
- Médiateur entre acteurs
- Facilitateur du processus (par exemple réunions du Comité de pilotage, restitutions, etc.)
- Incitateur (par exemple, la rendre plus stratégique ou plus orientée vers l'apprentissage/changement)
- Cofinanceur de l'évaluation
- Ne sais pas
- Autre(s)

26. Quels ont été les rôles les plus importants du F3E ?



27. Etes-vous satisfait du rôle joué par le F3E ?

- Très satisfait
- Plutôt satisfait
- Plutôt insatisfait
- Très insatisfait
- Ne s'applique pas
- Expliquez votre choix : _____

28. Avez-vous utilisé d'autres types d'études (l'appui à la planification participative, l'appui post-évaluation, l'appui suivi-évaluation, ou la capitalisation) complémentaires avec cette évaluation externe et suite à elle ?

- Oui
- Non
- Ne sais pas

Précisez quelles études : _____

29. Quelle plus-value ont-elles apportés par rapport à l'évaluation externe ?

30. Comment les avez-vous articulées avec l'évaluation externe ?

31. Avez-vous participé à d'autres types d'activités proposés par le F3E ? **

- Formations
- PRISME
- MADAC
- Groupe de travail
- Evénements, séminaires
- Assemblée Générale du F3E
- Non, aucune
- Ne sais pas
- Autre (veuillez préciser) : _____

Questions ouvertes

32. Selon vous, quels ont été les moments clés de l'évaluation ? Pourquoi ?

33. Si vous pouviez refaire cette évaluation, que feriez-vous différemment ?



ANNEXE 4 : ECHANTILLON DES ÉTUDES DE CAS

Commanditaire (année de démarrage de l'évaluation)	Entretien commanditaire (date de l'entretien)	Entretien consultant-e (date de l'entretien)
Aide et Action (2009)	Moctar DIALLO & Sonia VINOLAS (1 ^{er} juin 2016)	Daniel NEU (3 mai 2016)
Conseil Générale de Seine Maritime (2011)	Fleur FERRY (26 mai 2016)	Christophe MESTRE (13 mai 2016)
Frères des Hommes (2012)	Violaine CHANTREL (17 mai 2016) Makhtar DIOP (La Kora) (10 mai 2016)	-
GREF (2013)	-	Elisabeth HOFMANN (1 ^{er} juin 2016)
Inter Aide (2010)	Brigitte BOOS & Christophe HIVER (17 mai 2016)	Catherine DELHAYE (24 mai 2016)
Plateforme Commerce Equi- table France (2009)	Julie STOLL et Emilie DUROCHAT (26 juin 2016)	Jean-Martial BONIS-CHARANCLE (12 mai 2016)
Région Picardie (2010)	Damien DESCOINGS, Frédéric MAR- QUET & Coralie PEYROT-BÉGARD (13 mai 2016)	Marc TOTTÉ (22 avril 2016)
Secours Catholique (2012)	Nathalie GARCIA (24 mai 2016)	-
Solidarité Laïque (2011)	Vincent DALONNEAU (27 mai 2016)	Richard SACK (24 mai 2016)
Starting Block (2009)	Claire MALIGE et Jean-Marc DELAUNAY (18 juin 2016)	Béatrice SEROR (23 mai 2016)



ANNEXE 5 : PARTICIPANTS AUX FOCUS GROUPES

Le focus group membres

Chargé-e d'étude ou représentant-e	Structure membre
Sonia VINOLAS	Aide & Action
Aurelie DESRUMAUX	Equilibre & Population
Adeline MAZIER	FORIM
Julie SATURNE	Partage
Magali AGOSTI	Pays de Savoies Solidaires
Florence CHERRIER	Starting Block
Jean-Marc DELAUNAY	La Semaine de la Solidarité Internationale (anciennement Starting Block)
Heike DELCROS	Ville de Juvisy Sur Orge
Bénédicte RÉCAPPÉ	Ville de Montreuil
Fabrice TARRIT	Ville de Montreuil
Daniel NEU*	n/a
Bruno DE REVIERS**	n/a
Joaquim FRAGER**	n/a

