



Mémoire

*présenté à l'École nationale d'administration publique
dans le cadre du programme de Maîtrise en administration publique
pour l'obtention du grade de Maître ès science (M. Sc.)
Concentration Évaluation de programmes*

Mémoire intitulé

**Stratégies de renforcement des capacités et institutionnalisation de l'évaluation dans
l'administration publique en Afrique francophone**

Présenté par

Loyo Jannick Christelle N'gbéché

Mars 2022

© Loyo Jannick Christelle N'gbéché, 2021

Le mémoire intitulé

**Stratégies de renforcement des capacités et institutionnalisation de
l'évaluation dans l'administration publique en Afrique francophone**

Présenté par

Loyo Jannick Christelle N'gbéché

Est évalué par les membres du jury de mémoire suivants :

Étienne Charbonneau, professeur titulaire et président

Lynda Rey, professeure et directrice de mémoire

Jean-Claude Villiard, professeur et évaluateur

Dédicace

À mon père, **Niango Jean N'GBÉCHÉ** pour tous les sacrifices consentis

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à la Professeure Lynda Rey, ma directrice de mémoire, pour sa disponibilité, sa rigueur et ses précieux conseils durant mon parcours académique. Elle a su m'inculquer sa recherche d'un travail bien fait tout au long de ce projet.

Nos remerciements vont également à l'endroit des membres du jury Étienne Charbonneau et Jean-Claude Villiard pour leurs commentaires pertinents qui m'ont permis d'améliorer cette recherche.

Notre gratitude à l'École nationale d'administration publique (ENAP) pour les bourses octroyées pendant mon cheminement. Merci également à la DAI, aux pifédiens et à tous les participants pour leur intérêt et leur précieuse collaboration à cette étude.

Je n'oublie pas mes amis de la maîtrise de l'ENAP avec lesquels j'ai partagé une belle expérience par l'échange de nos connaissances.

Toute ma profonde reconnaissance à ma famille et mes amies pour leur soutien à tous égards.

Je ne saurai terminer sans dire merci à mon époux pour son coaching, ses encouragements et sa compréhension. Je lui suis reconnaissante parce qu'il me pousse toujours vers le haut.

Résumé

Cette étude analyse le modèle multidisciplinaire de Preskill et Boyle (2008) dans le contexte d'administrations publiques en Afrique francophone ayant bénéficié du Programme international de formation en évaluation du développement (PIFED). Elle a pour objectifs de : 1) déterminer leur niveau d'institutionnalisation de l'évaluation, 2) examiner les facteurs perçus comme influençant ce niveau et 3) identifier les stratégies de renforcement des capacités en évaluation (RCE) perçues comme les plus efficaces dans ce processus d'institutionnalisation. Nos résultats révèlent que la majorité de ces organisations se retrouvent dans les deux niveaux inférieurs (faible et en développement). Ces niveaux s'expliquent par des facteurs tant individuels qu'organisationnels conformément au cadre de Preskill et Boyle (2008). Toutefois, ce modèle n'a pas pris en compte la demande d'évaluation qui influence aussi l'institutionnalisation de l'évaluation. Par ailleurs, le niveau d'institutionnalisation n'est pas seulement expliqué par des facteurs individuels et organisationnels. Il est également fonction des facteurs nationaux et contextuels dont la volonté et le climat politiques.

Les stratégies de renforcement des capacités perçues comme les plus efficaces sont celles qui allient théorie et pratique sur le terrain avec un accent particulier sur les stratégies organisationnelles. Parmi les stratégies proposées par Preskill et Boyle (2008), au-delà de la formation, il a été identifié la participation à un processus d'évaluation et l'assistance technique. Cependant, d'autres stratégies sont apparues importantes dont l'intégration de l'évaluation dans les curricula de l'enseignement supérieur. Pour stimuler la demande et la volonté politique pour l'évaluation, la sensibilisation des leaders est préconisée. Il faudrait alors repenser le renforcement des capacités en Afrique dans l'optique de la diriger davantage vers la demande. Cela passe notamment par une approche plus intégrée au sein des organisations, de l'État et une synergie d'actions entre les structures de RCE.

MOTS CLÉS : institutionnalisation de l'évaluation, stratégies de renforcement des capacités, administration publique, Afrique francophone, modèle de Preskill et Boyle (2008)

Abstract

This study analyzes Preskill and Boyle's (2008) multi-disciplinary model in the context of public administrations in Francophone Africa that have benefited from the *Programme international de formation en évaluation du développement* (PIFED). The objectives are to 1) determine their level of institutionalization of evaluation, 2) examine the factors perceived to influence this level, and 3) identify the evaluation capacity building (ECB) strategies perceived to be most effective in this institutionalization process. Our results reveal that most of these organizations fall into the two lower levels (low and developing). These levels can be explained by both individual and organizational factors according to Preskill and Boyle's (2008) framework. However, this model did not consider the demand for evaluation, which also influences evaluation institutionalization. Furthermore, the level of institutionalization is not only explained by individual and organizational factors. It is also a function of national and contextual factors including political will and climate.

The capacity-building strategies perceived as most effective are those that combine theory and practice with a particular emphasis on organizational strategies. Among the strategies proposed by Preskill and Boyle (2008), beyond training, participation in an evaluation process and technical assistance were identified. However, other strategies that emerged as important included integrating evaluation into higher education curricula. To stimulate demand and political will for evaluation, awareness-raising among leaders is advocated. Capacity building in Africa should be rethought with a view to making it more demand-driven. This requires a more integrated approach within organizations, the state, and a synergy of actions between ECB structures.

KEYWORDS: evaluation institutionalization, evaluation capacity building strategies, public administration, francophone Africa, Preskill and Boyle's model

Table des matières

Dédicace.....	ii
Remerciements.....	iii
Résumé.....	iv
Abstract	v
Liste des figures et tableaux.....	viii
Liste des abréviations, sigles et acronymes	ix
Introduction	1
1. Problématique	1
2. Question et objectifs de recherche	3
CHAPITRE 1 : RECENSION DES ÉCRITS	4
1.1. Du renforcement des capacités au renforcement des capacités en évaluation.....	4
1.1. Le renforcement des capacités évaluatives en contexte africain	6
1.2. Stratégies de renforcement des capacités.....	9
1.3. Continuum de l’institutionnalisation : du niveau organisationnel au niveau systémique	11
1.4. Institutionnalisation, culture évaluative et performance organisationnelle	15
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL.....	17
2.1. Les facteurs d’influence de l’institutionnalisation.....	17
2.1.1. Capacité d’apprentissage organisationnel	18
2.1.2. Cadre organisationnel d’évaluation.....	19
2.1.3. Ressources humaines.....	21
2.1.4. Budgétisation de l’évaluation	21
2.1.5. Apprentissage continu autour de l’évaluation	22
2.1.6. Offre d’évaluation.....	22
2.1.7. Demande d’évaluation.....	24
2.1.8. La diffusion de l’évaluation.....	25
2.2. Utilisation et pratique évaluatives de qualité comme proxy de l’institutionnalisation de l’évaluation	26
2.2.1. Existence de la pratique évaluative et qualité de l’évaluation.....	27
2.2.2. Utilisation systématique des résultats de l’évaluation.....	28
2.3. Mesure du renforcement des capacités et de la pratique évaluatives.....	29
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	32
3.1. Présentation de la DAI et du PIFED.....	32
3.2. Stratégie générale de recherche	34
3.2.1. Volet quantitatif.....	35
3.2.2. Volet qualitatif.....	39

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS DE L'ÉTUDE.....	43
4.1. Caractéristiques individuelles et organisationnelles des participants	43
4.2. Motivations à participer au PIFED	47
4.3. Utilisation des savoirs enseignés dans le contexte du travail	48
4.4. Niveau d'institutionnalisation de l'évaluation	50
4.4.1. Niveau d'institutionnalisation selon les dimensions et sous-dimensions.....	52
4.5. Facteurs d'influence perçus du niveau d'institutionnalisation.....	54
4.5.1. Facteurs identifiés dans le cadre de Preskill et Boyle (2008).....	54
4.5.2. Autres facteurs identifiés par les participants.....	62
4.6. Les stratégies de RCE	72
4.6.1. Besoins des participants en évaluation	72
4.6.2. Réponses aux besoins des participants	73
4.6.3. Analyse critique des stratégies de la DAI au regard des bonnes pratiques	75
4.6.4. Participation à d'autres activités de RCE	77
4.6.5. Les stratégies perçues comme les plus efficaces	77
Chapitre 5 : DISCUSSION	81
5.1. l'importance de la professionnalisation et la demande de l'évaluation	81
5.2. la nécessité de la pensée évaluative au niveau de la chaîne PPBSE.....	86
5.3. les facteurs nationaux et contextuels.....	90
5.4. contribution des structures de rce à l'institutionnalisation de l'évaluation : exemple de la DAI	95
Limites de l'étude	100
Conclusion	101
Bibliographie et références	103
ANNEXES	x

Liste des figures et tableaux

Figure 1 : Modèle multidisciplinaire de renforcement des capacités d'évaluation.....	17
Tableau 1 : Niveau d'institutionnalisation et ses dimensions.....	38
Tableau 2 : Récapitulatif de la méthodologie selon les objectifs de recherche.....	42
Figure 2 : Répartition en % des organisations selon la région	43
Tableau 3 : Répartition (en %) des pifédiens selon leurs caractéristiques et leur région	44
Figure 3 : Répartition en % des pifédiens selon leur domaine	45
Figure 4 : Évolution des inscriptions au PIFED selon les régions	46
Tableau 4 : Statistiques descriptives et de cohérence interne du niveau d'institutionnalisation et ses dimensions	50
Figure 5 : Répartition (en %) du niveau d'institutionnalisation de l'évaluation par région .	51
Tableau 5 : Répartition (en %) du niveau d'institutionnalisation de l'évaluation selon le type d'organisation	51
Tableau 6 : Répartition (en %) du niveau de l'existence de la pratique selon la région	52
Tableau 7 : Répartition (en %) du niveau de la qualité des évaluations selon la région	53
Tableau 8 : Répartition (en %) du niveau d'utilisation des résultats des évaluations selon la région	54
Figure 6 : Contribution de cette étude au modèle multidisciplinaire de Preskill et Boyle (2008) (mise en évidence des autres facteurs identifiés).....	94
Tableau 9 : Récapitulatif des forces et faiblesses des stratégies de RCE perçues comme les plus efficaces	99

Liste des abréviations, sigles et acronymes

ACBF	African Capacity Building Foundation
BAD	Banque Africaine de Développement
BAR	Budgétisation axée sur les résultats
DAI	Direction des affaires internationales
CEMAC	Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale
CESAG	Centre africain d'études supérieures en gestion
CLEAR	Center for Learning on Evaluation and Results
ENA	École nationale d'administration
ENAP	École nationale d'administration publique
FAO	Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture
GAR	Gestion axée sur les résultats
IDEV-BAD	Évaluation indépendante du développement de la Banque africaine de développement
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODD	Objectifs de développement durable
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
ONU	Organisations des Nations Unies
PIFED	Programme international de formation en évaluation du développement
PPBSE	Planification-Programmation-Budgétisation-Suivi-Évaluation
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
PTF	Partenaire technique et financier
RCE	Renforcement des capacités en évaluation
RFE	Réseau francophone de l'évaluation
TDR	Termes de référence
UEMOA	Union économique et monétaire Ouest-africaine

Introduction

1. Problématique

Depuis quelques années, les administrations publiques, en général et africaines en particulier, sont encouragées à fournir des efforts en vue d'atteindre les résultats de développement. Ainsi, dès les années 1990, on assiste dans un premier temps au passage d'une gestion axée sur les moyens à une gestion par résultats (Legault-Mercier et St-Pierre, 2011; Mazouz et Belfellah, 2017). Plus récemment, la Déclaration de Paris, les Objectifs de développement durable (ODD) de l'Agenda 2030 (ONU, 2015) ainsi que l'Agenda 2063 (Union africaine, 2015) plaident pour une meilleure efficacité de l'aide au développement. Ces réformes encouragent par ailleurs les États à « l'adoption d'une approche de développement axée davantage sur les résultats et intégrant le concept de durabilité » (IDEV-BAD, 2018, p. 63).

Toutefois, dans les faits, on constate que les pays africains affichent de faibles performances de développement dues notamment à la faiblesse de leurs capacités (ACBF, 2015). Car, « faute de capacités nationales, les efforts de développement déployés dans de nombreux pays comptant parmi les plus démunis ont peu de chances d'aboutir même s'ils bénéficient de ressources financières sensiblement accrues » (OCDE, 2007, p. 271). C'est dans ce contexte que la Déclaration de Paris et le Programme d'action d'Accra préconisent de faire du renforcement des capacités un objectif explicite des stratégies nationales de développement et de lutte contre la pauvreté. De ce fait, l'Agenda 2030 invite les organisations membres du système des Nations Unies et d'autres institutions multilatérales à soutenir les pays dans le renforcement des capacités en général et plus particulièrement les capacités en évaluation pour suivre et orienter les progrès vers la réalisation des ODD (ONU, 2015). En effet, l'évaluation contribue à renforcer l'efficacité, l'efficience, l'impact des politiques et programmes (Goldman, 2018b). Elle est également un moyen de consolider le leadership démocratique responsable et la gouvernance des institutions (Union africaine, 2015). Par ailleurs, on assiste à la croissance de la demande d'évaluation par les bailleurs et les gouvernements nationaux (Morkel et Ramasobama, 2017) qui reconnaissent

la contribution de l'évaluation au développement de politiques publiques fondées sur des données probantes (Parkhurst, 2017). Ainsi, ces acteurs investissent de façon significative dans les initiatives de renforcement des capacités en évaluation (RCE) (Tarsilla, 2014). Plus récemment, la Banque mondiale a lancé le *Global Evaluation Initiative* (GEI)¹ qui vise à développer des cadres et des capacités de suivi et d'évaluation durables appropriés aux pays, afin de promouvoir l'utilisation de données probantes dans la prise de décision publique, de renforcer la responsabilité et d'obtenir de meilleurs résultats.

Toutefois, la plupart des initiatives de RCE en Afrique ne sont pas évaluées pour en mesurer l'impact sur le changement de connaissances, d'attitudes et surtout sur la pratique évaluative. De plus, le niveau des capacités évaluatives des organisations publiques reste insuffisant (IDEV-BAD, 2018; Morkel et Ramasobama, 2017). Les résultats des initiatives de RCE n'ont pas conduit à une réelle institutionnalisation de l'évaluation au sein de ces organisations en général (Tarsilla, 2014), et particulièrement en Afrique francophone (Goldman, 2018b; Goldman et Pabari, 2020; IDEV-BAD, 2020)

Par ailleurs, bien que les habiletés et les compétences individuelles soient nécessaires au développement des capacités, elles ne sont pas suffisantes pour bâtir et maintenir une pratique évaluative courante et durable. Généralement, les programmes de RCE en Afrique se limitent à renforcer la capacité des individus à devenir de meilleurs praticiens. Ainsi, ces programmes ne favorisent pas la transformation des organisations et des systèmes afin de garantir une meilleure utilisation des résultats d'évaluation (Morkel et Ramasobama, 2017). S'inscrivant dans le même ordre d'idées que Preskill et Boyle (2008), Kumar Chaudhary et collègues (2020) suggèrent aux organisations d'investir à la fois au niveau individuel et organisationnel pour développer la capacité d'évaluation et soutenir une pratique évaluative durable.

Pour répondre à cette demande, il existe des initiatives de RCE au sein des organisations telles que le Programme international de formation en évaluation du développement (PIFED). Ce programme est déployé depuis 2011 par la Direction des affaires internationales (DAI) de l'École nationale d'administration publique (ENAP) au Québec (Canada). Le PIFED a permis à ce jour de former plus de 1 500 personnes à l'évaluation à

¹ <https://www.globalevaluationinitiative.org/about-gei>

Québec, et dans une quinzaine de pays d’Afrique francophone (PIFED, 2020). En plus du PIFED, la DAI intervient en accompagnement et offre des services-conseil auprès d’organisations désireuses de renforcer leurs capacités en évaluation sur le plan organisationnel. Dans le cadre de son troisième accord de contribution, en collaboration avec le Groupe de l’évaluation indépendante de la Banque mondiale et avec l’appui financier du Gouvernement du Canada, la DAI met en œuvre un projet d’accompagnement organisationnel en évaluation (AOE) (PIFED, 2020). L’un des axes du projet porte sur les déterminants de l’émergence de la pratique de l’évaluation. C’est dans ce cadre que se situe notre recherche.

2. Question et objectifs de recherche

Notre question de recherche est la suivante : quels sont les facteurs réputés comme facilitants et contraintes à l’institutionnalisation de l’évaluation dans les administrations publiques en Afrique francophone ?

Cette étude répond à plusieurs objectifs :

1. Déterminer le niveau d’institutionnalisation de l’évaluation des organisations publiques de l’Afrique francophone ;
2. Examiner les facteurs perçus comme influençant le niveau d’institutionnalisation ;
3. Identifier les stratégies de renforcement des capacités perçues comme les plus efficaces dans ce processus d’institutionnalisation.

Ce mémoire est organisé en cinq chapitres. Les premiers exposent la recension des écrits et le cadre conceptuel. Les chapitres suivants présentent la méthodologie qui a permis de répondre aux objectifs et les résultats de cette étude. Nous terminons par la discussion des résultats.

CHAPITRE 1 : RECENSION DES ÉCRITS

1.1. Du renforcement des capacités au renforcement des capacités en évaluation

Le renforcement des capacités est un ensemble d'interventions qui favorise la base de connaissances et la capacité des individus et des organisations. Il crée ainsi, des opportunités d'apprentissage en les aidant à l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences, et vise à faciliter un changement systémique et durable (Vallejo et Wehn, 2016). S'inscrivant dans la lignée de OCDE (2007), ACBF (2011) décrit ces capacités comme se rapportant aux aptitudes, ressources, relations et conditions favorables requises aux niveaux individuel, organisationnel et institutionnel pour mettre en œuvre efficacement des mandats spécifiques. Le renforcement des capacités vise donc à responsabiliser les individus, les organisations et les sociétés afin qu'ils participent et remplissent tous leurs mandats spécifiques. Le niveau individuel se rapporte aux compétences, expériences et connaissances acquises par les individus (ACBF, 2011). Alors que le niveau organisationnel se réfère aux politiques, procédures et cadres qui permettent aux organisations de fonctionner et de mener à bien leurs mandats et intégrant les capacités individuelles pour atteindre leurs objectifs. Quant à l'environnement institutionnel, il s'agit du système plus large, au-delà de l'organisation, au sein duquel les individus et les organisations évoluent et qui facilite ou entrave leur existence.

Pour renforcer les capacités, il ne suffit pas d'améliorer les connaissances et compétences des individus. C'est un processus qui est fortement lié à la qualité des organisations au sein desquelles les individus travaillent. Les effets vont au-delà des avantages immédiats qui en découlent pour chacun des individus, pour prendre aussi en compte ceux sur les capacités organisationnelles. En outre, les activités menées par les organisations sont influencées par les structures d'autorité et les institutions dans lesquelles elles évoluent. Les capacités ne sont pas seulement une question de compétences et de procédures. Elles sont aussi une question d'incitations et de gouvernance. Par conséquent, les initiatives en renforcement des capacités devraient être conçues de manière à optimiser l'acquisition des connaissances à chacun des trois niveaux (OCDE, 2007).

Quant au renforcement des capacités d'évaluation plus spécifiquement, il consiste à doter les individus et les groupes des compétences appropriées afin qu'ils puissent mener des évaluations de qualité, en tenant compte du contexte local, et qu'ils intègrent la pratique courante et l'utilisation de l'évaluation à tous les niveaux (Bourgeois et Cousins, 2013; Dickinson et Adams, 2012; Fleming et Easton, 2010; Naccarella et collègues, 2007). Selon Preskill et Boyle (2008), le renforcement des capacités évaluatives prend en compte non seulement la conception mais aussi la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage, et la mesure de l'impact des activités de RCE sur la pratique durable de l'évaluation. Le RCE a un objectif immédiat qui est le développement des connaissances, des compétences et des attitudes en matière d'évaluation des individus (Preskill et Boyle, 2008), mais aussi les capacités des organisations et la préparation du système (Tarsilla, 2014) à produire des évaluations de haute qualité. Par ailleurs, le RCE a un objectif ultime qui est d'apprendre à penser de manière évaluative à s'engager dans une pratique d'évaluation durable, et à utiliser les résultats d'évaluation pour la prise de décision et l'action (Bourgeois et collègues, 2018; Preskill et Boyle, 2008). La pensée évaluative est la pensée critique qui s'applique au contexte de l'évaluation et sa présence est nécessaire afin d'obtenir une évaluation de qualité (Archibald et Moussavou, 2016). Bourgeois et Cousins (2013) ont résumé ces deux objectifs (immédiat et ultime) respectivement en la *capacité à faire* et la *capacité à utiliser* l'évaluation.

Pour ce faire, le niveau d'expertise de l'évaluateur, ses compétences en matière de processus de groupe, ses connaissances du contexte local, sa collaboration avec le personnel de l'organisation sont importantes (Davies et Houinsa, 2010; Fourney et collègues, 2011; Kumar Chaudhary et collègues, 2020; Naccarella et collègues, 2007; Preskill et Boyle, 2008; Satterlund et collègues, 2013). L'efficacité du RCE est aussi liée à la qualité des participants. Si les participants ne sont pas les bonnes cibles ou ne peuvent pas comprendre pleinement et mettre en pratique leur apprentissage, leur capacité à s'engager dans des activités futures d'évaluation peut être réduite (Preskill et Boyle, 2008). La plupart du temps, on constate que les initiatives de renforcement des capacités en évaluation ciblent davantage les employés des organisations que les membres de la direction (Bourgeois et collègues, 2020). Or, selon certains auteurs, le ciblage mixte du

personnel est essentiel à l'efficacité du RCE (Lindeman et collègues, 2018; Naccarella et collègues, 2007). Les interventions ciblant les personnes exerçant des responsabilités différentes soit managériales et opérationnelles de la même organisation sont particulièrement efficaces (Naccarella et collègues, 2007; Tarsilla, 2014). Cela permet de maintenir les capacités dans l'organisation en cas de roulement du personnel (Lindeman et collègues, 2018).

Dans plusieurs pays (Canada, États-Unis, Australie), de nombreux défis communs ont été relevés dans la mise en œuvre des activités de RCE tels que le manque de temps à cause du calendrier imposé par les bailleurs pour la mise en œuvre des interventions de RCE ; le manque de ressources financières ; le roulement du personnel, le manque de soutien des dirigeants ; une compréhension limitée de la valeur de l'évaluation et la faiblesse de la mesure d'impact (Bourgeois et Buetti, 2019; Bourgeois et collègues, 2020; DeCorby-Watson et collègues, 2018; Dickinson et Adams, 2012; Fleming et Easton, 2010; Norton et collègues, 2016). Selon Kumar Chaudhary et collègues (2020), la plupart de ces enjeux persistent depuis deux décennies. Pour eux, c'est d'abord parce que les responsables des initiatives de RCE agissent avec l'intention de relever tous les défis en même temps. C'est aussi surtout parce que le lien entre ces défis et des solutions spécifiques n'a toujours pas été établi. Par conséquent, ils suggèrent de procéder d'abord à la hiérarchisation des difficultés pour ensuite identifier des alternatives pour progresser sur les plus importantes. Pour y parvenir, ils proposent un cadre qui précise des solutions spécifiques pour surmonter chacun des défis identifiés. Parmi les plus importantes, on note le recrutement de spécialistes de l'évaluation qui ont une meilleure compréhension du contexte, l'engagement des dirigeants pour l'évaluation, l'allocation de ressources supplémentaires pour soutenir le renforcement des capacités d'évaluation.

La prochaine section analyse les initiatives de RCE développées en Afrique.

1.1.Le renforcement des capacités évaluatives en contexte africain

Les initiatives de renforcement des capacités en évaluation en Afrique ont traditionnellement été menées par les bailleurs de fonds (Morkel et Ramasobama, 2017). Par ailleurs, le renforcement des capacités était considéré par ces derniers comme un

transfert de connaissances ou de modèles organisationnels vers les pays en développement (OCDE, 2007, p. 265).

Une attention insuffisante était accordée au contexte politique et social dans lequel étaient menées les initiatives de RCE. L'importance de l'appropriation par les pays partenaires des activités en matière de renforcement des capacités était sous-estimée. Ces initiatives consistaient en la mise en œuvre de modèles inspirés de l'extérieur qui n'étaient pas adaptés aux cultures et aux conditions locales. Or, le renforcement des capacités devrait être un processus endogène conduit par le pays concerné et où les bailleurs n'ont qu'un rôle de soutien (ACBF, 2011).

Selon une étude menée par Tarsilla (2014) auprès de 21 organisations internationales de développement qui exercent des activités de RCE sur le continent africain, trois principaux constats sont ressortis des interventions de RCE financées par les partenaires internationaux en Afrique. Premièrement, les stratégies de RCE consistent principalement en une formation à court terme. Ce constat a été également relevé par Morkel et Ramasobama (2017). Deuxièmement, le contenu des modules de formation à l'évaluation ne permet pas aux personnes d'être opérationnelles. Troisièmement, la plupart des contenus de formation sont développés en dehors de l'Afrique (Amérique du Nord, Europe ou Australie).

Toutefois, les initiatives de RCE parmi les partenaires internationaux connaissent une relative évolution ces dernières années. En effet, l'OCDE a rendu disponibles de nouvelles directives pour renforcer et harmoniser les initiatives africaines actuelles de RCE à travers la Déclaration de Paris, le Programme d'action d'Accra et le Forum de haut niveau de Busan sur l'efficacité de l'aide (Tarsilla, 2014). La Déclaration de Paris préconise aux bailleurs d'«aligner le soutien qu'ils apportent sur les objectifs et les stratégies des partenaires en matière de renforcement des capacités, utiliser efficacement les capacités existantes et harmoniser en conséquence leur programme d'appui au renforcement des capacités» (OCDE, 2005, p. 6). Ce sont les principes d'alignement et d'harmonisation. Quant à l'appropriation, c'est la capacité des pays bénéficiaires à exercer une réelle maîtrise sur leurs politiques et stratégies de développement et assurer la coordination de l'action à l'appui du développement. Ainsi, depuis la mise en œuvre de la Déclaration de Paris, on

assiste à une plus grande implication des instances et des experts nationaux dans la gestion et la conduite d'évaluations (Davies et Houinsa, 2010). Aligné sur ces idées, l'Agenda 2030 et ses objectifs de développement durable (ODD) renforcent ces principes.

Malgré ces efforts, les initiatives de RCE financées par les partenaires internationaux en Afrique ont davantage été plus orientées vers l'amélioration de la capacité technique d'évaluation du personnel plutôt que sur le renforcement d'une pratique évaluative durable (Tarsilla, 2014). Par ailleurs, la plupart des initiatives de RCE ne sont pas évaluées pour en mesurer l'impact sur la pratique organisationnelle de l'évaluation. Lorsqu'il y a des évaluations, l'efficacité des activités de RCE est le plus souvent définie par les extrants (OCDE, 2007; Vallejo et Wehn, 2016) notamment le nombre de personnes formées ou encore la qualité du cours (Morkel et Ramasobama, 2017). Pour mieux comprendre ce fait, Morkel et Ramasobama (2017) ont mené une étude auprès d'institutions régionales et de certaines parties prenantes de la communauté du RCE en Afrique centrale, orientale et occidentale. Les résultats ont révélé que les défis de la faiblesse de l'évaluation de l'impact des interventions de RCE sont liés à la planification, aux ressources, à la collecte de données, et à la capacité de mesurer l'effet des interventions sur la pratique évaluative. Relativement à la planification, les activités liées à l'évaluation de l'impact des interventions de RCE ne sont pas jugées prioritaires par les bailleurs et demeurent sous-financées. Dans la même veine, Vallejo et Wehn (2016) affirment que les initiatives sont pour la plupart limitées par des délais préalablement convenus sur le court terme et ne sont pas conçues pour en évaluer l'impact à moyen ou long terme. Le faible taux de réponse des participants lors de la collecte de données mais aussi le manque de compétences pour la réalisation de ces études d'impact des activités de RCE ont été soulignés. Selon les auteurs, il semble plus facile d'évaluer l'acquisition de connaissances techniques par les individus que d'évaluer l'effet sur les pratiques. Les défis communs qu'on retrouve dans le contexte international et en Afrique sont le manque de temps à cause du calendrier imposé par les bailleurs, le manque de ressources financières et la faiblesse de la mesure du changement de pratique.

1.2.Stratégies de renforcement des capacités

Une fois la décision prise de renforcer les capacités d'une organisation, le choix d'une ou plusieurs stratégies d'apprentissage ne devrait pas être immédiat. La sélection devrait tenir compte de plusieurs facteurs dont les caractéristiques des participants, les ressources, les approches pertinentes (d'évaluation, d'apprentissage et de changement organisationnel), les objectifs d'apprentissage souhaités et les résultats attendus (Preskill et Boyle, 2008). Comme nous l'avons souligné, la stratégie de RCE la plus connue et répandue en Afrique consiste en des initiatives de formation (cours, ateliers et séminaires sur l'évaluation) à court terme ciblant les individus (Morkel et Ramasobama, 2017; Tarsilla, 2014). À tel point que le renforcement des capacités est souvent utilisé comme synonyme de formation (Morkel et Ramasobama, 2017). En plus, l'accent est plus mis sur les approches théoriques, il existe peu de formations pratiques (Lahey, 2018).

Les écrits consultés (Afrique et international) s'accordent pour dire que cette stratégie à elle seule n'est pas efficace si elle n'est pas combinée avec d'autres (Bourgeois et collègues, 2018; Morkel et Ramasobama, 2017; Naccarella et collègues, 2007; Satterlund et collègues, 2013; Tarsilla, 2014; Vallejo et Wehn, 2016). De ce fait, Preskill et Boyle (2008, p. 5) ont identifié 10 stratégies qui reflètent diverses approches d'apprentissage pour aider les membres d'une organisation à développer leurs connaissances, compétences et attitudes afin qu'ils pensent de manière évaluative et s'engagent dans la pratique durable de l'évaluation. En plus de la formation, il existe le stage, le matériel écrit, la technologie, les réunions l'enquête appréciative, les communautés de pratique, la participation à un processus d'évaluation, l'assistance technique et le coaching ou le mentorat.

Lors des études menées en Australie et aux États-Unis, respectivement par Naccarella et collègues (2007), et Fourney et collègues (2011), le matériel écrit, l'assistance technique, la formation, le coaching, la technologie ont été utilisés. Ces stratégies ont permis de renforcer les capacités des organisations à évaluer leurs projets en améliorant leurs rapports d'évaluation. Au fil du temps, un plus grand nombre de programmes ont fait l'objet d'une évaluation et les membres du personnel ont développé la capacité de planifier et de réaliser une évaluation d'impact méthodologiquement solide. En outre, elles ont favorisé

l'amélioration de leurs interventions par l'utilisation des résultats des évaluations par le personnel et par les décideurs politiques.

Par ailleurs, avant de choisir une stratégie, il est important de réaliser d'abord un diagnostic afin d'évaluer les besoins et les forces de l'organisation en matière d'évaluation (Bourgeois et collègues, 2018; Bourgeois et collègues, 2013; Lahey, 2018). Les stratégies devraient se baser sur l'évaluation des besoins des personnes et des organisations concernées (Fourney et collègues, 2011; Naccarella et collègues, 2007; Norton et collègues, 2016; Satterlund et collègues, 2013). Cela permet d'obtenir des informations sur les stratégies adaptées aux réalités et caractéristiques de chaque organisation parce qu'il n'existe pas d'approche unique pour renforcer les capacités d'évaluation. Ce qui peut fonctionner pour une organisation peut ne pas fonctionner pour une autre (Buetti et collègues, 2019; Fourney et collègues, 2011; Satterlund et collègues, 2013). Ensuite, il est nécessaire d'impliquer le public cible dans la conception et la mise en œuvre des stratégies tant au niveau individuel qu'organisationnel. Il est essentiel de reconnaître que la direction exerce une grande influence sur le succès de la stratégie du RCE (Bourgeois et collègues, 2018; Lahey, 2018).