* Membre du comité de pilotage de l'étude : personne ressource

** Membre de l'équipe technique du F3E



Le focus group consultant-e-s

Consultant-e (chef-fe de mission)	Structure
Jean-Martial BONIS CHARANCLE	ind.
Anne BOUTIN	CORAIL
Catherine DELHAYE	CIEDEL
Estelle HÉDOUIN	ind
Agnès LAMBERT	IRAM
Corinne MATRAS	Chasseur d'Etoiles
Vincent RENAUD	Terroirs & Tropiques
Nicolas RIVIÈRE	ind.
Richard SACK	ind.
Béatrice SEROR	ind.
Marc TOTTE	Inter-Mondes
Patrick VANDERHULST	ind.
Martin VIELAJUS	ind.
Youssef CISSÉ	ind.
Laurent FONTAINE*	n/a
Perrine DUROYAUME**	n/a
Delphine VINCENOT**	n/a

* Membre du comité de pilotage de l'étude : personne ressource

** Membre de l'équipe technique du F3E



ANNEXE 6 : BIBLIOGRAPHIE DE LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

Boisteau, Charlotte. 2014. « "J'apprends donc je suis". Comment accompagner le changement? » In *Analyser, suivre et évaluer sa contribution au changement social*, 10310. Etudes de l'AFD 2. Agence Française de Développement. <http://www.afd.fr/webdav/site/afd/shared/PUBLICATIONS/RECHERCHE/Scientifiques/Etudes-AFD/02-VA-etudes-afd.pdf>.

Buffardi, Anne, Simon Hearn, Tiina Pasanen, Claire Price, et Louise Ball. 2016. « 10 Things to Know about Evaluation ». Overseas Development Institute. <https://www.odi.org/publications/9105-10-things-know-about-evaluation>.

Connell, James P., et Anne C. Kubisch. 1998. « Applying a Theory of Change Approach to the Evaluation of Comprehensive Community Initiatives: Progress, Prospects, and Problems ». *New approaches to evaluating community initiatives* 2 (15-44). http://www.seachangecop.org/files/documents/1998_ToC_and_evaluation_of_community_initiatives.pdf.

Cousins, J. Bradley, Swee C. Goh, Shannon Clark, et Linda Lee. 2004. « Integrating Evaluative Inquiry into the Organizational Culture: A Review and Synthesis of the Knowledge Base ». *Canadian Journal of Program Evaluation* 19 (2): 99.

Cousins, J. Bradley, Swee C. Goh, Catherine J. Elliott, et Isabelle Bourgeois. 2014. « Framing the Capacity to Do and Use Evaluation ». *New Directions for Evaluation* 2014 (141): 723. doi:10.1002/ev.20076.

Cousins, J. Bradley, et Elizabeth Whitmore. 1998. « Framing Participatory Evaluation ». *New Directions for Evaluation* 1998 (80): 523. doi:10.1002/ev.1114.

Delarue, Jocelyne, Jean-David Naudet, et Véronique Sauvat. 2009. « Les évaluations sont-elles utiles? Revue de littérature sur "connaissances et décisions." ». Édité par AFD. *Ex Post, série notes méthodologiques*, n° 03 (janvier): 138.

Dortier, Jean-François. 2004. « Gouvernance ». *Le Dictionnaire des Sciences Humaines*. Sciences Humaines - Editions.

Gargani, John. 2012. « The Future of Evaluation: 10 Predictions ». *EvalBlog*. janvier 30. <https://evalblog.com/2012/01/30/the-future-of-evaluation-10-predictions/>.

Gauthier, Benoît. 2013. « Evidence-Based Policy-Making in Canada: Some Remarks ». Société canadienne de l'évaluation.

———. 2016. « Impact = Content X Influence: Evaluation, Evidence and Policy in Canadian Government Contexts ». *Evaluative Voices*, n° 01. https://www.cdu.edu.au/sites/default/files/evaluative-voices-2016-01_0.pdf.

Gopalakrishnan, Srik, Hallie Preskill, et Shijie Lu. 2013. « Next Generation Evaluation: Embracing Complexity, Connectivity, and Change ». FSG. <http://www.fsg.org/publications/next-generation-evaluation>.