En outre, ces stratégies répondent à différents objectifs et produisent différents types d'acquis d'apprentissage. Certaines visent le savoir, d'autres le savoir-faire, d'autres encore la construction de relations plus solides, alors que d'autres offrent des possibilités de développement de rétroaction (Preskill et Boyle, 2008; Vallejo et Wehn, 2016). Si toutes les stratégies permettent le renforcement des compétences individuelles, ce sont les plus interactives (les réunions, la communauté de pratique, la participation à un processus d'évaluation et l'assistance technique) qui couvrent l'ensemble des résultats de l'apprentissage dont le renforcement des relations (Vallejo et Wehn, 2016). Selon les résultats de Satterlund et collègues (2013), ceux qui ont utilisé l'assistance technique les trouvent très utiles. Bourgeois et Buetti (2019) s'inscrivent dans cette même perspective en suggérant aux évaluateurs la fourniture d'un soutien technique continu tout au long de la mise en œuvre de l'initiative de RCE qui tient compte des ressources et du temps organisationnels disponibles. Généralement, la demande d'assistance technique est plus importante pendant les périodes de planification des programmes. Pendant cette période, les interventions élaborent leurs objectifs, leurs champs d'action et leurs plans d'évaluation

pour les années à venir. Une fois que les programmes ont débuté, les demandes d'assistance technique se concentrent sur les activités d'évaluation (Satterlund et collègues, 2013). Si l'assistance technique présente des avantages notamment en aidant de façon plus pratique les organisations à mener des évaluations, toutefois ces auteurs soulignent que cette stratégie pourrait être « une pente glissante » (p.54). En effet, de manière subtile, elle peut engendrer des attentes allant au-delà du mandat de renforcement des capacités d'évaluation. Les membres des organisations peuvent demander aux accompagnateurs d'accomplir les tâches à leur place.

1.3.Continuum de l'institutionnalisation : du niveau organisationnel au niveau systémique

La littérature a tendance à placer l'institutionnalisation évaluative au niveau de l'instauration des systèmes nationaux d'évaluation (Baud-Lavigne, 2020b; Fyalkowski et Aubin, 2013; Goldman et Pabari, 2020; Kouakanou et collègues, 2020; Kumar Chaudhary et collègues, 2020). Toutefois, les écrits consultés sur la mise en place de ces systèmes en Afrique ont fait ressortir que c'est un processus qui est parti d'un secteur spécifique pour s'étendre ensuite aux autres secteurs d'activités dans les pays. Le Bénin, par exemple, a débuté son processus d'institutionnalisation dans le secteur agricole en 2007 (Kouakanou et collègues, 2020). En 2011, l'Ouganda a lancé le sien dans celui des marchés publics (Kawooya et collègues, 2020) et l'Afrique du Sud enfin, dans le secteur de l'éducation (Pophiwa et collègues, 2020). L'institutionnalisation peut donc être un processus ascendant qui part de l'organisation pour s'étendre au niveau national. Par conséquent, dans le cadre de cette étude, nous opterons pour le niveau organisationnel afin d'analyser l'institutionnalisation.

Par ailleurs, la définition de ce concept selon Varone et Jacob (2004) vient conforter notre position. En effet, selon ces auteurs, l'institutionnalisation de l'évaluation correspond à une «routinisation» du recours à l'évaluation et peut être mesurée par rapport à sa pratique effective au sein des organisations politico-administratives et, plus largement, des réseaux d'action publique (p. 275). C'est d'abord la pratique courante de l'évaluation au sein de

chaque organisation publique (niveau micro) qui finit par s'étendre à tout le système national (niveau macro). Pour Baud-Lavigne (2020), l'institutionnalisation de l'évaluation c'est la pérennisation de la pratique évaluative qui est indispensable à la bonne gouvernance et au bien-être de la communauté grâce à des politiques publiques efficaces. De ces définitions, il ressort deux éléments essentiels : la pratique courante ainsi que la pratique continue de l'évaluation tant au niveau micro que macro.

Selon Varone et Jacob (2004), l'institutionnalisation de l'évaluation a des effets positifs sur la pratique de l'évaluation. Cependant, nous pensons que cette conclusion pourrait créer une certaine confusion. Si les auteurs ont abouti à cela, il est plausible que ce soit en raison des dimensions choisies dont la présence d'instances formelles d'évaluations auprès de l'Exécutif, du Parlement et de la Cour des comptes. Ces instances ont des effets sur la pratique effective de l'évaluation en stimulant sa demande. Par conséquent, cette dimension représente une condition de l'institutionnalisation. Un autre constat, c'est qu'au niveau national, l'institutionnalisation est comprise le plus souvent comme la formalisation de l'évaluation à travers un cadre légal et institutionnel. Ce dispositif permet de prévoir un mode de coordination entre les acteurs et d'intégrer ces outils dans la réflexion plus globale de la bonne gouvernance (Baud-Lavigne, 2020a). Il favorise une prévisibilité de l'évaluation, dès la formulation de la politique publique. Ceci permet de fixer les exigences relativement à la collecte continue de données, sur sa mise en œuvre et ses effets. Toutefois, selon cette auteure, « l'institutionnalisation ne se décrète pas » (p.4). Il ne suffit pas d'avoir une loi en faveur de l'évaluation pour dire qu'elle est institutionnalisée. C'est bien plus que cela. En effet, ce cadre institutionnel peut exister sans qu'il ne soit appliqué. Il peut exister un cadre légal sans la pratique effective de l'évaluation dans les organisations. Varone et Jacob (2004) soutiennent également que la pratique évaluative peut parfois être développée dans l'administration sans qu'il n'y ait obligatoirement des clauses d'évaluation explicitement formalisées. Il apparaît que le cadre institutionnel n'est qu'une condition nécessaire mais pas suffisante de l'institutionnalisation.

En résumé, la plupart des auteurs définissent les conditions donc les facteurs qui favorisent l'institutionnalisation comme les dimensions de l'institutionnalisation. Cependant, dans le

cadre de ce travail, nous opterons pour dimensions, les résultats de l'institutionnalisation selon Preskill et Boyle (2008, p. 2). Alors, l'institutionnalisation comprise comme pratique courante et durable de l'évaluation se traduit au niveau organisationnel par :

- (1) un apprentissage organisationnel continu : « où les membres posent en permanence des questions importantes, collectent, analysent et interprètent les données » ;
- (2) l'utilisation des résultats d'évaluation « pour la prise de décision et l'action ».

Le premier élément aura comme dimensions : l'existence de la pratique évaluative et la qualité de ces évaluations. Relativement au deuxième point, les dimensions seront : l'utilisation systématique des évaluations pour la prise de décision et l'amélioration des interventions.

Au niveau national, les auteurs ont considéré plusieurs dimensions de l'institutionnalisation et elles varient d'un écrit à l'autre. Toutefois, lorsqu'on compare les études ayant été menées en Afrique (Baud-Lavigne, 2020b; Goldman, 2018b) et celles conduites en dehors du continent (Fyalkowski et Aubin, 2013; Varone et Jacob, 2004), on constate que les auteurs convergent vers les dimensions suivantes: la présence d'organes formels qui stimulent la demande et l'offre d'évaluation, la méthodologie, l'existence d'une communauté d'évaluateurs, l'utilisation et la diffusion des résultats de l'évaluation. La principale différence entre ces deux catégories d'écrits est la politique et le cadre normatif de l'évaluation. En effet, contrairement aux études faites en Occident, les auteurs ayant mené leurs études en Afrique ont inclus dans les dimensions de l'institutionnalisation une politique et l'ancrage de l'évaluation dans la constitution et/ou dans des lois spécifiques.

Ces dimensions leur permettent de déterminer le niveau d'institutionnalisation d'un pays ou d'une collectivité territoriale. Ainsi, les dimensions définies par Varone et Jacob (2004), ont permis d'identifier trois catégories de pays : pionniers, intermédiaires et retardataires. Selon Fyalkowski et Aubin (2013), le niveau d'institutionnalisation de l'évaluation des politiques publiques en Wallonie (région de la Belgique) se situe à un niveau intermédiaire. Quant à l'Afrique, les pays sont en train de construire progressivement leur institutionnalisation (IDEV-BAD, 2020). De façon générale, certaines dimensions, comme

l'ancrage juridique de l'évaluation dans la Constitution ou des lois spécifiques et son renforcement au niveau de l'exécutif sont présents dans un nombre croissant de pays tels que le Sénégal, le Ghana, l'Éthiopie (ibid.). Par ailleurs, des parlements se sont dotés de commissions d'évaluation (ponctuelles ou permanentes) mais celles-ci sont le plus souvent inactives (Baud-Lavigne, 2020a). De plus, cette institutionnalisation n'est pas visible au niveau des administrations décentralisées et elle est peu existante au niveau parlementaire. Toutefois, certains pays comme l'Afrique du Sud, le Bénin et l'Ouganda possèdent des systèmes nationaux d'évaluation relativement modernes et sont engagés dans un processus d'échanges et d'apprentissage mutuels. Le développement de ces systèmes a eu lieu de manière très différente avec des situations politiques et des contraintes de ressources différentes, mais le processus s'est généralement accéléré à la fin de la décennie 2000 (Goldman et Pabari, 2020). Par ailleurs, la portée des évaluations diffère d'un pays à l'autre. Les évaluations du Bénin se situent au niveau de la politique plutôt qu'au niveau du programme, couvrant donc un champ plus large, mais de façon moins approfondie (Goldman, 2018b). Le Ghana, tout comme le Bénin, a institué en 2017, un ministère exclusivement dédié au suivi et à l'évaluation des actions gouvernementales. Le Gabon a suivi en 2019. Il ressort que les pays anglophones sont plus nombreux à s'être engagés dans un processus d'institutionnalisation de l'évaluation que ceux de l'Afrique francophone.

En outre, tant au niveau organisationnel que national, la question de l'institutionnalisation de l'évaluation revêt une importance cruciale (Fyalkowski et Aubin, 2013, p. 44). Elle permet de recueillir des informations crédibles en vue d'améliorer l'efficacité de l'action publique à répondre aux besoins de la population. C'est un outil central d'aide à la décision, d'ajustement des politiques publiques. L'institutionnalisation de l'évaluation permet également de véhiculer certaines valeurs telles l'éthique, la redevabilité, l'efficacité ou encore la transparence (Fyalkowski et Aubin, 2013). Selon Varone et Jacob (2004), l'institutionnalisation favorise l'existence d'évaluateurs qualifiés au sein des organisations. Elle contribue ainsi, à la professionnalisation de l'évaluation. Enfin, elle facilite la coopération entre les autorités concernées par une gouvernance et renforce l'acceptabilité de la culture évaluative. L'institutionnalisation de l'évaluation fait en sorte que les

évaluations sont conduites de façon continue tout en réduisant les risques de pertes de compétences dues notamment au roulement de personnel. En ce sens, elle favorise de réels processus d'apprentissage et la mise en œuvre efficace et efficiente des activités d'évaluation (Varone et Jacob, 2004).

1.4. Institutionnalisation, culture évaluative et performance organisationnelle

Selon Mayne (2010, p. 6), une culture évaluative est définie comme une culture organisationnelle qui demande délibérément des données probantes sur ses performances et utilise les conclusions découlant de ces informations empiriques afin d'améliorer la réalisation des résultats. Il s'agit de développer une réelle tradition évaluative. Les différents acteurs concernés s'imprègnent de cette manière de réfléchir, prennent l'habitude de s'interroger et de remettre constamment en question leurs actions, apprennent de leurs succès et échecs afin d'améliorer leurs interventions (Baud-Lavigne, 2020b; Goldman, 2018b). Sans cette culture, les efforts de renforcement des capacités ne sont pas suffisantes pour qu'un régime efficace d'évaluation puisse se développer (Mayne, 2010). Certaines caractéristiques d'une organisation qui possède une culture évaluative sont l'engagement dans l'autoréflexion et l'auto-évaluation ; la recherche de données probantes ; l'engagement dans l'apprentissage axé sur ces données ; l'utilisation des informations liées aux résultats pour soutenir ses actions ; l'encouragement pour l'innovation et le changement.

En outre, dans un contexte de réforme de la gestion des activités des organisations publiques qui sont passées d'une gestion axée sur les moyens à une gestion par résultats, le degré de performance dépend du degré d'atteinte des résultats (Legault-Mercier et St-Pierre, 2011). Les organisations sont passées à un pilotage de gestion où les résultats s'apprécient en termes de performance. La performance organisationnelle crée le lien entre les objectifs, les moyens et les résultats (Mazouz et Belfellah, 2017, p. 21). Selon Mazouz et Tardif cités dans (Mazouz et Belfellah, 2017, p. 23), ce lien renvoie aux capacités des organisations publiques à « concevoir, décider, mettre en œuvre, suivre, mesurer, évaluer et améliorer de manière continue la gestion des intrants-extrants ainsi que les effets-impacts de l'action publique ». Toutefois, la performance est parfois interprétée simplement comme

se limitant à la définition des indicateurs de performance et au suivi des progrès réalisés par rapport à ces indicateurs. Les régimes de gestion des résultats de certaines organisations mettent plus l'accent sur les produits plutôt que sur les résultats. Or, une culture d'évaluation va au-delà de cette considération (Mayne, 2010). Dans le même ordre d'idées, Carassus et Favoreu (2017) soutiennent que les produits ne sont qu'une partie de la performance. Pour apprécier l'intégralité de la performance, ces auteurs suggèrent aux organisations publiques de passer à un pilotage stratégique où leurs résultats sont mesurés non seulement en termes de réalisations mais aussi et surtout en termes d'effets et d'impacts sur les populations. Les auteurs ont défini le pilotage stratégique comme une démarche de gestion processuelle, un cycle interactif qui comprend trois étapes : la planification, la responsabilisation et l'évaluation. Ces trois étapes sont indissociables et itératives. L'évaluation est une phase importante car elle permet de mesurer la performance de l'action publique en comparant les résultats obtenus avec les cibles de résultats visés permettant de questionner la planification stratégique et les choix d'attribution des moyens ; ce, dans un but d'amélioration continue de l'action publique (Carassus et Favoreu, 2017).

Par ailleurs, l'institutionnalisation de l'évaluation est, le plus souvent, vue comme un préalable à l'émergence d'une culture évaluative. Cependant sans culture de l'évaluation, l'institutionnalisation ne pourra être instaurée (Baud-Lavigne, 2020b). Varone et Jacob (2004) s'inscrivent dans cette même perspective. Pour ces auteurs, la culture évaluative représente une condition nécessaire, pour un processus d'institutionnalisation. En effet, dans la définition de la culture de l'évaluation, on retrouve la demande de l'évaluation qui est un élément pour institutionnaliser l'évaluation.

La culture de l'évaluation est en train d'évoluer concomitamment à l'institutionnalisation dans certains pays africains. En effet, les principes évaluatifs y sont adoptés, les associations professionnelles nationales et régionales se mettent en place, la participation de professionnels augmente à l'échelle mondiale, et l'évaluation est en train de s'intégrer au sein de l'administration (IDEV-BAD, 2018). Malgré cette relative évolution, l'institutionnalisation n'est pas exempte de défis.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

2.1. Les facteurs d'influence de l'institutionnalisation

Selon le modèle théorique et multidisciplinaire de Preskill et Boyle (2008), les initiatives de RCE impliquent la conception et la mise en œuvre de stratégies qui visent à développer les compétences individuelles. Ensuite, la capacité d'apprentissage organisationnel (le leadership, la culture les systèmes et structures, et la communication) favorise le transfert de l'apprentissage individuel dans les processus et pratiques organisationnels. La présence de conditions favorables à la capacité d'apprentissage organisationnel, telles que les politiques et procédures d'évaluation, l'apprentissage continu, des ressources humaines et financières, etc. sont liées à une pratique d'évaluation durable.

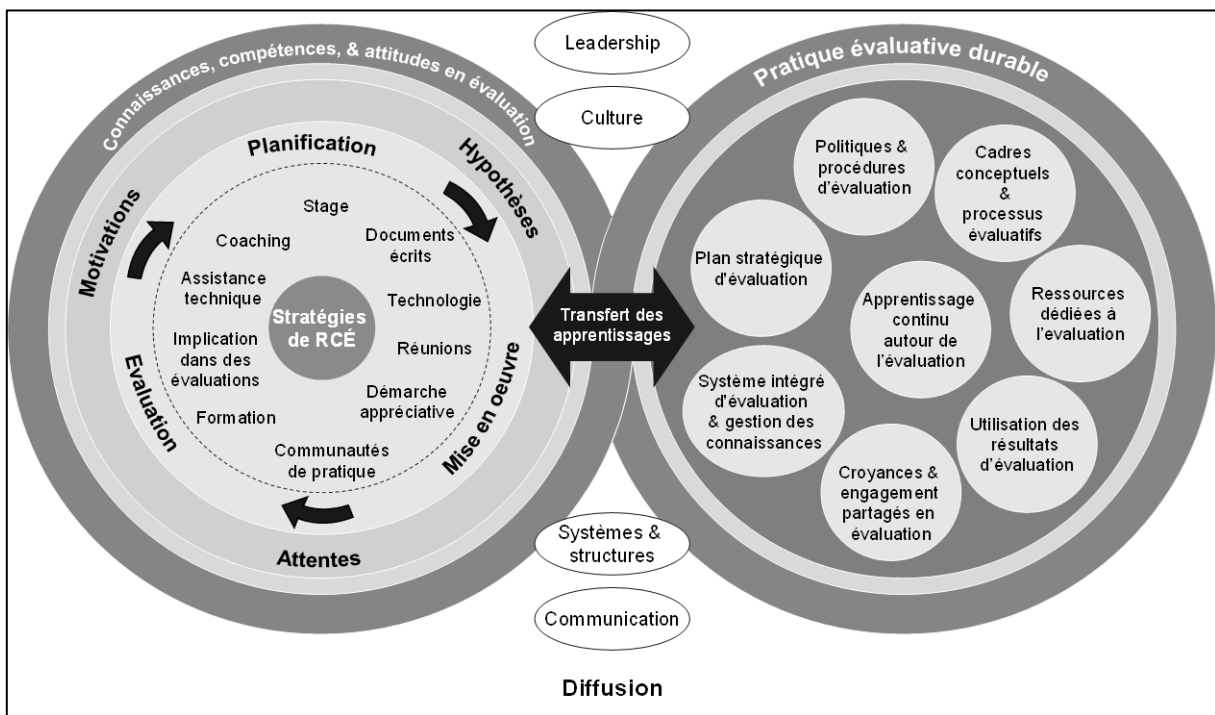


Figure 1 : Modèle multidisciplinaire de renforcement des capacités d'évaluation

Source: Preskill et Boyle (2008) (traduction libre)

2.1.1. Capacité d'apprentissage organisationnel

- Leadership

L'institutionnalisation commence par la vision du leadership qui non seulement offre un espace adéquat pour permettre le développement de l'évaluation, mais démontre également l'engagement à financer et à développer l'évaluation (Lahey, 2018). Le leadership est essentiel pour la transformation socioéconomique locale, et pour la réalisation des ODD convenus au niveau international (ACBF, 2019). L'engagement des dirigeants est essentiel pour soutenir le processus d'institutionnalisation au sein de l'administration (FAO, 2020; Kumar Chaudhary et collègues, 2020; Pophiwa et collègues, 2020). En outre, le soutien du leadership pour l'évaluation influence l'efficacité du RCE (Bourgeois et Cousins, 2013; Fleming et Easton, 2010; Lindeman et collègues, 2018; Preskill et Boyle, 2008; Rogers et Gervais, 2012; Taylor-Ritzler et collègues, 2013).

- Culture

La culture organisationnelle est l'ensemble des règles formelles et informelles d'une organisation. Elle est la manifestation commune de la vision, des valeurs, des principes directeurs, des interprétations et façons de penser des membres d'une organisation (Lusthaus et collègues, 2003). Le plus souvent, « l'évaluation fait peur » (Baud-Lavigne, 2020a, p. 4). En effet, les acteurs notamment gouvernementaux, ont une mauvaise compréhension de ce que l'évaluation représente et ont une méconnaissance de ce qu'elle peut apporter. Par conséquent, elle est reçue négativement. Il y a un manque d'acceptation et une résistance à l'évaluation, souvent perçue comme un instrument de redevabilité et de contrôle plutôt que comme un instrument d'apprentissage (FAO, 2020; Goldman, 2018b). Par conséquent, pour une pratique d'évaluation durable, Preskill et Boyle (2008, p. 13) suggèrent que « les membres de l'organisation doivent croire en la valeur d'évaluation et s'engager à faire en sorte qu'elle fasse partie de la manière dont l'organisation atteint ses objectifs ». Plus l'organisation développe une culture d'évaluation, plus ces croyances se manifestent dans la manière dont les membres parlent de l'évaluation. L'évaluation ne devrait pas être perçue comme un instrument de sanction, mais comme une opportunité

d'apprentissage. Pour ce faire, Baud-Lavigne (2020a) propose de sensibiliser les membres de l'organisation sur le rôle central de l'évaluation comme outil d'apprentissage.

- **Culture de gestion axée sur les résultats**

Selon Davies et Houinsa (2010), les organisations devraient passer à une culture de gestion axée sur les résultats. « Chercher à développer l'évaluation dans un contexte où il n'y a pas de gestion moderne et performante, renforce la non-performance en détournant l'attention de ses causes réelles et en risquant un gaspillage des ressources évaluatives » (p. 16). L'existence d'une culture d'évaluation avec des cadres et des mécanismes bien développés a favorisé la demande d'évaluation en Ouganda (Kawooya et collègues, 2020). Le renforcement des capacités requiert une adéquation avec l'état des capacités et la qualité de la gestion pour que l'évaluation soit utilisée pour améliorer les performances. Si cette culture de gestion n'existe pas ou est faible, l'évaluation ne pourra pas être utilisée à bon escient. Ainsi, il est important d'investir dans une nouvelle stratégie de RCE efficace qui favorise le lien entre la gestion axée sur les résultats et l'évaluation. Conformément à cette stratégie, l'évaluation est considérée comme une composante de la gestion par résultats (Mazouz et Belfellah, 2017) et non comme une approche distincte. Pour que cela se produise, une approche mixte devrait être intégrée dans les cadres organisationnels spécifiques dans lesquels opèrent les acteurs visés par de telles initiatives de RCE (Tarsilla, 2014).

2.1.2. Cadre organisationnel d'évaluation

« Les politiques et procédures qu'une organisation développe sont destinées à fournir les structures et les moyens par lesquels l'évaluation s'institutionnalise dans l'organisation » (Preskill et Boyle, 2008, p. 12). Ainsi, au cœur de la promotion d'une culture d'évaluation se trouve la création d'un cadre propice (politiques et mécanismes institutionnels) (IDEV-BAD, 2020). Au Bénin, un cadre institutionnel s'est avéré nécessaire pour l'institutionnalisation de l'évaluation (Kouakanou et collègues, 2020). La pratique

d'évaluation est améliorée lorsqu'il existe une vision claire des raisons pour lesquelles les évaluations sont nécessaires à tout moment. Cela peut être un plan stratégique ou un manuel qui décrit les étapes et processus que les membres de l'organisation doivent suivre lors de la conception et la mise en œuvre d'une évaluation (Preskill et Boyle, 2008). L'élaboration de cadres organisationnels complets qui structurent la pratique et l'utilisation de l'évaluation aident l'organisation à être proactive dans son évaluation.

L'un des principaux défis auxquels les pays africains sont confrontés, c'est que l'accent qui est mis sur le suivi est plus important que celui sur l'évaluation (Porter et Goldman, 2013). Les unités chargées du suivi et évaluation accentuent généralement leur travail sur le suivi, qui se limite généralement au suivi financier et des activités (FAO, 2020; Goldman, 2018b; Groupe des Nations Unies pour l'Evaluation, 2012).

Par ailleurs, pour les acteurs, les notions de suivi et évaluation sont ambiguës et mal comprises. Le terme le plus utilisé est le « suivi-évaluation » en un mot, sans distinction de l'un ou de l'autre. Ce qui fait que les deux expressions sont le plus souvent utilisées de manière interchangeable (Groupe des Nations Unies pour l'Evaluation, 2012). Même au niveau des administrations décentralisées, ce problème existe (IDEV-BAD, 2020). Malgré la popularité croissante du suivi et évaluation au sein des administrations locales en Afrique, leur fonctionnement se focalise plus sur le suivi. « Autrement dit, c'est la culture de suivi qui existe réellement et non celle de l'évaluation » (p.41). Par conséquent, pour lever toute ambiguïté entre les termes suivi et évaluation, ces cadres doivent clairement faire la différenciation entre ces deux notions, et clarifier les croyances et les attentes quant aux approches et méthodes d'évaluation les plus appropriées au contexte de l'organisation (Bourgeois et collègues, 2018). Plus ces lignes directrices sont compréhensibles et répondent aux normes en matière d'évaluation, plus elles sont susceptibles d'avoir un impact positif à long terme sur la pratique de l'évaluation au sein de l'organisation. L'étude menée par Bourgeois et collègues (2016) ont montré que les organisations qui ont élaboré des politiques d'évaluation ont atteint un plus grand degré de capacité dans l'ensemble.

2.1.3. Ressources humaines

Cela peut prendre également la mise en place d'une unité chargée de l'évaluation qui aide à intégrer l'évaluation dans les pratiques de travail quotidiennes de ses membres (Preskill et Boyle, 2008). Les enseignements issus du Bénin, de l'Ouganda et l'Afrique du Sud ont montré l'importance d'avoir une unité pour piloter l'évaluation (Goldman, 2018a; Pophiwa et collègues, 2020). Selon Peters et Barker (cité dans Varone et Jacob, 2004), ces unités devraient être développées dans « une perspective d'utilisation continue pour être plus efficaces que celles qui sont créées de manière ad hoc. La régularité plutôt que l'innovation répétée encouragerait l'institutionnalisation » (p .277). Il est plus opportun d'avoir une équipe permanente qu'une unité ponctuelle pour chaque évaluation. Par ailleurs, le roulement du personnel est un défi important (Bourgeois et collègues, 2018; FAO, 2020; Preskill et Boyle, 2008) notamment si le RCE est considéré comme un événement ponctuel parce que ceux qui ont appris l'évaluation peuvent quitter l'organisation. Il est, de ce fait, important d'avoir une vision de renforcement des capacités qui vise le long terme.

2.1.4. Budgétisation de l'évaluation

Selon l'étude menée au Bénin par Davies et Houinsa (2010), l'un des principaux facteurs qui limitent le processus d'évaluation dans les organisations est l'inexistence d'un budget nécessaire pour financer l'évaluation. La principale raison c'est que l'évaluation est considérée comme secondaire par rapport à la mise en œuvre des politiques et programmes nationaux. Ainsi, les ressources allouées à l'évaluation, lorsqu'elles existent, sont généralement faibles (FAO, 2020; Goldman, 2018b). Cependant, l'engagement des dirigeants à réunir les ressources financières suffisantes pour l'évaluation est important (Groupe des Nations Unies pour l'Evaluation, 2012). Ces ressources sont nécessaires pour l'efficacité du RCE (Bourgeois et collègues, 2018; Naccarella et collègues, 2007; Preskill et Boyle, 2008), pour la conduite d'évaluations et de l'utilisation des résultats qui en découlent. Certains exemples montrent qu'il est nécessaire de recourir au soutien des bailleurs. Toutefois, ces derniers pourraient imposer leurs propres critères d'évaluation sans tenir compte des objectifs nationaux (Baud-Lavigne, 2020a). Ainsi, les organisations qui

souhaitent maintenir la pratique évaluative pourraient envisager d'inclure l'évaluation dans leurs budgets. Ces coûts sont clairement définis pour chaque évaluation et basés sur la méthodologie proposée (Bourgeois et collègues, 2013).

2.1.5. Apprentissage continu autour de l'évaluation

Pour que la pratique de l'évaluation soit durable, l'organisation doit fournir des occasions permanentes d'apprendre l'évaluation et de la connaître (Preskill et Boyle, 2008, p. 14). Par ailleurs, les compétences peuvent manquer à l'interne. La technologie évolue, les réformes interviennent à différents niveaux (organisationnel, national et international). Goldman (2018b) suggère donc aux organisations de prévoir un plan de renforcement des capacités pour remédier et s'adapter à la situation.

2.1.6. Offre d'évaluation

L'offre est la capacité à faire l'évaluation (Cousins et collègues, 2014; IDEV-BAD, 2018). Une telle capacité consiste à transférer les connaissances et compétences dans les tâches quotidiennes. Le transfert de connaissances est compris comme « l'utilisation de principes, de concepts et de compétences acquis dans un contexte à un autre dans lequel ils restent applicables » (Preskill et Boyle, 2008, p. 11). C'est transférer des connaissances à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation et apprendre des échecs (Cousins et collègues, 2014). Le simple fait d'être engagé dans un processus d'évaluation n'engendre pas obligatoirement des connaissances transférables. « Le dialogue, la réflexion et la formulation d'attentes claires sur ce qu'il faut faire et comment transférer les connaissances et les compétences des participants en évaluation sont essentiels pour la durabilité des impacts de RCE » (Preskill, Zuckerman et Matthews, 2003 cités dans Preskill et Boyle, 2008, p. 11). Si la capacité à fournir l'évaluation est intégrée dans la culture organisationnelle, alors la culture évaluative est plus développée (Runnels et collègues, 2017). Selon Davies et Houinsa (2010), le manque de ressources humaines nécessaires pour exécuter l'évaluation est l'un des principaux facteurs limitant le processus d'évaluation dans les organisations africaines. L'institutionnalisation de l'évaluation demande des ressources en termes de compétences.

Les listes des compétences jugées essentielles en évaluation peuvent être très utiles, car elles constituent des références pour le perfectionnement continu de l'évaluateur et pour la création d'équipes d'évaluation disposant de connaissances et d'habiletés complémentaires (Rogers et Gervais, 2012a).

- **Compétences méthodologiques**

Dans la pratique, les efforts d'évaluation en Afrique ont montré que les programmes et politiques sont planifiés de manière inappropriée, souvent avec un diagnostic inapproprié des causes profondes et de la manière d'y remédier. La théorie du changement sur la façon dont l'intervention sera mise en œuvre dans la pratique est souvent mal pensée (UNICEF/CLEAR, 2019). L'évaluation fondée sur la théorie est un moyen d'entreprendre l'évaluation même avec des lacunes dans les données, et ainsi, aider là où la logique qui sous-tend le programme n'a peut-être pas été bonne. Le Bénin, l'Ouganda et l'Afrique du Sud se sont orientés vers l'utilisation de la théorie du changement et les modèles logiques comme éléments centraux du processus. Ainsi, les pays adaptent les modèles occidentaux d'évaluation aux réalités locales (Goldman, 2018b). Au Bénin, une théorie du changement est désormais un critère obligatoire pour l'éligibilité des projets ou programmes au Programme d'investissement public (Kouakanou et collègues, 2020).

L'un des défis en termes de capacités dans l'institutionnalisation de l'évaluation, à différents niveaux de son développement, est la qualité des données utilisées pour renseigner les mesures de la performance. Des systèmes de données crédibles pourraient être envisagés et rendus opérationnels (Groupe des Nations Unies pour l'Evaluation, 2012). L'évaluation est une source de données probantes pour éclairer la politique et la pratique. Une donnée probante est une « conclusion basée sur une information empirique pertinente » (Mayne, 2010, p. 5). Ses principales caractéristiques sont l'indépendance, l'objectivité et le caractère vérifiable (Goldman et Pabari, 2020; UNICEF/CLEAR, 2019). La mise en place de systèmes de données probantes et leur utilisation sont nécessaires dans l'évaluation des programmes et politiques (Kawooya et collègues, 2020; Kouakanou et collègues, 2020; Pophiwa et collègues, 2020) .

- **Compétences techniques**

Un autre type de compétences essentielles pour soutenir la pratique évaluative est l'usage de la technologie. Les organisations sont appelées à fournir des informations actualisées et des technologies appropriées pour concevoir et mettre en œuvre leurs évaluations. Les technologies doivent être suffisantes et allouées de façon appropriée et équitable pour éviter des problèmes dans la mise en œuvre du RCE (Davies et Houinsa, 2010).

- **Compétences interpersonnelles et contextuelles**

Les compétences telles que la compréhension du contexte, la résolution de conflits, la dynamique interpersonnelle, la facilitation sont également importantes. Elles se développent généralement par une expérience pratique de l'évaluation (Cousins et collègues, 2014).

Le cadre de Preskill et Boyle (2008) n'a pas inclus la demande d'évaluation. Toutefois, la littérature fait de plus en plus cas de ce facteur. En effet, s'il existe une capacité plus importante à faire l'évaluation, mais une faible capacité à la commander, cela indique une inadéquation entre l'offre et la demande (Porter et Goldman, 2013). Par ailleurs, l'accent qui est mis plus sur le suivi que l'évaluation traduit une faible demande d'évaluation (IDEV-BAD, 2018). Bien que l'Afrique soit confrontée à de nombreux défis tant au niveau de l'offre et de la demande, des efforts sont plus consentis pour promouvoir l'offre que la demande d'évaluation (ibid.)

2.1.7. Demande d'évaluation

Selon Cousins et collègues (2014), la demande d'évaluation c'est la capacité à l'utiliser. Toutefois, nous pensons que cette définition pourrait créer une confusion avec l'utilisation de l'évaluation. Alors, dans notre étude, nous adopterons la définition de Porter et Goldman (2013) qui font une nuance entre ces deux notions. La demande d'évaluation, c'est la volonté pour les organisations d'utiliser l'évaluation afin de prendre des décisions relatives à leurs interventions. C'est la façon dont ces institutions commandent l'évaluation afin d'appuyer ces interventions et les décisions en matière de développement. La plupart des évaluations menées dans les organisations publiques africaines émanent des exigences

des bailleurs de fonds dans le cadre de projets et programmes sectoriels (FAO, 2020; Kawooya et collègues, 2020; Kouakanou et collègues, 2020; Lahey, 2018). Cependant, même si ces exigences externes constituent un élément initial nécessaire dans l'institutionnalisation de l'évaluation, les organisations devraient vulgariser l'évaluation comme une initiative interne (Fyalkowski et Aubin, 2013). Si les besoins des bailleurs sont placés au-dessus de ceux du pays en question, il en résulterait une déviation vers une direction qui n'est pas celle des intérêts à long terme du développement pour le pays (Groupe des Nations Unies pour l'Evaluation, 2012; Kawooya et collègues, 2020).

2.1.8. La diffusion de l'évaluation

Selon Preskill et Boyle (2008), une pratique d'évaluation durable dépend de la capacité de l'organisation à diffuser des données et des documents relatifs à l'évaluation. Un tel système est la garantie que ce qui est appris d'une évaluation peut être utile pour les évaluations futures. Les données et les résultats sont disponibles pour juger de l'impact des changements apportés à la suite d'une évaluation, les efforts d'évaluation sont complémentaires et ne sont pas redondants, et les ressources sont utilisées efficacement. La diffusion des résultats est différente de son utilisation dans la mesure où elle ne doit pas supplanter cette dernière (Patton et Labossière, 2012). En effet, le processus évaluatif ne devrait pas s'arrêter à la diffusion de rapports ou de tout autre support de communication ; même si cette diffusion facilite l'utilisation des résultats d'évaluation (Bourgeois et collègues, 2016; Patton et Labossière, 2012).

Généralement, la diffusion des évaluations ne se limite qu'aux parties prenantes à cause de la confidentialité de certaines informations (Davies et Houinsa, 2010). Cependant, une infrastructure interne à elle seule ne suffit pas pour pérenniser l'évaluation (Groupe des Nations Unies pour l'Evaluation, 2012). Par ailleurs, lorsque les participants du RCE apprennent à évaluer, ils ont le potentiel de partager leurs connaissances et leurs compétences avec un plus grand public. En effet, la diffusion des connaissances de l'évaluation se produit lorsque les participants au RCE partagent leurs connaissances sur l'évaluation avec d'autres personnes extérieures à leur organisation, qui deviennent à leur

tour, exposées à la pensée et à la pratique évaluatives. Cela conduit ainsi à une « épidémie sociale d'évaluation» (Preskill et Boyle, 2008, p. 14).

Ainsi, Tarsilla (2014) préconise l'harmonisation des actions entre les bailleurs de fonds, mais aussi des synergies avec les institutions africaines d'évaluation telles que l'AfrEA (*African Evaluation Association*). L'existence des sociétés d'évaluation nationales et de l'AfrEA dont la vision est une Afrique enracinée dans une culture de l'évaluation (AFREA, 2020) constitue un atout important sur lequel les organisations peuvent s'appuyer. Cette institution œuvre de plus en plus pour une évaluation développée et adaptée au contexte africain. Elle est prête à travailler avec les gouvernements africains pour accroître la connaissance et l'utilisation des approches d'évaluation au sein des organisations publiques (IDEV-BAD, 2020). D'autres réseaux existent également notamment le Réseau des parlementaires africains sur l'évaluation du développement (APNODE), le Forum mondial des parlementaires pour l'évaluation, le Consortium mis en place par le Réseau francophone de l'évaluation (RFE) pour renforcer l'institutionnalisation de l'évaluation, *Twende Mbele*, le Réseau africain des données factuelles et le Réseau Ouest-africain de renforcement des capacités en matière d'évaluation d'impact (Baud-Lavigne, 2020a; Goldman et Pabari, 2020). Les partenariats avec des organisations de la société civile, en vue de la promotion d'une culture d'évaluation, constituent un pilier essentiel de l'approche participative et partenariale. Les organisations pourraient tisser des partenariats avec ces institutions, toutefois, l'engagement des dirigeants est nécessaire pour atteindre cet objectif (IDEV-BAD, 2020).

Finalement, plusieurs facteurs individuels et organisationnels ont des effets sur la pratique évaluative et l'utilisation de l'évaluation.

2.2.Utilisation et pratique évaluatives de qualité comme proxy de l'institutionnalisation de l'évaluation

Comme nous l'avons souligné dans les sections précédentes, l'institutionnalisation de l'évaluation est un concept qui se traduit lui-même par l'intermédiaire de trois autres

notions que sont l'existence de la pratique évaluative, la qualité de l'évaluation et l'utilisation systématique des résultats de l'évaluation (Preskill et Boyle, 2008).

2.2.1. Existence de la pratique évaluative et qualité de l'évaluation

Relativement à l'existence de la pratique évaluative, les membres des organisations sont en mesure de réaliser de plus en plus des évaluations. Ils l'intègrent dans leurs tâches quotidiennes. Par ailleurs, ces évaluations sont de qualité (Bourgeois et collègues, 2016; Fourney et collègues, 2011; Goldman et Pabari, 2020; Kawooya et collègues, 2020; Kouakanou et collègues, 2020; Taylor-Ritzler et collègues, 2013). Ainsi, il existe plusieurs types d'évaluation. Selon le cycle de vie de l'intervention, nous avons les évaluations *ex-ante*, intermédiaire et *ex-post*. Selon l'auteur qui réalise l'évaluation, nous avons les évaluations internes, externes et l'auto-évaluation.

Il existe de nombreux débats relatifs au choix entre les évaluations internes et externes (Blaser Mapitsa et Chirau, 2019). En effet, il est de plus en plus reconnu que faire appel à des évaluateurs externes n'est pas toujours le modèle approprié (Naccarella et collègues, 2007). Ce qui justifie le financement des activités de renforcement des capacités en évaluation, notamment par les bailleurs. Selon Blaser Mapitsa et Chirau (2019), ces débats portent sur l'impartialité, le coût et surtout sur la connaissance du contexte. En général, les évaluations externes sont perçues comme plus impartiales donc ayant une plus grande légitimité. Cependant, les salaires payés aux consultants externes sont considérés comme plus élevés que ceux des évaluateurs internes. Par ailleurs, les évaluateurs externes sont perçus comme n'ayant pas une bonne connaissance du contexte. Alors qu'il est important de comprendre le contexte local afin de favoriser l'utilisation des résultats d'évaluation (Kawooya et collègues, 2020) et la réussite des activités de RCE.

Toutefois, pour Blaser Mapitsa et Chirau (2019), la décision concernant les évaluations internes ou externes doit être prise au cas par cas. Elle doit être basée sur une meilleure compréhension des besoins et des capacités de l'organisation. Les idées reçues sur l'externalisation des évaluations peuvent ne pas tenir dans des contextes où les compétences des évaluateurs sont rares. Le RCE est un processus qui peut prendre du temps avant que

les évaluateurs internes n'aient les compétences de mener des évaluations de qualité. Or, le besoin d'évaluations peut se faire ressentir avant qu'ils ne les aient acquises. Par conséquent, si l'organisation n'a pas ces compétences à l'interne, elle peut faire une demande à l'externe. Les évaluations externes peuvent être menées sous la supervision et la gestion du personnel organisationnel (Cousins et collègues, 2014; Rogers et Gervais, 2012) pour une meilleure prise en compte du contexte local.

Certaines traditions sont moins enclines à se remettre en cause, à s'autocritiquer. Selon Baud-Lavigne (2020a), l'appropriation de l'évaluation passe alors par une prise de conscience du besoin d'évaluer qui puisse ensuite se traduire en changement de comportement et en actions. Ce changement comprend une ouverture au processus d'apprentissage, à l'autocritique et à l'auto-évaluation. L'auto-évaluation favorise l'introspection et la prise en compte de la fonction d'évaluation au fil du temps (Bourgeois et collègues, 2013)

2.2.2. Utilisation systématique des résultats de l'évaluation

L'utilisation de l'évaluation peut être considérée comme un lien entre l'offre et la demande. Toutefois, ce lien n'est ni continu ni automatique et nécessite une médiation réfléchie (Goldman et Pabari, 2020). Alors que les données sur la performance sont normalement collectées et analysées par des spécialistes de données, ce sont généralement des responsables non spécialisés qui les utilisent. Il est donc important pour eux de comprendre comment les résultats de l'évaluation peuvent les aider dans la gestion de leurs programmes et politiques. L'utilisation est un aspect essentiel du cycle d'évaluation et d'une culture d'évaluation consolidée. Pour améliorer l'apprentissage des systèmes d'évaluation, l'accent devrait être mis sur la manière dont l'organisation utilise et valorise l'évaluation (IDEV-BAD, 2020). En outre, l'utilisation des conclusions de l'évaluation est un résultat important du processus de RCE. Si les résultats sont utilisés pour améliorer les programmes et prendre des décisions importantes, il est probable que l'évaluation deviendra plus ancrée dans la culture de l'organisation (Preskill et Boyle, 2008).

L'évaluation axée sur l'utilisation est basée sur le principe qu'une évaluation devrait être menée en tenant compte de son utilisation future tout au long du processus évaluatif. Par ailleurs, il existe plusieurs types d'utilisations : conceptuelle, processuelle et instrumentale (Patton et Labossière, 2012). L'utilisation conceptuelle fait référence à une meilleure compréhension de l'intervention par les parties prenantes sans qu'elles n'entreprennent une action concrète. L'utilisation processuelle consiste à acquérir des compétences et à penser en termes évaluatifs en participant à un processus d'évaluation. Dans l'utilisation instrumentale, les résultats de l'évaluation servent à la prise de décision et une action concrète est entreprise à la suite de l'évaluation. C'est cette utilisation que nous avons considérée dans le cadre de notre étude.

De ce fait, le souci de l'utilisation devrait être permanent et continu dès le début de l'évaluation. Cela demande de passer des utilisations et utilisateurs potentiels à des usagers bien identifiés à l'avance, « les utilisateurs attendus », et un engagement manifeste de leur part à utiliser concrètement l'évaluation. L'utilité d'une évaluation est trop importante pour n'être qu'espérée ou présumée. La clé d'une évaluation utile est de bien préciser les besoins d'informations. Une évaluation de qualité est celle qui sera « utile et pertinente pour les utilisateurs attendus » (Patton et Labossière, 2012, p. 122). Par ailleurs, l'utilisation des résultats est facilitée par l'appropriation par les principales parties prenantes d'où l'importance de les impliquer tout au long du processus. Les auteurs suggèrent également de leur fournir les résultats appropriés au moment opportun (Kawooya et collègues, 2020; Kosheleva et Segone, 2013; Kouakanou et collègues, 2020; Lindeman et collègues, 2018; Naccarella et collègues, 2007; Patton et Labossière, 2012; Pophiwa et collègues, 2020).

2.3. Mesure du renforcement des capacités et de la pratique évaluatives

Fourney et collègues (2011) ont mené une étude empirique se basant sur le modèle conceptuel de Preskill et Boyle (2008) avec le personnel de programmes d'éducation nutritionnelle en Californie. Les résultats ont révélé que la capacité d'évaluation s'est développée à la suite des activités de renforcement des capacités. Les membres du

personnel ont été en mesure de mener des évaluations d'impact de plus en plus rigoureuses et d'utiliser les résultats pour améliorer les programmes. Les outils de renforcement des capacités ont aidé les partenaires à intégrer l'évaluation dans leurs activités quotidiennes (Fourney et collègues, 2011)

Bourgeois et Cousins (2013) ont identifié les principales dimensions de la capacité d'évaluation dans les ministères et organismes du gouvernement fédéral canadien, opérationnalisées par un cadre basé sur l'approche du profil d'innovation développé par Leithwood et Montgomery (1987). Ainsi, la capacité d'évaluation peut être décrite de manière fonctionnelle et opérationnelle à travers six dimensions principales. Ces dimensions sont subdivisées en 19 sous-dimensions. Les 3 premières dimensions résument la capacité à faire l'évaluation et reflètent la perspective opérationnelle : les ressources humaines, les ressources organisationnelles, la planification et les activités d'évaluation. Les 3 autres sont constituées de la capacité d'utilisation et renvoient à la perspective fonctionnelle : la culture d'évaluation, l'intégration dans la prise de décision organisationnelle et les avantages en termes d'apprentissage. La capacité d'évaluation des organisations sur chacune de ces dimensions et sous-dimensions peut être décrite à l'aide de quatre niveaux : faible, en développement, intermédiaire et exemplaire (Bourgeois et Cousins, 2013). Ce cadre a constitué la base de l'instrument d'auto-évaluation organisationnelle présenté dans les études de Bourgeois et collègues (2013) dans ces organisations fédérales et de Bourgeois et collègues (2016) dans 32 bureaux de santé publique en Ontario au Canada. Les auteurs ont constaté que la capacité d'évaluation se développe dans la plupart des organisations même si certaines manifestent des niveaux plus élevés de capacité à faire et/ou à utiliser l'évaluation (Bourgeois et collègues, 2016).

Taylor-Ritzler et collègues (2013) ont développé l'instrument d'évaluation de la capacité d'évaluation pour valider leur propre modèle conceptuel de la capacité d'évaluation individuelle ou organisationnelle des organisations à but non lucratif de Chicago (États-Unis). Un outil conçu pour évaluer la capacité d'évaluation qui est basée sur un modèle de synthèse de cette capacité. La mesure en 68 points a évalué les perceptions des participants pour voir comment les facteurs individuels (motivation et connaissances) et organisationnels (leadership organisationnel, ressources et culture d'apprentissage) sont liés

selon deux résultats : l'intégration des pratiques d'évaluation dans le travail quotidien des organisations et l'utilisation des résultats d'évaluation pour comprendre et améliorer les programmes. Les conclusions ont confirmé statistiquement la relation entre les facteurs individuels et organisationnels et les résultats de la capacité d'évaluation. Leurs résultats suggèrent que les efforts de la RCE devraient plus se concentrer sur les facteurs organisationnels car le renforcement des capacités individuelles est une condition nécessaire mais insuffisante de la mise en place de capacités d'évaluation organisationnelles (Taylor-Ritzler et collègues, 2013).

En définitive, une activité de RCE réussie consiste en des stratégies efficaces qui conduisent à l'institutionnalisation de l'évaluation qui se traduit par une pratique et une utilisation accrues de l'évaluation (Bourgeois et collègues, 2013; Fournay et collègues, 2011; Lindeman et collègues, 2018). Cette conclusion s'inscrit dans la même perspective que celle de Preskill et Boyle (2008). Par ailleurs, nous constatons que ces modèles varient selon les auteurs et sont constitués de nombreuses sous-dimensions allant de 19 à 69 pour les écrits retenus. Ce qui traduit le fait que l'institutionnalisation de l'évaluation est un concept complexe qui utilise plusieurs items. Tous ces modèles prennent également en compte des éléments essentiels du renforcement des capacités et de la pratique évaluatives. Toutefois celui de Preskill et Boyle (2008) semble plus complet et intégré dans la mesure où il prend en compte les niveaux individuel, organisationnel et le transfert d'apprentissage entre ces deux niveaux tout en proposant des stratégies possibles de renforcement des capacités.

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE

La méthodologie envisagée dans cette étude s'inscrit dans une perspective de recherche-action. La recherche-action consiste en un partenariat entre des chercheurs et des membres d'organisations afin de produire des connaissances qui peuvent être utilisées pour l'action et la prise de décision (Bourgeois et Buetti, 2019). Cela nécessite la collecte et l'analyse systématique de données afin d'apporter des améliorations au sein de l'organisation. En permettant des adaptations continues tout au long de sa mise en œuvre, la recherche-action peut surmonter les limites des méthodes plus traditionnelles. Elle offre l'avantage d'impliquer les membres de l'organisation dans le processus de recherche. Ce qui permet une meilleure compréhension et une meilleure utilisation des résultats de la recherche pour leur prise de décision future.

Dans cette optique, cette recherche a été codéveloppée avec la Direction des Affaires internationales (DAI) de l'ENAP qui met en œuvre le PIFED.

3.1.Présentation de la DAI et du PIFED

Le PIFED est offert depuis 2011 par la DAI. Ce programme est issu d'une entente de collaboration entre l'ENAP et le Groupe d'évaluation indépendante (*Independent Evaluation Group* – IEG) de la Banque mondiale et avec le soutien financier du ministère des Affaires mondiales (AMC) (PIFED, 2018). C'est la version française de l'*International Program for Development Evaluation Training* (IPTED) offert sur une base annuelle en anglais à l'Université Carleton depuis 2001. Dans l'espace francophone, le PIFED est perçu comme une innovation en matière de formation en évaluation du développement. Cette initiative vise notamment la formation de participants qui développent et influencent le renforcement de la fonction d'évaluation dans leurs organisations et leurs pays d'origine. Elle répond au besoin de former des évaluateurs francophones par le développement et l'approfondissement de leurs connaissances en évaluation des interventions de développement ainsi qu'en gestion axée sur les résultats. Le PIFED a deux objectifs stratégiques : le développement des connaissances et compétences en matière d'évaluation et l'intégration des participants dans un réseau dynamique d'évaluateurs francophones

œuvrant dans un contexte de développement. Cela passe par le renforcement des sociétés d'évaluation des pays francophones en facilitant l'affiliation des participants du PIFED avec leurs sociétés nationales d'évaluation.

Le PIFED à Québec est structuré en deux parties complémentaires. La première est le programme de base qui consiste en deux semaines de formation. On y aborde les notions de base et les outils pratiques de l'évaluation du développement et de la gestion axée sur les résultats. La moitié de l'enseignement dans le cadre du programme de base est consacré à des sessions de travaux pratiques structurés qui permettent aux participants de travailler ensemble sur des cas et des problèmes concrets d'évaluation dans un contexte de développement. Par la suite, les participants prennent part à deux semaines d'ateliers thématiques d'approfondissement où ils peuvent développer davantage leurs connaissances des différentes approches évaluatives ou encore, se familiariser avec des outils afférents à l'évaluation.

Depuis 2015, le PIFED est offert en formule délocalisée selon deux catégories. La première est ouverte à l'inscription. Il suffit que les personnes intéressées s'inscrivent pour y participer. Dans la seconde catégorie, c'est une organisation qui en fait la demande pour son personnel, ses collaborateurs ou ses partenaires. Ainsi, de plus en plus d'organisations souhaitent faire bénéficier leur personnel et elles sollicitent un PIFED dans leur pays. Il s'agit du programme de base du PIFED qui est offert selon les mêmes modules et la même séquence que le PIFED Québec avec certaines adaptations. L'équipe du PIFED s'efforce notamment d'impliquer des formateurs locaux dans le cadre de ses PIFED délocalisés. Depuis 2015, il y a eu une reconfiguration du PIFED avec 50% de cours magistraux et 50% d'ateliers pratiques. La DAI a désormais un contenu pédagogique stable et régulièrement mis à jour pour le programme de base et des modules spécialisés achevés et en développement sur le même modèle que le programme de base. Par ailleurs, depuis 2020 du fait de la COVID-19, la DAI a initié le PIFED à distance.

En complément à la formation, une communauté de pratique (CoPPIFED) réservée aux pifédiens a également été lancée en 2016 (PIFED, 2018). Cette communauté est une réponse aux demandes des participants aux formations de leur offrir un espace d'échanges post-formation. Ainsi, en plus d'intégrer un réseau dynamique constitué d'évaluateurs

francophones, les participants peuvent bénéficier de différentes activités de suivi et d'accompagnement post-formation en vue de favoriser le transfert de connaissances à la pratique. La communauté de pratique comprend quatre axes : le réseautage (les discussions), le partage des opportunités, le développement des connaissances, et la visibilité et la communication des actions de la DAI. À travers la communauté de pratique, les participants ont notamment accès à une offre de webinaires et de tables rondes virtuelles. Les forums de discussions créent également des occasions de partage entre évaluateurs francophones, professeurs et experts du PIFED. Le PIFED a permis à ce jour de former plus de 1 500 personnes à l'évaluation (PIFED, 2020). Ainsi, en 2017, l'ensemble des participants formés à Québec et en délocalisé ont été intégrés à la communauté de pratique.

La mise en œuvre du PIFED est réalisée par l'équipe de la DAI constituée d'un directeur des affaires internationales, d'une coordonnatrice du projet, des conseillers scientifiques, d'une équipe technique, des formateurs de l'ENAP ou des formateurs externes recrutés au besoin pour chaque formation. Le corps enseignant du PIFED mobilise des ressources en formation ou en animation pédagogique dans le programme de base et dans les ateliers pratiques. Ces dernières années, il existe plus de praticiens en évaluation ayant l'expérience du terrain et des africains francophones parmi les formateurs. Le fait d'avoir des africains francophones qui sont associés au programme permet d'allier connaissances théoriques, contextuelles et culturelles en matière de renforcement des capacités en évaluation.

3.2. Stratégie générale de recherche

Pour répondre à nos objectifs, cette recherche-action est basée sur un devis mixte de type séquentiel explicatif (Creswell et Clark, 2011). C'est une méthode dans laquelle la méthode qualitative vient expliquer les résultats de la méthode quantitative. Selon Pluye (2012), le fait d'utiliser les méthodes mixtes répond à trois besoins principaux : utiliser les méthodes quantitatives pour généraliser des résultats qualitatifs ; utiliser les méthodes qualitatives pour interpréter des résultats quantitatifs ; et mieux comprendre un phénomène et en mesurer l'ampleur, les effets ou les causes. Ce sont ces deux derniers qui ont justifié

l'utilisation d'une méthodes mixte dans notre cas. Par ailleurs, notre étude est exploratoire et les méthodes mixtes sont efficaces dans ce type d'étude Picard (2015).

Ainsi, nous avons utilisé plusieurs techniques de collecte. Cette triangulation des méthodes permet non seulement de vérifier les informations résultant de l'approche quantitative mais aussi de l'enrichir par le volet qualitatif. L'idée est de bénéficier des forces de chacune en atténuant leurs faiblesses respectives (Fortin et Gagnon, 2015; Pluye, 2012). Finalement, un des objectifs de la triangulation est la recherche d'une corroboration des résultats sur un même phénomène étudié afin d'en renforcer sa validité (Aldebert et Rouziès, 2011). Cette méthodologie a été conçue en cohérence avec notre cadre conceptuel et a été déployée comme suit :

3.2.1. Volet quantitatif

Le premier objectif est de déterminer le niveau d'institutionnalisation des organisations. Pour y parvenir, nous nous sommes basés sur les différentes dimensions d'institutionnalisation de l'évaluation. Ensuite, la deuxième étape a consisté à examiner les facteurs perçus comme influençant ce niveau en nous appuyant sur les éléments identifiés dans le modèle de Preskill et Boyle (2008). Ces différents éléments nous ont servi pour vérifier s'ils s'appliquent dans le cas de notre étude.

- Population et échantillon

Dans cette partie, nous avons utilisé l'échantillonnage non probabiliste par convenance. La principale raison de cet échantillonnage est liée au fait que cette étude s'inscrit dans la recherche-action mais aussi parce que c'est une étude exploratoire. En effet, selon le cadre de cette recherche en partenariat avec la DAI, nous avons opté pour l'analyse des déterminants de la pratique évaluative auprès des organisations qui ont bénéficié de son accompagnement. Nous avons donc travaillé à partir de la base de données de 1500 personnes formées dans le cadre du PIFED, « les pifédiens » (DAI, 2018). Toutefois, les informations contenues dans la base de données ont été fournies par les participants au moment de leur inscription à ce programme (certains depuis 2011). Ces renseignements

peuvent avoir changé au moment du sondage en 2021. La base de données ne permet pas de distinguer l'origine des organisations dans lesquelles les pifédiens travaillent actuellement. Certains travaillaient dans l'administration publique (organisme gouvernemental, agence bilatérale/multilatérale de développement) mais aussi dans des organismes à caractère public et des organisations non gouvernementales (ONG). Certains pifédiens étaient des consultants individuels à leur propre compte. Par ailleurs, d'autres travaillaient en dehors de l'Afrique (Haïti, Canada, Europe). Par conséquent, nous avons décidé d'envoyer le sondage à toutes les 1500 personnes et de ne prendre en compte dans notre analyse que ceux qui travaillent actuellement dans l'administration publique en Afrique francophone.

- Instruments et collecte de données

Sur la base du modèle de Preskill et Boyle (2008) et la révision des écrits, nous avons élaboré un questionnaire en ligne sous *LimeSurvey* comportant cinq sections structurées comme suit:

1. Dans la première, les informations générales ;
2. La seconde a concerné les dimensions de l'institutionnalisation (existence de la pratique évaluative, qualité des évaluations réalisées, utilisation systématique des résultats dans la prise de décision et l'amélioration des interventions) et ses facteurs ;
3. La troisième a été axée sur les stratégies de RCE mises en œuvre dans le cadre du PIFED et par d'autres structures de RCE ;
4. La quatrième section a porté sur les caractéristiques individuelles et organisationnelles des participants ;
5. Dans la cinquième, l'obtention de leur consentement à participer à l'entrevue semi-dirigée.

La plupart des réponses ont été structurées selon l'échelle de Likert à quatre points. Le questionnaire a été validé en collaboration avec la DAI surtout pour les informations générales, les caractéristiques individuelles et organisationnelles des participants. Un pré-test a été réalisé auprès de 15 pifédiens. Leur identification a été facilitée par la personne

ressource et le service technologique de la DAI. Le prétest a duré une semaine (du 2 au 8 août 2021) à l'issue de laquelle les participants nous ont fait un retour d'informations et des commentaires. Cela concernait les éléments qui étaient difficiles à comprendre. Par ailleurs, ils ont donné leur impression générale sur le contenu et la longueur du sondage. Leurs observations ont été prises en compte pour retravailler le questionnaire et nous assurer de sa qualité et de la pertinence des questions. Ainsi, certaines questions ont été retirées et d'autres modifiées. La collecte des données en ligne s'est déroulée sur six semaines (du 12 août au 24 septembre 2021). Nous avons envoyé les invitations à 1500 personnes. Toutefois, 1316 courriels étaient actifs. Ce qui représente la taille de notre population (N). Pour cette taille de population, 398 personnes ont répondu au sondage mais seulement 248 l'ont complété totalement donc un taux de réponse complète de 18 %.

- Traitement et analyse des données

Une fois que les participants ont répondu, nous n'avons sélectionné que ceux qui travaillent dans l'administration publique en Afrique francophone et avons extrait les réponses manquantes. Nous nous sommes retrouvés finalement à $n = 194$. Ensuite, dans une optique comparative, la variable « Pays » dont sont issues les organisations a fait l'objet d'une recodification en « régions » que sont :

- Afrique de l'Ouest : Burkina Faso, Bénin, Côte d'Ivoire, Guinée, Mali, Niger, Sénégal et Togo ;
- Afrique centrale : Cameroun, Gabon et République démocratique du Congo ;
- Afrique du Nord : Maroc, Mauritanie et Tunisie
- Autre région constituée de Madagascar et Djibouti.

Ces deux derniers pays ont été classés dans la catégorie « Autre région », parce qu'ils ne sont pas situés dans la même région. L'un est au Sud, l'autre à l'Est et ils ne sont pas suffisamment représentés pour être classés chacun dans une catégorie particulière.

Mesure du niveau d'institutionnalisation

Selon Varone et Jacob (2004, p. 275), l'institutionnalisation de l'évaluation peut être mesurée par rapport à sa pratique effective au sein des organisations politico-administratives. Cette pratique se traduit par la réalisation d'évaluations de qualité et l'utilisation de leurs résultats pour la prise de décisions et l'action au sein des organisations (Preskill et Boyle, 2008).

Ainsi, le niveau d'institutionnalisation est mesuré à travers les trois dimensions suivantes :

- L'existence de la pratique évaluative,
- La qualité des évaluations réalisées,
- L'utilisation systématique des résultats pour la prise de décisions et l'amélioration des interventions.

Tableau 1 : Niveau d'institutionnalisation et ses dimensions

	Dimensions	Sous-dimensions
Niveau d'institutionnalisation	Existence de la pratique évaluative	Réalisation des auto-évaluations
		Réalisation des évaluations internes
		Réalisation des évaluations externes
		Réalisation des évaluations <i>ex-ante</i>
		Réalisation des évaluations intermédiaires
		Réalisation des évaluations <i>ex post</i>
	Qualité des évaluations réalisées	Qualité de la méthodologie des évaluations
		Qualité des données collectées
		Qualité de l'analyse des données
	Utilisation systématique des résultats d'évaluation	Utilisation des résultats pour l'amélioration des interventions
Utilisation des résultats pour la prise de décision		

Pour calculer le niveau d'institutionnalisation, nous nous sommes inspirés de l'étude de Bourgeois et collègues (2013). Ces auteurs ont mesurée la capacité d'évaluation à travers six dimensions et dix-neuf sous-dimensions (voir section 2.3). Chaque élément a été évalué à l'aide d'une échelle de Likert à quatre points qui reflète la mesure dans laquelle le participant convient que l'élément représente la situation ou la pratique de son organisation.

Ils ont d'abord calculé les scores (moyennes) pour chacune des six dimensions à partir des dix-neuf sous-dimensions. Ensuite, ils ont obtenu un score global moyen de la capacité d'évaluation à partir des six dimensions. Ainsi, la capacité d'évaluation des organisations sur chacune de ces dimensions et sous-dimensions peut être décrite à l'aide de quatre niveaux : faible, en développement, intermédiaire et exemplaire (Bourgeois et Cousins, 2013).

De ce fait, nos variables ont été mesurées selon une échelle de Likert à 4 points. Nous avons d'abord calculé la moyenne pour chacune des dimensions (l'existence de la pratique évaluative, la qualité des évaluations réalisées, l'utilisation systématique des résultats). Ensuite, le niveau d'institutionnalisation a été calculé à partir de la moyenne de ces trois dimensions. Sur la base de cette moyenne, nous avons obtenu quatre niveaux d'institutionnalisation selon les intervalles de scores suivants :

- Si Niveau d'institutionnalisation < 2 : faible ;
- Si $2 \leq$ Niveau d'institutionnalisation < 3 : en développement ;
- Si $3 \leq$ Niveau d'institutionnalisation < 4 : intermédiaire ;
- Si Niveau d'institutionnalisation = 4 : exemplaire.

En outre, nous avons analysé la cohérence interne de l'indicateur (niveau d'institutionnalisation) et de ses dimensions à partir de tests alpha de Cronbach.

Pour analyser les données collectées, nous avons utilisé la statistique descriptive pour décrire et analyser les caractéristiques individuelles, organisationnelles et les facteurs perçus par les participants à travers des graphiques et des tableaux de fréquence. Nous avons utilisé les logiciels EXCEL et STATA pour le traitement et l'analyse des données.

3.2.2. Volet qualitatif

- Population et échantillonnage

Dans cette partie, nous avons eu deux catégories de participants : les pifédiens et l'équipe de la DAI. Relativement aux pifédiens, les répondants (n=15) ont été sélectionnés sur une base volontaire. À la fin du questionnaire, nous avons demandé leur consentement à poursuivre l'étude et réaliser des entrevues avec eux. En raison des contraintes de temps,

parmi ceux qui ont manifesté leur intérêt, nous avons sélectionné au hasard quinze personnes, selon les critères suivants : cinq de l’Afrique du Nord ; cinq de l’Afrique occidentale et cinq de l’Afrique centrale. L’échantillonnage par choix raisonné a été utilisé afin de sélectionner huit formateurs et membres du personnel de la DAI (n=8). Ces personnes ont été choisies selon leur niveau d’implication dans le déploiement du PIFED :

- La conseillère aux affaires internationales et coordonnatrice d’activités de perfectionnement pour la DAI ;
 - Deux conseillers scientifiques dont une femme et un homme ;
 - Cinq formateurs dont deux femmes et trois hommes.
-
- **Collecte de données et analyse des données**

Nous avons utilisé plusieurs techniques de collecte. Nous avons procédé premièrement à une revue documentaire afin de prendre connaissance des approches de la DAI au cours de ces dernières années à travers les rapports d’évaluation, les calendriers, les cahiers pédagogiques et des travaux pratiques, les guides d’animation du PIFED. Ensuite, nous avons réalisé une discussion de groupe avec deux membres de la DAI (n=2) et des entrevues semi-dirigées avec six formateurs (n=6). Nous avons effectué uniquement des entrevues semi-dirigées avec les pifédiens. Au travers des guides de discussion et d’entrevues semi-dirigées, nous avons abordé leurs expériences personnelles au sein de leurs organisations respectives relativement aux facteurs à l’institutionnalisation. Par ailleurs, ces personnes ont donné leurs avis sur la qualité des stratégies de RCE mises en œuvre par la DAI et par d’autres structures.

La collecte des données s’est étendue du 26 juillet au 8 octobre 2021 avec une interruption tout au long du mois d’août et la moitié de septembre à cause des vacances d’été. Nous avons repris les entrevues le 13 septembre. Le rendez-vous était fixé selon la disponibilité des participants. Ainsi, toutes les entrevues ont été effectuées par visio-conférence et étaient d’une durée approximative de 45 à 60 minutes pour les entretiens individuels et de 90 minutes pour la discussion de groupe. Sur cette base, les huit formateurs et membres de la DAI ont tous accepté de participer aux entrevues. Toutefois, parmi les pifédiens, treize personnes sur quinze ont répondu favorablement dont cinq de l’Afrique de l’Ouest, et

quatre personnes respectivement de l’Afrique du Nord et de l’Afrique centrale. Pour faciliter la transcription des informations, tous les entretiens ont été enregistrés avec leur consentement.

Au niveau de l’analyse, nous avons privilégié l’analyse thématique selon une catégorisation mixte (Dahl et collègues, 2020). C’est-à-dire qu’aux catégories prédéterminées issues du cadre de Preskill et Boyle (2008), certains codes émergents ont été intégrés à l’analyse. L’ensemble des entrevues a été analysé et codifié à l’aide du logiciel NVIVO. Nous avons réalisé une analyse intra-cas et inter-cas en nous inspirant de Dahl et collègues (2020) afin d’identifier et d’expliquer les facteurs influençant l’institutionnalisation de l’évaluation et les stratégies de renforcement des capacités évaluatives les plus efficaces dans ce processus. Nous avons considéré les organisations accompagnées comme un cas et l’organisation accompagnante comme un autre cas. L’analyse avec les organisations des pifédiens s’est faite selon leur région en Afrique (Ouest, Nord ou Centre). Au niveau de l’équipe de la DAI, certains points ont été analysés selon leur catégorie (formateur ou personnel) et d’autres selon qu’ils ont une expérience en évaluation en Afrique ou non. De ce fait, nous avons d’abord effectué une analyse intra-cas entre les pifédiens, une analyse intra-cas entre l’équipe de la DAI et ensuite une analyse inter-cas entre les pifédiens et l’équipe de la DAI. Les résultats ont été générés sous NVIVO à l’aide de matrices selon la région, la catégorie et l’expérience en évaluation. Ces matrices nous ont permis d’analyser les similitudes ou les contradictions entre les points de vue des participants, et ensuite de comparer des résultats avec la littérature (Dahl et collègues, 2020). Les documents consultés dans la revue documentaire n’ont pas fait l’objet d’une analyse thématique, mais leur contenu a été utilisé afin de bien comprendre et de décrire le contexte dans lequel s’inscrivait chacun des cas. Nous avons résumé la méthodologie dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : Récapitulatif de la méthodologie selon les objectifs de recherche

Objectifs de recherche	Méthodologie	Méthodes de collecte de données	Sources de données	Période	Durée
Déterminer le niveau d'institutionnalisation	Quantitative	Sondage	Pifédiens	12 août au 24 septembre 2021	6 semaines
Examiner les facteurs perçus comme influençant le niveau d'institutionnalisation	Qualitative	Groupe de discussion	Personnel de la DAI	26 juillet 2021	1 jour
	Quantitative	Sondage	Pifédiens	12 août au 24 septembre 2021	6 semaines
	Qualitative	Entrevues semi-dirigés	Personnel de la DAI	13 août au 24 septembre 2021	2 semaines
			Pifédiens	27 septembre au 8 octobre 2021	2 semaines
Identifier les stratégies de renforcement des capacités perçues comme les plus efficaces dans ce processus d'institutionnalisation	Qualitative	Groupe de discussion	Personnel de la DAI	26 juillet 2021	1 jour
	Quantitative	Sondage	Pifédiens	12 août au 24 septembre 2021	6 semaines
	Qualitative	Entrevues semi-dirigés	Personnel de la DAI	13 août au 24 septembre 2021	2 semaines
			Pifédiens	27 septembre au 8 octobre 2021	2 semaines

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

Pour la présentation des résultats, nous avons utilisé l'approche par assimilation qui consiste à présenter les résultats qualitatifs et quantitatifs sous une seule forme (Pluye, 2012). Il n'y a pas de distinction entre ces différents résultats. Les résultats sont structurés comme suit. Dans un premier temps nous avons porté un regard sur les caractéristiques individuelles et organisationnelles de nos répondants. Ceci conformément au cadre de Preskill et Boyle (2008). Ensuite, nous avons déterminé le niveau d'institutionnalisation et analysé les facteurs perçus comme influençant ce niveau. Enfin, nous avons identifié les stratégies perçues comme les plus efficaces dans ce processus d'institutionnalisation.

4.1. Caractéristiques individuelles et organisationnelles des participants

La plupart des pifédiens ayant répondu au sondage travaillent actuellement dans des organisations qui se trouvent en Afrique de l'Ouest (62,89 %) ; 15,46% en Afrique centrale, 13,92% en Afrique du Nord et 7,73% pour l'Autre région.

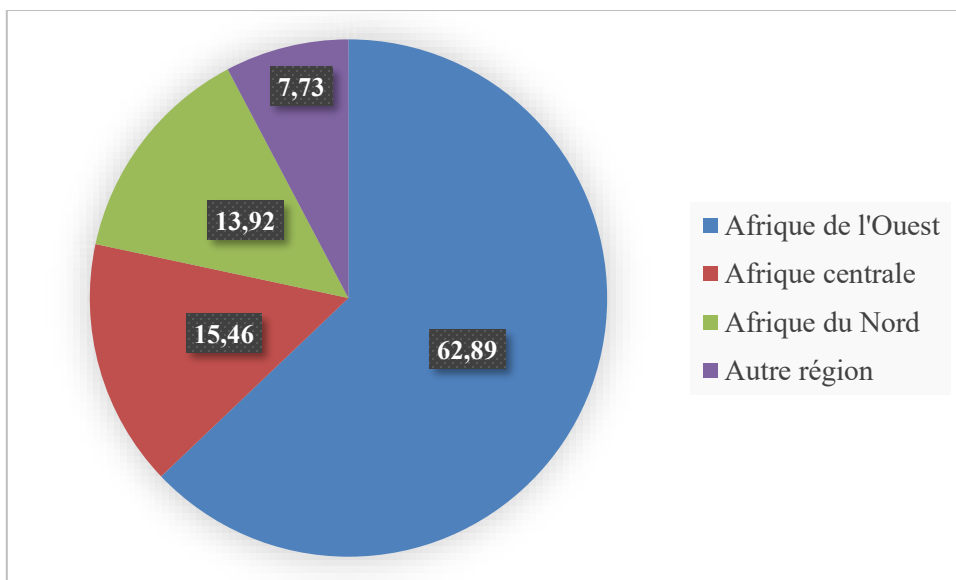


Figure 2 : Répartition en % des organisations selon la région

En général, près de la moitié (53,09%) des pifédiens ont participé à des PIFED en formule délocalisée. On retrouve cette même tendance dans la plupart des régions (Ouest et Nord) avec une plus forte proportion dans l'Autre région (80%) à cause de Madagascar où s'est tenue la première édition en délocalisé. Toutefois, en Afrique centrale, plus de la moitié (56,67%) a participé à des sessions à Québec. On note également plus de personnes ayant participé à un PIFED à distance en Afrique du Nord (44,44%).

Dans toutes les régions, plus des trois quarts travaillent dans des organismes gouvernementaux avec une plus faible représentativité des agences multilatérales de développement en Afrique centrale (6,67%). Généralement, la plupart des pifédiens travaillent dans la même organisation que celle où ils étaient au moment de leur inscription au PIFED (73%). On observe une plus forte stabilité en Afrique du Nord (96,30%) et plus de mouvements dans l'Autre région (38,46%). Plus de la moitié des personnes sont responsables d'une équipe en Afrique de l'Ouest (62, 29%), du centre (76, 67%) et du Nord (55, 56 %).

Tableau 3 : Répartition (en %) des pifédiens selon leurs caractéristiques et leur région

Caractéristiques	Régions				
	Afrique de l'Ouest	Afrique centrale	Afrique du Nord	Autre région	Total
Type de PIFED					
À Québec	33,60	56,67	7,41	20,00	32,47
À distance	12,30	3,33	44,44	0,00	14,43
Délocalisé	54,10	40,00	48,15	80,00	53,09
Type d'organisation					
Agence bilatérale /multilatérale	12,30	6,67	11,11	26,67	12,37
Organisme gouvernemental	87,70	93,33	88,89	73,33	87,63
Responsabilité					

Aucune équipe	37,71	23,33	44,44	53,33	37,63
Équipe de 2 à 5 personnes	27,87	26,67	44,44	40,00	30,93
Équipe de 6 à 20 personnes	18,03	30,00	11,12	6,67	18,04
Équipe de plus de 20 personnes	16,39	20,00	0,00	0,00	13,40

Il n'y a pas que les personnes évoluant dans le suivi-évaluation qui se font former dans le PIFED. Les pifédiens évoluent dans d'autres domaines tels que le contrôle (vérification, audit, contrôle), l'économie et planification (prospective, planification, programmation, analyses socio-économiques), les finances (fiscalité, comptabilité, finances), la gestion de projet/programme (coordination de projet/programme), l'enseignement et la recherche, et la gestion administrative (ressources humaines, assistantat de direction, communication). Les domaines qu'on retrouve le plus sont la gestion administrative en Afrique de l'Ouest, en Afrique centrale et dans l'Autre région, et le contrôle en Afrique du Nord. Dans tous les cas, le suivi-évaluation n'est pas le domaine le plus représenté quelle que soit la région et il l'est encore plus faiblement en Afrique centrale (3,33%).

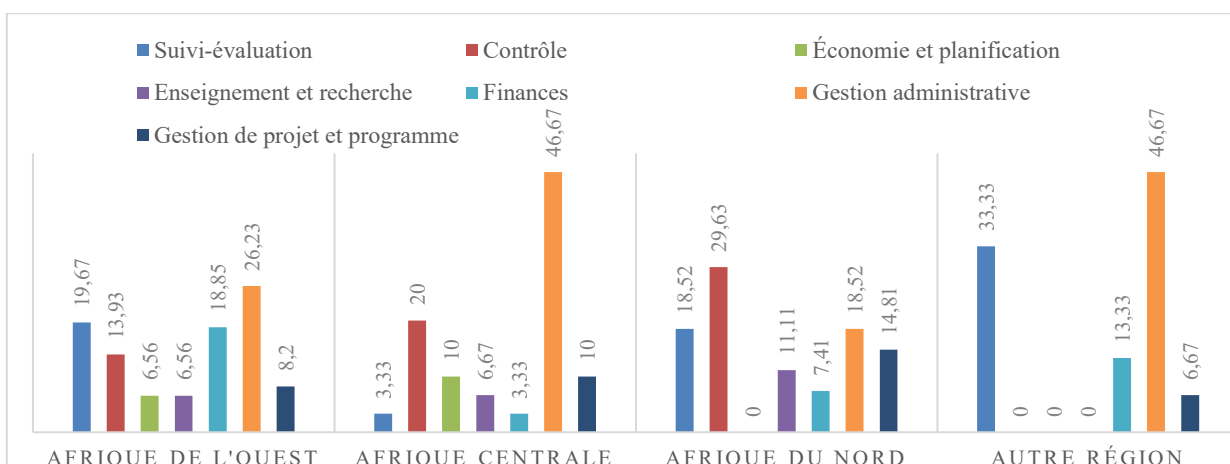


Figure 3 : Répartition en % des pifédiens selon leur domaine

En dehors de leurs fonctions principales auprès d'organismes gouvernementaux, certains travaillent comme consultants indépendants en évaluation de projets et programmes de développement pour le compte des bailleurs de fonds et d'Organisations non gouvernementales (ONG), et aussi auprès des collectivités territoriales sur l'élaboration du suivi-évaluation des programmes d'action communale et des programmes de développement régional.

Lorsqu'on examine une évolution des inscriptions sur les 10 dernières années, voici les tendances qui se dégagent. En 2020, du fait de la crise du COVID-19, il n'y a pratiquement pas eu d'inscrits au PIFED sauf en Afrique de l'Ouest. Il n'y a eu que des PIFED délocalisés et à distance sur demande des organisations dans cette région. Depuis 2018, il n'y a plus d'inscrits de Madagascar et Djibouti (Autre région) au PIFED. L'Afrique de l'Ouest et du centre ont connu leur pic en 2018 (environ 25% chacun), l'autre région en 2017. Cet engouement s'explique par la très forte demande pour des PIFED délocalisés. En 2017, en plus en plus de l'accroissement du nombre de formations délocalisées tenues, la DAI a été conviée à plusieurs rencontres dans le but de présenter le modèle délocalisé du PIFED à des partenaires en vue d'en tenir un dans leur pays. Ainsi, une trentaine de rencontres ont eu lieu au courant de cette année, qui a fait en sorte d'augmenter les PIFED délocalisés en 2018 (PIFED, 2018). En Afrique du Nord, on observe un engouement pour le PIFED en 2021 avec la formule à distance qui a été développée en automne 2020.

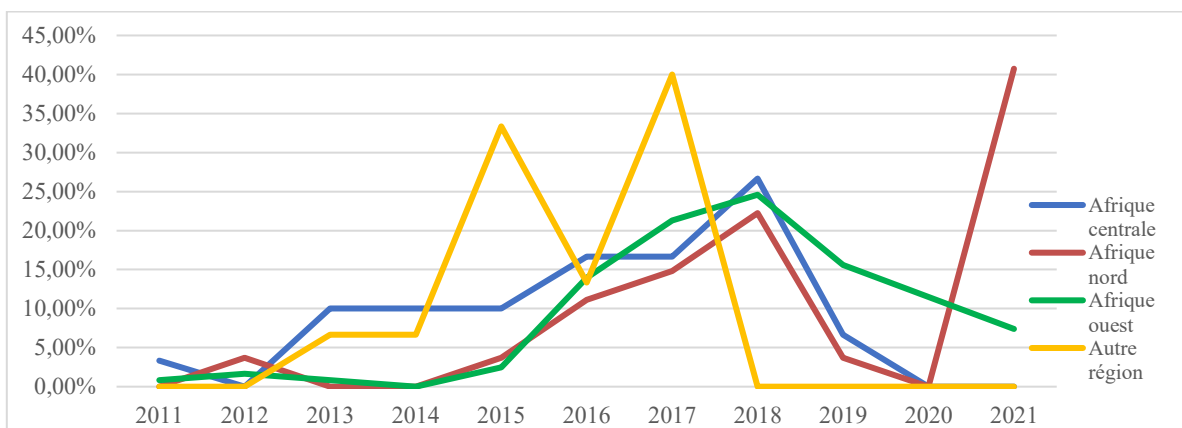


Figure 4 : Évolution des inscriptions au PIFED selon les régions

4.2. Motivations à participer au PIFED

Les entrevues semi-dirigées ont permis de comprendre que pour le PIFED sur demande d'une organisation, généralement c'est une administration centrale ou un ministère stratégique (primature, économie, plan et développement) qui sollicite pour ses administrations décentralisées ou les autres ministères. Ceci, afin que les autres administrateurs ou responsables de suivi-évaluation de tous les départements ministériels soient formés pour leur permettre d'évaluer les programmes gouvernementaux. Dans la plupart des cas, un ou deux représentants par organisation y participent. Plusieurs de ceux ayant participé au PIFED à Québec ont bénéficié d'une bourse partielle ou complète. Leurs organisations ont pris en charge les frais de voyage et de séjour.

Les motivations personnelles à participer au PIFED sont diverses. Certains avaient déjà une bonne expérience en évaluation. Ils avaient l'habitude de conduire des évaluations liées à des projets sectoriels (la santé ou l'éducation) ou des projets en dehors du développement. Il leur manquait des capacités transversales afin de mener des évaluations sur les portefeuilles de programmes/projets de développement et des évaluations sensibles au genre. Cette formation était pour eux l'occasion d'approfondir leurs connaissances en évaluation de programmes de développement plus précisément.

« J'ai senti à un moment qu'il me manquait des capacités techniques sur les portefeuilles de programmes et leur évaluation. Parce que le plus souvent les évaluations que nous menions étaient sectorielles soit la santé ou l'éducation. Et je sentais qu'il me manquait de façon plus ou moins transversale, comment faire cette évaluation surtout pour les portefeuilles de programmes au niveau d'un pays ». (Participant)

D'autres n'ayant jamais réalisé une évaluation auparavant devaient superviser une mission d'évaluation (surtout d'impact) conduite par un évaluateur externe alors, ils avaient besoin en tant que responsable de suivi-évaluation d'avoir des connaissances. Ces connaissances leur permettraient de mieux comprendre le processus et prendre une part active dans les échanges avec l'évaluateur externe.

Pour certains de la vérification et de l'audit (trois sur les treize participants) qui avaient déjà réalisé plusieurs missions dans leur domaine, l'évaluation était une nouvelle discipline qui devait faire partie de leurs missions. Ils ignoraient beaucoup de choses sur cette discipline, alors leur objectif était de savoir au moins ce qu'est l'évaluation.

Trois des participants avaient besoin de changer de carrière c'est-à-dire sortir du cadre général de la gestion des projets (élaboration jusqu'à l'exécution) et devenir spécialiste en évaluation. Certains par leur cursus n'avaient pas un profil d'évaluateur de projet, mais plutôt celui de gestionnaire de projet. Le PIFED était donc pour eux une opportunité d'avoir les connaissances pour se spécialiser, coordonner et conduire des évaluations du début jusqu'à la fin dans le but d'être des consultants indépendants.

En plus de ces raisons, deux participants avaient besoin de ce certificat international. Leur participation ne découlait pas toujours d'un besoin en termes de connaissances mais d'un besoin en termes de reconnaissance de niveau. Le PIFED est considéré comme un label et un référentiel. Le fait que le programme existe depuis 10 ans, qu'il soit connu, reconnu et qu'il ait fait ses preuves, il y a une reconnaissance des qualifications des personnes. Ils avaient déjà bénéficié d'autres formations en évaluation mais ils ont participé à cette autre formation pour « avoir l'honneur d'être PIFED ». Ils ont reconnu que « ce n'était pas toujours un renforcement des capacités pour un renforcement des capacités ».

4.3.Utilisation des savoirs enseignés dans le contexte du travail

Près des trois quarts (73,72%) ont déclaré utiliser fortement ou très fortement les savoirs enseignés au PIFED dans l'enseignement, la participation aux activités de suivi et d'évaluation, la participation aux débats et la supervision des évaluations. Cette proportion est proche de l'enquête qui avait été réalisée en 2018 par la DAI où 69,2% ont déclaré utiliser réellement les compétences acquises dans l'exercice de leurs fonctions (PIFED, 2018).

Ces utilisations se font de plusieurs manières. Il y a d'abord un partage de connaissances avec les autres membres de l'organisation. Certains de ceux qui ont été envoyés pour le compte de leurs organisations sont les seuls représentants de ces organisations à participer

au PIFED. Alors dès leur retour, ces derniers doivent faire une restitution de la formation aux autres membres. Certains s'en servent pour enseigner le suivi, l'évaluation, la gestion axée sur les résultats aux administrateurs (nouveaux et anciens), aux étudiants dans les écoles d'administration ou autres écoles supérieures ou à leurs partenaires dans les projets. Un participant a affirmé que le PIFED lui a permis d'améliorer sa manière d'enseigner l'évaluation en y apportant l'expérience canadienne. Tant dans les rencontres au sein de leurs organisations, au niveau national ou international, les connaissances acquises leur permettent de participer aux discussions. Concernant la conduite de l'évaluation, plusieurs se servent des savoirs acquis plus dans leurs missions dans le cadre de consultation.

« Après l'expérience du PIFED, j'ai déjà élaboré un rapport d'évaluation qui pour moi reste toujours un référentiel pour travailler dans des missions avec les collectivités territoriales. » (Participant)

Toutefois, 26,28% ont déclaré utiliser faiblement ou très faiblement les savoirs enseignés avec une proportion plus grande en Afrique centrale (36,67%) et l'Autre région (33,33%). Parmi ceux-là (utilisation faible ou très faible des savoirs), 92% proviennent d'organismes gouvernementaux. Par ailleurs, on y retrouve plus de personnes évoluant dans la gestion administrative (19%), dans les finances et le suivi-évaluation (respectivement 19 %). Certains ont déclaré ne pas avoir suffisamment de capacités pour mener une activité d'évaluation. Pour d'autres, les raisons sont d'ordre organisationnel. Il n'y a pas de cadre de valorisation de leurs connaissances dans leurs organisation. La plupart n'ont pas encore conduit d'évaluation parce qu'aucune mission d'évaluation n'a été programmée depuis leur formation. Plusieurs causes justifient cet état de fait. La culture de l'évaluation est faible ou n'existe pas dans certaines organisations. Par ailleurs, il y a un manque de soutien et d'implication des premiers responsables en faveur de l'évaluation. De ce fait, l'évaluation n'est pas valorisée dans l'organisation et prise en compte dans la conception et la mise en œuvre des projets ou programmes. Il n'y a donc pas de budget alloué aux activités d'évaluation. D'autres organisations sont plus axées sur le suivi des activités en renseignant les différents indicateurs. Pour certains domaines d'activités, ils font plus de contrôle et

d'inspections que d'évaluation. De plus, lorsqu'il y a une évaluation, c'est une activité qui est conduite par les bailleurs de fonds lorsqu'ils financent les projets. Pour d'autres encore, l'évaluation est perçue comme une sanction. Pour d'autres organisations enfin, l'évaluation est méconnue par plusieurs membres et surtout par les responsables.

Nous déterminerons à présent le niveau d'institutionnalisation des organisations.

4.4.Niveau d'institutionnalisation de l'évaluation

Comme nous l'avons souligné, le niveau d'institutionnalisation est une moyenne calculée à partir de la moyenne des différentes dimensions développées dans les sections ci-dessus. Après avoir calculé cet indice, nous avons effectué les différents tests d'Alpha de Cronbach. La cohérence interne d'un indice est jugée bonne si la valeur de ce test est supérieure à 0,80 (Taylor-Ritzler et collègues, 2013). Les résultats des tests alpha de Cronbach montrent de bons niveaux de cohérence interne, avec une fiabilité d'échelle de 0,91 pour l'indice du niveau d'institutionnalisation et de 0,88 à 0,93 pour chacune de ses dimensions (tableau 4).

Tableau 4 : Statistiques descriptives et de cohérence interne du niveau d'institutionnalisation et ses dimensions

	Moyenne	Écart-type	Alpha de Cronbach	Min	Max
Niveau d'institutionnalisation	2,16	0,04	0,91	1	4
Existence de la pratique évaluative	2,24	0,05	0,90	1	4
Qualité des évaluations réalisées	2,46	0,04	0,93	1	4
Utilisation systématique des résultats	2,44	0,05	0,88	1	4

Ainsi, plus de la moitié (57, 22 %) des administrations publiques en Afrique francophone ont un niveau d'institutionnalisation en développement. On retrouve une plus grande proportion d'organisations d'Afrique du Nord et l'Autre région dans ce niveau. Au total, près des trois quarts (71%) se retrouvent dans les deux niveaux inférieurs (faible et en développement). Toutefois, les agences bilatérales ou multilatérales ont un niveau d'institutionnalisation plus élevé que les organismes gouvernementaux. On les retrouve majoritairement dans le niveau intermédiaire (54,17 %) et pas du tout dans le niveau faible (Tableau 5).

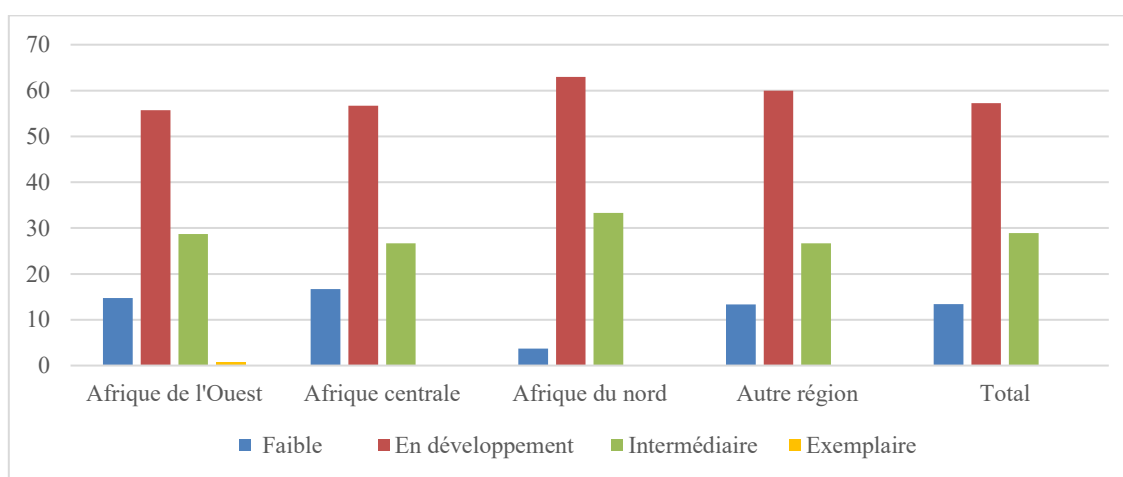


Figure 5 : Répartition (en %) du niveau d'institutionnalisation de l'évaluation par région

Tableau 5 : Répartition (en %) du niveau d'institutionnalisation de l'évaluation selon le type d'organisation

	Faible	En développement	Intermédiaire	Exemplaire
Agence bilatérale/multilatérale	0,00	45,83	54,17	0,00
Organisme gouvernemental	15,29	58,82	25,29	0,59
Total	13,40	57,22	28,87	0,52

4.4.1. Niveau d'institutionnalisation selon les dimensions et sous-dimensions

- Existence de la pratique évaluative

L'existence de la pratique est liée aux évaluations selon l'auteur qui les réalise (auto-évaluation, évaluation interne et évaluation externe) et selon le cycle de vie de l'intervention (évaluation *ex-ante*, évaluation intermédiaire et évaluation *ex-post*). De façon générale, pour plus de la moitié (53,09%), la pratique de l'évaluation est en développement avec une plus grande proportion de l'Afrique centrale (60%).

Tableau 6 : Répartition (en %) du niveau de l'existence de la pratique selon la région

	Faible	En développement	Intermédiaire	Exemplaire
Afrique de l'Ouest	13,11	52,46	30,33	4,10
Afrique centrale	20,00	60,00	20,00	0,00
Afrique du Nord	7,41	48,15	33,33	11,11
Autre région	13,33	53,33	33,33	0,00
Total	13,40	53,09	29,38	4,12

Au cours des cinq dernières années, selon la personne qui réalise l'évaluation, ce sont les évaluations externes qui ont le plus augmenté (55,15%) avec une plus grande proportion en Afrique du Nord (59,26%). Un peu plus de la moitié (52 %) estiment que les évaluations internes n'ont pas augmenté. Parmi ces derniers, 69 % se retrouvent en Afrique centrale. Selon le cycle de projet, ce sont les évaluations *ex-post* qui ont le plus augmenté (56%) contrairement aux évaluations *ex-ante* (39,69%). Les expériences des interviewés relativement à leurs organisations viennent confirmer ces résultats. Il y a une augmentation des évaluations externes par rapport aux évaluations internes, pareillement pour les évaluations *ex-post* relativement aux évaluations *ex-ante*.

- **Qualité des évaluations réalisées**

La qualité perçue des évaluations comprend la qualité de la méthodologie utilisée, de la collecte des données et de l'analyse des données. Les organisations se retrouvent encore majoritairement dans le niveau « en développement » (48,97%). Cette fois, on trouve une proportion plus importante de pays de l'Afrique de l'Ouest et du Centre dans le niveau « en développement » (53%). La qualité de la méthodologie et de la collecte de données est jugée moins bonne que celle de l'analyse.

Tableau 7 : Répartition (en %) du niveau de la qualité des évaluations selon la région

	Faible	En développement	Intermédiaire	Exemplaire
Afrique de l'Ouest	4, 10	53,28	37,70	4, 92
Afrique centrale	10, 00	53,33	33,33	3, 33
Afrique du Nord	3,70	25,93	55,56	14,81
Autre région	6, 67	46,67	40,00	6,67
Total	5,15	48,97	39,69	6,19

- **Utilisation systématique des résultats**

L'utilisation des résultats fait référence à leur utilisation systématique pour la prise de décision et l'amélioration des interventions. Il y a toujours plus d'organisations dans le niveau « en développement ». Selon 58,76% des pifédiens, leurs organisations utilisent rarement les résultats des évaluations lorsqu'elles sont réalisées. On retrouve une proportion plus importante d'organisations de l'Afrique centrale dans les niveaux en développement et faible.

Tableau 8 : Répartition (en %) du niveau d'utilisation des résultats des évaluations selon la région

	Faible	En développement	Intermédiaire	Exemplaire
Afrique de l'Ouest	6,56	48,36	36,07	9,02
Afrique centrale	3,33	66,67	16,67	13,33
Afrique du Nord	3,70	55,56	37,04	3,70
Autre région	6,67	60,00	26,67	6,67
Total	5,67	53,09	32,47	8,76

« Quand on fait les évaluations, est-ce que c'est pris en compte ? On les range dans les tiroirs après les avoir faites. Alors on a du mal à répéter l'exercice et à tirer des leçons quand on ne tient pas compte des évaluations passées et qu'on veut en faire d'autres. » (Participant)

Selon les dimensions, 54,13% des organisations se retrouvent dans les niveaux inférieurs pour la qualité des évaluations ; 58,76% pour l'utilisation des résultats d'évaluation et 66,49% pour l'existence de la pratique. Ces deux différentes dimensions pourraient alors expliquer le fait que la majorité des organisations se retrouvent dans les deux niveaux inférieurs d'institutionnalisation (faible et en développement).

Dans la section suivante, nous analyserons les facteurs perçus par les participants influençant le niveau d'institutionnalisation.

4.5.Facteurs d'influence perçus du niveau d'institutionnalisation

4.5.1. Facteurs identifiés dans le cadre de Preskill et Boyle (2008)

- Compétences individuelles

Les compétences comprennent les compétences méthodologiques (élaboration d'un outil de logique d'intervention, collecte et analyse de données), interpersonnelles (compréhension du contexte, résolution de conflits, dynamique interpersonnelle, etc.) et en utilisation de la

technologie (logiciels de collecte et analyse de données) telles que perçues par les participants. 53,09% des pifédiens jugent leurs compétences bonnes ; de meilleures compétences méthodologiques mais faibles en utilisation de la technologie.

L'outil de modélisation d'une intervention le plus utilisé par les organisations est le cadre logique (50%). 26,80 % disent utiliser une théorie de changement contre 9,28% pour le modèle logique. Toutefois certains (13,92%), évoluant majoritairement dans le contrôle et la gestion administrative au sein des organismes gouvernementaux, n'ont pas d'outils de modélisation de la logique d'intervention.

Ainsi, selon les interviewés de l'Afrique du Nord, avant d'aller vers l'institutionnalisation de l'évaluation dans l'organisation, il faut qu'il y ait des personnes qui se spécialisent en évaluation de projets/ programmes de développement. Ces dernières doivent savoir mener une évaluation fondée sur la théorie du changement. Pour eux, savoir élaborer une théorie du changement est très important car elle permet de connaître les acteurs les plus influents dans les interventions, les influences qui sont exercées sur eux (jeux des acteurs) et de prendre des décisions plus pragmatiques. Pour ceux de l'Afrique de l'Ouest, le défaut de capacités et de maîtrise de techniques pour conduire les évaluations surtout d'impact (*ex-post*), entraîne l'externalisation de la réalisation des évaluations. Souvent, cela revient plus cher et n'emporte pas toujours l'adhésion de ceux qui doivent prendre ces décisions. Alors, ces compétences doivent être orientées vers la maîtrise des techniques d'évaluations d'impact qui sont plus sollicitées. Ceux qui sont en audit et contrôle pensent que le personnel technique a besoin de connaître la discipline, s'en approprier et savoir comment faire l'évaluation. En vérification financière et de performance, les outils sont connus et encadrés. Mais, ils ne savent pas les outils qui encadrent l'évaluation et qui peuvent permettre à un technicien d'évaluer selon les normes. Pour d'autres, il faut former les personnes aux différents savoirs et surtout au savoir-faire afin qu'elles soient capables de passer le relais pour palier le roulement du personnel.

La différence se trouve au moment où il faut former les personnes. Pour les interviewés de l'Afrique de l'Ouest, dès qu'il y a une politique d'évaluation, il faut penser aux

compétences. Toutefois, en Afrique centrale, les participants proposent une démarche anticipative dans le renforcement des capacités individuelles. Il faudrait qu'il y ait des personnes capables de répondre aux besoins d'évaluation avant la volonté politique.

Les membres de la DAI ayant une expérience en Afrique, pensent qu'il y a beaucoup d'activités de RCE en Afrique et beaucoup de personnes qui renforcent leurs capacités. Cependant, ces activités concernent généralement les techniciens. Alors, ils proposent de mettre aussi l'accent sur ceux qui exercent des responsabilités. Ces derniers ont des connaissances très superficielles de l'évaluation. Cela est un frein à la pratique évaluative, car ce sont eux qui ont la charge de promouvoir l'évaluation. En formation continue, il faudrait aller au-delà des exercices et aller droit au but de manière pratico-pratique. Il est nécessaire de doter les apprenants de capacités afin qu'ils soient capables de savoir quelle approche d'évaluation appliquer dans un contexte précis.

Les participants d'Afrique de l'Ouest et les membres de la DAI exerçant en Afrique ont identifié des contraintes : la qualité, l'accessibilité et la disponibilité des données. Pour eux, ce qui n'est pas encore très développé en Afrique, c'est la systématisation de l'information. Les différents secteurs économiques et sociaux n'ont pas la capacité d'une part de capter l'information, ou la capturent de façon non exploitable ou partielle et d'autre part de rendre cette information disponible. Il y a une absence d'outils de collecte des données qui peuvent assurer la traçabilité de l'atteinte des résultats.

- Leadership

Selon 39,69%, leur haute direction soutient faiblement l'évaluation. Ainsi, pour les participants, l'une des premières contraintes à l'institutionnalisation, c'est que ce sont les dirigeants qui ne veulent pas l'évaluation. Un leadership organisationnel est donc nécessaire pour encourager ceux qui veulent faire l'évaluation. Il faut faire en sorte que ces dirigeants comprennent ce qu'est l'évaluation. Les membres de la DAI s'accordent sur ce point. Lorsqu'on décide d'aller vers l'institutionnalisation de l'évaluation, la plupart du temps, elle est propulsée par les premiers responsables de l'organisation qui sont déjà sensibilisés et connaissent l'importance de l'évaluation. Il est important que

l'institutionnalisation soit accompagnée par un engagement de l'exécutif de l'organisation à utiliser cette fonction. Alors, pour la DAI, il y a tout un besoin de comprendre la culture organisationnelle lorsqu'on veut proposer au sein d'une organisation un outil, un guide, un processus, etc.

« Nous avons travaillé pour l'élaboration d'un guide sur les processus évaluatifs dans une organisation. Il y a eu une équipe à l'interne qui a travaillé le guide, qui l'a fait approuver. La volonté provenait des membres mais les gestionnaires n'étaient pas vraiment convaincus. Donc, je dirais qu'aujourd'hui, je ne suis pas sûr que le guide soit utilisé. » (Participant)

Si les leaders ne sont pas engagés, c'est parce qu'ils ont une mauvaise perception de l'évaluation. Cependant, quelquefois cette perception est partagée par la quasi-totalité des membres de l'organisation.

- Culture

Selon 71,13% des participants, l'évaluation est perçue dans leurs organisations comme un instrument de contrôle, de sanction ou de reddition de comptes contre seulement 28,87% qui la perçoivent comme une opportunité d'apprentissage. Cela est confirmé par les interviewés de toute région confondue. Il y a une mauvaise perception de l'évaluation au sein de leurs organisations respectives. La fonction de l'évaluation est mal comprise et mal connue surtout au sein des institutions de contrôle. Cette idée est partagée par les membres de la DAI. De ce fait, il y a une confusion entre l'évaluation et le contrôle, l'inspection, la vérification et l'audit que la plupart des organisations font couramment. Par ailleurs, les membres des organisations ne voient pas les avantages de l'évaluation. Bien au contraire, ils ont la phobie de l'évaluation. Ils croient que l'évaluation donne directement droit à une reddition de compte. L'évaluation n'est pas perçue comme un instrument utile, un moyen d'apprentissage organisationnel, d'aide à la prise de décision ou de capitalisation pour améliorer l'action publique mais comme un outil de sanction. Cette peur s'explique aussi

par le fait qu'ils pensent que s'il y a des évaluations et que les résultats « tendent souvent à détruire tout ce qui a été fait », c'est qu'ils ne font pas convenablement leur travail.

« Nous avons aussi par moment une culture de diaboliser, à travers l'évaluation, l'exécution des projets passés. En général les rares fois qu'on conduit les évaluations, on le fait quand l'équipe de projet est déjà dissoute. Alors quand ils font les évaluations ex-post ou d'impact, les projets sont souvent mal notés, mais les rapports de suivi montrent une performance globale du projet. Ces évaluations tendent souvent à détruire tout ce qui a été fait. Du coup beaucoup refusent ces évaluations » (Participant)

« Il y a cet autre facteur qui est relié à l'aspect culturel 'l'évalphobie'. Cette peur de l'évaluation si on ne réussit pas à la surmonter, les gens se referment sur eux même ». (Participant)

- Culture de GAR

27,87% des participants ont déclaré que leurs organisations n'ont pas une culture de gestion axée sur les résultats. Cela s'exprime par des activités qui sont plus orientées vers le suivi et un manque de redevabilité. Les participants, toutes régions confondues, pensent que leurs organisations sont plus orientées vers le suivi parce que leurs activités s'arrêtent aux produits, et non sur les résultats en termes de changements opérés au niveau des populations. Le manque de redevabilité dans les mentalités et dans les pratiques se traduit par la mauvaise gestion des fonds publics. Cela est dû en partie au fait que lorsque les organes dédiés à l'évaluation sont créés au sein des organisations et les personnes nommées, il n'y pas de feuille de route relative à la manière dont elles devraient travailler. Les rôles et responsabilités de chaque partie prenante dans l'évaluation de l'action publique ne sont pas clarifiés.

Une précision a été apportée par les intervenants en Afrique de la DAI et ceux de l'Afrique centrale et du Nord. Pour eux, si les gestionnaires ne voient pas d'intérêt à la redevabilité,

c'est parce que rien ne les y oblige. Alors, cela part des aspirations à installer la culture des résultats. Au-delà, ces aspirations doivent émaner des populations, parce que généralement les contribuables pensent que ce qui est géré appartient aux gestionnaires. Ils ne se plaignent pas de la mauvaise gestion et ne posent pas des actions pour que cet état des choses puissent changer. Alors, les citoyens devraient pousser à plus de transparence et d'efficacité de l'action publique.

- **Ressources humaines**

Pour près de la moitié des participants (48,97%) leurs organisations n'ont pas une unité chargée de l'évaluation avec une plus grande proportion de l'Afrique centrale 63,33% et du Nord (59,26%). Parmi ceux-là, on retrouve plus ceux qui évoluent dans le contrôle (83,87%), l'enseignement et la recherche (61,54%) et la gestion administrative (55,17 %).

Pour les pifédiens et les intervenants de la DAI en Afrique, il est important de mettre en place toute une équipe pour réaliser les évaluations de l'action publique. L'évaluation institutionnalisée, se voit concrètement dans l'organigramme d'une organisation. Ainsi, toute structure doit disposer d'un département d'évaluation qui aide à mieux réfléchir sur l'atteinte des objectifs en lien avec l'objet social de l'organisation. Ceux de l'Afrique de l'Ouest ont ajouté la nécessité d'avoir une équipe pluridisciplinaire et le développement de l'esprit d'équipe.

- **Cadre d'évaluation**

Selon 40,72%, il n'existe pas de cadres d'évaluation (manuel, guide ou plan) au sein de leurs organisations. Parmi ceux qui en possèdent, ils pensent majoritairement que ce cadre comporte des approches et méthodes d'évaluation appropriées au contexte de leurs organisations.

Par conséquent pour l'Afrique de l'Ouest, l'institutionnalisation commence par la préparation des textes. Il faut qu'il y ait les textes qui régissent l'évaluation, qui montrent du début à la fin pour une intervention donnée, ce qui doit être fait et si les objectifs sont atteints. Les participants de l'Afrique centrale pensent que ce manuel devrait être adapté au

contexte de l'organisation pour faciliter la fonction évaluative. Pour ceux de la DAI qui interviennent en Afrique, la pratique de l'évaluation est institutionnalisée si elle est reconnue et si ces cadres formels sont clairs et définissent la conception et la mise en œuvre de l'évaluation mais aussi l'utilisation de ses résultats.

- **Ressources financières**

La plupart des répondants (73,20%) ont déclaré que leurs organisations n'ont pas un budget spécialement alloué à l'évaluation. Pour ceux qui en ont, 38% estiment que ce budget n'est pas suffisant pour réaliser toutes les activités d'évaluation. Toutefois, même si la plupart n'a pas un budget spécialement alloué, la majorité (91,57%) ont souligné le fait que leurs organisations perçoivent occasionnellement des ressources pour réaliser ces activités. Ces ressources proviennent principalement du gouvernement (36,25 %), des bailleurs de fonds (29,21%) ou de leurs organisations (25,84%).

Ainsi, selon les interviewés de toutes les régions, il faut qu'il y ait des moyens financiers qui permettent de réaliser les évaluations de l'action publique. L'inexistence d'un budget spécial est une contrainte. Toutefois, ils obtiennent des ressources qui proviennent généralement des bailleurs de fonds surtout pour les évaluations *ex-post*. Peu de ministères accordent des budgets pour le suivi des activités et les missions d'évaluation. Généralement, les institutions de contrôle sont celles qui mettent à la disposition de leurs organisations leurs propres ressources. Lorsqu'il y a des ressources, elles sont insuffisantes pour la réalisation de toutes les missions d'évaluation.

Par conséquent, dans un environnement de rareté de ressources, les organisations ont souvent tendance à sacrifier les activités d'évaluation qui sont jugées « inopportunes ». L'accent est mis sur les évaluations d'impact ou *ex-post*. Leurs plans d'actions sont souvent mal élaborés. Ils y prévoient un certain nombre d'évaluations à réaliser. Toutefois, certains plans ne mentionnent pas clairement les montants pour réaliser chacune de ces évaluations. D'autres sont irréalistes par rapport aux moyens dont les organisations disposent.

Ils pensent, pour la plupart, que les partenaires techniques et financiers (PTF) font leur part. Cependant, les gouvernements (présidence, primature, ministères) ont du mal à

honorer leurs engagements. Quand les gouvernements font une demande d'évaluation, ils ne mettent pas toujours les moyens financiers à disposition contrairement aux PTF. Alors, si les bailleurs de fonds n'octroient pas le financement, il serait difficile d'avoir des évaluations au sein des organisations publiques. En dehors des institutions de contrôle qui font de l'évaluation parce que cela fait partie de leurs missions, il est rare de voir un ministère réaliser une évaluation sur son propre budget et même qui a un budget dédié. Il cherchera généralement les ressources auprès d'un PTF.

- **Apprentissage continu**

Selon près de la moitié (54,64%) dont 76,67% en Afrique centrale et 54,10% en Afrique de l'Ouest, leurs organisations n'ont pas un plan de renforcement des capacités pour lequel des ressources sont allouées à la formation du personnel en évaluation.

Pour les personnes de l'Afrique du Nord et de l'Ouest, il est important qu'il y ait des formations continues sur l'évaluation. C'est l'institution qui devrait s'engager pour renforcer les capacités de ses membres afin qu'ils puissent mener à bien les missions d'évaluation et soient capables de former les autres.

- **Diffusion**

Pour la plupart (68,04%), leurs organisations ne créent pas des opportunités de diffusion de l'évaluation. En effet, les résultats d'évaluation sont rarement diffusés à l'extérieur des organisations. Par ailleurs, les membres des organisations partagent rarement leurs connaissances en évaluation avec d'autres personnes extérieures à l'organisation. Généralement, le partage des résultats à l'externe se fait avec le gouvernement (présidence, ministères, cabinet des ministères), les bailleurs de fonds et d'autres institutions publiques (Assemblée nationale, Cour des comptes, Inspection générale d'État), mais peu avec les collectivités territoriales (régionales, départementales, communales) et les Organisations de la société civile (OSC).

Les participants de l'Afrique centrale pensent qu'il faudrait faire la diffusion des rapports d'évaluation à toutes les parties prenantes. Si le rapport n'est pas publié, ce n'est pas de

l'évaluation. Pour la DAI, il faut qu'il y ait au sein de l'organisation une culture d'apprentissage et la diffusion des leçons apprises.

4.5.2. Autres facteurs identifiés par les participants

- Demande d'évaluation

31,96 % ont déclaré qu'au cours des 5 dernières années, il n'y a pas eu de demande d'évaluation avec une plus forte proportion des organisations de l'Afrique centrale (53,33%). Lorsqu'il y a une demande que ce soit en fonction du cycle de projet ou de l'auteur, seulement 2,58% émane des organisations elles-mêmes. La demande d'évaluation est plus une initiative externe aux organisations publiques. Elle provient notamment du gouvernement (présidence, primature, ministère), d'autres institutions publiques (assemblées nationales, Cour des comptes), des collectivités territoriales, du secteur privé ou des bailleurs de fonds. Les bailleurs de fonds sont les principaux commanditaires des évaluations externes (38%), et ex-post (32%). Les organisations commandent plus les évaluations internes (37%) et intermédiaires (28%).

Les participants de toutes les régions et toutes catégories ont identifié la demande d'évaluation comme un facteur de l'institutionnalisation. Au niveau des régions, les répondants considèrent que la demande d'évaluation émane des bailleurs de fonds. Ce qui justifie le fait que la proportion de l'initiative de demande émanant des organisations est faible. Ce que les institutions publiques commandent beaucoup plus et systématiquement, ce sont le contrôle financier et l'audit. Ils n'attendent pas toujours les bailleurs de fonds à ce niveau. Alors pour les participants, l'institutionnalisation de l'évaluation, c'est rendre l'évaluation obligatoire autant que l'audit financier.

Pour l'Afrique du Nord, généralement l'initiative de la demande émane plus du gouvernement ou des autres institutions publiques (Assemblée nationale, Cour des comptes, Inspection générale d'État, etc.). En Afrique de l'Ouest, la demande au sein des organisations provient généralement des bailleurs de fonds surtout pour les évaluations ex-post. Ils pensent que le problème vient du fait que les dirigeants s'interrogent sur l'opportunité de l'évaluation, alors il est difficile d'obtenir le financement. Une précision a

été faite sur les institutions de contrôle notamment la vérification. La loi ne leur permet pas de s'autosaisir pour réaliser une mission d'évaluation. La demande doit émaner du gouvernement ou de l'Assemblée nationale. Alors, pour eux, ces entités devraient s'intéresser à l'évaluation, et mettre les moyens financiers à leur disposition. En Afrique centrale, l'accent est mis sur l'évaluation externe dont les principaux commanditaires sont les partenaires techniques et financiers. C'est une obligation dans le cadre de l'aide publique au développement. Seuls les projets financés par les bailleurs sont systématiquement évalués.

Selon les participants, il n'y a pas que les gouvernements qui ne demandent pas les données probantes basées sur l'évaluation en Afrique. Il n'existe vraiment pas une exigence de l'Assemblée nationale, des collectivités locales, de la société civile, du secteur privé et de la population. Lorsque l'évaluation est financée par un PTF, elle est aussi influencée par celui-ci sur plusieurs aspects. Les évaluations qui sont commanditées par les bailleurs de fonds sont conduites pour eux-mêmes. Ils font des évaluations qui vont alimenter leurs propres décisions internes. Souvent, ils veulent démontrer que leurs investissements ont des retombées positives parce qu'une fois que l'évaluation est faite, le rapport n'est pas toujours diffusé publiquement dans le pays. Ce qui fait que cette fonction de l'évaluation n'est pas vraiment un dialogue entre les pays et les bailleurs de fonds. Ils vont se pencher surtout sur les apprentissages et les décisions qu'eux-mêmes doivent prendre. Il n'y a pas vraiment d'apprentissage qui est fait de façon large pour l'ensemble de la fonction publique. Cela est limité dans des secteurs spécifiques et très techniques. Par conséquent, la fonction d'évaluation doit passer des sièges sociaux des partenaires techniques et financiers au sein des pays.

« L'évaluation quand elle est financée par un partenaire technique et financier, elle est influencée aussi par celui-ci. C'est lui qui va dicter l'envergure, une bonne partie de la méthodologie ou même les résultats attendus. » Participant

Des précisions ont été apportées par les participants de l'Afrique centrale et de l'Ouest. Ils pensent qu'on n'aurait pas dû commencer par le renforcement des capacités individuelles dans leurs organisations. La plupart des personnes qui ont été formées ont été confrontées à l'absence de la demande au sein de ces organisations. Ils se sont fait former et plusieurs n'ont pas la possibilité de mettre en pratique ce qu'ils ont appris. Par conséquent, ils ont l'impression de s'être fait former inutilement. Cela a entraîné du découragement et de la frustration chez la plupart d'entre eux. Alors, plusieurs s'orientent vers les agences bilatérales ou la consultance. Ils sont appuyés par ceux de la DAI qui ajoutent qu'il y a actuellement beaucoup d'individus formés. L'offre est plus forte que la demande. C'est la raison pour laquelle, ils s'orientent actuellement vers la demande pour amener les organisations publiques à commander des évaluations.

**- La pensée évaluative tout au long de la chaîne de Planification-
Programmation-Budgétisation-Suivi-Évaluation (PPBSE)**

Un autre facteur qui a été souligné par tous les participants est la pensée évaluative tout au long de la chaîne de planification-programmation-budgétisation-suivi-évaluation (PPBSE). Une condition importante, ce sont les préalables à l'évaluation, l'évaluabilité des politiques publiques. On peut mettre en place toutes les conditions, mais si les politiques publiques elles-mêmes ne sont pas évaluables, il sera difficile de le faire. Faire de l'évaluation nécessite que toutes les autres étapes de la chaîne de PPBSE soient prises en compte. Cela est encore un maillon faible dans les pays africains. Il n'y pas véritablement encore cette capacité nationale pour faire l'analyse des besoins ni la conception des politiques publiques. La plupart du temps, la conception des politiques n'est pas participative. Les diagnostics sectoriels, le choix des thématiques ne reposent pas réellement sur les attentes des bénéficiaires. Ce qui aurait permis de mieux comprendre le problème, c'est un véritable diagnostic dans le but de faire de meilleures orientations stratégiques. Selon eux, il n'y a pas que les gouvernements, même les partenaires au développement viennent avec leurs projets qu'ils ont expérimentés dans un autre pays. Les bénéficiaires n'étant pas impliqués, quand le financement s'arrête, il n'y a pas de pérennisation des acquis de l'intervention. La

durabilité d'une action dépend bien souvent de sa pertinence.

« On peut mettre en place toutes les mesures décrites plus haut, mais est-ce que les politiques publiques sont elles-mêmes évaluables. On ne peut évaluer que ce qui peut l'être. Sinon, on peut se doter de toutes les capacités du monde mais ce serait peine perdue. » (Participant)

En outre, il serait difficile de prendre une décision sans avoir évalué ses retombées. Il faut démontrer la preuve de la réussite de ce qu'on veut faire et l'atteinte des objectifs et tous les effets et impacts qui vont en découler. En Afrique, il y a rarement des décisions qui sont basées sur des données probantes. La fonction d'évaluation, dont le premier but est d'alimenter les prises de décisions, n'est pas en place. Pour eux, tous les échecs répétitifs et tous les engagements qui n'aboutissent pas sont dus au fait que les organisations ne capitalisent pas les résultats de toutes les interventions antérieures.

« En Afrique, je vois très rarement des décisions politiques ou administratives qui sont basées sur des données. Même les décisions actuelles dans le cas de la covid, on passe outre les données probantes pour prendre des décisions copiées sur les pays occidentaux ».
(Participant)

Au niveau de la budgétisation, il y a un problème d'allocation des ressources dans une perspective d'efficacité et d'efficience. Les personnes ne se demandent pas toujours pourquoi il serait judicieux d'injecter de l'argent pour telle ou telle activité. Les plans d'actions annuels ne sont pas suffisamment détaillés avec des indicateurs qui mesurent les objectifs à atteindre. Ainsi, les moyens financiers qui sont mis à la disposition des organisations sont soit surestimés ou sous-estimés. Au niveau du suivi, il n'y a pas d'outils de gestion clairs pour la mise en œuvre des projets.

« Le pays est une terre de prospective et une terre de planification avec les

plans quinquennaux. Mais elle n'est pas une terre d'évaluation ».

(Participant)

Au-delà de ces facteurs individuels et organisationnels, plusieurs pensent que l'institutionnalisation de l'évaluation en Afrique est plus le fait de déterminants nationaux et contextuels. Toutefois, les avis sont partagés sur certaines particularités. Pour l'Afrique du Nord, on ne peut pas encore parler de l'institutionnalisation de l'évaluation au sein d'une organisation parce les personnes n'ont pas encore les capacités pour réaliser les évaluations de qualité. Par conséquent, l'institutionnalisation de l'évaluation au sein d'une organisation est plus dans une perspective canadienne ou Nord-américaine. En Afrique de l'Ouest, ils n'appréhendent pas l'institutionnalisation au sein d'une organisation parce que c'est un processus qui doit d'abord être de l'ordre de l'État. Si au niveau national, les conditions ne sont pas réunies pour l'institutionnalisation de l'évaluation, une organisation ne sera pas en mesure de le faire. Cet avis est partagé par certains de la DAI exerçant en Afrique. Pour eux, on ne peut pas parler vraiment d'institutionnalisation au sein d'une organisation. Institutionnaliser veut dire qu'il y a un système institutionnel, donc plusieurs institutions au niveau du pays. C'est le système de gouvernance institutionnel qui prend en charge la fonction évaluative. Il faudrait alors revoir l'ensemble de ce système (de décision, de revue, de communication des acteurs, etc.) et que l'évaluation soit prise en compte par cet ensemble. Il ne faut pas qu'elle soit cloisonnée dans une fonction optionnelle. Si elle devient systématisée, elle devient définie au niveau du modèle de gouvernance. Pour d'autres, si l'environnement est favorable et a déjà les mécanismes qu'il faut pour impulser l'évaluation, cela peut en ce moment jouer en faveur des organisations. Il est très difficile que le changement soit impulsé par le bas. C'est celui impulsé par le haut qui produit des résultats significatifs dans le contexte africain. L'institutionnalisation de l'évaluation est à trois niveaux : individuel, organisationnel et national. Chacun de ces niveaux a des besoins différents. Il faut comprendre que toute cette évolution prend du temps. Au Canada, la fonction d'évaluation a pris du temps pour être créée de sorte qu'en Afrique, on ne peut pas s'attendre à avoir tout en place en l'espace de quelques années.

- Volonté politique

Pour tous les participants, institutionnaliser l'évaluation, c'est d'abord la volonté politique au niveau de l'État. Les ressources humaines, financières et techniques ne sont que des contraintes conjoncturelles et ne sont pas insurmontables. Alors que la volonté politique est plus difficile à surmonter. Ce n'est qu'une question de volonté pour un État de renforcer les capacités de ses agents et des organisations publiques et de mettre à leur disposition les ressources financières qu'il faut. Tant qu'il n'y a pas cette volonté, tous les autres efforts seraient vains. Il faut d'abord espérer une véritable appropriation et l'implication des autorités politiques pour faire de l'évaluation une priorité de l'agenda gouvernemental. Cette appropriation suppose une approche participative et inclusive dans le processus de l'évaluation et qui corresponde aux réalités locales. Par ailleurs, cette appropriation par les preneurs de décisions de l'utilisation de l'évaluation devrait les obliger à être imputables de sorte à bien utiliser les conclusions de l'évaluation. Une vraie évaluation est un processus de changement habilitant les parties prenantes à améliorer l'intervention. De plus, il faut la sincérité dans la volonté de faire et d'utiliser l'évaluation comme un vecteur de développement. En termes d'institution publique, ils pensent qu'on n'a pas encore la démonstration que les gouvernants veulent vraiment faire l'évaluation et baser leurs décisions sur des données probantes qui découlent des évaluations.

« Tant que l'autorité politique ne se serait pas appropriée l'évaluation, je considère que tous les facteurs conjoncturels et tous les efforts qu'on pourrait mobiliser pour institutionnaliser l'évaluation ne rimeraient à rien. » (Participant)

« Ces dernières contraintes ne sont pas insurmontables alors que la contrainte politique est difficile. Et dans certains pays dans lesquels j'ai travaillé, tant qu'on n'aura pas cette impulsion, on aura beau former les gens, écrire des manuels, ça ne débloque pas vraiment. » (Participant)

- **Cadre normatif national et sous-régional**

Selon les participants, les lois et règlements relatifs à l'évaluation aux niveaux national et sous-régional sont un facteur facilitant l'institutionnalisation de l'évaluation dans les organisations. C'est le facteur qui vient après la volonté politique. Ces cadres doivent prendre en compte la notion de redevabilité afin de savoir comment l'argent du contribuable a été utilisé dans un secteur donné. Ces cadres formels doivent clarifier les responsabilités et les activités. Pour eux, institutionnaliser l'évaluation, c'est donc mettre en place un dispositif qui permet de comprendre l'évaluation, la formaliser et de créer les conditions pour qu'elle soit pratiquée de façon efficace donc une démarche heuristique.

Ainsi, plusieurs initiatives sont faites dans ce sens en Afrique. Par exemple en Afrique du Nord, le Maroc a inséré dans sa constitution l'évaluation des politiques publiques en 2011. Au niveau juridique, il y a des lois qui renvoient sur l'évaluation des politiques publiques et les programmes de développement. En Afrique de l'Ouest, au Bénin, ils ont développé des outils dans le plan national d'évaluation piloté par les instances nationales et qui doivent être traduites en action dans les organisations sous-jacentes. Cela justifie d'ailleurs le profil de spécialiste de suivi-évaluation pour l'exécution des programmes et projets de l'État. Le Niger a adopté en 2019 sa politique nationale d'évaluation. La Côte d'Ivoire est en train d'élaborer la sienne. Dans ce sens, un projet de loi a été présenté à l'Assemblée nationale. En Afrique centrale en 2018, l'évaluation des politiques publiques a été intégrée dans la Constitution du Gabon et ce pays est en train d'élaborer sa politique nationale d'évaluation.

Pour ceux de l'Afrique de l'Ouest, si la loi existe, alors des ressources peuvent être définies pour chaque département ministériel. Quand le ministre prend l'engagement, il y a un accompagnement qui suivra. Pour les participants de l'Afrique centrale, le cadre normatif ne devrait pas se limiter à l'évaluation mais prendre en compte toute la chaîne PPBSE. Par ailleurs, il ne devrait pas être réglementaire mais législatif. Car, si le cadre n'a pas de valeur juridique, les acteurs qui planifient, mettent en œuvre et évaluent les politiques n'ont aucun repère contraignant devant les pousser à faire l'évaluation et l'inclure dès la planification.

Selon eux, il n'existe pas de redevabilité volontaire. Les acteurs ne se sentent redevables que quand le parlement agit. Alors, on pourrait mettre l'évaluation dans la constitution. Cette notion de contrainte a été appuyée par la plupart des membres de la DAI.

Toutefois, certains pensent que ce n'est pas la bonne façon de procéder. Parce que l'institutionnalisation ne s'impose pas. La pratique évaluative devient institutionnalisée lorsque les personnes sont persuadées de la pertinence de l'évaluation dans leurs interventions. Pour ces derniers, il faudrait faire la part des choses entre l'existence d'un cadre normatif et la mise en œuvre de la fonction évaluative. Dans l'esprit de plusieurs gouvernants, l'institutionnalisation va se limiter au niveau législatif pour spécifier des instances qui travaillent sur l'évaluation. Mais cela ne veut pas dire que l'évaluation est réalisée et utilisée pour la prise de décision. C'est ce qu'on voit dans plusieurs pays. Ils ont réussi à insérer l'évaluation dans leur cadre institutionnel et même dans la constitution. Cependant, réellement sur le terrain, elle n'est pas effective. Les ressources ne sont pas encore mobilisées et prises en charge dans les budgets. On n'a pas encore dédié des ressources humaines, reconfiguré le système institutionnel dans les secteurs pour qu'ils puissent alimenter la fonction évaluative. Il y a encore du travail à faire à tous les niveaux.

Des initiatives sont aussi enclenchées au niveau sous-régional. En Afrique de l'Ouest, il y a au niveau de l'Union économique et monétaire Ouest-africaine (UEMOA), la redevabilité à travers la gestion axée sur les résultats (GAR) et la budgétisation axée sur les résultats (BAR). Cette situation devrait impulser les ministères stratégiques (plan et budget) à définir un protocole d'évaluation pour permettre aux ministères techniques qui engagent et réalisent les actions gouvernementales à savoir qu'il faut mettre en place un dispositif pour produire des données probantes. Au niveau de l'Afrique centrale, en 2010 les règles de la Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale (CEMAC) ont conduit les gouvernements à l'adoption de la GAR. Ils ont décidé de rentrer dans la budgétisation par objectifs et programmes. Par conséquent, le contexte macroéconomique sous-régional est un facteur qui peut influencer l'institutionnalisation de l'évaluation.

- **Unité nationale de haut niveau en charge de l'évaluation**

S'il y a un cadre normatif national, pour les interviewés, il faudrait qu'il y ait un organe de haut niveau en charge de l'évaluation qui contrôle, oriente, conseille les acteurs. Pour certains de l'Afrique du Nord, cet organe peut être présidé par la primature. Pour ceux de l'Afrique de l'Ouest et du centre, cette structure peut être un ministère dédié à l'évaluation comme ce fut le cas au Bénin en 2009. Le ministère en charge de la prospective, du développement et de l'évaluation des politiques publiques a fortement contribué à l'institutionnalisation de l'évaluation au Bénin et a fait de ce pays un modèle en la matière en Afrique. Pour certains intervenants de la DAI en Afrique, on remarque les actions en faveur de l'évaluation quand on a un ministre en charge de l'évaluation. En Afrique centrale, le Gabon a même suivi en créant un ministère de l'Évaluation et des Politiques et du Contrôle de l'État en 2019. Pour les participants de cette région, cette structure doit être autonome avec des pouvoirs autonomes qui fera de l'évaluation une pratique quotidienne des acteurs administratifs et politiques.

- **Sociétés nationales d'évaluation**

Dans l'ensemble, peu ont révélé que leurs organisations ont tissé des partenariats actifs avec les sociétés nationales d'évaluation (32%), les sociétés africaines d'évaluation (19%) ou les associations internationales d'évaluation (17%).

Or, certains participants de l'Afrique centrale et du Nord et des intervenants de la DAI en Afrique ont souligné l'importance de sociétés nationales d'évaluation. Ces sociétés sont un facteur facilitant l'institutionnalisation en sensibilisant le gouvernement sur l'évaluation des projets de développement. Elles servent de jonction entre les différents acteurs et créent des espaces de partage et d'échanges entre eux. Certains pays de l'Afrique francophone comme la Guinée et la République démocratique du Congo n'ont pas de société nationale d'évaluation. Alors pour eux, il serait nécessaire de les accompagner à les mettre en place et à les construire.

- **L'absence de l'évaluation dans les curricula des universités et des écoles supérieures**

Certains intervenants de la DAI en Afrique et des participants de l'Afrique de l'Ouest ont relevé l'absence de l'évaluation dans les curricula des universités et des écoles supérieures en Afrique comme une contrainte. Il n'y a pas d'écoles supérieures qui forment en évaluation en Afrique. Pourtant, il y en a qui forment en finances en audit, en contrôle, etc. Alors que le profil d'évaluateur est de plus en plus demandé au sein des organisations publiques. Par ailleurs, tout le monde se proclame évaluateur alors il faudra clarifier les choses. La pratique de l'évaluation demande la maîtrise de capacités qui doivent être acquises sur une certaine période. En dehors du Centre africain d'études supérieures en gestion (CESAG) qui vient de lancer en octobre 2021, sa première année de master (maîtrise au Québec) en évaluation, il n'existait pas à notre connaissance une université ou une école supérieure en Afrique francophone qui offrait une maîtrise en évaluation.

- **Une forte hiérarchisation dominée par le gouvernement**

Cette contrainte a été identifiée par certains interviewés de l'Afrique centrale et des membres de la DAI. Ils pensent que si les activités ne se déroulent pas comme il faut, c'est parce la hiérarchie est trop forte dans les organisations publiques. Le personnel n'est pas assez autonome. Rien ne se fait sans l'aval des autorités notamment des ministres. Dans certains pays, les membres des organisations sont motivés, mais n'ont pas la latitude nécessaire vis-à-vis de leur hiérarchie de faire beaucoup de changements. La forte hiérarchisation fait que parfois, pour le RCE, on ne parle pas nécessairement au bon niveau (de la hiérarchie), alors cela prend beaucoup de temps pour que les informations se diffusent. Par ailleurs, même s'il y a une politique d'évaluation, le défi c'est de rallier les acteurs qui interviennent dans la prise de décision publique et dans l'utilisation de l'évaluation. Or, on a un contexte africain où les autorités centrales sont dominées par la présidence et non par le parlement.

- Le climat politique

Les interviewés de toutes régions et les intervenants de la DAI en Afrique ont relevé le climat politique comme une contrainte. Les crises politiques en Afrique et les changements de gouvernement mettent en mal le processus d'institutionnalisation de l'évaluation. Par exemple, en Afrique du Nord, il y a la transition démocratique en Tunisie avec son instabilité politique. En Afrique de l'Ouest, au Bénin, avec le gouvernement élu en 2016, le ministère chargé de la prospective, du développement, de l'évaluation des politiques publiques a disparu. Le Bureau de l'évaluation des politiques publiques qui avait été créé sous la houlette de ce ministère est devenu pratiquement un département qui n'est plus visible et qui est logé à la présidence de la république. Ainsi, le Bénin qui commençait à être cité comme référence a commencé à perdre en visibilité. En Afrique centrale, la crise politique en République démocratique du Congo est encore importante. Ces effets sont visibles sur l'organisation de l'État et la conduite des affaires publiques. Tous ces événements politiques (l'instabilité, les interruptions) font qu'il est difficile d'identifier une politique publique à long terme et d'en voir les résultats. Les interventions qui sont mises en œuvre subissent des changements brutaux et ce sont de perpétuels recommencements.

4.6. Les stratégies de RCE

Le PIFED est un programme axé sur la formation des individus. En complément à la formation, une communauté de pratique réservée aux pifédiens a également été lancée en 2016 (PIFED, 2018).

4.6.1. Besoins des participants en évaluation

Les besoins des pifédiens sont variés. Pour certains, c'était la clarification au niveau des notions. Certains ignoraient tout de l'évaluation. Alors leur premier besoin, c'était de savoir ce qu'est l'évaluation, son utilité, son rôle dans la gestion des projets et programmes publics, la clarification de son positionnement relativement au contrôle et à l'audit. Pour plusieurs chargés de suivi-évaluation, c'était de pouvoir faire la part des choses au niveau de la chaîne des résultats. La démarcation entre le suivi et l'évaluation d'une part, et d'autre

part entre les produits et les changements atteints. Par conséquent, ils voulaient savoir à quel moment faire le suivi, quand aborder l'évaluation et clarifier les différences entre les notions.

La plupart des participants avaient besoin de connaissances méthodologiques. Ils n'avaient jamais fait de l'évaluation d'un projet ou programme. Ils faisaient plus le suivi des activités. Alors, quel que soit le type d'évaluation (interne, externe, surtout d'impact), ils avaient besoin de connaître les différentes étapes pour conduire le processus du début jusqu'à la fin. D'autres voulaient savoir comment élaborer des termes de référence (TDR), un devis d'évaluation, l'intégration du genre, la méthodologie et l'approche adaptées à chaque type d'évaluation. D'autres enfin avaient besoin d'acquérir des compétences technologiques en termes de maîtrise d'un logiciel d'analyse quantitative.

4.6.2. Réponses aux besoins des participants

Pour 94,85% des participants, la formation a répondu assez ou tout à fait à leurs besoins. En plus des approches théoriques qui étaient enseignées, les participants ont plus apprécié le côté pratique des ateliers avec les travaux de groupe et les mises en situation. Dans chacun des groupes, ils ont évalué de vrais projets qui avaient été conçus, mis en œuvre par leurs gouvernements mais qui n'avaient jamais été évalués. Pour eux, c'était assez différent d'un cours où les enseignants ne viennent donner que les cours magistraux. Ils ont été satisfaits du dynamisme des groupes et du partage d'expériences du terrain des formateurs. Cela leur a permis de comprendre qu'ils avaient besoin d'une équipe pluridisciplinaire pour faire de l'évaluation.

Plusieurs ont été également satisfaits du contenu de formation. En termes de méthodes, d'outils et d'approches évaluatives, ils ont affirmé pour la plupart, avoir acquis des connaissances. Ils ont compris ce qu'est l'évaluation et la différence avec le suivi, le contrôle et l'audit. Cela leur a permis de simplifier leur vision de l'évaluation et d'avoir un regard nouveau de la fonction évaluative. Ils ont également appris le déroulement d'un processus d'évaluation et l'importance de la publication des résultats. Ils ont eu les cours sur l'évaluation des portefeuilles de projets et l'intégration du genre dans les évaluations.

Les pifédiens ont aussi apprécié la documentation physique et numérique reçue pendant la formation. Ils s'en servent régulièrement dans leurs activités quotidiennes toutes les fois qu'ils en ressentent le besoin. Ceux qui ont participé au PIFED à Québec ont particulièrement apprécié la manipulation de logiciel statistique dans le traitement et l'analyse des données.

Cependant, la quasi-totalité des participants ont trouvé le temps de formation très court. Selon eux, il faut aller au-delà des deux semaines proposées pour leur permettre de mieux cerner tout le processus de l'évaluation surtout pour ceux qui n'avaient jamais pratiqué l'évaluation auparavant. Certains participants des PIFED délocalisés ont relevé le fait d'avoir beaucoup entendu parler des logiciels statistiques de traitement et d'analyse des données. Mais ces logiciels manquaient lors de la formation.

La majorité des interviewés ont reconnu avoir eu trop d'attentes relativement au PIFED. Beaucoup de personnes sont venues au PIFED avec l'idée que c'était un programme sur le suivi-évaluation, donc ils s'attendaient à voir ce qu'un système de suivi-évaluation, comment on le conçoit et le déploie. Mais le PIFED était essentiellement de l'évaluation. C'est certainement dû au fait que la documentation a laissé comprendre que c'est un programme de suivi et évaluation. Par ailleurs, ils ont déploré le fait qu'il n'y ait pas eu une activité pratique de terrain notamment la collecte de données ou mieux la participation à un processus d'évaluation. Pour eux pendant la formation, ils ont reçu beaucoup d'informations. Des modèles, des approches théoriques, des partages d'expériences ont été présentés. Toutefois, seule la pratique du terrain leur permettrait d'être opérationnels et de parler de l'évaluation de façon plus concrète. Selon eux, rien ne vaut la pratique du terrain.

Toutefois, pour certains participants, la dimension pratique ne relève pas du PIFED. Ce n'est pas le PIFED qui a la possibilité de leur « donner le guide complet d'évaluateur ». La formation n'est qu'une introduction et une promotion de l'évaluation pour un public large sur différentes thématiques telles que les ODD, le genre, l'analyse qualitative et quantitative, etc. C'est un tremplin pour être autodidacte. Pour ces derniers, la pratique de l'évaluation ne peut se faire que dans leurs activités courantes au sein de leurs organisations

pour mieux capitaliser ce que qu'ils ont appris.

Quant à la communauté de pratique (CoPPIFED), cette année 2021, 42, 47% ne se sont pas connectés à la plateforme pour diverses raisons. Certains ignoraient l'existence de cette communauté. Plusieurs ont perdu leurs identifiants de connexion. Pour d'autres, c'est le manque de temps à cause de leurs charges professionnelles. La proportion de personnes ayant affirmé que la CoPPIFED a répondu à leurs besoins (assez ou tout à fait) est plus faible que celle de la formation (59,79%). Les sujets développés sur cette plateforme ne semblent pas les intéresser. Il n'y a pas vraiment d'échanges, de partage de connaissances et d'opportunités. La plateforme est plus axée sur la visibilité des actions de la DAI.

4.6.3. Analyse critique des stratégies de la DAI au regard des bonnes pratiques

Nous avons identifié des éléments qui constituent de bonnes pratiques en matière de choix de stratégies de RCE. Nous analyserons les pratiques de la DAI à la lumière de ces pratiques.

Le choix d'une ou plusieurs stratégies d'apprentissage devrait tenir compte des caractéristiques des participants (Preskill et Boyle, 2008). Pour ce qui est de la DAI, la clientèle du PIFED est constituée de personnes qui occupent des postes de relative influence et qui sont supposées influencer le renforcement de la fonction d'évaluation dans leurs organisations et leurs pays d'origine (PIFED, 2018). Ainsi, ce sont des personnes dans leurs organisations d'assez bonne posture dans leur carrière pour pouvoir bénéficier d'un soutien financier de leurs organisations afin de prendre part à la formation. Un programme de bourses est disponible dont de façon générale les critères sont :

- Être titulaire d'un diplôme universitaire ou détenir une combinaison de formation et d'expériences jugées appropriées ;
- Travailler dans un domaine touchant à l'évaluation du développement ;
- Résider et travailler dans un pays en développement francophone (PIFED, 2018).

Cependant, les participants doivent supporter leurs frais de déplacement et d'hébergement à Québec. Donc la plupart du temps, les participants obtiennent un financement de la part de leurs organisations. Par la suite, il y a un effet multiplicateur. Ces personnes retournent dans leurs organisations, parlent de la formation et invitent la DAI pour une formation au sein de leurs organisations pour un PIFED délocalisé en organisation. Dans ce cas, il y a un certain continuum entre formation et assistance technique. De façon informelle, les formateurs se basent sur l'appréciation des niveaux des participants, leurs fonctions, ce sur quoi ils travaillent afin de s'adapter plus à leurs capacités. Cependant, le choix de la stratégie n'est pas vraiment basé sur les caractéristiques des participants pour le PIFED à Québec et en délocalisé sur inscription. Le plus souvent, c'est l'organisation qui choisit son personnel. Quand elle fait appel à la DAI, elle a déjà ses bénéficiaires.

Par ailleurs, le choix des stratégies devrait tenir compte des ressources (Preskill et Boyle, 2008). Dans le cas de la DAI, le déroulement de l'accompagnement et sa durée sont fortement tributaires des ressources financières disponibles et du bailleur du fonds. Ces derniers veulent financer une activité particulière après avoir fait eux-mêmes l'évaluation des besoins de l'organisation. Alors, ils choisissent le plus souvent le type d'activités à réaliser.

En outre, les stratégies devraient se baser sur l'analyse des besoins des personnes et des organisations concernées (Bourgeois et collègues, 2018; Bourgeois et collègues, 2013; Lahey, 2018). Le programme de base du PIFED est déjà conçu et il n'est pas modifiable. C'est une trousse pédagogique qui est déjà développée. Il y a également les programmes spécialisés. De manière concrète sur le terrain, ce sont les personnes qui expriment leurs besoins dans les programmes spécialisés. Ils précisent dans les modules proposés par la DAI, les modules qui les intéressent en priorité. Et sur la base de l'expression de leurs besoins, la DAI propose les programmes de formation. Cependant, même si les modules sont déjà préparés à l'avance, les formateurs peuvent adapter le matériel au contexte du client en Afrique. Par exemple, les choix des cas d'études sont ceux du pays en question.

En définitive, la DAI ne fait pas une analyse formelle des caractéristiques des participants et de leurs besoins ni en termes organisationnel, ni individuel. De ce fait, ses activités ne ciblent pas toujours les bonnes personnes. Toute personne qui demande à être formée, elle le sera du moment qu'elle a la capacité de payer. Il suffit qu'une organisation demande une formation, on la lui donne ou on lui propose une multitude de choix. C'est une faiblesse dans la mesure où parfois l'organisation n'est pas toujours capable d'identifier son propre besoin. Elle aura alors tendance à prendre tout ce qu'on lui présente. Cette situation est rattachée au modèle d'affaires de la DAI. C'est une direction à revenu autonome. Elle doit donc autofinancer ses activités et son fonctionnement. Dans ces conditions, quand la DAI se fait solliciter pour renforcer les capacités du personnel d'une organisation, elle est toujours intéressée. Toutefois, il y a des coûts. Si cette activité n'est pas prévue dans le budget de l'organisation, il arrive que la DAI l'aide à rechercher les fonds. Dans bien des cas, elle n'obtient pas la totalité du financement. Ainsi, l'analyse des besoins n'est pas jugée prioritaire et ne sera pas considérée dans le RCE. Cela demeure une contrainte à l'action de la DAI. De ce fait, là où la DAI est plus efficace, c'est quand elle reçoit une subvention d'un bailleur de fonds pour un projet précis.

4.6.4. Participation à d'autres activités de RCE

45,88% ont déclaré avoir participé à d'autres activités de RCE en dehors de la DAI. La formation est la stratégie de RCE la plus offerte par ces autres structures (94, 38%). 28,09% ont participé à un processus d'évaluation. Très peu ont bénéficié d'une assistance technique (14,61%) ou d'un coaching (10,11%). Les interviewés ayant participé à d'autres activités de RCE ont confirmé cette situation. Ils ont tous participé à une formation. La plus longue durée était de 8 mois et la plus courte de 2 jours.

4.6.5. Les stratégies perçues comme les plus efficaces

Preskill et Boyle (2008) ont identifié 10 stratégies de RCE individuelles et organisationnelles. Au titre des stratégies individuelles, les plus efficaces selon les pifédiens sont la participation à un processus d'évaluation (98,86%), la communauté de

pratique (94, 36%) et le stage (92%). La formation vient après (89,18%). Pour les stratégies organisationnelles, nous avons l'assistance technique (96,87%) et les réunions (88%). La participation à un processus d'évaluation et l'assistance technique ont été confirmées par toutes les catégories d'interviewés.

- **Participation à un processus d'évaluation**

Au niveau individuel, les interviewés de toutes les régions et les intervenants de la DAI en Afrique ont confirmé la participation à un processus d'évaluation comme une stratégie de RCE efficace pour favoriser l'institutionnalisation de l'évaluation dans les administrations en Afrique francophone. Selon eux, le premier moyen, c'est la formation pour apprendre au participant à se familiariser avec l'évaluation. Cependant, à l'issue de la formation, il faut mettre à la disposition de l'apprenant les ressources afin qu'il puisse mettre en pratique ce qu'il a appris. Les stratégies les plus efficaces, c'est d'allier la théorie à l'action sur le terrain durant tout le processus d'évaluation. Les cours magistraux s'oublient rapidement, s'ils ne sont pas appliqués sur le terrain pour avoir l'expérience. Certains disent qu'ils ont du mal à utiliser leurs connaissances parce que la pratique du terrain n'a pas accompagné la formation. L'apprentissage de l'évaluation c'est alors une combinaison des deux.

« La théorie à elle seule ne suffira pas et on l'oublie rapidement. On peut faire 20 ans de théorie en évaluation, si tu n'as pas pratiqué c'est zéro. Mais quand vous vous mettez à pratiquer et que vous vous mettez à jour, c'est bon. » Participant

Les pifédiens proposent donc de réaliser une mission pilote en équipe encadrée par des experts en évaluation tout au long du processus. À chaque étape, ces derniers doivent clarifier ce qu'il faut faire et ne pas faire par le partage de leurs expériences. À partir de cette expérience, il pensent qu'il peut avoir une généralisation de la discipline. Pour la DAI, il faut trouver des structures d'appui aux institutions afin qu'elles puissent réussir cette première expérience d'une évaluation rigoureuse et faire la démonstration d'une bonne retombée de l'évaluation.

- **L'assistance technique**

Au niveau organisationnel, les intervenants de la DAI en Afrique ont aussi identifié l'assistance technique. Premièrement, c'est de faire le diagnostic organisationnel pour savoir ce que l'évaluation représente pour l'organisation, ses forces et ses faiblesses. Ensuite, il faut aller vers l'élaboration d'un plan d'institutionnalisation qui s'associe à un plan de renforcement des capacités. Cela peut être la mise en œuvre des procédures en matière d'évaluation au niveau de l'organisation. La définition de son cadre de mise en œuvre doit être comprise et acceptée par tous les acteurs. En plus, il faut former les acteurs et les accompagner dans la gestion des processus d'évaluation au niveau organisationnel pour qu'ils puissent capitaliser les apprentissages à travers la pratique qu'ils en font eux-mêmes. Une fois que cette maîtrise est faite, il faut aller vers la capitalisation et le partage d'expériences qui sont générées au niveau organisationnel pour que d'autres organisations puissent bénéficier de ses apprentissages organisationnels, donc un partage et un apprentissage organisationnels et inter-organisationnels.

Au-delà de ces stratégies proposées par Preskill et Boyle (2008), les interviewés ont identifié d'autres stratégies de RCE.

- **La sensibilisation**

Toutes les catégories d'interviewés ont identifié la sensibilisation du gouvernement, des gestionnaires des organisations publiques et du parlement. Pour la pensée évaluative, la demande d'évaluation, le leadership organisationnel, la volonté politique et les autres facteurs nationaux, c'est le changement de mentalité et cela passe par la sensibilisation. Les pifédiens de l'Afrique du Nord proposent que les structures de RCE fassent des audiences de sensibilisation auprès des pays afin qu'ils puissent créer des comités d'évaluation de haut niveau pour donner plus d'importance à la discipline. Au niveau des pifédiens de l'Afrique de l'Ouest, il faut un leadership qui encourage ceux qui veulent faire l'évaluation. C'est de faire en sorte que le gouvernement et les personnes qui sont à la tête des organisations publiques comprennent la fonction de l'évaluation et l'acceptent. S'ils sont sensibilisés, ils vont prendre les rênes de l'évaluation. Il faut alors les amener à s'intéresser

à l'évaluation, à en faire la demande et à mettre les moyens à la disposition des organisations. Pour l'Afrique centrale, l'évaluateur est confronté au décideur. Alors, on ne devrait pas se limiter aux praticiens de l'évaluation, mais insérer dans la chaîne les gestionnaires, le gouvernement et le parlement. On devrait commencer par les sensibiliser en leur faisant comprendre que l'évaluation doit faire partie de l'agenda gouvernemental. Il faut faire de la question de l'institutionnalisation de l'évaluation une politique publique avec une vraie vision, des objectifs aux niveaux stratégique et opérationnel, et avec des actions ciblées. Ceci, dans le but de susciter la demande d'évaluation.

Pour les membres de la DAI, cette sensibilisation doit lever la mauvaise conception qu'ils ont de l'évaluation afin qu'il s'approprient la fonction évaluative et comprennent son utilité. Cette sensibilisation doit être intégrée dans une visée d'apprentissage et d'amélioration continue. Par ailleurs, il est nécessaire de clarifier la différence entre l'évaluation, le contrôle et l'audit. Il est important que les autorités politiques et administratives puissent donner les moyens aux organisations afin qu'elles puissent réaliser les évaluations comme elles le font avec le contrôle et l'audit.

- L'intégration de l'évaluation dans les curricula de l'enseignement supérieur

Pour les participants, il faut intégrer l'évaluation comme une discipline dans l'enseignement supérieur au sein des différents pays d'Afrique. La discipline existant, qu'il y ait des chercheurs en évaluation, des fonds pour leurs recherches et des bourses pour les étudiants. Si les autorités politiques et administratives se rendent compte que pour que les organisations publiques soient performantes, il faut avoir des évaluateurs en leur sein, elles comprendront l'importance d'intégrer la discipline dans l'enseignement supérieur.

Chapitre 5 : DISCUSSION

Dans le cadre de notre recherche, nous avons déterminé les niveaux d'institutionnalisation d'organisations publiques en Afrique francophone. Selon les résultats de notre étude, les organisations bilatérales/multilatérales ont un niveau d'institutionnalisation (existence de la pratique et utilisation des résultats d'évaluation) plus élevé que les organisations gouvernementales. Une étude menée par Amouzou et collègues (2020) a révélé que les organisations multilatérales ou bilatérales dans la grande majorité, commandent et utilisent les résultats des évaluations. En plus, une proportion importante de ces organisations conduit aussi des évaluations. *A contrario*, les institutions gouvernementales, qui sont essentiellement des départements ministériels, montrent une faible proportion dans la commande ou la réalisation des évaluations et près de la moitié ont déclaré utiliser les résultats des évaluations (Amouzou et collègues, 2020).

5.1.L'importance de la professionnalisation et la demande de l'évaluation

Selon nos résultats de bonnes compétences individuelles sont nécessaires pour l'institutionnalisation. Taylor-Ritzler et collègues (2013) ont démontré que les connaissances permettent l'intégration des pratiques d'évaluation dans le travail quotidien des organisations et l'utilisation des résultats d'évaluation pour comprendre et améliorer les programmes. Comme certains participants l'ont mentionné, tout le monde se proclame évaluateur, alors il faudra professionnaliser la fonction. Selon Gauthier (2020), peu nombreux sont ceux qui remettent en question l'aspect professionnel de la pratique de l'évaluation, mais plusieurs ne sont pas prêts à accepter les exigences de la professionnalisation. « La professionnalisation est une feuille de route, un voyage, un plan collectif visant à donner une importance particulière à l'évaluation et à la reconnaître, afin de contribuer à une performance supérieure à cette activité et à la protection du public qui n'est pas en mesure de juger de la qualité de cette performance » (Gauthier, 2020, p. 130). Par ailleurs, alors que le professionnalisme est un état, la professionnalisation est un processus qui passe par cinq étapes : les conditions de l'écosystème, les mécanismes, le processus de changement, les ressources et le plan enraciné (ibid.). L'écosystème national

d'évaluation est constitué de l'ensemble des circonstances qui définissent la situation actuelle et déterminent si un certain niveau de professionnalisation est conseillé et réalisable. Les mécanismes font référence aux lignes directrices éthiques, à l'ensemble de normes pour la pratique de l'évaluation, le développement de référentiels de compétences. Ces référentiels identifient les compétences requises pour une pratique professionnelle. Ces différents mécanismes n'ont pas de sens s'ils ne sont pas promus, connus et utilisés. Ainsi, la communication et la formation constituent un autre mécanisme permettant de soutenir ces éléments. Les associations nationales d'évaluation et les institutions d'enseignement jouent un rôle important dans ce processus. Par ailleurs, la professionnalisation signifie le changement de l'informel au structuré. Les ressources financières et en temps sont également nécessaires pour s'engager dans ce processus de professionnalisation. Quant au plan enraciné, il devrait découler de l'analyse du contexte national et de la gestion prudente du changement. De ce fait, il doit être adapté à ce contexte national en reflétant les forces en jeu et proportionné aux ressources disponibles (Gauthier, 2020). Si cet auteur fait référence au contexte national, c'est parce qu'il est plus aisé « d'analyser, de planifier et d'agir dans un ensemble plus homogène que de le faire dans un environnement très hétérogène » (p.135).

Cependant, certaines initiatives existent à l'international telle que le Groupe des Nations Unies pour l'évaluation (2016) qui a établi des critères de professionnalisation qu'on retrouve parmi les éléments de Gauthier (2020). Ces critères sont : l'accès au savoir, l'éducation et la formation, l'adhérence aux principes éthiques et aux normes et règles, l'application des compétences en matière d'évaluation ; et la reconnaissance du savoir, des compétences et de l'expérience. Ces aspects doivent être appuyés par un environnement propice à l'évaluation, des structures institutionnelles et des ressources suffisantes (Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2016). Pour cette institution, les personnes qui participent à la conception, à la réalisation et à la gestion des activités d'évaluation doivent posséder les compétences fondamentales requises pour leur rôle au sein du processus d'évaluation. Ces compétences sont les bases de la profession, qui doivent inclure une pratique réfléchie et la capacité à mettre en œuvre ; les règles d'évaluation et les principes

éthiques ; les compétences techniques en matière d'évaluation ; les compétences de gestion en matière d'évaluation ; les compétences relationnelles et aptitudes en communication ; la promotion d'un apprentissage fondé sur des données probantes grâce à une stratégie axée sur l'utilisation et à l'engagement des utilisateurs et des bénéficiaires (Groupe des Nations Unies pour l'évaluation, 2016). Comme nos résultats l'avaient souligné, la qualité, l'accessibilité et la disponibilité des données sont des contraintes à l'évaluation. En effet, l'exactitude des données est un problème en Afrique (Goldman et Pabari, 2020). Selon ces auteurs, les capacités techniques, la politique et les utilisations des données peuvent aller à l'encontre de la production de données exactes ou créer des incitations à produire des données inexactes. Il y a souvent un manque de capacité à produire des données utiles, gérer les données et s'assurer qu'elles sont facilement et largement accessibles pour l'utilisation. Par ailleurs, l'AFREA (2020) a identifié cinq principes clés pour mener l'évaluation « en et pour l'Afrique » (p.6). L'évaluation doit être : puissante pour les Africains ; techniquement robuste ; éthiquement saine ; centrée sur l'Afrique, mais ouverte au monde et connectée au monde. Ce guide fournit les compétences que devrait avoir un évaluateur pour mener à bien les évaluations en Afrique.

Au titre des facteurs organisationnels, le leadership organisationnel est l'un des facteurs d'institutionnalisation d'évaluation. Comme l'a souligné Lahey (2018), l'institutionnalisation commence par la vision du leadership qui offre un espace adéquat pour permettre le développement de l'évaluation et démontre son engagement à financer et à la développer. Ainsi, le développement de l'évaluation des politiques publiques dépend du soutien que lui accordent « les porteurs de projets » qui décident de s'investir dans sa promotion (Jacob, 2005, p. 862). La configuration du dispositif évaluatif est fortement déterminée par le profil et l'affiliation institutionnelle des acteurs qui en assument le leadership. Le poids et la légitimité de ces derniers sont déterminants dans le développement de la pratique évaluative. En effet, l'évaluation est vouée à l'échec si elle reste déconnectée des lieux de prise de décision. Il convient alors de tenir compte du rôle prépondérant des leaders dans l'initiation et la promotion de l'évaluation dès le début.

La demande d'évaluation est également un élément important. Le modèle de Preskill et Boyle (2008) s'est accentué sur certains éléments organisationnels et l'offre d'évaluation. Toutefois, selon nos résultats, de plus en plus de personnes sont formées mais il n'y a pas de demande d'évaluation au sein de leurs organisations. S'il existe une capacité plus importante à faire l'évaluation, mais une faible capacité à la commander, il existe une inadéquation entre l'offre et la demande (Porter et Goldman, 2013). Les organisations publiques en Afrique francophone souffrent de ce déséquilibre. Par conséquent, elles ne doivent ménager aucun effort pour améliorer la qualité et le volume et de l'offre et de la demande d'évaluation (IDEV-BAD, 2018).

Nos résultats ont également relevé la faiblesse de l'initiative interne de la demande d'évaluation et l'accent qui est mis plus mis sur le suivi que sur l'évaluation dans les organisations à l'étude. Ainsi, « un grand défi pour tous les pays est la capacité du gouvernement à commander, entreprendre, gérer et utiliser les évaluations » (Goldman, 2018b, p. 10). Par ailleurs, lorsque le suivi est la partie dominante du système de suivi et d'évaluation d'un gouvernement, cela indique que la demande de preuves de la part des décideurs est faible (Porter et Goldman, 2013). Cela semble être un problème clé dans les systèmes de suivi-évaluation des gouvernements africains. La conception institutionnelle de ces systèmes est importante, y compris les systèmes de saisie, de traitement, de stockage et de communication des informations de suivi-évaluation. Le suivi aide les gestionnaires et les décideurs à identifier ce que les ressources et les activités ont produit et si les plans sont suivis. L'évaluation permet d'établir la différence qui est faite, de comprendre les raisons du niveau de performance, et comment renforcer la mise en œuvre d'une intervention (ibid.)

Un autre aspect, c'est que la demande est portée principalement par les bailleurs de fonds. En effet, l'évaluation en Afrique est dans une large mesure influencée par les demandes des bailleurs fonds qui ont stimulé le développement de la pratique évaluative, en l'absence de demande du gouvernement national (Porter et Goldman, 2013). De ce fait, ces auteurs préconisent pour que le système de suivi-évaluation soit utilisé et durable, il est important que la demande soit endogène au contexte de gouvernance dans lequel il fonctionne, par

opposition à celle qui provient de structures externes au système, tels que les bailleurs de fonds. Toutefois, il n'y a pas que le gouvernement (présidence, primature, ministères) qui peut stimuler la demande. Selon ces auteurs, il y a une lacune dans la connaissance de la façon dont les demandes des citoyens pour le développement stimulent les demandes des gouvernements pour l'évaluation. Il serait important de combler cette lacune étant donné l'apparition d'une citoyenneté de plus en plus active sur le continent. Les citoyens devraient pousser à plus de transparence et d'efficacité de l'action publique. L'utilisation des informations d'évaluation par les parlements offre une opportunité d'augmenter la demande et l'utilisation des informations d'évaluation pour la responsabilité. Les parlements sont des lieux de demande latente d'évaluation, où il existe un espace de contestation autour des preuves (Porter et Goldman, 2013). En plus du gouvernement et des citoyens au travers du parlement, la demande d'évaluation concernant les politiques et programmes gouvernementaux peut provenir également de la société civile à demander des comptes au gouvernement et des groupes de réflexion sectoriels à renforcer leurs connaissances sur ce que fait le gouvernement (Goldman, 2018b).

En outre, selon nos résultats, au cours des cinq dernières, la demande pour les évaluations ex-post notamment les évaluations d'impact a le plus augmenté dans les organisations en Afrique francophone. Les évaluations d'impact sont en plein développement sur le continent africain en général et en particulier en Afrique de l'Ouest à partir de 2009 (Ly et collègues, 2019). Plusieurs facteurs tant au niveau de l'offre et de la demande d'évaluation justifient cette progression. Du côté de la demande, cela s'explique par la prise de conscience par les gouvernements et les bailleurs de fonds de la nécessité d'évaluer les programmes de développement pour rendre compte de l'efficacité de leurs actions et éclairer les prises de décisions. Au niveau de l'offre, il y a l'émergence de centres de recherche spécialisés en méthodes d'évaluation d'impact, tels que le *Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab* (JPAL), *Innovations for poverty action* (IPA), l'Institut de recherche empirique en économie politique (IREEP) qui ont étendu leurs activités en Afrique francophone. Par ailleurs, la mise en place de structures de financement des évaluations d'impact sur le plan international, telles que *International Initiative for Impact Evaluation*

(3ie) créée en 2008 a été également un facteur explicatif important. L'implication des chercheurs africains dans les évaluations d'impact a, elle aussi, connu une évolution similaire à celle du nombre d'évaluations. Ceci s'explique, essentiellement, par la création de formations en techniques d'évaluation d'impact dans les écoles de statistique et d'économie. Par ailleurs, il y a la fin du cycle des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) en 2015 et la volonté des acteurs du développement d'évaluer les impacts des différents programmes OMD mis en œuvre (Ly et collègues, 2019).

5.2. La nécessité de la pensée évaluative au niveau de la chaîne PPBSE

Un facteur qui a été identifié en dehors du cadre de (Preskill et Boyle, 2008) est la pensée évaluative tout au long de la chaîne PPBSE. La pensée évaluative est « la pensée critique appliquée dans le contexte de l'évaluation, motivée par une attitude de curiosité et une croyance en la valeur des preuves, qui consiste à identifier des hypothèses, à poser des questions réfléchies, à rechercher une compréhension plus approfondie par la réflexion et la prise en compte de perspectives, et à la prise de décisions éclairées en vue de l'action » (Buckley et collègues, 2015, p. 378). De cette définition, la pensée évaluative doit être présente tout au long de la chaîne de PPBSE et ceci, dès la planification. En effet, l'attention accrue accordée à la pensée évaluative ces dernières années a mis en évidence le rôle central et omniprésent des hypothèses, donc du diagnostic dans l'évaluation des programmes (Archibald, 2020). La demande d'évaluation doit être perçue comme le lien fondamental entre la planification du développement et les résultats en matière de développement dans les plans nationaux de développement (IDEV-BAD, 2018). Bien que les autorités aient consenti des efforts pour promouvoir l'offre d'évaluation, la demande de données évaluatives en vue de la planification du développement reste à satisfaire. L'évaluation est une source de données probantes. De ce fait, elles peuvent aider à la prise de décisions. Toutefois malgré leur importance, leur utilisation pour les politiques et la pratique restent faibles (Goldman et Pabari, 2020). Les données probantes doivent être utilisées à différentes étapes du cycle politique :

- le diagnostic (pour établir l'étendue d'un problème) ;
- la programmation (l'élaboration de la théorie du changement, des résultats appropriés ou

des indicateurs appropriés) ;

- la mise en œuvre pour suivre et évaluer les progrès ;

- l'évaluation des résultats (Goldman et Pabari, 2020, p. 18).

Cependant, « la définition des problèmes dans la planification et l'évaluation des programmes est rarement problématisée [...] La question de la définition ou de la formulation des problèmes est l'un des aspects les plus négligés » (Archibald, 2020, p. 7). Or, selon Shadish et collaborateurs (1991) cités par cet auteur, l'évaluation fait partie d'une séquence de résolution de problèmes comprenant la définition du problème, la génération de la solution, la mise en œuvre de la solution, l'évaluation de la solution et sa diffusion. Ainsi, les évaluateurs sont des acteurs centraux de l'étape d'évaluation de la solution, mais ils jouent également un rôle important dans les autres étapes en commençant par la définition du problème. En lien avec les modèles logiques, la définition du problème est également un aspect important de l'évaluation axée sur la théorie (Archibald, 2020).

Lorsque les évaluateurs et les planificateurs de programmes pensent tous de manière évaluative et sont tous engagés dans le processus d'évaluation, les évaluations sont bien planifiées, la mise en œuvre est soutenue et les résultats sont utilisés pour soutenir l'évolution des programmes. Sans cette pensée, les personnes responsables de la planification et de la mise en œuvre de l'évaluation ne prennent pas forcément les décisions idéales (Buckley et collègues, 2015). La pensée évaluative est la substance qui permet à l'évaluation de se développer et de prospérer. Il n'est pas nécessaire que tous les membres d'une organisation soient des évaluateurs ou fassent du travail d'évaluation. Cependant, si tous les acteurs impliqués dans toute la chaîne de PPBSE sont des penseurs évaluatifs, l'intervention et son évaluation ont les meilleures chances de succès (ibid.).

Une organisation qui pense de manière évaluative pourrait être décrite comme une organisation dans laquelle les personnes à tous les niveaux de la hiérarchie sont des penseurs évaluatifs et sont engagés dans l'évaluation. La pensée évaluative, par définition, est associée à un individu mais une bonne stratégie pour développer cette pensée consiste à faire travailler les individus ensemble (Buckley et collègues, 2015). Cela passe par les

réunions régulières et des ateliers axés sur la pensée évaluative. Toutefois, aucun atelier ne peut à lui seul changer la culture d'une organisation. Cela dépendra des « champions internes de l'évaluation » qui seront continuellement soutenus par un professionnel de l'évaluation, ainsi que des leaders et des politiques internes de l'organisation.

Quelquefois, un processus d'évaluation est entrepris sans que l'on ait défini adéquatement son objet. Ainsi, certaines approches peuvent être considérées afin de s'assurer qu'une démarche évaluative repose sur une bonne compréhension de son objet dont l'étude d'évaluabilité (ÉÉ) (Dumaine, 2010). Elle consiste en « un processus rigoureux et systématique qui permet de s'assurer qu'une évaluation satisfaisante du programme est réalisable et de déterminer si celle-ci peut produire des connaissances utiles pour les parties prenantes » (Soura et collègues, 2016, p. 19). Cette étude permet également de clarifier la portée de l'évaluation, les données disponibles, et les approches méthodologiques pouvant être considérées pour recueillir de nouvelles données. Elle offre la possibilité de définir adéquatement le programme visé par l'évaluation et sa logique de résultats. Une autre fonction attribuée à l'ÉÉ est de développer ou d'améliorer la théorie du programme ou son modèle logique. De ce fait, elle peut être particulièrement utile lors de la phase de planification d'un programme (Dumaine, 2010; Soura et collègues, 2016). L'étude de l'évaluabilité s'apparente à une pré-évaluation qui devrait permettre de mettre en place les conditions optimales pour une évaluation formative ou sommative formelle (Soura et collègues, 2016). « L'erreur qui se manifeste trop souvent est de développer une méthodologie qui repose sur la présomption qu'un programme a été adéquatement défini [...] Un tel manquement peut parfaitement mettre en péril toutes les étapes qui suivent ». (Dumaine, 2010, p. 100).

Selon Wholey cité par Soura et collègues (2016), un programme n'est évaluable que s'il répond aux quatre conditions suivantes : les objectifs du programme et les informations prioritaires sont clairement identifiés et définis ; ces objectifs sont réalistes; les données pertinentes sur la performance du programme peuvent être obtenues à des coûts raisonnables ; et la manière d'utiliser les résultats de l'évaluation chez les utilisateurs

potentiels est clarifiée.

L'étude d'évaluabilité est utile et pertinente aussi bien pour le programme, l'évaluateur que les décideurs (Soura et collègues, 2016). Pour le programme, l'ÉE est utile lors de la planification, la mise en œuvre et après l'implantation du programme. La phase de planification constitue un moment où l'on effectue l'analyse des besoins d'une population, l'étude des caractéristiques de celle-ci et l'identification des problèmes auxquels elle est confrontée et pour lesquels une action ou une intervention est jugée nécessaire. Il est préconisé de conduire une ÉE particulièrement à cette phase du programme afin de tirer profit des résultats de cette étude dans la planification des activités du programme. Au risque de mettre en place un programme qui ne répondrait pas aux besoins de la population, cette analyse doit se faire en collaboration avec les bénéficiaires du programme. Lors de la mise en œuvre des activités du programme, l'utilité de l'ÉE sera de proposer des actions correctrices, si la mise en œuvre ne se fait pas comme cela avait été planifié lors de la phase de développement du programme. La phase après l'implantation du programme représente très souvent la phase pendant laquelle une évaluation est sollicitée, dans la majorité des cas, pour mesurer les effets sur les bénéficiaires. Généralement, l'évaluateur engagé dans ce processus se demande, si le programme est évaluable, c'est-à-dire si celui-ci possède des éléments qui permettent de produire des résultats d'évaluation utiles aux parties prenantes. Pour l'évaluateur, si toutes les composantes du programme ne sont pas évaluables, il peut ne limiter l'évaluation qu'à celles qui offrent la possibilité de produire des résultats satisfaisants pour l'ensemble des parties prenantes. Enfin, pour les décideurs, l'ÉE leur offre une occasion de participer au processus d'évaluation et de voir leurs préoccupations être prises en compte. Cela a pour avantage de contribuer à une meilleure utilisation des recommandations de l'évaluation. Par ailleurs, l'ÉE permet d'économiser des ressources financières et humaines en limitant les opérations d'évaluation aux seuls aspects du programme qui sont évaluables, et en sélectionnant la meilleure méthode d'évaluation et les indicateurs les plus pertinents (Soura et collègues, 2016, p. 26)

Un autre défi de la chaîne PPBSE qui a été relevé est relatif à la budgétisation. L'orientation vers les résultats n'est pas cohérente dans l'ensemble du gouvernement, et les systèmes de planification, de budget et de suivi et d'évaluation ne sont pas reliés efficacement (Porter et Goldman, 2013). Une orientation vers les résultats exige que ces éléments soutiennent l'amélioration de la vie des populations, en particulier les personnes vulnérables. Selon ces auteurs, la GAR signifie que le gouvernement concentre les outils de gouvernance sur les besoins des citoyens, plutôt que sur la logique interne de la bureaucratie. Par conséquent, tout effort sérieux de réforme publique axée sur les résultats nécessite une conception institutionnelle dans laquelle les informations sur les résultats sont utilisées dans la planification et la budgétisation et influencent ainsi l'allocation des ressources et la prise de décision (Porter et Goldman, 2013).

Un regard particulier sur les institutions de contrôle et de planification permet de comprendre un fait souligné par (Jacob, 2005). Selon cet auteur, ces organisations sont « confrontées à une ritualisation de la pratique évaluative [...] Ces institutions, dotées d'un instinct de survie, adaptent leur comportement, en faisant parfois des procédures une fin plutôt qu'un moyen de leur action » (Jacob, 2005, p. 858). Ainsi, selon son étude, en France, ces institutions qui s'investissent dans des missions évaluatives reproduisent les procédures et modes de travail qu'elles connaissaient jusqu'alors sans considérer l'évaluation comme une pratique pouvant être pluraliste et transparente. « Nous assistons à un détournement de l'instrument évaluatif » (p.858). Ayant fortement hérité du système français, il semblerait que les institutions de contrôle et de planification en Afrique francophone auraient tendance à les copier.

5.3.Les facteurs nationaux et contextuels

Le premier facteur que tous les participants ont identifié est la volonté politique. Institutionnaliser l'évaluation, c'est d'abord la volonté politique au niveau de l'État. Les ressources humaines, financières et techniques ne sont que des contraintes conjoncturelles et ne sont pas insurmontables. Alors que la contrainte politique (structurelle) est difficile.

En effet, selon Jacob (2005, p. 847), de nombreux auteurs décrivant un processus national d'institutionnalisation énumèrent l'influence d'éléments conjoncturels. Ainsi, ces auteurs expliquent en partie le développement de l'évaluation des politiques publiques. Il est évident que les facteurs conjoncturels contribuent à inscrire sur l'agenda gouvernemental l'évaluation comme une solution à un problème. Toutefois, l'existence de ces facteurs n'est pas une condition suffisante à l'institutionnalisation de l'évaluation. L'analyse structurelle permet d'identifier les contraintes politiques institutionnelles sur la conduite de l'action publique. Alors, ce qui mérite une attention particulière, c'est la volonté et le poids de certains acteurs, notamment les autorités politiques, qui apparaissent comme des entrepreneurs dans la diffusion de la pratique évaluative. L'action individuelle de ces acteurs permet de comprendre les engagements organisationnels plus larges et, par conséquent, la configuration du dispositif institutionnel. En identifiant ces acteurs, il est possible d'étudier leurs relations et leur influence au sein des organisations (Jacob, 2005). L'institutionnalisation représente un véritable enjeu dans une dimension structurelle qui demande l'appropriation de l'évaluation par les autorités politiques qui entendent se positionner à l'égard de cette pratique. Dans ce même ordre d'idées, IDEV-BAD (2018) souligne que des États africains ont cru à tort, que l'élaboration d'une politique d'évaluation ou la création d'unités chargées des activités de suivi-évaluation au sein des administrations publiques suffirait à instaurer une pratique évaluative. Toutefois, pour l'instaurer en Afrique, il faut premièrement, une volonté politique qui illustre la prise de conscience des pouvoirs publics et leur éventuel engagement pour la pratique de l'évaluation. Avec de la volonté politique, les unités centrales chargées de piloter les systèmes d'évaluation auront l'autorité nécessaire pour les approfondir à l'échelle du secteur public et toujours la capacité technique de faire valoir cette volonté politique par le biais de quelques champions désignés.

Le climat politique a également été relevé comme un facteur d'institutionnalisation de l'évaluation. Bien que la Constitution d'un pays ait la primauté en ce qui concerne l'établissement de l'autorité et du mandat de la fonction de contrôle, et devrait être suivie pour le bien des citoyens, les intérêts politiques émanant surtout de la dynamique des partis

politiques et des cycles électoraux influent sur le comportement et la fonction de contrôle des législateurs (IDEV-BAD, 2018). La structure des partis et de leur adhésion à cette hiérarchie politique peuvent ôter la valeur des données d'appui à la prise de décision. Ainsi, compte tenu de la faiblesse de leurs institutions, de leur instabilité politique fréquente (Sibanda et Ofir, 2021), de la fragilité de plusieurs démocraties africaines, les parlements ont eux-mêmes des limites pour développer durablement des capacités d'évaluation à l'action de leurs membres.

Pour certains participants, considérer l'institutionnalisation de l'évaluation au sein d'une organisation en Afrique sans prendre en compte les facteurs nationaux et le contextuels, c'est s'inscrire plus dans une perspective canadienne, nord-américaine ou occidentale. Ces derniers rejoignent des auteurs comme Sibanda et Ofir (2021). Selon ces derniers, « certains affirment qu'il est inapproprié de diviser le monde entre le Sud et le Nord[...]Pourtant, le fait de ne pas tenir compte des différences entre ces deux parties du monde a donné lieu à de nombreux récits erronés sur les progrès, les priorités et les stratégies de développement » (Sibanda et Ofir, 2021, p. 45). Ainsi, l'évaluation doit se transformer. Bien que la mondialisation de l'évaluation au cours des deux dernières décennies l'ait ouverte à de nombreuses influences différentes, elle est une pratique qui découle de l'évaluation des projets et des programmes en Occident. De ce fait, l'évaluation du développement, en particulier, est caractérisée par les préférences des bailleurs, la pression des résultats rapides et l'utilisation de mesures et des indicateurs de performance. Pour que « l'évaluation soit véritablement transformatrice » (p.45), il faudrait remettre en question et repenser les valeurs, la dynamique du pouvoir, les modèles et théories de changement sur le développement et l'évaluation importés de l'occident. Cela nécessiterait des valeurs et approches sensibles au contexte.

L'initiative d'évaluation Made in Africa, mise en œuvre par l'Association africaine d'évaluation (AFREA) s'inscrit dans cette optique. C'est un programme qui donne la priorité à l'évaluation basée sur des cadres et des techniques d'évaluation enracinés dans la vision et les priorités de développement de l'Afrique tout en s'engageant pleinement dans les pratiques d'évaluation internationales (Sibanda et Ofir, 2021). Tels sont les principes

décrits dans le guide d'évaluation d'AFREA. L'évaluation doit être : puissante pour les Africains ; techniquement robuste ; éthiquement saine ; centrée sur l'Afrique, mais ouverte et connectée au monde (AFREA, 2020)

Relativement aux initiatives sous-régionales et à l'intégration de l'évaluation dans les curricula de l'enseignement supérieur, pour les économies africaines, la coopération régionale est une condition nécessaire au développement de l'évaluation (Ly et collègues, 2019). Selon Gounou (2017) cité par ces auteurs, les trois principales entraves (la ressource humaine, la compétence et le système de suivi) à la réalisation d'évaluations d'impact de qualité et à l'utilisation de leurs résultats dans l'amélioration des politiques publiques trouveront leur palliatif dans la coopération sous-régionale et régionale. Par ailleurs, l'un des principaux problèmes en Afrique est celui du manque de formation en évaluation dans le système académique. Ainsi, il est difficile de se former sur place (IDEV-BAD, 2018). Le perfectionnement et la formation universitaire sont des mécanismes essentiels pour aider les évaluateurs à améliorer leurs compétences afin de découvrir de nouvelles méthodes et approches (Gauthier, 2020). À cet effet, Ly et collègues (2019) préconisent que cette coopération au-delà des pays devrait prendre en compte les universités du continent qui sont parties prenantes dans l'évaluation. La formation doit être systématisée dans les curricula universitaires pour la Maîtrise (*Master*) afin de garantir la disponibilité des ressources humaines dans les pays. IDEV-BAD (2018) suggère une synergie entre toutes les parties prenantes, à savoir l'État, le milieu académique, le secteur privé, la société civile et les partenaires au développement. L'amélioration de l'offre et de la demande en matière d'évaluation en dépend.

Au regard des résultats de notre étude, nous proposons le cadre ci-dessous.

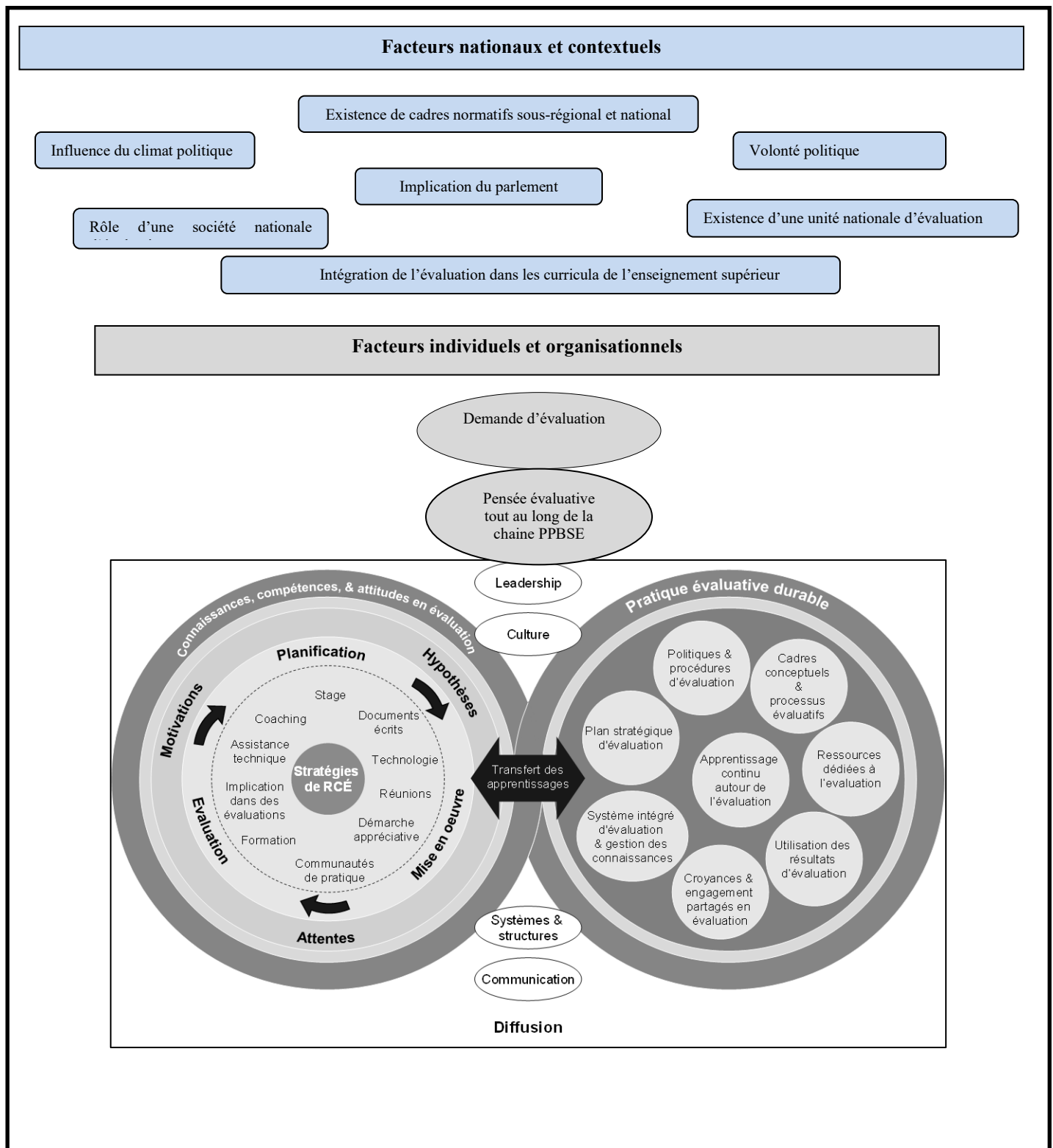


Figure 6 : Contribution de cette étude au modèle multidisciplinaire de Preskill et Boyle (2008) (mise en évidence des autres facteurs identifiés)

5.4. Contribution des structures de RCE à l'institutionnalisation de l'évaluation : exemple de la DAI

La DAI, à travers le PIFED, à l'instar de plusieurs structures de renforcement des capacités en Afrique francophone est axée sur la formation (IDEV-BAD, 2018; Tarsilla, 2014). Elles ne font pas partie d'une intervention plus globale intégrant des réformes institutionnelles, structurelles et de politiques. Ainsi, le PIFED en tant que programme de formation a ses limites, en termes de renforcement des capacités dans la mesure où il est plus orienté sur les capacités individuelles. Comme nous l'avons souligné, pour renforcer les capacités, il y a plusieurs facteurs à prendre en compte en vue de l'institutionnalisation de l'évaluation. En plus, en deux semaines, il n'est pas évident que les participants deviennent des spécialistes en évaluation.

Toutefois, le PIFED contribue dans une certaine mesure à l'institutionnalisation de l'évaluation en Afrique francophone. Le PIFED participe à réduire la barrière d'entrée de certaines personnes dans des organismes publics et des missions de consultance avec la reconnaissance. Pour certains, ce qui est plus important, c'est de se faire reconnaître leurs capacités. Cela ajoute de la crédibilité et leur permet de surmonter ce défi. Souvent cette barrière d'entrée est très haute au niveau de l'évaluation. Même si leurs connaissances sont bonnes, ce qui est aidant dans ce programme, c'est cette reconnaissance de savoir-faire qui va aider les personnes à traverser cette barrière. Ainsi, même s'ils ne mettent pas forcément en pratique leurs connaissances dans les organisations où ils étaient au moment de la formation, plusieurs travaillent sur des postes qui sont déjà créés auprès des agences bilatérales basées en Afrique.

Par ailleurs, la contribution de la formation dépend de la façon dont elle a été faite. La reconfiguration du PIFED avec 50 % d'ateliers pratiques depuis 2015 est beaucoup plus appréciée que la version précédente. Elle est basée sur des cas réels qui proviennent du milieu de travail des participants. Ce qui fait qu'à la fin du programme, les participants ont l'équivalent d'une étude préparatoire qui peut leur servir au moins pour préparer les termes de référence afin de commander une évaluation. Alors, une formation qui est orientée sur la pratique et le quotidien des personnes contribue dans une certaine mesure à

l'institutionnalisation de l'évaluation.

Toutefois, ce qui a le plus d'efficacité, c'est le PIFED délocalisé à la demande même des organisations. Lorsque les membres de la DAI vont travailler directement auprès des organisations. Pour différentes organisations avec lesquelles ils ont pu collaborer, ces organisations sortent des rapports d'évaluation. Généralement, ce sont les expériences des suites des formations des individus qui se sont transformées en projets organisationnels. Ainsi, le fait que le PIFED soit orienté vers les capacités individuelles a contribué à l'offre d'évaluation. C'est une bonne porte d'entrée pour atteindre l'institutionnalisation. Les 1500 personnes formées dont environ les deux tiers proviennent de l'administration publique en Afrique francophone créent une certaine masse critique d'évaluateurs. De ce fait, c'est un programme qui a contribué à créer certaines conditions de l'institutionnalisation dans cette région.

Si la DAI veut rendre ses activités de RCE plus efficaces en termes de retombées et de transposition au niveau des pratiques professionnelles, il faut que ses activités se basent sur des analyses de besoins et répondent à des besoins bien identifiés. Ce qui peut fonctionner pour une organisation peut ne pas fonctionner pour une autre (Buetti et collègues, 2019; Fournery et collègues, 2011; Satterlund et collègues, 2013). Chaque organisation a ses spécificités en termes de compétences, de moyens, de disponibilité, etc. Alors cette analyse doit se faire en impliquant l'organisation dans le choix des thématiques, des études des cas, la mise en œuvre, les orientations stratégiques des programmes de formation pour qu'elles s'approchent le plus possible de leurs besoins réels (Bourgeois et collègues, 2018; Preskill et Boyle, 2008). Pour cela, il est nécessaire que la DAI trouve l'équilibre entre modèle d'affaires commercial et modèle d'affaires axé sur l'apprentissage. Certaines activités comme l'analyse des besoins ne génèrent pas forcément des retombées financières mais elles sont payantes en termes de qualité et d'apprentissage tant pour la DAI que pour les organisations.

Les organisations qui sont au premier plan dans le renforcement des capacités d'évaluation en Afrique doivent s'assurer qu'une approche plus intégrée est adoptée comme pratique

(IDEV-BAD, 2018). Par conséquent, la DAI devrait donner plus d'importance à l'accompagnement organisationnel. Ils ont fait des expériences avec le ministère du Plan et du développement de la Côte d'Ivoire, le Bureau du vérificateur général (BVG) du Mali et l'Observatoire national du développement humain (ONDH) du Maroc. Mais au-delà de ces expériences, il serait important d'en faire un axe prioritaire, d'accompagner les organisations à institutionnaliser l'évaluation et plus stratégiquement au niveau pays. Il faut alors développer une stratégie claire de renforcement des capacités organisationnelles, documenter la démarche de renforcement de capacités, l'adopter et la suivre.

Par ailleurs, la DAI pourrait tisser des alliances stratégiques avec les organisations internationales intervenant dans l'institutionnalisation de l'évaluation, l'accompagnement organisationnel telles la Banque africaine de développement (BAD), le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), CLEAR-francophone pour accroître son apport dans le travail d'évaluation qui est déjà fait. Les organisations opérant dans le renforcement des capacités en évaluation au niveau organisationnel en Afrique francophone sont appelées à aller vers une coalition de leurs forces pour renforcer les capacités sur le continent africain. Elles doivent donc arrimer leurs actions et partager leurs expériences pour agir en cohérence et en synergie parce qu'elles interviennent sur le même territoire. Une complémentarité, et non une concurrence, est nécessaire pour avoir plus d'impact. Cette proactivité avec ces institutions permettra d'offrir plus de services aux organisations directement plutôt qu'aux individus.

En outre, l'ENAP à travers la DAI peut jouer un rôle de maillon interrégional. Elle peut créer des espaces où il y a de bons partages de connaissances, de bonnes pratiques de l'apprentissage. Ces relations avec toutes ces institutions sont de bonnes pistes qui peuvent être utilisées. Elles pourraient améliorer ses actions si elle a un conseil scientifique du PIFED qui est constitué de certains professeurs qui enseignent l'évaluation dans la région tels que le CESAG et d'autres centres de recherche, les universités, les ENA, les instituts de statistiques. Leur implication permettra d'avoir leurs inputs dans ce qui est présenté afin de rehausser la qualité et rapprocher les thématiques et les contenus des besoins et des

contextes africains. La DAI pourrait adopter une stratégie pour préparer la relève en impliquant davantage les partenaires africains dans l'offre des cours.

C'est un avantage pour la DAI d'avoir délocalisé le PIFED en Afrique. L'ENAP joue bien son rôle d'université du Nord et elle offre une panoplie d'activités. Toutefois, il faut améliorer la proximité avec les organisations, avoir davantage de contacts et d'immersion, suivre l'évolution de leurs besoins et y répondre. Cela demande un rapprochement géographique et un rôle beaucoup plus actif au niveau de ces organisations.

Au-delà de la formation, les apprenants ont tous souligné le besoin d'aller sur le terrain afin de mettre en pratique ce qu'ils apprennent. La DAI pourrait mettre en place un département qui cherchera des mandats d'évaluation en Afrique francophone. Dans le cadre de ces mandats, les pifédiens pourraient participer en tant qu'assistants ou consultants juniors pour leur permettre de réaliser une évaluation depuis la rédaction des offres techniques et financières relativement aux TDR jusqu'à la présentation du rapport final, à l'atelier de restitution des résultats et le suivi de la mise en œuvre des recommandations aux institutions. Cela leur permettra d'appréhender les réalités du terrain en matière de pratique évaluative et de pouvoir enrichir la formation qui a été faite. Ces participants pourraient faire des retours d'expériences aux autres des prochaines sessions.

Ces alliances stratégiques avec les institutions internationales pourraient aider à trouver ces mandats mais aussi trouver des structures d'appui aux organisations publiques pour qu'elles puissent réussir au moins une première expérience d'une évaluation et faire la démonstration de ses avantages. Si la DAI arrive à faire cela avec quelques organisations, elles pourraient en guider d'autres. Par conséquent, il faut cibler les organisations qui ont plus la capacité de réussir cette mission et qui ont le plus d'influence dans leur environnement institutionnel. Ces alliances pourraient inclure les associations nationales et internationales d'évaluation telles que le Réseau francophone d'évaluation (RFE) afin de créer la demande d'évaluation. Plusieurs ont évoqué la mise en place des systèmes de suivi-évaluation. Alors au-delà des cours, la DAI pourrait avoir des partenariats avec les gouvernements (présidence, primature, ministères) pour la mise en place de ces systèmes.

Dans le tableau ci-dessous, nous récapitulons les forces et faiblesses des stratégies de RCE perçues comme les plus efficaces dans un processus d'institutionnalisation de l'évaluation

Tableau 9 : Récapitulatif des forces et faiblesses des stratégies de RCE perçues comme les plus efficaces

Stratégies de RCE	Forces	Faiblesses
Stratégies identifiées par Preskill et Boyle (2008)		
La formation	<ul style="list-style-type: none"> -Favorise le savoir -Permet de poser les bases de l'évaluation (théories, approches, etc.) -Peut être plus facile à mettre en œuvre 	<ul style="list-style-type: none"> -Les apprentissages peuvent s'oublier rapidement -Efficacité limitée si elle n'est pas combinée avec d'autres stratégies
La communauté de pratique	<ul style="list-style-type: none"> - Favorise la construction de relations avec les pairs - Suscite le partage d'opportunités et d'expériences 	<ul style="list-style-type: none"> -Peut demander plus de ressources humaines à temps plein pour l'animation de la plateforme
La participation à un processus d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> -Allie la théorie à l'action sur le terrain durant tout le processus d'évaluation -Favorise le savoir-faire 	<ul style="list-style-type: none"> -Peut demander plus de ressources humaines et financières
L'assistance technique	<ul style="list-style-type: none"> -Permet une approche plus intégrée de RCE au sein de l'organisation -Aide de façon plus pratique les organisations à mener des évaluations 	<ul style="list-style-type: none"> -Engendre des attentes allant au-delà du mandat de renforcement des capacités d'évaluation (les membres des organisations peuvent demander aux accompagnateurs d'accomplir les tâches à leur place)
Autre stratégie identifiée par les participants		
La sensibilisation	<ul style="list-style-type: none"> -Favorise la pensée évaluative par le changement de mentalité -Permet de lever la mauvaise perception de l'évaluation -Permet de toucher au-delà des praticiens de l'évaluation, en insérant dans la chaîne les gestionnaires d'organisations, le gouvernement, le parlement, les OSC, les collectivités territoriales, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Peut demander plus de temps pour l'atteinte des résultats

Limites de l'étude

La principale limite de cette étude se situe au niveau de la validité externe. En effet, nous avons opté pour un échantillonnage par convenance (non probabiliste). Les conclusions de cette étude pourraient être difficilement généralisées aux autres structures réalisant des activités de RCE auprès des organisations publiques en Afrique francophone. Par ailleurs, du fait de la base de données non actualisée de la DAI, nous avons envoyé le sondage à tous les participants et n'avons sélectionné que ceux travaillant dans l'administration publique en Afrique francophone dans le cadre de notre recherche. Toutefois, toutes les données recueillies seront utiles pour la DAI pour d'autres études. Nous avons été également confrontés à un taux de réponse faible et un manque de données disponibles.

Une autre limite, ce sont les auto-évaluations que les individus font d'eux-mêmes ou de leurs organisations dans le sondage. Cette étude se base principalement sur les perceptions des personnes pour analyser les facteurs individuels et organisationnels de la pratique durable de l'évaluation. Les opinions des individus peuvent ne pas représenter la situation de leurs organisations respectives.

Cependant, nous pensons que cette étude exploratoire offre des pistes de recherche pour des études futures. Ces études pourraient identifier les facteurs agissant sur l'institutionnalisation de l'évaluation à travers une analyse corrélacionnelle en associant les perceptions des employés aux données administratives pour contourner le biais de source commune (Meier et O'Toole, 2012). En effet, les études corrélacionnelles ont pour but d'explorer et vérifier les relations entre au moins deux variables. Elles permettent de vérifier la validité des relations entre les variables ayant déjà fait l'objet d'études et de déterminer quelles sont celles qui influent le plus sur un phénomène à l'étude (Fortin et Gagnon, 2015). Ces recherches pourraient également aborder une approche de modélisation multiniveaux longitudinale en utilisant différents échantillons de participants au fil du temps au sein d'une organisation et/ou entre les organisations. Elles permettraient de voir dans quelle mesure les activités de RCE entraînent des améliorations du niveau d'institutionnalisation et dans quelle mesure ces améliorations se maintiennent dans le temps (Taylor-Ritzler et collègues, 2013).

Conclusion

Tant au niveau organisationnel que national, la question de l'institutionnalisation de l'évaluation revêt une importance cruciale (Fyalkowski et Aubin, 2013, p. 44). Ce constat est de plus en plus pertinent en Afrique (Goldman, 2018b). Ce qui a justifié cette recherche. Elle avait pour objectifs d'identifier les facteurs influençant l'institutionnalisation de l'évaluation dans les administrations publiques en Afrique francophone et les stratégies de RCE les plus efficaces dans ce processus d'institutionnalisation. Pour ce faire, nous avons mené une étude exploratoire en nous basant sur le modèle conceptuel de Preskill et Boyle (2008) dans le contexte d'organisations publiques en Afrique francophone ayant bénéficié du PIFED. Ainsi, nous avons d'abord déterminé leur niveau d'institutionnalisation. Selon nos résultats, la majorité de ces organisations se retrouvent dans les deux niveaux inférieurs (faible et en développement). Selon les dimensions de cette institutionnalisation, la plupart se retrouve dans les niveaux inférieurs pour l'existence de la pratique, la qualité des évaluations et l'utilisation systématique des résultats d'évaluation pour la prise de décision et l'action.

Ces niveaux s'expliquent par des facteurs tant individuels qu'organisationnels conformément au cadre de Preskill et Boyle (2008). Sur le plan individuel, l'offre d'évaluation, à travers les compétences méthodologiques, techniques, interpersonnelles et contextuelles, influence le niveau d'institutionnalisation de l'évaluation. Au niveau organisationnel, il existe plusieurs facteurs dont le leadership, la culture, les ressources humaines et financières, etc.

Toutefois, le modèle de Preskill et Boyle (2008) n'a pas pris en compte la demande d'évaluation. Alors que la littérature sur l'évaluation est actuellement plus du côté de la demande que de l'offre parce qu'il existe une inadéquation entre l'offre et la demande d'évaluation en Afrique (Goldman et Pabari, 2020; IDEV-BAD, 2018; Porter et Goldman, 2013). Nos résultats ont montré que la demande interne des organisations est encore très faible. L'initiative externe de la demande d'évaluation est principalement le fait des bailleurs de fonds.

Par ailleurs, dans le cadre de notre étude, le niveau d'institutionnalisation n'est pas seulement expliqué par des facteurs individuels et organisationnels. Il est également fonction des facteurs nationaux et contextuels dont la volonté et le climat politiques. En Afrique francophone, les facteurs individuels et organisationnels sont conjoncturels alors que les facteurs politiques sont structurels.

Les stratégies de renforcement des capacités perçues comme les plus efficaces sont celles qui allient théorie et pratique sur le terrain avec un accent sur les stratégies organisationnelles. Parmi les stratégies proposées par Preskill et Boyle (2008), au-delà de la formation, nous avons la participation à un processus d'évaluation et l'assistance technique. Cependant, d'autres stratégies ont été identifiées telles que l'intégration de l'évaluation dans les curricula de l'enseignement supérieur afin de garantir la disponibilité des ressources humaines dans les pays. Pour stimuler la demande d'évaluation et la volonté politique, la sensibilisation des autorités (gouvernement, parlement, etc.) est préconisée. Il faudrait alors repenser le renforcement des capacités en Afrique dans l'optique de plus la diriger vers la demande. Cela passe par une approche plus intégrée au sein des organisations, des États et une synergie d'actions entre les structures de RCE.

En outre, nous pensons que si le modèle de Preskill et Boyle (2008) n'a pas pris en compte la demande d'évaluation et les facteurs nationaux, c'est parce qu'il a été développé dans un contexte d'organisations où il y a déjà certains acquis au niveau du pays. En effet, l'évaluation est déjà bien établie au Canada depuis les années 1980 (Goldman, 2018b) et le climat politique est stable avec un régime parlementaire axé sur les résultats (Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, 2017). Alors que les pays africains sont sujets à des crises socio-politiques qui engendrent leur lot de changements. Les démocraties sont encore en construction. L'administration est très hiérarchisée et dominée par le gouvernement et axée sur les moyens plutôt que sur les résultats. Par conséquent, institutionnaliser l'évaluation au niveau organisationnel en Afrique francophone demanderait de prendre en compte les facteurs nationaux et contextuels.

Bibliographie et références

- ACBF. (2011). Rapport sur les indicateurs de capacités en Afrique 2011 : le renforcement des capacités dans les états fragiles. Repéré à <https://www.acbf-pact.org/fr/what-we-do/how-we-do-it/knowledge-learning/africa-capacity-report>
- ACBF. (2015). Rapport sur les Capacités en Afrique 2015 : Les impératifs de capacités pour la mobilisation des ressources intérieures en Afrique. Repéré à https://www.acbf-pact.org/sites/default/files/ACR_2015_11_2015_Web_v2.pdf
- ACBF. (2019). Rapport sur les capacités en Afrique 2019 : Encourager le leadership transformateur pour le développement de l’Afrique. Repéré à <https://www.acbf-pact.org/fr/2019-rapport-sur-les-capacit%C3%A9s-en-afrique>
- AFREA. (2020). The african evaluation guideliness 2020. Repéré à <https://afrea.org/wp-content/uploads/2020/03/AEG-29-February-2020-FINAL-DRAFT-for-consultation.pdf>
- Aldebert, B., & Rouziès, A. (2011). *L'utilisation des méthodes mixtes dans le recherché francophone en stratégie: constats et pistes d'amélioration.*
- Amouzou, A., Kanté, A., Koffi, A., Maïga, A., Munos, M., Walker, N., et collègues. (2020). *Étude exploratoire régionale pour le Programme Ouest Africain de Renforcement des Capacités et d'Évaluation d'Impact (WACIE), Rapport d'étude exploratoire du bénéficiaire de financement de 3ie.* Washington D.C. : Initiative Internationale pour l'Évaluation d'Impact (3ie).
- Archibald, T. (2020). What’s the problem represented to be? Problem definition critique as a tool for evaluative thinking. *American Journal of Evaluation*, 41(1), 6-19.
- Archibald, T., & Moussavou, L. O. (2016). La “pensée évaluative” : Une activité mystérieuse et quotidienne *Éducation Permanente*, 208 (3), 33-40.
- Baud-Lavigne, M. (2020a), Institutionnalisation de l’évaluation des pays de l’espace francophone : Etat des lieux, défis et perspectives. *Synthèse RFE*, 5. Repéré à <https://www.rfevaluation.org/Ressources>
- Baud-Lavigne, M. (2020b). Institutionnalisation de l’évaluation des pays de l’espace francophone : Etat des lieux, défis et perspectives. *Synthèse RFE*, 5.

- Blaser Mapitsa, C., & Chirau, T. J. (2019). Institutionalising the evaluation function: A South African study of impartiality, use and cost. *Evaluation and Program Planning*, 75, 38-42. doi: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2019.04.005>
- Bourgeois, I., & Buetti, D. (2019). Using Action Research to Build Evaluation Capacity in Public Health Organizations. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 15(33), 81-90.
- Bourgeois, I., & Cousins, J. B. (2013). Understanding Dimensions of Organizational Evaluation Capacity. *American Journal of Evaluation*, 34(3), 299-319. doi: 10.1177/1098214013477235
- Bourgeois, I., Fierro, L., Lemire, S., Cho, M., & Castleman, A. M. (2020). *Recension structurée des écrits sur les capacités organisationnelles en évaluation, [Billet de blog]. Blogue: Club de lecture*. Repéré à <https://www.evalcap.ca/recension-structuree-des-ecrits-sur-les-capacites-organisationnelles-en-evaluation/>
- Bourgeois, I., Simmons, L., & Buetti, D. (2018). Building evaluation capacity in Ontario's public health units: promising practices and strategies. *Public health*, 159, 89-94. doi: 10.1016/j.puhe.2018.01.031
- Bourgeois, I., Simmons, L., Hotte, N., & Osseni, R. (2016). Measuring organizational evaluation capacity in Ontario public health units: An empirical investigation. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 31 (2), 165-183.
- Bourgeois, I., Toews, E., Whynot, J., & Lamarche, M. K. (2013). Measuring organizational evaluation capacity in the Canadian federal government. *Canadian journal of program evaluation*. Repéré à <http://banques.enap.ca:2368/secure/28-2-001.pdf>
- Buckley, J., Archibald, T., Hargraves, M., & Trochim, W. M. (2015). Defining and teaching evaluative thinking: Insights from research on critical thinking. *American Journal of Evaluation*, 36(3), 375-388.
- Buetti, D., Bourgeois, I., & Savard, S. (2019). Modélisation des capacités organisationnelles en évaluation dans le secteur communautaire et implications pour le contexte québécois. *Canadian Journal of Nonprofit & Social Economy Research / Revue canadienne de recherche sur les OSBL et l'économie sociale*, 10(2), 16-39. doi: 10.29173/anserj.2019v10n2a287

- Carassus, D., & Favoreu, C. (2017). La mesure et l'évaluation des résultats des organisations publiques. Dans B. d. Mazouz (Éd.), *Gestion par résultats, concepts et pratiques de gestion de la performance des organisations de l'État* (pp. 87-105): Presses de l'Université du Québec.
- Cousins, J. B., Goh, S. C., Elliott, C. J., & Bourgeois, I. (2014). Framing the Capacity to Do and Use Evaluation. *New Directions for Evaluation*, 2014(141), 7-23. doi: <https://doi.org/10.1002/ev.20076>
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd edition). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dahl, K., Larivière, N., & Corbière, M. (2020). L'étude de cas. Dans *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes, 2e édition: Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*.
- DAI. (2018). Rapport final.
- Davies, I. C., & Houinsa, D. G. (2010). Étude diagnostique des capacités nationales en évaluation au Bénin. Repéré à <https://evaluation.gouv.bj/uploads/RapportdCfinitif-etudediagnostiquesurlCvaluationPrimetic.pdf>
- DeCorby-Watson, K., Mensah, G., Bergeron, K., Abdi, S., Rempel, B., & Manson, H. (2018). Effectiveness of capacity building interventions relevant to public health practice: a systematic review. *BMC Public Health*, 18(1), 684. doi: 10.1186/s12889-018-5591-6
- Dickinson, P., & Adams, J. (2012). Building Evaluation Capability in the Public Health Workforce: Are Evaluation Training Workshops Effective and What Else is Needed? *Evaluation Journal of Australasia*, 12(2), 28-39. doi: 10.1177/1035719X1201200204
- Dumaine, F. (2010). Je me souviens... de t'avoir trop longtemps cherché. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 25(3).
- FAO. (2020). Examen des capacités de suivi et d'évaluation dans le secteur agricole. Repéré à <http://www.fao.org/3/ca9703fr/ca9703fr.pdf>

- Fleming, M. L., & Easton, J. (2010). Building environmental educators' evaluation capacity through distance education. *Evaluation and Program Planning*, 33(2), 172-177. doi: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2009.07.007>
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Fourney, A., Gregson, J., Sugerman, S., & Bellow, A. (2011). Building Evaluation Capacity in Local Programs for Multisite Nutrition Education Interventions. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 43(4, Supplement 2), S130-S136. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2011.02.005>
- Fyalkowski, P., & Aubin, D. (2013). L'institutionnalisation de l'évaluation des politiques publiques en Wallonie : une réponse propre à des influences externes. *Reflets et perspectives de la vie économique*, LII(1), 43-67. doi: <https://doi.org/10.3917/rpve.521.0043>
- Gauthier, B. (2020). Une analyse engagée de la professionnalisation des pratiques d'évaluation. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 35(1).
- Goldman, I. (2018a). Émergence de systèmes d'évaluation gouvernementaux en Afrique : cas du Bénin, de l'Ouganda et de l'Afrique du Sud. *Evaluation Matters, deuxième trimestre 2018, IDEV-BAD*.
- Goldman, I. (2018b). Émergence de systèmes d'évaluation gouvernementaux en Afrique : cas du Bénin, de l'Ouganda et de l'Afrique du Sud. *Evaluation Matters, Deuxième trimestre 2018*.
- Goldman, I., & Pabari, M. (2020). An introduction to evidence-informed policy and practice in Africa. Dans I. Goldman, & M. Pabari (Éds.), *Using Evidence in Policy and Practice : Lessons from Africa* (pp. 13-33): Taylor & Francis.
- Groupe des Nations Unies pour l'Évaluation. (2012). Développement des capacités nationales d'évaluation : conseils pratiques sur le développement des systèmes nationaux d'évaluation. Repéré à <http://www.uneval.org/document/library>
- Groupe des Nations Unies pour l'évaluation. (2016). *Normes et règles d'évaluation*. New York : UNEG.

- IDEV-BAD. (2018). Accroître l'offre et la demande pour les évaluations en Afrique.^
Evaluation Matters, premier trimestre 2018 Repéré à
https://idev.afdb.org/sites/default/files/documents/files/Accro%C3%A4tre%20l%E2%80%99offre%20et%20la%20demande%20pour%20les%20%C3%A9valuations%20en%20Afrique%20Vol.1_0.pdf
- IDEV-BAD. (2020). Promouvoir une culture de l'évaluation en 2020 et au-delà. *Evaluation Matters, (1) Premier trimestre 2020*
- Jacob, S. (2005). La volonté des acteurs et le poids des structures dans l'institutionnalisation de l'évaluation des politiques publiques. *Revue française de science politique, 55(5)*, 835-864.
- Kawooya, I., Lubanga, T., Muwanika, A., Muhumuza, E., & Mijumbi-Deve, R. (2020). The influence of local ownership and politics of the use of evaluations in policy making: the case of the public procurement evaluation in Uganda. Dans I. Goldman, & M. Pabari (Éds.), *Using Evidence in Policy and Practice : Lessons from Africa* (pp. 115-132): Taylor & Francis.
- Kosheleva, N., & Segone, M. (2013). EvalPartners: Facilitating the Development of a New Model of Voluntary Organization for Professional Evaluation to Support the Development of National Evaluation Capacities. *American Journal of Evaluation, 34(4)*, 568-572. doi: 10.1177/1098214013493656
- Kouakanou, B., Aguemon, D., Aina, M. S., Gounou, A., & David-Gnahoui, E. M. (2020). The potential and the challenges of evaluations to positively influence reforms: working with producers in the Benin agricultural sector. Dans I. Goldman, & M. Pabari (Éds.), *Using Evidence in Policy and Practice : Lessons from Africa* (pp. 152-168): Taylor & Francis.
- Kumar Chaudhary, A., Diaz, J., Jayaratne, K. S. U., & Assan, E. (2020). Evaluation capacity building in the nonformal education context: Challenges and strategies. *Evaluation and Program Planning, 79*, 101768. doi: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2019.101768>
- Lahey, R. (2018). Élaboration d'une stratégie appropriée de renforcement des capacités nationales de suivi et d'évaluation : leçons tirées de pays africains sélectionnés.^
Evaluation Matters, deuxième trimestre 2018, IDEV-BAD Repéré à
<http://idev.afdb.org/sites/default/files/documents/files/%C3%89laboration%20d%27une%20strat%C3%A9gie%20appropri%C3%A9e%20de%20renforcement%20des>

[%20capacit%C3%A9s%20nationales%20de%20suivi%20et%20d%27%C3%A9valuation_R%20Lahey.pdf](#)

- Legault-Mercier, S., & St-Pierre, M. (2011). De l'usage des indicateurs qualitatifs en évaluation et en suivi de gestion dans l'administration publique *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 25 (1), 69-89.
- Lindeman, P. T., Bettin, E., Beach, L. B., Adames, C. N., Johnson, A. K., Kern, D., et collègues. (2018). Evaluation capacity building—Results and reflections across two years of a multisite empowerment evaluation in an HIV prevention context. *Evaluation and Program Planning*, 71, 83-88. doi: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.09.001>
- Lusthaus, C., Adrien, M.-H., Anderson, G., Carden, F., & Montalván, G. P. (2003). *Évaluation organisationnelle : cadre pour l'amélioration de la performance*. Québec: Presses de l'Université Laval et le Centre de recherches pour le développement international. Repéré à <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb391427319>
- Ly, M. M., Mama, B. B., & Guèdègbé, O. T. A. (2019). *L'évaluation d'impact pour l'efficacité des politiques de développement en Afrique*. : Policy Center for the New South.
- Mayne, J. (2010). Building an Evaluative Culture : The Key to Effective Evaluation and Results Management. *The Canadian Journal of Program Evaluation* 24 (2), 1–30.
- Mazouz, B., & Belfellah, Y. (2017). La gestion par résultats, un cadre conceptuel de la performance globale des organisations de l'État. Dans B. d. Mazouz (Éd.), *Gestion par résultats, concepts et pratiques de gestion de la performance des organisations de l'État* (pp. 17-): Presses de l'Université du Québec.
- Meier, K. J., & O'Toole, L. J., Jr. (2012). Subjective Organizational Performance and Measurement Error: Common Source Bias and Spurious Relationships. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 23(2), 429-456. doi: 10.1093/jopart/mus057
- Morkel, C., & Ramasobama, M. (2017). Measuring the effect of Evaluation Capacity Building Initiatives in Africa: A review. *African Evaluation Journal*, 5(1), 1-12. doi: 10.4102/aej.v5i1.187

- Naccarella, L., Pirkis, J., Kohn, F., Morley, B., Burgess, P., & Blashki, G. (2007). Building evaluation capacity: Definitional and practical implications from an Australian case study. *Evaluation and Program Planning*, 30(3), 231-236. doi: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2007.05.001>
- Norton, S., Milat, A., Edwards, B., & Giffin, M. (2016). Narrative review of strategies by organizations for building evaluation capacity. *Evaluation and Program Planning*, 58, 1-19. doi: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.04.004>
- OCDE. (2005). Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement. Repéré à <https://www.oecd.org/fr/cad/efficacite/34579826.pdf>
- OCDE. (2007). Partie 4. Relever le défi posé par le renforcement des capacités : Évoluer vers de bonnes pratiques. *Revue de l'OCDE sur le développement*, 8(3), 259-259. doi: https://doi.org/10.1787/journal_dev-v8-art40-fr
- ONU. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Repéré à <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>
- Parkhurst, J. (2017). *The politics of evidence: from evidence-based policy to the good governance of evidence* Routledge.
- Patton, M. Q., & Labossière, F. (2012). L'évaluation axée sur l'utilisation. Dans V. e. C. D. d. Ridde (Éd.), *Approches et pratiques en évaluation de programmes* (pp. 118-129). Canada: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Picard, F. (2015). Trajectory of Indecision in College: An Illustration of Mixed Methods Research. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 49(3).
- PIFED. (2018). Rapport final.
- PIFED. (2020). Note de cadrage pour le projet d'accompagnement organisationnel en évaluation.
- Pluye, P. (2012). Les méthodes mixtes. Dans V. Ridde, & C. Dagenais (Éds.), *Approches et pratiques en évaluation de programmes*. Montréal, QC: Les Presses de l'Université de Montréal.

- Pophiwa, N., Deliwe, C. N., Mathe, J., & Taylor, S. (2020). Using evaluations to inform policy and practice in a government department: the case of the Department of Basic Education in South Africa. Dans I. Goldman, & M. Pabari (Éds.), *Using Evidence in Policy and Practice : Lessons from Africa* (pp. 75-91): Taylor & Francis.
- Porter, S., & Goldman, I. (2013). A Growing Demand for Monitoring and Evaluation in Africa. *African Evaluation Journal* 1(1). doi: <https://doi.org/10.4102/aej.v1i1.25>
- Preskill, H., & Boyle, S. (2008). A multidisciplinary model of evaluation capacity building. *American journal of evaluation*, 29(4), 443-459.
- Rogers, P., & Gervais, M. (2012). Le renforcement des capacités en évaluation. Dans V. e. C. D. d. Ridde (Éd.), *Approches et pratiques en évaluation de programmes*. Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Runnels, V., Andrew, C., & Rae, J. (2017). Building Evaluation Culture and Capacity in a Community-Level Program: Lessons Learned from Evaluating Youth Futures. *Canadian Journal of Program Evaluation / La Revue canadienne d'évaluation de programme* 32(1), 122-130. doi: <https://doi.org/10.3138/cjpe.30975>
- Satterlund, T. D., Treiber, J., Kipke, R., Kwon, N., & Cassady, D. (2013). Accommodating diverse clients' needs in evaluation capacity building: A case study of the Tobacco Control Evaluation Center. *Evaluation and Program Planning*, 36(1), 49-55. doi: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2012.05.004>
- Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada. (2017). Politique sur les résultats et Directive sur les résultats. Repéré à <https://www.tbs-sct.gc.ca/pol/doc-fra.aspx?id=31300>
- Sibanda, A., & Ofir, Z. (2021). Evaluation in an uncertain world: A view from the Global South. Dans R. D. van den Berg, C. Magro, & M.-H. Adrien (Éds.), *Transformational evaluation for the global crises of our times* (pp. 37-61). Repéré à <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1586601/FULLTEXT01.pdf#page=57>
- Soura, B. D., Dagenais, C., Bastien, R., Fallu, J.-S., & Janosz, M. (2016). L'étude d'évaluabilité: Utilité et pertinence pour l'évaluation de programme. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 31(1).

- Tarsilla, M. (2014). Evaluation capacity development in Africa: Current landscape of international partners' initiatives, lessons learned and the way forward. *African Evaluation Journal*, 2. doi: 10.4102/aej.v2i1.89
- Taylor-Ritzler, T., Suarez-Balcazar, Y., Garcia-Iriarte, E., Henry, D. B., & Balcazar, F. E. (2013). Understanding and Measuring Evaluation Capacity: A Model and Instrument Validation Study. *American Journal of Evaluation*, 34(2), 190-206. doi: 10.1177/1098214012471421
- UNICEF/CLEAR. (2019). *Intégration de l'évaluation dans les examens nationaux volontaires en Afrique : un guide*. UNICEF, New York. Repéré à <https://evalsdgs.org/wp-content/uploads/2020/04/FR-VNR-guide.pdf>
- Union africaine. (2015). Agenda 2063, l'Afrique que nous voulons. Repéré à https://au.int/sites/default/files/documents/36204-doc-agenda2063_popular_version_fr.pdf
- Vallejo, B., & Wehn, U. (2016). Capacity Development Evaluation: The Challenge of the Results Agenda and Measuring Return on Investment in the Global South. *World Development*, 79, 1-13. doi: <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2015.10.044>
- Varone, F., & Jacob, S. (2004). Institutionnalisation de l'évaluation et nouvelle gestion publique : un état des lieux comparatif. *Revue internationale de politique comparée*, 11(2), 271-292. doi: <https://doi.org/10.3917/ripc.112.0271>

ANNEXES

Annexe A : Questionnaire

Section 1. Informations générales

1.1. Le PIFED que vous avez suivi était diffusé :

- À distance
- À Québec
- En délocalisé

1.2. En quelle année avez-vous suivi le Programme international de formation en évaluation du développement (PIFED) offert par l'École nationale d'administration publique (ENAP) ?

Section 2. Institutionnalisation de l'évaluation

2.1. Dans quelle mesure diriez-vous que la haute direction de votre organisation soutient l'évaluation ?

2.2. Comment l'évaluation est-elle perçue dans votre organisation ?

2.3. Existe-t-il un manuel ou un plan d'évaluation dans votre organisation ?

3.3. Diriez-vous que ce manuel ou ce plan d'évaluation comporte des approches et méthodes d'évaluation appropriées au contexte de votre organisation ?

2.5 Existe-t-il au sein de votre organisation une unité permanente chargée de l'évaluation ?

2.6. Combien de personnes composent cette unité d'évaluation ?

2.7. Cette unité permanente d'évaluation aide-t-elle les membres de l'organisation à intégrer l'évaluation dans les pratiques quotidiennes de travail ?

3.4. Existe-t-il un budget spécialement alloué à chaque évaluation dans votre organisation ?

2.8. Ce budget est-il suffisant pour chaque évaluation ?

2.9. D'où proviennent principalement les ressources allouées à l'évaluation dans votre organisation ?

2.10. Votre organisation a-t-elle tissé des partenariats avec les institutions d'évaluation suivantes

- Sociétés nationales d'évaluation
- Sociétés africaines d'évaluation (AFREA, etc)
- Associations internationales d'évaluation (IDEAS, RFE, etc.)

2.11. Votre organisation a-t-elle une culture de gestion axée sur les résultats (où les efforts sont plus orientés vers l'atteinte des résultats que la réalisation des activités)

2.12. Votre organisation a-t-elle un plan de renforcement des capacités pour lequel des ressources sont allouées à la formation du personnel en évaluation

2.13. Quel est le principal commanditaire des évaluations dans votre organisation ?

- Auto-évaluations (réalisées par une ou plusieurs personnes directement impliquées dans l'action évaluée)]
- Évaluations internes (effectuées par un agent relevant de l'organisation responsable de l'intervention mais n'ayant pas été impliqué dans la conception ou la mise en œuvre de celle-ci)]
- Évaluations externes (réalisées par des intervenants extérieurs)
- Évaluations ex-ante (réalisées au moment de la conception de l'intervention)
- Évaluations de la mise en œuvre (effectuées tout au long du déroulement de l'intervention)
- Évaluations ex-post (après la clôture de l'intervention)

2.14. Comment jugez-vous vos propres compétences dans les domaines suivants ?

- Collecte de données
- Analyse des données qualitatives
- Analyse des données quantitatives
- Utilisation des technologies en lien avec l'évaluation (outils informatiques, logiciel de collecte et analyse de données)
- Compétences interpersonnelles (compréhension du contexte, résolution de conflits, dynamique interpersonnelle, etc.)

2.15. Quel outil de logique d'intervention avez-vous élaboré pour vos interventions (projet/programme) en cours ?

- un cadre logique
- un modèle logique
- une théorie de changement

2.16. Dans votre organisation, existe-t-il une stratégie de communication des résultats d'évaluation ?

2.17. Dans quelle mesure les résultats d'évaluation sont diffusés

- à l'intérieur de l'organisation
- à l'extérieur de l'organisation

2.18. À l'extérieur de votre organisation, avec qui sont partagés les résultats d'évaluation ?

- Gouvernement (présidence, ministères, cabinet des ministères, etc.)
- Autres institutions publiques (Assemblée nationale, Cour des comptes, Inspection générale d'État, etc.)
- Collectivités territoriales (régionales, départementales, communales)
- Organisations de la société civile (OSC)
- Secteur privé (Fondations, entreprises, etc.)
- Bailleurs de fonds (Banque mondiale, BAD, système des Nations-Unies, Coopération bilatérale, etc.)

2.19. Dans quelle mesure les membres de l'organisation partagent-ils leurs connaissances en évaluation avec d'autres personnes extérieures à l'organisation ?

2.20. D'où sont issues les personnes avec qui se fait ce partage de connaissances ?

- Gouvernement (présidence, ministères, cabinet des ministères, etc.)
- Autres institutions publiques (Assemblée nationale, Cour des comptes, Inspection générale d'État, etc.)
- Collectivités territoriales (régionales, départementales, communales)
- Organisations de la société civile (OSC)
- Secteur privé (Fondations, entreprises, etc.)
- Bailleurs de fonds (Banque mondiale, BAD, système des Nations-Unies, Coopération bilatérale, etc.)

2.21. Il y a une augmentation des évaluations dans votre organisation

- Auto-évaluations (réalisées par une ou plusieurs personnes directement impliquées dans l'action évaluée)
- Évaluations internes (effectuées par un agent relevant de l'organisation responsable de l'intervention mais n'ayant pas été impliqué dans la conception ou la mise en œuvre de celle-ci)
- Évaluations externes (réalisées par des intervenants extérieurs)
- Évaluations ex-ante (réalisées au moment de la conception de l'intervention)
- Évaluations de la mise en œuvre (effectuées tout au long du déroulement de l'intervention)
- Évaluations ex-post (après la clôture de l'intervention)

- 2.22. Depuis les 5 dernières années, quel est le niveau de qualité de
- des méthodologies utilisées dans les évaluations de votre organisation
 - des données collectées dans les évaluations de votre organisation
 - de l'analyse des données dans vos évaluations

- 2.23. Depuis les 5 dernières années, dans quelle mesure
- les résultats de l'évaluation sont pris en compte dans les décisions de l'organisation
 - les résultats de l'évaluation sont mis en œuvre suffisamment à temps pour améliorer les interventions (projets/programmes)

Section 3. Les stratégies de renforcement des capacités

3.1. Vous êtes-vous connecté à la communauté de pratiques virtuelle du PIFED (CoPPIFED) sur la plateforme techno-pédagogique Athenap ou sur LinkedIn (depuis 2021) ?

3.2. Pour quelle raison ne vous êtes-vous pas connecté à la CoPPIFED ?

3.3. Dans quelle mesure les stratégies mises en œuvre dans le cadre du PIFED ont-elles répondu à vos besoins de renforcement des capacités en évaluation ?

3.4. Pour quelles raisons les stratégies mises en œuvre dans le cadre du PIFED ont-elles peu ou pas du tout répondu à vos besoins ?

3.5. Comment jugez-vous du niveau d'utilisation des savoirs, savoir-faire, et savoir-être enseignés dans le PIFED dans votre contexte professionnel ?

3.6. Pour quelles raisons le niveau d'utilisation des savoirs, savoir-faire et savoir-être enseignés dans le PIFED fut faible ou très faible ?

3.7. Avez-vous déjà participé à des activités de renforcement des capacités en évaluation mises en œuvre par des structures autres que la Direction des affaires internationales (DAI) de l'ENAP ?

3.8. Quelles stratégies de renforcement des capacités ont été mises en œuvre par ces institutions ?

- Formation (cours, ateliers et séminaires sur l'évaluation)
- Stage (participation à un programme qui offrant une expérience pratique sur l'évaluation)

- Matériel écrit (lecture et utilisation de documents écrits sur les processus et résultats d'évaluation)
- Technologie (sites Web, programmes d'apprentissage en ligne)
- Réunions (discussion autour des activités d'évaluation au sein de l'organisation)
- Enquête appréciative (approche narrative d'apprentissage basée sur les atouts de l'évaluation s'accroissant sur les forces au sein de l'organisation)
- Communautés de pratique (partage d'expériences, d'informations parmi les membres qui ont des intérêts et des besoins communs)
- Participation à un processus d'évaluation
- Assistance technique (aide d'un évaluateur interne ou externe)
- Coaching ou Mentorat

3.9. Dans quelle mesure les stratégies mises en œuvre par ces autres structures ont-elles répondu à vos besoins ?

3.10. Selon vous quels sont les niveaux d'efficacité de ces stratégies de renforcement des capacités pour favoriser une pratique courante et durable de l'évaluation dans les administrations en Afrique francophone ?

- Formation (cours, ateliers et séminaires sur l'évaluation)
- Stage (participation à un programme qui offrant une expérience pratique sur l'évaluation)
- Matériel écrit (lecture et utilisation de documents écrits sur les processus et résultats d'évaluation)
- Technologie (sites Web, programmes d'apprentissage en ligne)
- Réunions (discussion autour des activités d'évaluation au sein de l'organisation)
- Enquête appréciative (approche narrative d'apprentissage basée sur les atouts de l'évaluation s'accroissant sur les forces au sein de l'organisation)
- Communautés de pratique (partage d'expériences, d'informations parmi les membres qui ont des intérêts et des besoins communs)
- Participation à un processus d'évaluation
- Assistance technique (aide d'un évaluateur interne ou externe)
- Coaching ou Mentorat

Section 4. Informations personnelles

4.1. Dans quel pays se trouve votre organisation actuelle ?

4.2. Dans quel type d'organisation travaillez-vous actuellement ?

4.3. Travaillez-vous actuellement dans la même organisation que celle où vous étiez au moment de votre renforcement des capacités en évaluation par le PIFED ?

4.4. Quel est votre emploi/fonction actuelle ?

Section 4. Participation à une entrevue semi-dirigée

4.1. Nous souhaiterions enrichir cette étude avec un volet qualitatif. Il s'agira de partager vos expériences personnelles au sein de vos organisation. Acceptez-vous de participer à cette entrevue semi-dirigée ?

Annexe B : Guide d'entrevue pifediens

Thèmes	Questions	Commentaires
Généralités	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont vos responsabilités au sein de votre organisation ? Depuis combien d'années y travaillez-vous ? • Combien d'années d'expérience avez-vous en évaluation de programme ? • Quelles sont, selon vous, les caractéristiques de votre organisation et son contexte qui ont justifié un renforcement des capacités en évaluation (RCE) ? • Pourquoi avez-vous été sélectionné pour un renforcement des capacités en évaluation / Quelles ont été vos motivations à participer pour un renforcement des capacités en évaluation ? 	

<p>Les facteurs de l'institutionnalisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comment définiriez-vous l'institutionnalisation de l'évaluation au sein de l'organisation ? • Selon vous, quels sont les facteurs facilitant l'institutionnalisation de l'évaluation dans votre organisation ? • Quelles sont les contraintes à l'institutionnalisation de l'évaluation dans votre organisation ? 	<p>Pour quelles raisons ?</p>
<p>Stratégies de renforcement des capacités</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quels étaient vos besoins en évaluation avant le renforcement des capacités de la Direction des affaires internationales (DAI) ? • Quelles sont les stratégies de RCE dont vous aviez bénéficié de la part de la DAI ? Ont-elles répondu à vos besoins ? • Comment utilisez-vous les savoirs, savoir-faire, et savoir-être enseignés dans le PIFED dans votre contexte professionnel • Avez-vous déjà participé à des activités de renforcement des capacités en évaluation mises en œuvre par des d'autres structures ? Les stratégies de mises en œuvre ont-elles répondu à vos besoins ? • Selon vous quelles sont les stratégies de RCE les plus efficaces pour l'institutionnalisation de 	<p>Quelles sont les raisons ?</p>

	l'évaluation dans votre organisation ?	
Perceptions sur le PIFED (DAI)	<ul style="list-style-type: none"> • Selon vous, quelles sont les forces des services du PIFED en termes de renforcement des capacités pour l'institutionnalisation de l'évaluation dans les administrations publiques en Afrique francophone ? • Quelles sont, selon vous, les faiblesses du PIFED en termes de renforcement des capacités pour l'institutionnalisation de l'évaluation dans les administrations publiques en Afrique francophone ? • À votre avis quelles sont les améliorations à apporter aux services du PIFED afin qu'ils répondent mieux aux besoins des administrations publiques et contribuent à l'institutionnalisation de l'évaluation dans ces administrations publiques en Afrique francophone ? 	Quelles en sont les raisons ?
Commentaires	Avez-vous quelque chose d'autre à ajouter et que nous n'avons pas abordé ?	

Annexe C : Guide d'entrevue DAI

Thèmes	Questions	Commentaires
Généralités	<ul style="list-style-type: none"> • Quel sont vos rôles et vos responsabilités à la DAI ? • Depuis combien d'années y travaillez-vous ? combien d'années d'expérience avez-vous en évaluation de programme en général et en Afrique en particulier ? 	
Les facteurs de l'institutionnalisation	<ul style="list-style-type: none"> • Comment définiriez-vous l'institutionnalisation de l'évaluation au sein de l'organisation ? • Selon vous, quels sont les facteurs facilitant institutionnalisation de l'évaluation ? • Quelles sont les contraintes à cette institutionnalisation ? 	Pour quelles raisons
Stratégies de renforcement des capacités	<ul style="list-style-type: none"> • Comment choisissez-vous les personnes et les organisations qui bénéficient de vos activités de renforcement en évaluation ? • Comment se fait le besoin des participants pour le renforcement des capacités en évaluation ? • Quelles stratégies utilisez-vous dans le cadre de vos activités renforcement des capacités ? • Comment se fait le choix des stratégies de RCE pour une organisation ? • Diriez-vous que ces stratégies sont efficaces et contribuent à l'institutionnalisation de l'évaluation ? 	Quelles en sont les raisons ?

	<ul style="list-style-type: none"> • Selon vous quelles sont les stratégies de RCE les plus efficaces pour l'institutionnalisation de l'évaluation dans une organisation 	
Perceptions	<ul style="list-style-type: none"> • Selon vous quelles sont les forces des services de renforcement de capacités de la DAI en termes de renforcement des capacités pour l'institutionnalisation de l'évaluation dans les administrations publiques en Afrique francophone ? • Quelles sont, selon vous, les faiblesses de la DAI en termes de renforcement des capacités pour l'institutionnalisation de l'évaluation dans les administrations publiques en Afrique francophone ? • À votre avis quelles sont les améliorations à apporter aux services de la DAI afin qu'ils répondent mieux aux besoins des administrations publiques et contribuent à l'institutionnalisation de l'évaluation dans ces administrations publiques en Afrique francophone ? 	Quelles en sont les raisons ?
Commentaires	Avez-vous quelque chose d'autre à ajouter et que nous n'avons pas abordé ?	