- Hallam, Alistair, et Francesca Bonino. 2014. « L'évaluation pour un vrai changement : Le point de vue des praticiens humanitaires ». ALNAP. <http://www.alnap.org/resource/12357>.
- Holma, Katariina, et Tiina Kontinen. 2012. « Democratic Knowledge Production as a Contribution to Objectivity in the Evaluation of Development NGOs ». *Forum for Development Studies* 39 (1): 83103. doi:10.1080/08039410.2011.635379.
- Inspiring Communities. 2016. *Developmental Evaluation as an Alternative to Formative Assessment*. Consulté le mars 23. <https://www.youtube.com/watch?v=Wg3IL-XjmuM>.
- Jacob, Steve, Sandra Speer, et Jan-Eric Furubo. 2015. « The Institutionalization of Evaluation Matters: Updating the International Atlas of Evaluation 10 Years Later ». *Evaluation* 21 (1): 631. doi:10.1177/1356389014564248.
- James, Cathy. 2011. « Theory of Change Review: A Report Commissioned by Comic Relief ». Comic Relief. <http://mande.co.uk/blog/wp-content/uploads/2012/03/2012-Comic-Relief-Theory-of-Change-Review-FINAL.pdf>.
- . 2013. « Theory of Change: A Guide for Small and Diaspora NGOs ». The Peer Learning Programme for Small and Diaspora Organisations. http://www.intrac.org/data/files/resources/782/Theory-of-change_A-Guide-for-Small-and-Diaspora-NGOs.pdf.
- King, Jean A., J. Bradley Cousins, et Elizabeth Whitmore. 2007. « Making Sense of Participatory Evaluation: Framing Participatory Evaluation ». *New Directions for Evaluation* 2007 (114): 83105. doi:10.1002/ev.226.
- Kirkhart, Karen E. 2000. « Reconceptualizing Evaluation Use: An Integrated Theory of Influence ». *New Directions for Evaluation* 2000 (88): 523. doi:10.1002/ev.1188.
- Kuhn, Harold William, et Albert William Tucker. 1950. *Contributions to the Theory of Games (AM-24)*. Princeton University Press.
- Kusters, Cecile. 2011. *Making Evaluations Matter: A Practical Guide for Evaluators*. Wageningen: Centre for Development Innovation.
- Ledermann, Simone. 2012. « Exploring the Necessary Conditions for Evaluation Use in Program Change ». *American Journal of Evaluation* 33 (2): 15978. doi:10.1177/1098214011411573.
- Le quatrième collectif d'écrivains du Guide aux pieds nus. 2015. *Barefoot Guide 4: Explorer les expériences réelles du changement social*. Barefoot Guide 4. Barefoot Guide Collective.
- Mark, Melvin M., et Gary T. Henry. 2003. « Beyond Use: Understanding Evaluation's Influence on Attitudes and Actions ». *American Journal of Evaluation* 24 (3): 293314. doi:10.1177/109821400302400302.
- . 2004. « The Mechanisms and Outcomes of Evaluation Influence ». *Evaluation* 10 (1): 3557. doi:10.1177/1356389004042326.
- O'Flynn, Maureen. 2013. « Theory of Change - guidelines ». *Bistandstorget*. février. <http://bistandstorget.no/verktoy/theory-of-change-guidelines>.
- Ongevalle, Jan Van, Huib Huyse, Cristien Temmink, Eugenia Boutylkova, et Anneke Maarse. 2012. « Dealing with Complexity through "Actor-Focused" Planning, Monitoring, and Evaluation (PME) ». PSO.
- Patton, Michael Quinn. 2010. « Michael Quinn Patton on Developmental Evaluation ». *AEA365*. juillet 26. <http://aea365.org/blog/michael-quinn-patton-on-developmental-evaluation-applying-complexity-concepts-to-enhance-innovation-and-use/>.



- Preskill, Hallie, et Shanelle Boyle. 2008. « A Multidisciplinary Model of Evaluation Capacity Building ». *American Journal of Evaluation* 29 (4): 44359. doi:10.1177/1098214008324182.
- Preskill, Hallie, et Rosalie T. Torres. 2000. « The Learning Dimension of Evaluation Use ». *New Directions for Evaluation* 2000 (88): 2537. doi:10.1002/ev.1189.
- Reeler, Doug. 2007. « Three-Fold Theory of Social Change - and Implications for Practice, Planning, Monitoring, and Evaluation ». Community Development Ressource Association. <http://www.cdra.org.za/threefold-theory-of-social-change.html>.
- . 2014. « Faciliter le changement social. Sept questions qui nous tiennent éveillés ». In *Analyser, suivre et évaluer sa contribution au changement social*, 3146. Etudes de l'AFD 2. Agence Française de Développement. <http://www.afd.fr/webdav/site/afd/shared/PUBLICATIONS/RECHERCHE/Scientifiques/Etudes-AFD/02-VA-etudes-afd.pdf>.
- Ridde, Valéry, Jérôme Baillargeon, Patrick Ouellet, et Sylvie Roy. 2003. « L'évaluation participative de type empowerment : une stratégie pour le travail de rue ». *Service social* 50 (1): 263. doi:10.7202/009972ar.
- Shulha, Lyn M., et J. Bradley Cousins. 1997. « Evaluation Use: Theory, Research, and Practice Since 1986 ». *American Journal of Evaluation* 18 (3): 195208. doi:10.1177/109821409701800302.
- Sridharan, Sanjeev, et April Nakaima. 2011. « Ten Steps to Making Evaluation Matter ». *Evaluation and Program Planning* 34 (2): 13546. doi:10.1016/j.evalprogplan.2010.09.003.
- Stein, Danielle, et Craig Valters. 2012. « Understanding Theory of Change in International Development ». *Justice and Security Research Programme, JSRP Paper 1, n° 1* (août). http://www.theoryofchange.org/wp-content/uploads/toco_library/pdf/UNDERSTANDINGTHEORYOFChangeSteinValtersPN.pdf.
- Torres, Rosalie T., et Hallie Preskill. 2001. « Evaluation and organizational learning: past, present, and future ». *The American Journal of Evaluation* 22 (3): 38795. doi:10.1016/S1098-2140(01)00170-9.
- Weiss, Carol H. 1995. « Nothing as Practical as Good Theory: Exploring Theory-Based Evaluation for Comprehensive Community Initiatives for Children and Families ». In *New approaches to evaluating community initiatives: Concepts, methods, and contexts* : 6295. Aspen Research Institute Roundtable on Community change.
- . 1997. « Theory-Based Evaluation: Past, Present, and Future ». *New Directions for Evaluation* 1997 (76): 4155. doi:10.1002/ev.1086.





Evaluer les évaluations : Analyse de pratiques pour une évaluation transformative est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](#).

Vous êtes libres de reproduire, distribuer et communiquer ce document au public. Néanmoins, vous devez respecter les conditions suivantes : vous devez citer le nom de l'auteur original de la manière indiquée par l'auteur de l'œuvre ou le titulaire des droits qui vous confère cette autorisation (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'ils vous soutiennent ou approuvent votre utilisation de l'œuvre); vous n'avez pas le droit d'utiliser ce document à des fins commerciales; vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter ce document. Le texte intégral du contrat est disponible à l'adresse suivante : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>





F3E

32, rue Le Peletier
75009 Paris - France
T : 33 (0)1 44 83 03 55
F : 33 (0)1 44 83 03 25
f3e@f3e.asso.fr
www.f3e.asso.fr

Evaluer les évaluations

Ce rapport présente le travail d'une méta-évaluation de 67 évaluations externes, dont quatre études d'effet et d'impact, accompagnées par le F3E entre 2009 et 2014. Cette étude transversale a pour but de mieux caractériser les conditions d'utilité des évaluations externes, de cerner leurs limites éventuelles et d'identifier les pistes à développer pour accroître cette utilité en matière d'apprentissages et de changement.

Cette étude souligne l'importance de l'articulation entre l'environnement favorable, le processus d'évaluation transformatif et les apprentissages partagés des acteurs et actrices pour une évaluation porteuse de changements. Elle caractérise ces notions clés, met en évidence les déterminants de la diversité des évaluations et les évolutions dans la pratique évaluative des membres du F3E. Elle met en lumière des pistes pour mieux cerner les conditions et les leviers d'une évaluation vectrice d'apprentissages et de changements. Finalement, elle propose des recommandations aux commanditaires d'évaluations et au F3E en accompagnement pour faciliter la mise en œuvre de telles évaluations.



Retrouvez

« Evaluer les évaluations: Analyse de pratiques pour une évaluation transformatrice »

Collection POINTS DE VUE SUR

Avec le soutien de:

