LES COLLECTIONS DU F3E

REPÈRES SUR...

Sur le chemin de l'impact de l'éducation au développement et à la solidarité internationale

Repères méthodologiques pour apprécier ce qui est en mouvement

EducaSol

F3E

Des **ressources** pour l'évaluation
Des **repères** pour l'action

Créé en 1994, le F3E est un réseau pluri-acteurs composé d'une centaine d'ONG, de collectivités territoriales et d'établissements publics de santé français. Sa mission consiste à améliorer l'évaluation, l'impact et la qualité des actions de coopération et de solidarité internationale. A cet effet, le F3E développe des activités de renforcement des capacités utiles à l'analyse et au partage des pratiques. Il contribue aussi aux débats stratégiques et politiques au sein du secteur.
www.f3e.asso.fr

Educasol est la plate-forme française d'éducation au développement et à la solidarité internationale. Créée en 2004, elle s'est dotée d'un statut associatif depuis juin 2013. Sa mission consiste à assurer la représentation collective des organisations membres auprès des interlocuteurs publics et privés, renforcer le travail de coordination entre elles, favoriser une démarche de mutualisation et de renforcement de leurs savoir-faire et porter des revendications collectives par des actions de plaidoyer.
www.educasol.org

Les auteur-es :

Adélie MIGUEL SIERRA, consultante
Gilbert GRAUGNARD, consultant
Anne KABORE, EDUCASOL
Audrey NOURY, F3E

et les membres du groupe de travail.

Illustrations :

Monsieur Suprême
www.msupreme.com

Les membres du groupe de travail

Thérèse COLLINET
Anne-Sophie GAULUE
Comité catholique contre la faim et pour le développement - Terre solidaire

Perrine SAINT GILLES – Région Normandie
Aurélie DIDIER LAURENT – Région Alsace-Lorraine

ccfd-terresolidaire.org

Françoise MATERNE
Coopération et formation au développement

www.cefode.org

Mathilde BONNARD
Comité français pour la solidarité internationale

www.cfsi.asso.fr

Marie-France OULD ISSA
Emmanuelle BRISSARD
Communauté d'agglomération Evry Centre Essonne

www.agglo-evry.fr

Charline FERRAND
Conseil national de l'enseignement agricole privé

www.cneap.fr

Elsa LAUGA
Fert

www.fert.fr

Bérengère DELFAIRIERE
Sébastien RADISSON
Le Partenariat

www.lepartenariat.org

Marie DUMONT
Bérengère MILLON
Starting-Block

www.starting-block.org

Lise TREGLOZE
Fédération Artisans du Monde

Delphine MOUSNIER LOMPRE – ADM Vieux Lyon
Julie HAUBERT – ADM Villeurbanne
Thomas PORTE – ADM Bourg en Bresse.
Chantal SAINT-PIERRE – ADM Vieux Lyon

www.artisansdumonde.org

Remerciements

Nous remercions chaque membre du groupe de travail « Effets et impact de l'EaD » d'avoir relevé les défis de l'expérimentation et de l'apprentissage collectif. Grâce à vous, durant cette belle aventure, tout le monde s'est enrichi en explorant les expériences des autres, en développant ses propres capacités d'évaluation mais aussi en changeant de regard sur les actions d'EaD.

Nous remercions toutes les personnes qui ont participé aux journées EDUCASOL/F3E et aux ateliers de formations. Vos contributions ont été déterminantes durant le processus pour définir notre feuille de route et approfondir certains contenus.

Merci aux intervenants ponctuels de la recherche-action pour leurs contributions : Thierry DE SMEDT, François-Marie GERARD, Jan Van ONGEVALLE, Estelle HEDOUIN et Catherine CYROT.

Merci aussi aux collègues du F3E et d'EDUCASOL pour leurs soutiens dans les temps forts de ce groupe de travail.

Enfin, EDUCASOL et F3E remercient tout particulièrement Adélie MIGUEL SIERRA et Gilbert GRAUGNARD, les deux consultant-e-s, qui ont appuyé méthodologiquement toute la démarche avec énergie et pugnacité et socialisé leurs cadres de références : sans vous, aurions-nous seulement pris nos bâtons de pèlerin ?!

Liste des abréviations

AFD	Agence française de développement
CAECE	Communauté d'agglomération Evry Centre Essonne
CdI	Cartographie des incidences
CCFD-TS	Comité catholique contre la faim et pour le développement – Terre solidaire
CEFODE	Coopération et formation au développement
CFSI	Comité français pour la solidarité internationale
CNEAP	Conseil national de l'enseignement agricole privé
CT	Collectivité territoriale
DEAR	Development education and awareness raising
EaD	Éducation au développement
EaD-SI	Éducation au développement et à la solidarité internationale
ECE	Éducation au commerce équitable
EADR-SI	Éducation au développement rural et à la solidarité internationale
EDUCASOL	Plate-forme française d'éducation au développement et à la solidarité internationale
FAdM	Fédération Artisans du Monde
F3E	Fonds pour la promotion des études préalables, des études transversales et des évaluations
GT	Groupe de travail
ONG	Organisation non gouvernementale
RAP	Recherche - action participative
SAPAT	Service aux personnes et aux territoires
SI	Solidarité Internationale
SB	Starting-Block
TDR	Termes de référence
ToC	Théorie du changement
WEF	Week-end d'échanges et de formation

Sommaire

Remerciements 6

Liste des abréviations 7

1. Un guide : pour qui ? pourquoi faire ? 11

2. Enjeux et parcours d'une démarche collective 17

2.1 Enjeux contextuels 18
2.2 Démarche mise en œuvre pour répondre à ces enjeux 22
2.3 Expérimentations de chaque membre du groupe de travail 26

3. L'éducation au développement : spécificités 35

4. Définitions et points de repères avant de se lancer dans une évaluation d'impact 47

4.1 Changement – Effet – Impact : de quoi parle-t-on ? 48
4.2 Limite du cadre logique en EaD 58
4.3 Repères pour une évaluation d'impact 60

5. Définir les types de changements recherchés 69

5.1 Comment clarifier les changements recherchés ? 71
5.2 Quels publics sont porteurs de changements ? 86

6. Repères et ressources pour suivre et évaluer l'impact via le repérage des effets 95

6.1 Grandes étapes pour concevoir et mettre en œuvre une évaluation d'impact 97
6.2 Les principes incontournables de l'évaluation d'impact 124

7. Conclusions 133

8. Glossaire 139

9. Bibliographie générale 149

10. Annexes 157

1. Un guide : pour qui ? pourquoi faire ?

A qui est-il destiné ?

- **Les ONG et les collectivités territoriales** qui mènent des actions d'éducation au développement (EaD) sont les premiers destinataires de ce guide. Il est plus spécifiquement dédié aux équipes salariées des organisations puisque les approches et outils qui y sont développés méritent un suivi régulier et des démarches d'analyse qui s'inscrivent dans la durée.
- Pour **les évaluateurs-accompagnateurs du secteur de l'EaD,** il peut être un support pour mener des études stratégiques de planification des changements mais aussi pour concevoir et animer des évaluations d'impact en EaD.
- Enfin, le guide peut être une référence utile pour les **organisations d'appui** qui accompagnent les ONG et collectivités dans leurs actions d'EaD : à l'échelle nationale, aux échelles locales et européennes.

Quels sont ses objectifs?

Un double objectif : **interpeller et outiller** les acteurs de l'éducation au développement sur :

- **Le QUOI :** A quels changements de comportements souhaitons-nous contribuer, en tant que porteurs de projets, auprès des publics avec lesquels nous travaillons?
- **Le POURQUOI :** Dans quel but ou en quoi ces changements ont-ils du sens?
- **Le COMMENT :** Quelles méthodologies s'approprier ou adapter pour suivre et évaluer des changements?

Le guide n'est pas une boîte à outils. C'est un recueil de repères méthodologiques pour vous aider à concevoir votre propre démarche de planification, suivi et évaluation des changements.

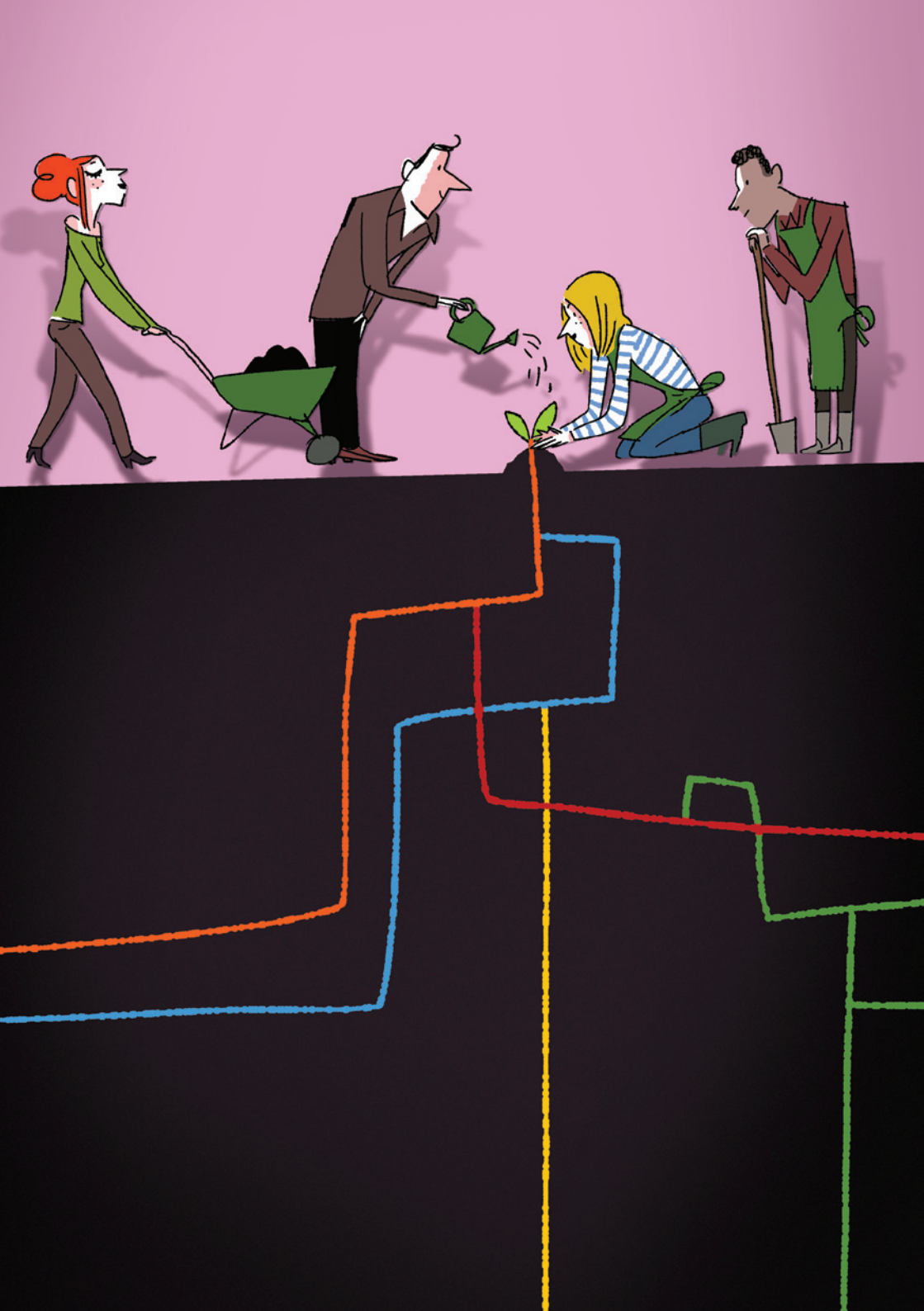
Quels enjeux recouure cette co-production pour les collectifs EDUCASOL et F3E ?

- Améliorer la qualité et l'impact des actions d'éducation au développement en renforçant la culture de l'évaluation au sein du secteur EaD.
- Elargir le spectre des méthodes de la gestion de projets en identifiant quelques démarches qui prennent en compte les processus de changement.
- Donner envie aux porteurs de projets de se lancer dans l'aventure en mettant à leur disposition des repères, des exemples et des témoignages d'acteurs.

Points d'attention

Afin d'alléger la lecture du document, nous avons utilisé le terme générique d'***« action »*** pour évoquer un programme, un projet ou une intervention. Dans ce même souci, nous avons retenu les termes d'***Education au Développement*** (EaD) pour évoquer le champ dans lequel s'inscrit l'objet de ce guide. Les acteurs français, à ce jour, complètent l'intitulé de leur champ d'action par les notions de solidarité internationale (EaD-SI). De nouvelles terminologies émergent liées aux évolutions contextuelles et conceptuelles. Cette terminologie d'EaD-SI est, rappelons-le, en débat au sein même de la Plate-forme française EDUCASOL.

Enfin, en cohérence avec l'esprit insufflé dans notre recherche-action, nous avons choisi de nommer les interlocuteurs à qui s'adresse l'EaD par les termes d'***acteurs sociaux.*** La posture de récepteur, dans laquelle la nomenclature « public-cible » ou « bénéficiaire » positionne les personnes, ne correspond pas, en effet, à notre vision de la citoyenneté.
Bien que nous considérions que l'ensemble des groupes sociaux, en charge de l'EaD, soient également des acteurs agissants porteurs de sens et donc des acteurs sociaux, nous avons privilégié, pour les nommer, les termes de ***« porteurs de projets »***. Partant du principe que le vocabulaire est aussi le véhicule de la pensée, ce changement sémantique a pour visée de faciliter une décentration de nos regards sur le changement, et particulièrement sur celui mené par les personnes envers lesquelles sont destinées nos démarches d'EaD.



2. Enjeux et parcours d'une demarche collective

2.1 Enjeux contextuels

En quoi et comment les approches orientées changement peuvent-elles contribuer aux enjeux du secteur de l'EaD en France aujourd'hui?

L'EaD, un secteur aux résultats immatériels

L'EaD a pour finalité de provoquer des changements visant à renforcer la mobilisation citoyenne des acteurs sociaux par des moyens d'actions dont les résultats sont très souvent immatériels. **Cette nature immatérielle des résultats en EaD soulève plusieurs défis méthodologiques pour apprécier ce qui change et ce qui est en mouvement auprès des acteurs sociaux.**

Il est toutefois constaté que les références méthodologiques, pour répondre à ces défis propres au secteur, sont rares en EaD. Celles issues du milieu de la coopération sont souvent inappropriées. Les acteurs de l'EaD recherchent donc des outils et approches qui répondent à leurs besoins afin de renforcer la qualité de leurs actions et ainsi valoriser leur utilité sociale.

Clarifier les changements recherchés auprès des acteurs sociaux

L'identification des objectifs au lancement d'un projet ou d'une action d'EaD nécessite de trouver le bon équilibre entre une option haute - ce que l'on rêverait d'atteindre - et une option basse trop minimaliste. Cette difficulté se double du constat selon lequel beaucoup d'actions et de projets d'EaD cherchent à travailler auprès de plusieurs acteurs sociaux à la fois, et que pour chacun de ces acteurs, il n'y a pas toujours une identification précise des changements attendus. **Les objectifs sont alors formulés de manière très générale, répondant à quelques dénominateurs communs, sans prendre en compte les spécificités contextuelles de chacun.** Les évaluateurs externes sont donc amenés à réinterpréter ce qu'imaginait le porteur de projet au lancement de l'action ou, dans certains cas, à mettre de côté les objectifs initiaux pour repartir des réalités observées, dans une logique alors plus prospective.

Anticiper, au moment de l'identification du programme, quels types de changements de comportements sont recherchés (individuels ou collectifs) et avec quel public, est une piste à explorer pour pouvoir mieux évaluer et donc comprendre ce qui change.

Mieux suivre et piloter les actions

Face aux exigences accrues en termes de communication vis-à-vis du grand public mais aussi de bailleurs, partenaires ou donateurs, etc., nos organisations se trouvent aujourd'hui astreintes à communiquer quasiment en temps réel sur ce qu'elles réalisent. Enjeu de transparence ou enjeu d'information ? Quelle que soit la lecture que nous en faisons, cette réalité a des impacts sur les modes de gestion des actions d'EaD. Au-delà des données factuelles et quantitatives, les organisations doivent pouvoir aujourd'hui mieux maîtriser et valoriser les changements qualitatifs auxquels elles contribuent. Ce suivi est plus exigeant dans l'analyse des effets de l'action mais aussi dans leur pilotage. Si les évaluations en fin de projet peuvent être externalisées, ces démarches de suivi requièrent nécessairement une plus forte mobilisation des porteurs des actions au sein même des organisations. A ce titre, **le regard analytique, que nécessitent des dispositifs de suivi, engendre aussi une forte dimension d'apprentissage pour ces porteurs de projets.**

Mettre l'acteur au centre de la réflexion sur l'utilité sociale de l'EaD

Associer impact et EaD nous permet de réfléchir à des méthodes de planification, suivi et d'évaluation qui prennent en compte les processus, et plus seulement les résultats, qui s'orientent vers les acteurs (porteurs ou destinataires de projets d'EaD) plutôt que vers les actions. Autant de postures hautement significatives quand on se situe sur le champ socio-éducatif mais que trop rarement les acteurs se donnent - ou ont - les moyens d'entreprendre.

Enfin, prendre à bras le corps cette question de l'impact nous aide à rendre visibles et lisibles la spécificité et la plus-value de l'EaD dans le champ plus large de l'éducation, de la coopération et de la solidarité internationale. **Au centre de l'impact, c'est bien la notion de changement, souhaité ou atteint, qui est visée.** C'est aussi, et peut-être surtout, se donner les moyens de réfléchir sur l'utilité sociale que recouvrent les démarches citoyennes qui mobilisent les acteurs de l'EaD. Alors si nous ne pouvons pas, au terme de ce travail, affirmer que les acteurs sont maintenant en capacité de pouvoir démontrer en quoi leurs actions contribuent précisément aux changements visés, nous pouvons néanmoins partager ici les manières de comprendre et d'apprécier ce que les acteurs engagés dans le champ de l'EaD ont contribué à mettre en mouvement.

Démarche mise en œuvre pour répondre à ces enjeux

L'objectif du projet était de construire une démarche méthodologique de suivi et d'évaluation des effets et impact d'actions d'EaD à partir des contributions des acteurs de l'EaD. Les neuf structures ont constitué le groupe de travail central de la démarche.

Pour répondre à ces différents défis, EDUCASOL et F3E ont animé pendant deux années un groupe de travail avec huit ONG et une collectivité territoriale menant des actions d'EaD[1]. Deux consultants, experts en évaluation et EaD, faisaient partie intégrante de l'équipe d'animation. Ils ont participé à la construction de la démarche et l'ont accompagnée dans la durée ; ils ont facilité les capitalisations d'expériences et ont produit des repères méthodologiques.

Pour cela, le projet s'est structuré autour de plusieurs axes :

- Recenser les ressources existantes sur la thématique, les pratiques, les expériences et les personnes ressources dans nos réseaux et au-delà, sur d'autres thématiques et d'autres secteurs d'activité.
- Renforcer les capacités des acteurs de l'EaD sur l'évaluation d'impact : expérimenter des démarches d'évaluation de l'impact, organiser des formations collectives, partager des expériences entre acteurs.
- Produire des repères, des références méthodologiques pour les acteurs : guide méthodologique, comptes-rendus de chaque groupe de travail et des ateliers pluri-acteurs, argumentaire à l'intention des pouvoirs publics, des acteurs locaux et autres...

[1] CCFD-TS, CEFODE, CFSI, Communauté d'agglomération d'Evry Centre Essonne, FAdM, Fert, CNEAP, Starting-Block, Le Partenariat. En cours de route, Le Partenariat a rejoint le groupe et le CEFODE a suspendu sa participation suite à une restriction des ressources humaines.

La démarche a pris la forme d'une recherche-action participative (RAP) où les membres du groupe de travail ont été des praticiens-chercheurs : ils ont identifié, sur la base de leurs expériences, les problèmes qu'ils voulaient étudier, ils en ont réalisé une analyse critique et ont recherché des solutions adaptées. L'équipe d'animation a facilité le processus en accompagnant le groupe et chacun de ses membres. A travers le partage d'outils méthodologiques, elle a facilité la recherche et l'action.

❋ Pourquoi avoir fait le choix de cette démarche ?

Tout d'abord, F3E et Educasol avaient constaté que les diverses tentatives pour introduire la question de l'impact dans les évaluations n'avaient pas abouti. Par ailleurs, les porteurs de projets en EaD, conscients des enjeux autour de l'impact, souhaitaient se renforcer eux-mêmes sur cette question et ne pas être dépendants d'une seule expertise externe, même si celle-ci s'avérait nécessaire dans l'accompagnement. D'autre part, cela permettait de **construire une réflexion collective à partir d'une diversité de personnes, et d'expérimenter ainsi plusieurs points d'entrée recouvrant en partie la diversité des actions d'EaD.** Enfin, Educasol et F3E s'étaient déjà engagés dans des démarches d'auto-évaluation[2], fournissant ainsi le terreau de compétences nécessaire à la recherche-action.

---

[2] GRAUGNARD G. et OLIVEIRA A-M. (CIEDEL), Education au développement et à la solidarité internationale. Comment auto-évaluer ses actions ? , Paris : EDUCASOL/F3E, 2009, Guide méthodologique.

❋ Quelles ont été les activités du projet ?

La recherche-action participative a alterné des moments de réflexions internes à chaque structure membre du groupe de travail et des moments collectifs au sein du groupe :

- **Expérimentation d'une évaluation d'impact :** chaque structure a délimité un champ d'évaluation et, accompagnée par l'équipe d'animation, a conçu et mis en œuvre son dispositif d'évaluation.
- **Ateliers d'échanges de pratiques entre pairs :** le groupe de travail s'est réuni régulièrement afin de dégager des questionnements transversaux à partir du suivi de chaque expérimentation.
- **Ateliers de formation :** ceux-ci ont eu pour objectif de renforcer les capacités des acteurs par l'apport d'intervenants issus de divers secteurs et par la valorisation des ressources existantes.
- **Ateliers d'échanges annuels pluri-acteurs :** ces espaces ouverts plus largement aux acteurs de l'EaD ont eu pour but de partager et de consolider les résultats du projet et d'élaborer des recommandations stratégiques.

Points d'attention

Nous avons choisi de travailler sur des expérimentations aux périmètres réduits, c'est à dire sur des «segments» de projet d'EaD maîtrisables par les membres du groupe de travail. De plus, ces expérimentations ont été menées en interne, c'est à dire sur un mode auto-évaluatif où les chargé-e-s d'EaD étaient les chevilles ouvrières des processus. Enfin, les objets d'expérimentations choisis par les organisations, portent principalement sur de la formation et des démarches de renforcement des capacités auprès de structures relais, antennes locales. Si ces dernières ne couvrent pas tout le champ de l'EaD, les réflexions méthodologiques qui ont été abordées peuvent malgré tout s'adapter à d'autres types d'actions : animations, plaidoyer, etc.

Le but était de comprendre et de construire « une démarche maîtrisable » sans obligatoirement rentrer dans la globalité d'un programme d'EaD et dans sa trop grande complexité (d'acteurs, d'objectifs, de cohérence).

2.3 Expérimentations de chaque membre du groupe de travail

Organisation	Champ d'expérimentation
CCFD - Terre Solidaire Association nationale qui conjugue trois modes d'actions complémentaires : le soutien de projets internationaux de développement, l'éducation au développement et le plaidoyer.	**Impact des orientations nationales sur les stratégies des équipes locales** Attentes de l'expérimentation Identifier les effets liés à l'application, par les équipes locales, des recommandations du rapport d'orientation de 2007 et de la nouvelle stratégie d'EaD du CCFD-Terre Solidaire en direction du milieu scolaire. Les équipes du CCFD-TS des régions Alsace-Lorraine et Normandie ont été associées à la réflexion. Activités et résultats • Cartographie des acteurs concernés par la stratégie de collaboration avec les Centres de documentation et d'information des établissements scolaires. • Entretiens semi-directifs auprès des membres de comités scolaires du CCFD-TS conduisant à identifier une première liste d'effets.

Organisation	Champ d'expérimentation
CEFODE Organisation en Alsace qui accompagne, à travers la formation, l'envoi de volontaires et le soutien au montage des projets, les acteurs de la solidarité internationale et de l'éducation au développement.	**Impact de dispositifs d'échange entre acteurs** Attentes de l'expérimentation Impact de visites d'échanges entre des agents des bibliothèques du Bas-Rhin et ceux de deux districts malgaches. Les axes de changement identifiés étaient : modifications des représentations vis-à-vis de chaque pays et envie d'approfondir leur connaissance, sensibilisation aux questions du développement et de la coopération internationale. Activités et résultats • Conception et envoi d'un questionnaire auprès des bibliothécaires et organisation de *focus groupes* pour approfondir certains points. Cette expérimentation n'a pas pu être menée à son terme suite à une restriction des ressources humaines en interne au CEFODE.

Organisation	Champ d'expérimentation
CFSI Réseau de 24 membres qui soutient des projets de développement au Sud, sensibilise l'opinion publique et interpelle les responsables politiques, plus particulièrement sur les questions agricoles.	**Impact d'une campagne annuelle au niveau national** Attentes de l'expérimentation • Identifier l'impact de la campagne ALIMENTERRE sur les comportements citoyens. Cet objectif, difficile à atteindre pour une première expérimentation, a ensuite été recentré sur l'impact de la campagne auprès des structures assurant le rôle de pôles et relais. • Introduire la question de l'impact dans les TDR de la prochaine évaluation de la campagne ALIMENTERRE. Activités et résultats • Engagement de la réflexion en amont sur les changements recherchés et les effets attendus. • Introduction de questions liées à la recherche des effets dans les questionnaires aux pôles ALIMENTERRE ayant reçu un financement du CFSI en 2012. • Collecte d'éléments relatifs à l'impact via l'évaluation d'ALIMENTERRE 2010-2012.

Organisation	Champ d'expérimentation
Communauté d'agglomération Evry Centre Essonne (CAECE) Collectivité engagée dans la coopération décentralisée et menant des actions d'Education à la citoyenneté mondiale (ECM)	**Introduire la question de l'impact dès la conception d'une stratégie d'EaD** Attentes de l'expérimentation Suite à une étude de planification stratégique en matière d'action internationale commanditée par la CAECE, engager une démarche d'éducation à la citoyenneté mondiale en coordination avec les acteurs du territoire. Volonté d'introduire, dès le début de la conception de cette démarche, un référentiel de changement permettant ultérieurement l'évaluation de son impact. Activités et résultats • Elaboration d'un premier diagnostic sur ce que font les différentes administrations en lien avec l'ECM. • Rédaction d'un document sur la vision et les enjeux de l'ECM pour l'agglomération. • Organisation de deux ateliers de réflexion stratégique avec des agents de plusieurs directions sur « comment mener une politique transversale d'ECM ».

Organisation	Champ d'expérimentation
FERT/CNEAP Fert, association de coopération internationale spécialisée sur le développement agricole. CNEAP, fédération d'établissements d'enseignement agricole privés.	**Impact d'une formation** Attentes de l'expérimentation Apprécier l'impact d'une démarche de formation à destination de correspondants régionaux (réseau en phase de consolidation). Les changements recherchés sont centrés sur la déconstruction des préjugés vis-à-vis du Sud, la compréhension des concepts de coopération internationale et d'EaD, la compréhension du statut de correspondant régional et la plus-value du travail en réseau au niveau national et régional. Activités et résultats • Identification des changements recherchés, construction d'un guide d'entretien semi-directif à destination des correspondants régionaux, repérage des effets et atelier de restitution des principaux constats et enseignements auprès des correspondants régionaux. • Projet de mise en place d'un suivi-évaluation pour identifier les évolutions et introduire progressivement l'évaluation de l'impact de l'ensemble du dispositif et activités du réseau.

Organisation	Champ d'expérimentation
Fédération Artisans Du Monde Réseau de commerce équitable, qui fédère des associations de distribution, d'éducation et de plaidoyer.	**Impact de diverses activités liées à un « thème annuel » dans un lycée.** Attentes de l'expérimentation Identifier les effets des actions conduites par AdM sur l'ensemble de l'institution scolaire et de ses acteurs : lycéens, enseignants, direction, économat. Activités et résultats • Implication des associations locales d'ADM en Rhône-Alpes : Villeurbanne, Vieux Lyon, Bourg en Bresse. • Clarification collective des changements souhaités et des effets attendus. Réalisation d'un questionnaire de recueil de données (collecte en cours).

Organisation	Champ d'expérimentation
Starting-Block Association de jeunes adultes qui mène des actions d'éducation à la citoyenneté et la solidarité. Elle cordonne un réseau d'associations étudiantes (Réseau SENS).	**Impact d'un dispositif annuel de formation** Attentes de l'expérimentation Evaluer l'impact d'un WEF (Week-end d'échanges et de formation en EAD) en tant qu'action historique et représentative de l'association. Il s'agissait d'apprécier auprès des jeunes qui participent au WEF, membres d'associations étudiantes du réseau Sens, plusieurs changements : l'évolution de leurs représentations sur la SI et l'EaD, le renforcement de leurs habilités pédagogiques, la socialisation de leurs apprentissages au sein de leurs structures associatives, leur volonté d'engagement social. Activités et résultats • Conception, administration et exploitation analytique de trois questionnaires complémentaires : avant le WEF, juste après le WEF et quelques mois après. • Approche de l'impact : premiers essais de regard synthétique sur les enseignements issus des questionnaires.

Organisation	Champ d'expérimentation

Le Partenariat

Organisation en région Nord-Pas de Calais qui soutient des projets dans le Sud et impulse des actions d'éducation à la citoyenneté internationale tant en France que dans le Sud, notamment à travers son centre de formation Gaïa.

Impact d'ateliers d'immersion auprès de jeunes en milieu scolaire

Le Partenariat, en collaboration avec des étudiants-stagiaires en psychologie de l'Université de Lille, réalise des évaluations de l'impact des ateliers d'immersion qu'il propose au sein de son Centre Gaïa. Sa démarche s'est construite autour de 3 séries d'études (2006 - 2008 et 2013) qui cherchent à apprécier l'évolution des connaissances, des représentations et des comportements des élèves entre 8 et 15 ans.

Trois techniques de recueil de données sont privilégiées: observation participante des ateliers d'immersion, questionnaires à destination des élèves et entretiens avec les enseignants.

Le partenariat a rejoint le groupe de travail de la recherche-action en cours de route. Il a partagé son expérience et les enseignements de sa réflexion sur l'évaluation de l'impact d'actions d'EaD.

tolérance
changement social
citoyenneté
éducation
engagement
agir
mobilisation
relation
représentation

3. L'éducation au développement : spécificités

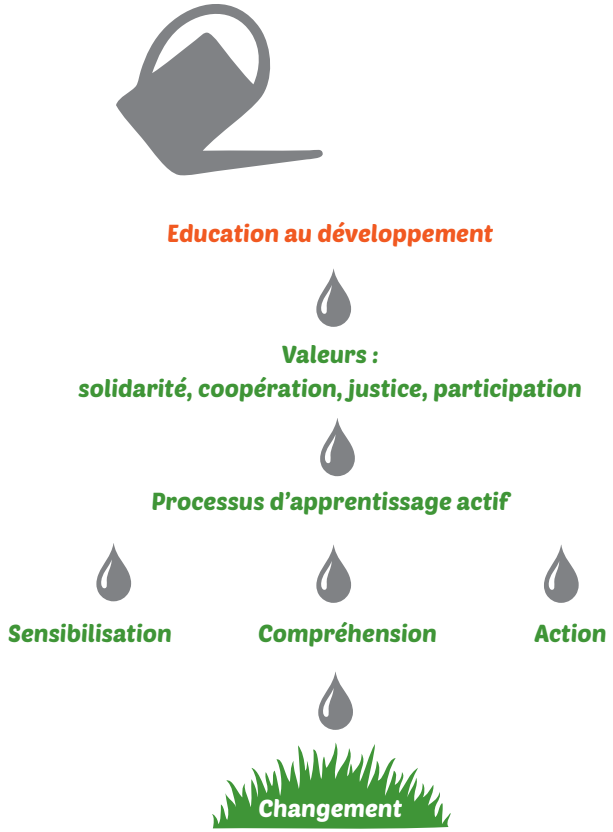
La volonté de changement au cœur de la démarche

L'éducation au développement (EaD) est une démarche socio-éducative[1] qui, à travers la sensibilisation, la formation sociale, la mobilisation des citoyens et le plaidoyer, cherche à contribuer à la construction d'un monde interdépendant plus juste, solidaire et durable où ressources et pouvoir sont équitablement répartis dans le respect de la dignité humaine.

L'objet même des finalités des démarches d'EaD se cristallise sur la recherche de changements. Imprégnée à l'heure actuelle d'une vision « citoyenne », l'EaD est définie comme un processus qui vise à provoquer de manière générale « des changements » depuis le niveau micro jusqu'au niveau macro, tant au niveau individuel que collectif.

Il s'agit d'influer sur les savoirs, représentations, attitudes et comportements des citoyens, des organisations et des institutions afin de renforcer leurs capacités à s'engager et à se mobiliser pour des changements structurels, en tant qu'acteur singulier (je) mais également en tant qu'acteur collectif (nous, ensemble). In fine, l'EaD poursuit un objectif de changement social.

[1] Le terme « Éducation » fait référence aux différentes formes de socialisation qui permettent à chaque personne en tant qu'individu et être social, de s'insérer dans la société et de la transformer par l'acquisition et la production de nouvelles connaissances, valeurs et normes.



Adaptation du schéma extrait de
« A journey to quality development education », DEEEP, 2012

Le changement visé par les acteurs de l'EaD repose sur l'hypothèse suivante : chaque personne, si elle est mieux outillée pour comprendre la complexité du monde, pourra se positionner et agir en citoyen. L'action collective devrait se trouver renforcée et faciliter ainsi des changements structurels plus durables.

Des changements recherchés de nature complexe

Les objectifs socio-éducatifs poursuivis par les interventions de l'EaD sont de nature complexe. Les mécanismes mentaux mobilisés par chaque individu pour s'approprier et produire différents types de savoirs et interagir avec le monde sont multidimensionnels. La modification d'une attitude, la transformation d'une représentation, l'évolution d'un comportement d'un individu sont le fruit de multiples facteurs : le contexte culturel et social des personnes, celui de l'apprentissage, les interrelations entre les acteurs, le temps nécessaire et le sens donné aux changements, etc. De plus, la recherche de changements se déploie au-delà des individus car elle vise également des changements de comportements au niveau de groupes sociaux, des organisations et des institutions.

Le sociologue Edgar MORIN insiste sur la nécessité d'un savoir qui prenne en compte la complexité de la situation que l'on cherche à comprendre. Cette complexité recouvre : interrelations, organisations de ces interrelations, totalité, qualités émergentes, etc. Mais il faut y ajouter incertitude, imprévisibilité, dialectique de l'ordre et du désordre, de l'ouverture et de la fermeture, de la stabilité et du changement[2].

Le processus même de l'éducation suppose une interaction humaine qui, par sa complexité et son absence de déterminisme rigoureux, échappe à la quantification et à la prédiction intégrales[3]. On ne peut pour autant écarter la nécessité de mieux en saisir la portée.

---

[2] MORIN E., Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Paris : Seuil, 1999.
[3] DE LANDSHEERE G., L'enseignement face à l'innovation, Paris : OCDE., 1974, volume 1.

Des modes d'intervention divers et articulés pour atteindre ces changements

Les acteurs de l'EaD proposent une diversité de démarches et d'activités afin de susciter ces différents changements auprès de et via différents publics.

Au niveau européen, les actions d'EaD sont généralement regroupées autour de deux catégories principales :

- Les actions principalement **centrées sur des processus d'apprentissage :** elles visent une meilleure compréhension des mécanismes à l'œuvre dans nos sociétés interdépendantes et le développement de compétences permettant aux participants de créer du changement ;
- Les actions principalement **centrées sur des changements spécifiques :** l'engagement de participants dans des démarches de mobilisation et de plaidoyer préconisant des changements de politiques ou d'attitudes qui affectent le « développement[4] ».

L'étude « DEAR », commanditée par la Commission européenne en 2010[5], caractérise ces deux catégories de la manière suivante :

---

[4] Le développement étant défini dans ce cadre comme un processus qui vise la juste répartition des pouvoirs et la redistribution équitable des richesses à travers des mécanismes de solidarité à l'intérieur et entre les sociétés humaines. Cela se traduit par des choix de nature politique et sociétale dans l'organisation d'une collectivité et des collectivités entre elles, où s'impliquent les acteurs de changement.

[5] FRICKE H.J., DAVIS P., KRAUSE J., RAJACIC A. et SURIAN A, Study on the experience and actions of the main european actors active in the field of development education and awareness raising, Bruxelles: Commission européenne, 2010, Annexe A.

Organisation	Apprentissage Global	Campagnes et Plaidoyer
Objectifs	Développement des compétences de l'apprenant ou groupes d'apprenants.	Changement des comportements individuels et collectifs ainsi que des politiques institutionnelles et du monde des affaires.
Philosophie	Pédagogie, constructivisme.	Activisme, normes.
Caractéristiques spécifiques	*Orienté sur le processus :* 1. Centré sur l'apprenant et le processus d'apprentissage. 2. Approche ouverte de l'apprentissage qui ne peut prédéfinir, comme résultats, des changements de comportements. Ce sont les participants qui décident comment ils vont mobiliser leurs apprentissages.	*Orienté sur les résultats :* 1. Vise à atteindre des résultats spécifiques en termes de changements des politiques et/ou de comportements. 2. Développe une approche stratégique sur la base de résultats pré-définis.
Citoyenneté globale et changement de perspective	Le développement d'aptitudes et de compétences personnelles est essentiel pour permettre de vivre une vie pleine de sens et d'être des membres responsables et des agents de changement dans les communautés locales et dans la société mondiale interdépendante.	L'engagement de citoyens sensibilisés et critiques dans des actions de mobilisation et de plaidoyer est essentiel pour construire une démocratie vivante et pour provoquer les changements exigés par la situation actuelle du monde.
Défis actuels dans le contexte du développement.	Réunir les acteurs du développement et les acteurs de l'éducation formelle et non formelle afin d'intégrer efficacement un apprentissage global de qualité dans les pratiques éducatives.	Contribuer au débat public critique sur le développement afin d'exiger la cohérence des politiques de développement.

Traduction : MIGUEL SIERRA A.

Ce cadre de référence ne tient pas compte des particularités de chaque pays dans lequel évolue le champ de l'EaD, notamment celui de la France (où par exemple, la question de savoir si l'EaD englobe aussi le champ du plaidoyer est en débat). Mais il a le mérite de clarifier les spécificités des deux démarches et de mettre en avant leurs articulations potentielles.

La spécificité des deux démarches nécessite aussi de diversifier l'approche de l'impact. Dans la première approche, celle de l'apprentissage global, le type d'action à mener ainsi que son but sont laissés à l'appréciation des participants eux-mêmes, alors que dans la seconde approche, celle des campagnes et du plaidoyer, l'action et son but sont définis par les porteurs des projets.

La question de la définition des résultats prédéterminés apparaît délicate. Certes aucune action ne peut s'attribuer à elle seule les changements observés chez les individus, mais ce constat ne peut, pour autant, limiter le questionnement des porteurs de projets d'EaD quant à la pertinence de leur stratégie d'intervention à susciter des changements. A ce titre, nous proposons de différencier les changements recherchés par les acteurs de l'EaD des effets constatés qui sont, eux, du ressort des destinataires de l'action.

Les deux démarches sont complémentaires : le changement des attitudes et comportements des citoyens (y compris les décideurs) contribue aux changements des politiques et des modèles de société ainsi qu'à la définition des nouveaux paradigmes du développement (approche basée sur les droits humains, sur la cohérence des politiques et sur l'efficacité du développement). Le renforcement des citoyens, à travers les différentes méthodologies de l'EaD, apparait comme un levier de la construction d'une société civile mondiale qui s'invite aux débats sur les choix de société et se co-responsabilise dans leur mise en œuvre.

Des acteurs d'EaD de plus en plus diversifiés

Différents acteurs interviennent activement dans le champ de l'EaD sous des formes diverses depuis le niveau local jusqu'au niveau international. Acteurs de la société civile ou acteurs publics, chacun assume des missions spécifiques et complémentaires et porte sa propre vision du « développement » et de « l'éducation ». En ce sens, il est important d'appréhender chaque projet d'EaD dans sa spécificité, de par les acteurs qu'il met en mouvement, ses objectifs, ses activités et le contexte dans lequel il se réalise.

Du fait de leur histoire et expérience, les ONG sont les principales actrices de l'EaD. Elles définissent leurs stratégies d'intervention et choisissent leurs « publics cibles » de manière autonome, en fonction de leur vision et de leur mission. D'autres types d'organisations et certaines institutions prennent des initiatives et déploient des activités dans le champ de l'EaD sans que cela fasse partie de leur principale raison d'être. Différents pouvoirs publics appuient ces initiatives d'intérêt général et certains, dans une moindre mesure, développent leurs propres actions.

[6] GREGA P., MIGUEL SIERRA A. et AMERYCKX I. (Cabinet DRIS), Cartographie de l'éducation au développement et à la solidarité internationale, Paris : AFD, 2012, Synthèse.

Comme l'indique l'étude commanditée par l'Agence française de développement (AFD)[6], depuis quelques années, l'EaD est de plus en plus prise en compte dans les politiques des collectivités territoriales, soit dans le cadre de la coopération décentralisée, soit dans le cadre de leur mission d'animation du territoire. Voire les deux :

Exemple

Une des structures ayant participé à cette recherche-action, la Communauté d'agglomération Evry Centre Essonne (CAECE), consciente de ces enjeux, a souhaité, en 2012, définir une nouvelle stratégie en matière d'action internationale en lien avec le projet de territoire en favorisant les actions ayant un impact et un intérêt locaux. La question de l'EaD a été, dès le début de l'étude, envisagée comme une piste d'action à forte plus-value territoriale. A la suite de cette étude, sa direction de la coopération décentralisée a élaboré une proposition d'orientation stratégique « L'engagement d'une démarche d'éducation à la citoyenneté mondiale en coordination avec les acteurs du territoire » qui vise à favoriser la déclinaison de l'EaD sur l'ensemble des politiques publiques, à favoriser la transversalité, la coordination avec les acteurs du territoire et donc la contribution au projet de territoire[7].

Ces différents acteurs impliqués dans le champ de l'EaD portent leur propre vision du « développement » et de « l'éducation ». C'est pourquoi chaque projet d'EaD est unique par ses acteurs, ses objectifs, ses activités et son contexte.

---

[7] OULD ISSA M.-F. (CAECE), Capitalisation de la recherche-action sur l'évaluation d'impact, 2013, document interne.

Repères

Certains de ces repères ont été formalisés par le psychopédagogue François-Marie GERARD dans le cadre de l'atelier de formation organisé par F3E/ Educasol, le 18 octobre 2012, à destination des membres impliqués dans la recherche-action sur l'évaluation de l'impact de l'EaD.

1. ***L'EaD agit essentiellement au niveau des acteurs :*** plus que les actions proprement dites, ce qui importe est ce qu'en font les acteurs, la manière dont ils les vivent et dans quelle mesure ils acceptent de se laisser « changer » par celles-ci. C'est pourquoi, l'EaD fait appel à une diversité de moyens et de modes d'intervention centrés sur le renforcement de l'acteur : formations, animations, campagnes, mobilisation citoyenne, production d'analyses ou de supports pédagogiques....

2. ***L'EaD se fonde sur un certain nombre de valeurs,*** qui ne sont pas nécessairement celles mises en avant dans la société dans laquelle elle s'insère, notamment une culture de la performance au détriment d'une vision socio-politique de la démarche éducative.

3. ***L'EaD est un processus d'apprentissage et d'influence politique*** dans lequel différents acteurs interagissent dans une perspective de changement sans que celui-ci ne puisse entièrement être formalisé ni planifié au départ.

4. ***L'EaD est un processus non linéaire*** qui emprunte différents chemins pour accompagner le sujet dans son rôle d'acteur social, chaque individu développant son propre rythme pour adopter des nouveaux modes de pensée et de fonctionnement.

5. ***Ce processus se traduit par des maturations individuelles et collectives.*** Les premiers changements sont perceptibles au niveau des personnes, mais les effets de l'EaD seront à rechercher également dans les changements collectifs, structurels et sociétaux.

6. Les maturations individuelles et collectives ne commencent pas avec les actions d'EaD et ne se terminent pas avec elles. C'est un processus en continu où ***les effets ne se produisent pas obligatoirement ou pas en totalité dans l'espace et le temps des actions d'EaD.***

4. Définitions et points de repères avant de se lancer dans une évaluation d'impact

Changement – Effet – Impact : de quoi parle-t-on ?

Selon différentes disciplines ou approches de l'évaluation, notamment dans le secteur de la coopération, il existe une diversité de définitions concernant certains termes engendrant une confusion dans l'appréhension de ce qu'ils recouvrent plus concrètement et rendant, dès lors, difficile, l'élaboration de références et de méthodes d'évaluation de l'impact qui soient partagées entre acteurs. Par exemple : le terme « résultat » est employé pour nommer la situation qui prévaut à l'issue d'une action ponctuelle, mais il peut aussi servir à nommer l'ensemble des changements suscités par un projet/une action qu'ils soient immédiats, à moyen terme ou à long-terme.

Tout au long de notre réflexion sur l'appréciation de l'impact de l'EaD, la recherche d'une terminologie de base partagée a été permanente. Suite à différents allers et retours, nous avons trouvé un consensus autour des définitions suivantes :

Changement

Ce qu'on appelle le changement est un processus de nature complexe. Il résulte d'une combinaison de différentes petites modifications/évolutions, dues à des interactions entre différents acteurs et facteurs. On ne peut pas anticiper avec certitude l'évolution de ces processus[2].

Dans un contexte d'évaluation et de manière très opérationnelle, un changement est l'écart entre deux situations échelonnées dans le temps. Cet écart pouvant être matériel ou immatériel, porter sur l'ensemble ou seulement une partie de la situation. La « description » du changement se fait par comparaison entre les deux situations (éléments nouveaux, éléments disparus, éléments ayant évolués).

Les changements recherchés sont les changements que les porteurs de projets souhaitent voir se réaliser. On parle donc aussi de changements attendus car on espère évidemment que l'action contribue à ces changements. En EaD, ces changements portent sur les apprentissages et les évolutions individuelles et collectives.

[2] DE REVIERS B. et HADJA-CASTRO H., Guide « Agir pour le changement », F3E /COTA, 2014

Exemple

Dans le cadre de la recherche-action, les associations locales d'Artisans du Monde en Rhône-Alpes (Villeurbanne, Vieux Lyon et Bourg en Bresse) ont affiné les changements recherchés auprès des équipes pédagogiques par leurs interventions en milieu scolaire.

Changements auprès de qui ?

Les équipes pédagogiques et les structures scolaires impliquées dans le projet

Changements recherchés	*Manifestations concrètes - indices*
• Appropriation des thématiques abordées par ADM dans le cadre de leurs cours en amont et/ou en aval.	• Types d'interventions et de projets initiés ou appuyés dans l'établissement par les enseignants impliqués dans le projet, par d'autres collègues et par les élèves.
• Intérêt pour les méthodes pédagogiques privilégiées par ADM et envie de reproduire ces méthodes.	• Intérêt formulé ou avéré pour des formations en méthodologie active.
• Soutien et encouragement à des initiatives liées au développement durable portées par les jeunes.	• Valorisation de l'approche transdisciplinaire pour l'exploration des problématiques.
• Capacité à impulser une dynamique générale au sein de l'établissement en faveur du développement durable et de la citoyenneté internationale.	• Modifications des comportements d'achat au sein de l'établissement.

Résultats : qu'est-ce que les acteurs sociaux ont appris, découvert, renforcé ?

Les résultats sont les changements constatés immédiatement après l'action. En EaD, ils recouvrent les différents types d'apprentissages suscités par l'action : complexification des représentations, maîtrise de certaines connaissances et savoir-faire, plus grande adhésion à certaines valeurs ou problématiques, etc.

Effets : ce que les acteurs sociaux font avec ce qu'ils ont appris

Les effets d'une action d'EaD sont les conséquences de la mobilisation par les acteurs sociaux de leurs apprentissages et des nouvelles compétences. Les effets se manifestent par des changements repérables au niveau individuel, collectif, institutionnel ou sociétal.

Effets prévus

Les effets prévus font référence aux changements initialement recherchés par les porteurs de projets. C'est ce que les porteurs de projets imaginent que les acteurs sociaux vont faire à la suite de l'action. Ils sont définis à partir :

- des intentions de changement des porteurs de projets ;
- de leur connaissance des acteurs sociaux, de leurs besoins et leur environnement social ;
- de la capacité des porteurs de projets à imaginer l'interaction entre leurs actions et l'ensemble des autres facteurs de changement.

A priori, les effets prévus concourent positivement aux changements recherchés.

Effets non prévus

Ce sont les changements ayant un rapport avec l'action d'EaD mais qui n'ont pas été identifiés au départ. Ils sont généralement révélateurs :

- de l'autonomie et de la créativité des acteurs sociaux;
- de la diversité et de la richesse des influences s'exerçant sur eux.

Selon les circonstances, les effets non prévus peuvent concourir ou faire obstacle aux changements recherchés.

Points d'attention

Relation entre effets et changements

Certains auteurs ne font pas de distinction explicite entre les effets et les changements, ce qui laisse supposer que c'est la même chose. Il nous semble toutefois qu'il y a une distinction à faire car :

- ***les changements*** (nos intentions de départ) représentent ce que nous voulons ou souhaitons, ce que l'on cherche à susciter en tant que porteur de projet ;
- ***les effets*** (ce que l'on observe en réalité) représentent ce que nos interlocuteurs choisissent de faire ou de ne pas faire de notre apport.

Cette différence devra être prise en compte dans la typologie, la méthode de collecte et l'analyse des effets.

Impact : vision synthétique de l'ensemble des effets au regard des changements recherchés

Sur la base des apprentissages de notre recherche-action, nous proposons la définition suivante quelque soit le niveau des changements attendus :

L'impact d'une action en EaD est la situation, analysée de façon transitoire ou finale, issue de l'ensemble des effets, prévus ou non prévus, qui résultent de la façon dont les acteurs sociaux s'approprient les changements recherchés et les mettent en œuvre dans leur environnement avec leurs moyens, leurs contraintes, leur logique propre et l'ensemble des autres influences et sollicitations qui s'exercent sur eux.

Analysée de façon transitoire ou finale :

L'EaD étant un processus continu, il existe divers moments en cours d'action pour collecter les effets et établir l'impact. Nous verrons que cette situation conduit à deux niveaux d'évaluation de l'impact : une (ou des) **évaluation(s) transitoire(s)** en cours d'action et une **approche bilan** établie en fin d'action incluant les apports successifs des évaluations transitoires.
Les évaluations transitoires sont établies à partir de dispositifs de suivi des effets.

L'ensemble des effets :

Considérer « l'ensemble » des effets conduit à passer d'une vision analytique reposant sur l'inventaire des effets à une vision synthétique de ce que produit l'interaction de ces effets, au regard des changements poursuivis par les porteurs de projets d'EaD.

Autres influences et sollicitations :

Le repérage des effets ne peut s'effectuer sans tenir compte du contexte dans lequel s'insèrent les acteurs sociaux et dans lequel est mise en œuvre l'action.
Les conditions matérielles (temps, moyens, ressources humaines) disponibles, la culture propre de chacun des acteurs sociaux, prise individuellement ou collectivement, ainsi que l'interaction avec tous les autres facteurs de changements peuvent conduire les acteurs à s'approprier les changements sous des formes parfois assez éloignées de celles attendues par les porteurs de projet. La collecte des effets devra prendre en compte cette diversité.

Les acteurs de l'EaD ne sont qu'un élément d'une dynamique sociale, psychologique, économique, politique qui interagit avec les individus ou les groupes, et qui influe, à des degrés très divers, sur leurs actions. Cela pose la question de l'attribution ou de la contribution de l'action à ces changements[3].

L'analyse de l'impact est donc conduite sur deux registres complémentaires :

- l'inventaire des effets, leurs interrelations et interactions, leur contribution aux changements attendus du projet d'EaD ;
- l'analyse du processus : genèse des effets et compréhension de leurs évolutions en lien avec le contexte.

[3] Ce point est abordé au chapitre 4.3

Points d'attention

Appréciation de l'impact à travers le repérage des effets

L'impact, défini comme la nouvelle situation issue des effets, peut être approché par le repérage des différents effets prévus ou non prévus. Cette approche conduit les évaluateurs/chercheurs à passer d'une observation à partir du point de vue des porteurs de projets à celle des acteurs sociaux concernés par l'EaD. C'est un passage « de l'autre côté du miroir » qui suppose à la fois humilité et capacité de décentration de la part des porteurs de projets mais aussi de tous les acteurs impliqués dans l'appréciation de l'impact : acteurs relais, évaluateurs externes, personnes ressources et conseil, etc.

Diverses analyses soulignent que ce passage est un des points clé de l'approche de l'impact :

« L'attribution de la responsabilité d'un impact à un facteur précis (ou un acteur particulier) se fait à travers la formulation d'un certain nombre d'hypothèses relatives aux changements et avec une grande part de subjectivité. Il est donc plus pertinent, à l'échelle d'une intervention, de s'attacher à observer ses effets, que de chercher à mesurer de manière totalement absolue et selon une logique de causalité linéaire un impact.[4]*»*

[4] HADJAJ-CASTRO H. et LAMBERT A., Introduire la perspective d'acteurs dans l'appréciation d'impact, Echos du COTA, 2008, Hors série n°7.

Les effets d'une action d'EaD recouvrent la manière dont les acteurs sociaux mobilisent leurs « nouveaux » apprentissages ou nouvelles compétences au niveau individuel, collectif et institutionnel dans leur vie quotidienne et celle de leur entourage (comment ils le font et pourquoi ils le font).

« Les effets (dans le sens de répercussions) ne sont pas faits par le projet, mais suscités par lui. C'est-à-dire que ce qui est produit ou offert directement par le projet (le séminaire, l'appui méthodologique,...) n'est pas un effet : seul ce qui change la vie des gens, grâce aux réalisations du projet, est considéré comme un effet. Ces effets commencent éventuellement dès la planification du projet. Ils peuvent être observés pendant toute la durée du projet et bien au-delà.[5]*»*

La mobilisation des nouveaux apprentissages apparaît comme un élément essentiel dans la définition des effets en EaD. Selon le sociologue Philippe PERRENOUD « Mobiliser, ce n'est pas seulement «utiliser» ou «appliquer», c'est aussi adapter, différencier, intégrer, généraliser ou spécifier, combiner, orchestrer, coordonner, bref conduire un ensemble d'opérations mentales complexes qui, en les connectant aux situations, transforment les connaissances plutôt qu'elles ne les déplacent.[6]»

---

[5] Groupe thématique effets et qualité, La conception du terme effets chez MISEREOR, MISEREOR, 2006, document de synthèse.

[6] PERRENOUD Ph., D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In : DOLZ, J. et OLLAGNIER, E. (dir.), L'énigme de la compétence en éducation, Bruxelles : De Boeck, 2000, Coll. Raisons Éducatives, pp. 45-60.

Limite du cadre logique en EaD

Les cadres d'analyse et de financement des actions d'EaD ont été, jusqu'à maintenant, directement issus d'approches linéaires (début – déroulement – fin) utilisées traditionnellement dans la gestion des projets de développement. Ils ne prennent pas en compte la logique de l'EaD comme processus continu se déroulant dans un temps non déterminé. La réflexion sur la définition de l'impact suppose donc de se positionner par rapport à l'application du cadre logique aux actions d'EaD.

Dans l'approche classique du cadre logique et de la gestion axée sur les résultats, les effets se mesurent au niveau des objectifs spécifiques, alors que l'impact se mesure au niveau de l'objectif global. L'impact est présenté comme l'étape ultime de la chaîne de résultats.

Bien que cette approche ne reflète pas les démarches privilégiées en EaD, ni la complexité multidimensionnelle des dynamiques dans lesquelles elle s'inscrit, elle permet d'établir des liens entre les différents niveaux de résultats. Le principe de cause à effet, sur lequel se base ce type de méthodes de gestion, ne se vérifie pas toujours en matière de changements éducatifs ou sociaux. Le cadre logique peut être un outil intéressant pour penser son action, tant qu'il ne devient pas un cadre rigide enfermant. L'évolution constante des contextes dans lesquels sont mises en œuvre les actions d'EaD ainsi que des systèmes d'acteurs avec lesquels elle est en interaction, poussent nécessairement à revoir et actualiser les cadres de l'action, dont le cadre logique. Il s'agit de remettre au cœur des démarches d'EaD le renforcement des acteurs plutôt que les actions.

Niveaux de résultats	Nomenclature cadre logique	Types de résulats	Types d'indicateurs	Niveau de responsablité
Résultats finaux (changements finaux)	Objectif général (impact)	Impact (changements/ retombées indirectes des effets)	Indicateurs d'impacts	Hypothèse de contribution indirecte
Résultats intermédaires (changements intermédiaires)	Objectifs spécifiques (outcomes)	Effets qui auront pour conséquence de contribuer à l'atteinte de l'impact	Indicateurs d'effets	Co-responsablité (responsabilité partagée avec les parties prenantes de l'action / du programme)
Résultats immédiats (changements immédiats)	Résultats (outputs)	Résultats qui auront pour conséquence de produire des effets	Indicateurs de résultats	Responsablité importante du porteur de projet (ONG, CT, ...)
Activités + ressources	Actvités (inputs) + moyens (incomes)[7]	Les activités réalisées et les moyens mobilisés qui auront pour conséquence de produire des résultats		

[7] Correspondance en anglais des terminologies utilisées dans la chaîne des résultats par diverses agences de développement.

4.3 Repères pour une évaluation d'impact

Attribution ou contribution de l'action

Comme déjà souligné, les changements sociaux ne peuvent être attribués de manière isolée à une seule action. Ils sont impulsés par une multitude de facteurs et d'acteurs.
Cependant, il est légitime de la part des porteurs de projets d'identifier les liens potentiels ou avérés entre leur action et les changements significatifs observés auprès des acteurs sociaux.

La pratique de l'évaluation de l'impact nous conduit à une approche beaucoup plus modeste consistant à ne pas rechercher à nous attribuer les changements constatés mais à identifier ce à quoi nous avons contribué. Cette contribution ne peut être validée que par ceux qui vivent les changements et sont en mesure d'identifier les origines de leurs évolutions.

Paroles d'actrices

Bérengère MILLON, chargée de mission formations et **Marie DUMONT,** responsable dynamique Réseau, Starting-Block :

On se souvient du moment où on a intégré la différence entre ***« attribution »*** *et* ***« contribution »****. Au début, on se posait beaucoup de questions pratiques comme « comment on va savoir que c'est le WEF*[8] *qui a déclenché ça et pas une autre formation qu'ils ont faite ailleurs ? Cette notion de contribution nous a beaucoup parlé. Effectivement, il s'agit pour cette étude de voir ce à quoi on a contribué et non pas de « pister » l'élément déclencheur du changement.*

La clarification des hypothèses concernant les relations entre l'action, les effets et l'impact permet de supposer que, si un certain type d'effets est réalisé, l'intervention est en bonne voie pour contribuer à un impact final.

[8] Le week-end d'échanges et de formation en EaD est organisé deux fois par an par l'ONG Starting-Block.

Afin d'illustrer la dynamique des influences multiples, Elsa LAUGA, coordinatrice Projet EaDR-SI de Fert et Charline FERRAND, responsable du département Coopération Internationale du CNEAP, présentent le parcours fictif du personnage « Tom » qui incarne bien la réalité sociale de nombreux jeunes.

« **Tom**, 20 ans, est scolarisé dans l'enseignement agricole privé en Auvergne, en filière SAPAT[9] et il se destine à travailler dans une structure sociale, type maison de retraite ou école.
Dans le cadre de son cursus scolaire, Tom suit des cours d'éducation socio-culturelle (une spécificité de l'enseignement agricole), donnés par **Estelle**, correspondante régionale du réseau Education au développement rural et à la solidarité internationale Fert/CNEAP.
Estelle s'intéresse beaucoup à l'éducation au développement et utilise pour ses cours des outils créés par le CCFD-TS. Elle a aussi organisé une projection ALIMENTERRE dans son lycée.
Tom trouve ça tellement sympa et intéressant qu'il devient bénévole dans une association de jeunes, animée par **Charlotte**, 26 ans, qui a participé au WEF organisé par Starting-Block. En même temps, il gère la vente de produits issus du commerce équitable à la cafétéria de son lycée avec l'aide de **Jean-Paul**, bénévole à l'association locale Artisans du Monde de sa ville ».

Bien sûr, dans la réalité, ce n'est pas aussi simple... Tom, c'est un peu le « public cible » qu'on rêverait tous d'avoir ! Mais cet exemple permet de montrer que, comme on l'a vu précédemment, les influences qui contribuent à « notre » changement recherché sont donc multiples (c'est toute la différence entre l'attribution et la contribution que l'on a vu précédemment).
Dans cet exemple, seules les actions mises en place par les membres du groupe de travail de la recherche-action sont mises en avant, mais les acteurs qui contribuent au changement sont beaucoup plus variés: la famille, les amis, les médias...que ce changement soit positif ou négatif.

[9] Service aux personnes et aux territoires

La dimension temporelle du changement

La recherche sur le degré d'atteinte des changements recherchés doit impérativement intégrer une dimension temporelle : les degrés de changements s'opèrent en fonction d'un contexte social particulier et dans un laps de temps non déterminé. Le principe d'autonomie des personnes ne peut supputer une démarche de contrôle déterminé de leurs changements.

C'est pourquoi, en parallèle aux différents niveaux de changements recherchés, il est nécessaire de distinguer ceux que nous recherchons à court terme, moyen terme et long terme, suscités de manière directe ou indirecte par l'action.

Les échelles de temps, généralement retenues pour mettre en œuvre les interventions d'EaD, sont définies, le plus souvent, selon l'agenda des logiques de co-financements qui ne correspond pas toujours au temps nécessaire pour produire des changements porteurs d'impact. Dès lors, **considérer la fin d'une intervention comme un laps de temps pertinent pour apprécier l'impact ne va plus de soi, le caractère durable d'un changement doit être analysé en fonction de la nature et du type de projet.**

Impact pour les porteurs de projets eux-mêmes

Evaluer, comme le souligne le chercheur en communication sociale Thierry DE SMEDT[10], *« consiste à se poser la question du sens de ce qui se fait. Évaluer est donc un acte de liberté, un acte d'autonomie car il permet de décrire, de clarifier ce qui a été entrepris. L'évaluation oblige à se mettre en question constamment et à évoluer ».* Intervenir sur les changements d'un milieu conduit également à l'évolution du porteur de projet : quel impact la démarche d'accompagnement du changement a suscité au sein de la structure? Quels sont les apprentissages que les porteurs de projets retirent, non seulement de l'analyse des constats de l'évaluation, mais également du dispositif d'évaluation en lui-même?

Quels changements cela suppose pour soi-même ?

Trois principaux niveaux de changement sont proposés, sans naturellement que ceux-ci soient exhaustifs.

Des changements de représentation et de vision : Vouloir apprécier l'impact de ses actions et ce que les acteurs sociaux en ont fait suppose, de la part du porteur de projet, d'accepter de confronter sa vision du changement et ses représentations avec celles de ses interlocuteurs. Cette confrontation peut conduire à des remises en question sur ce qu'il imaginait comme acquis. Ce premier niveau d'introspection peut être parfois « violent », car il touche aux valeurs, à la fois individuelles et collectives, souvent implicites au sein des organisations.

[10] L'évaluation d'un dispositif éducatif, Paris : EDUCASOL/F3E, Atelier de formation, 17 janvier 2013, Diaporama. Thierry DE SMEDT est professeur en communication sociale et membre du Groupe de recherche en médiation des savoirs (GReMS), UCL (Belgique).

Des changements dans la posture : Au-delà des visions de changement, se pose la question de l'état d'esprit et de la posture dans lesquels on aborde ses partenaires et les acteurs sociaux. Accepter de se décentrer, de ne pas se focaliser sur son action mais d'analyser comment les autres s'en emparent (ou pas), place le porteur de projet non plus face à son miroir, mais plutôt comme l'agenceur de la boule à facettes sur un dancefloor ! Le porteur de projet devient un acteur parmi d'autres qui facilite la démarche et qui observe ce qui est en mouvement.

Des changements dans les pratiques : La question de l'apprentissage au sein des organisations est au cœur de cette réflexion. Accepter de se remettre en question régulièrement en interrogeant le sens de ses actions conduit à faire évoluer en continu sa/ses pratique(s). Ces évolutions de pratiques, même si elles peuvent paraître désordonnées ou faire l'objet d'essais-erreurs en fonction du segment que l'on regarde, s'inscrivent malgré tout dans une perspective de long terme, dans laquelle plusieurs parties prenantes ont leur propre partition à jouer.

Vouloir accompagner le changement des autres et donc aller étudier les effets et impact de ce qui est mouvant, n'est pas une aventure à sens unique ou bien une imposture de l'expert sur celui qui fait. C'est finalement une invitation à cheminer ensemble.

Repères

1. ***Les intentions de changements appartiennent aux porteurs de projets:*** c'est ce qu'ils cherchent à atteindre en tant qu'acteurs de l'EaD ; alors que les effets sont liés aux destinataires: c'est ce qu'ils font des intentions des porteurs de projets.

2. Les acteurs sociaux vont agir en interaction avec d'autres parties prenantes (autres associations, dispositifs publics, acteurs économiques, acteurs sociaux, etc.). ***Les effets sont des conséquences de l'action auprès des « publics » mais également auprès des autres parties prenantes qui réagissent à leur tour*** (effet de rétroaction).

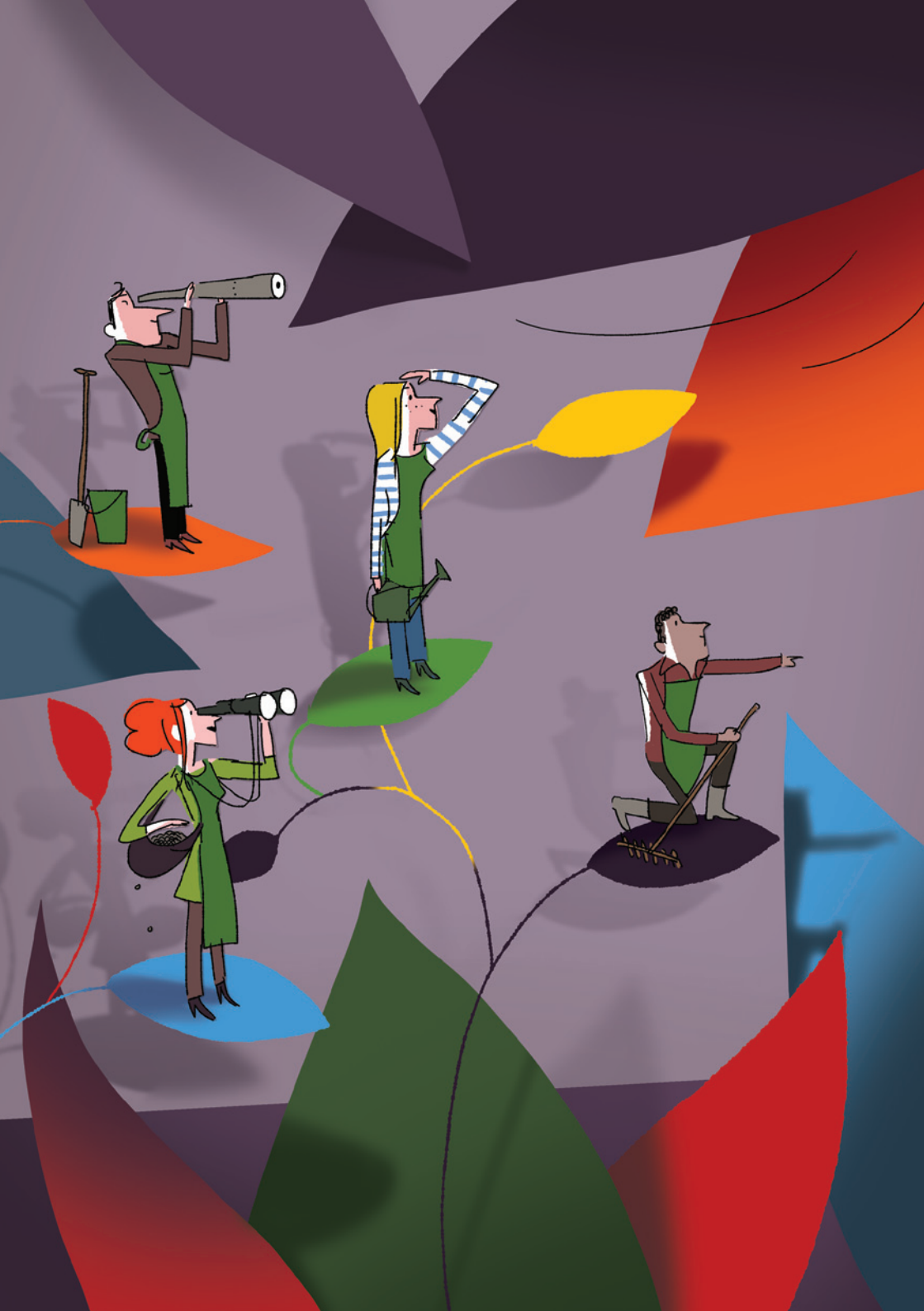
3. ***L'EaD n'est certainement pas un mouvement mécanique***[11] : il ne suffit pas de faire un certain nombre d'actions pour automatiquement obtenir un résultat et encore moins un impact.

4. L'EaD est une perspective dynamique qui ***ne peut être enfermée dans un cadre rigide*** ne permettant pas de prendre en compte toute la complexité d'un processus en mouvement.

5. ***L'impact n'est pas un déclic intervenant brutalement,*** c'est une évolution en continu faite d'une succession d'effets. Etablir un impact a posteriori suppose au préalable de suivre et de collecter ces évolutions.

---

[11] Notion privilégiée à l'adjectif « linéaire » qui évoque plutôt la « simplicité de la ligne », par le psychopédagogue François-Marie GERARD in « Atelier de formation dans le cadre la recherche-action sur les effets et l'impact des actions d'EaD-SI: synthèse des échanges, F3E/Educasol, 18 octobre 2012.



5. Définir les types changements recherchés

Avant de mettre en œuvre une évaluation d'impact, il est nécessaire de définir à quels changements nous voulons contribuer, à quels niveaux et la nature de ces changements. Cette étape permet de constituer une photo de départ. Il est donc important de l'établir dès la conception d'une action d'EaD pour qu'elle soit une base de référence à laquelle les porteurs de projets pourront se reporter, soit en cours d'action (suivi-évaluation), soit à la fin (évaluation).

Le voyage vers ce futur désiré exige une préparation qui s'établit à partir de nos principes et notre manière d'identifier le meilleur chemin et les différentes étapes pour mener cette aventure. Un des éléments clés est l'identification des personnes que nous allons inviter à ce voyage et celles qui sont incontournables pour l'atteinte de certaines étapes, voire de la destination finale. Il restera, enfin, à déterminer à quel moment il est opportun de faire le point sur les effets de notre voyage auprès des différentes personnes concernées et de nous-mêmes. Tel est le propos de ce chapitre.

5.1 Comment clarifier les changements recherchés ?

Envisager le changement : une question de niveaux

Plusieurs équipes du groupe de travail ont travaillé à partir de la grille des « niveaux de l'intelligibilité d'une réalité sociale », élaborée par le psychosociologue Jacques ARDOINO. Sur la base du postulat que toute réalité est complexe, il propose plusieurs niveaux de variables qui interviennent, et qu'il **s'agit tout à la fois de distinguer et de prendre simultanément en considération.** Cette grille facilite l'analyse de situations considérées comme problématiques et les stratégies de changement privilégiées pour les transformer.

Niveaux	Disciplines de références	Types d'analyse
individuel	Psychologie	La personne dans son individualité
interpersonnel	Psychologie sociale Théories de la communication	Les interactions entre les personnes
groupal	Psychologie sociale	Le groupe comme entité, les rôles et fonctions qui s'y développent
organisationnel	Sociologie des organisations	L'organisation, les rapports de pouvoir, la coopération, les conflits qui s'y déroulent
institutionnel	Macrosociologie	Les normes et valeurs des institutions
historicité[2]	Sciences politiques Sociologie de l'action collective	La capacité de transformation de la société par elle-même, mobilisations sociales, luttes collectives

Grille d'Ardoino[1] adaptée par A. MIGUEL SIERRA

Types de changements recherchés en EaD (exemples)

- Apprentissage de nouveaux savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir devenir
- Complexification des représentations sociales
- ...

- Dialogue entre les personnes, basé sur le respect mutuel et l'égalité
- Apprentissage de la décentration et développement d'une posture non ethnocentrique
- ...

- Apprentissage de la démocratie participative
- Mise en action par la pédagogie du projet
- ...

- Modes de coordination et de gestion plus démocratiques
- Répartition équilibrée femmes/hommes dans les instances décisionnelles
- ...

- Adoption de réglementations, de lois, de politiques au niveau national et international, en adéquation avec le respect des droits humains
- ...

- Conception d'une vision de société partagée et de modèle de développement basé sur des valeurs de justice et de solidarité
- Renforcement des mouvements sociaux, du travail en réseau
- ...

---

[1] Une explication détaillée de ce que recouvre chaque niveau se trouve dans les annexes du guide.

[2] Le sociologue Alain TOURAINE appelle « historicité » la capacité d'une société à agir sur elle même et à se transformer. Lire « La production de la société », Paris : Seuil, 1973.

- **Chaque niveau d'action a une influence sur les autres :** par exemple, les expériences alternatives locales d'échanges de savoirs, de produits ou de services ont un impact à long terme, selon un processus de contagion, sur le niveau idéologique.
- **Chaque niveau exige une stratégie spécifique :** savoir à quel niveau on agit est important pour vérifier si l'on dispose bien des outils nécessaires pour intervenir à ce niveau et si l'on est dans les conditions pour obtenir le changement souhaité.
- **Avoir en tête les autres niveaux** d'action possibles permet, quand c'est envisageable, d'articuler son action à celle d'autres personnes, groupes, associations, institutions, et par là-même, de la rendre plus efficace.

Les porteurs de projets d'EaD n'ont pas vocation nécessairement à agir sur l'ensemble de ces niveaux. Préciser et affiner les niveaux sur lesquels leur action intervient facilite la mise en cohérence de leurs intentions déclarées avec leur pratique : de nombreux objectifs très (trop ?) ambitieux sont traduits, sur le terrain d'intervention, par des actions qui ne comportent pas les réelles potentialités de changements recherchés. **Cette clarification permet également de constituer des alliances et des complémentarités avec des structures qui interviennent sur d'autres niveaux ou sur le même niveau d'intervention mais avec leurs propres spécificités.** Identifier plus clairement le niveau auquel on situe le problème et son action et relier plusieurs niveaux d'action, apparaissent comme des conditions essentielles si l'on entend favoriser des changements en profondeur.

Affiner la nature des changements

A la lecture des différentes définitions, il est communément acquis que l'EaD contribue à un changement de savoirs, de représentations, d'attitudes et de comportements au niveau individuel et collectif. Cependant, nous constatons qu'il existe très peu de références et d'analyses dans le secteur de l'EaD qui explicitent la manière dont les acteurs s'approprient ces concepts issus de la psychologie sociale. Se pencher sur l'impact d'une action d'EaD exige une appropriation minimale des recherches en la matière afin d'examiner la façon et les conditions dans lesquelles certains sentiments, croyances, pensées et comportements se produisent, de manière directe ou indirecte, par l'action socio-éducative.

Points d'attention

Principaux processus cognitifs et sociaux que l'EaD cherche à influencer

Savoirs

C'est l'ensemble des connaissances d'une personne ou d'une collectivité acquises par l'étude, l'observation, l'apprentissage et/ou l'expérience.
Les savoirs se rendent plus visibles et pratiques à travers leurs déclinaisons par type de connaissances mobilisées : savoir-faire, savoir-être, savoir-devenir, etc. Généralement le terme savoir, utilisé sans verbe en complément, recouvre les connaissances de type conceptuel.

Représentation

Une représentation peut être considérée comme une « conception que le sujet a, à un moment donné, d'un objet ou d'un phénomène[3]». Autrement dit, une représentation n'est pas une image figée, mais elle est au contraire constamment en dialectique avec notre vécu, notre environnement, notre passé et résulte d'une intersubjectivité. Elle se construit et évolue au cours de processus d'échanges et d'interactions avec le groupe social de référence.

Attitude

Étroitement liée aux représentations, l'attitude peut être décrite comme une propension à adopter une conduite, face à certains évènements possibles. L'attitude est donc un «agir virtuel», susceptible de s'actualiser (se réaliser concrètement) ou s'inhiber lorsque survient ou non un certain

événement agissant comme un déclencheur. Elle se mesure grâce à des indicateurs affectifs, cognitifs et comportementaux.

Comportement

Le comportement est un agir «actuel», c'est-à-dire, en situation concrète, observable comme tel à travers les formes concrètes de son expression. Le lien de cause à effet entre l'attitude et le comportement n'est pas toujours établi. Compte tenu de nombreux facteurs, il n'y a pas toujours de concordance entre l'attitude présupposée et les comportements observés.

Comme le souligne le spécialiste en communication sociale Thierry De Smedt[4], distinguer représentation, attitudes et comportement revient à rendre compte de la complexité des agir sociaux, de la multiplicité des sensibilités, des orientations personnelles et des facteurs environnementaux, sans pour autant nier la réalité du collectif dans les conduites individuelles. Dans le cadre d'une évaluation d'impact, cette distinction (aux contours très flous) permet de mieux appréhender leurs évolutions spécifiques et leurs interconnections au niveau des groupes approchés mais également au niveau des individus qui les composent.

---

[3] MEIRIEU P., Apprendre... oui, mais comment, Paris : ESF, 1995, p. 191.

[4] DE SMEDT T., L'évaluation d'un dispositif éducatif, Atelier de formation, EDUCASOL/F3E, 17 janvier 2013, Paris, diaporama.

D'autres types de changements sont également poursuivis par les acteurs de l'EaD dans une démarche de renforcement des capacités des acteurs sociaux, plus particulièrement des personnes ou structures relais. Nous avons regroupé ces changements selon trois catégories :

- au niveau du renforcement des **capacités opérationnelles** liées aux missions de chacun-e et la conduite de leurs projets. Par exemple : plus grande autonomie des enseignants par la mise à disposition d'outils autogérés ou d'analyses thématiques sur les enjeux du développement ;
- au niveau du renforcement des **capacités stratégiques.** Par exemple : valorisation du travail collaboratif entre acteurs sociaux et collectivités territoriales, au-delà des aspects de financement ;
- au niveau du renforcement des modes **socio-politiques d'action.** Par exemple: plus grande capacité à élaborer des argumentaires, des revendications et à les porter collectivement auprès des décideurs.

Sur la base d'une analyse de situations considérées comme insatisfaisantes, chaque structure ou groupe d'acteurs détermine sa propre grille de lecture des changements à rechercher. Une collectivité territoriale peut centrer sa réflexion sur le renforcement du dialogue entre différents profils d'acteurs impliqués, ou qu'il serait opportun d'impliquer, au sein de son territoire. Un réseau d'ONG peut chercher à renforcer des groupes de pression citoyenne pour amener des élus à s'emparer de certains enjeux et, in fine, changer des cadres législatifs considérés comme injustes.

Exemples

Afin d'enrichir la représentation réciproque des pays du Nord pour les uns, et des pays du Sud pour les autres, l'ONG CEFODE a facilité un échange solidaire entre des agents des bibliothèques du Bas-Rhin et ceux de Madagascar. L'apport de ces savoirs réciproques visait, si possible, des changements de comportement sur la diffusion et la valorisation des fonds documentaires sur les deux pays et les divers champs de la coopération décentralisée du Bas-Rhin avec Madagascar.

Pour l'ONG Le Partenariat, l'atelier d'immersion proposé dans son Centre Gaïa, vise, entre autres, à enrichir les connaissances des enfants sur les réalités sociales du Sud en prenant pour exemple le Sénégal, à développer leur esprit critique sur les déséquilibres mondiaux, à complexifier leurs représentations des relations Nord/Sud, et à leur donner envie de mener des actions de solidarité à l'échelle locale.

La clarification des changements recherchés, leur nature et les niveaux sur lesquels l'action est sensée intervenir est une première étape primordiale, préalable à la mise en œuvre du projet. Cependant, à ce stade, nous ne savons pas par quelles dynamiques ces changements vont être poursuivis. Pour cela, il est nécessaire de définir et d'expliciter son propre « modèle ou théorie » de changement, c'est à dire les intentions qui sous-tendent l'action. Le détour par une métaphore peut être intéressant : quel type de voyage allons-nous privilégier pour atteindre notre destination rêvée ? Quels types de chemins allons-nous emprunter ? Quelles sont les étapes incontournables ? Comment envisageons-nous le dialogue avec les personnes rencontrées ? Quelle paire de lunette voulons-nous utiliser ?

Points d'attention

Qu'est-ce qu'une « théorie[5] » de changement ?

Une théorie de changement (ToC)[6] explicite les principes, les valeurs, les hypothèses, les conditions qui sous-tendent l'action pour susciter les changements définis par les porteurs de projets et qui donc, orientent leurs actions. Elle décrit le processus, le chemin du changement : comment le porteur de projet considère que le changement doit se faire et pourquoi. La ToC doit permettre d'appréhender la complexité d'un processus de changement dans son contexte spécifique.

L'élaboration d'une ToC s'initie, non pas à partir de l'identification d'un problème à résoudre, mais à partir d'une visualisation positive d'une situation souhaitée dans le futur. Cette projection sert d'horizon et de motivation pour l'action présente.

La clarification des hypothèses sur lesquelles repose l'action d'EaD permet de déterminer les domaines stratégiques sur lesquels l'action peut prétendre induire des changements. Il s'agira ensuite d'identifier les étapes du processus et les moyens nécessaires pour agir sur ces domaines stratégiques.

Le processus de formulation d'une ToC est itératif[7] ; il requiert de le revoir régulièrement afin de vérifier si les hypothèses et les conditions sont bien pertinentes pour le changement ultime recherché. La visualisation de la ToC à travers un schéma, un dessin ... permet de partager la vision du changement des porteurs de projets.

---

[5] Certains auteurs utilisent de manière distincte les termes « théorie » et « modèle » en fonction de certaines nuances liées à leur champ spécifique d'analyse. Ne souhaitant pas nous enfermer dans ce débat d'experts, nous avons choisi d'utiliser ces deux termes de manière interchangeable.

[6] Le sigle ToC fait référence à la terminologie anglaise « Theory of change »

[7] Action répétée plusieurs fois, dans une fréquence régulière en fonction des besoins.

En EaD, peu d'acteurs explicitent leur propre théorie de changement et se limitent à mettre en exergue les référentiels et définitions générales de l'EaD. *« Cependant, il existe différents niveaux de cadres et modèles théoriques qui sont mobilisés implicitement et en interrelations : ceux de la pédagogie, ceux de la communication, ceux de l'apprentissage, ceux du changement de comportement, ceux du changement social, ceux du développement, etc.*[8]*».* La plupart s'inscrit dans la famille des théories de changement autour de l'acteur et privilégie différents niveaux de résultats et d'effets de type qualitatif.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes penchés sur diverses références permettant à chaque acteur de nourrir l'élaboration de son modèle de changement. Parmi ces références, la méthode de la cartographie des incidences (présentée au point 5.2.) et le modèle de l'efficacité d'une formation nous sont apparus particulièrement utiles. D'autres modèles, utilisés comme références par certaines ONG ou acteurs sociaux, permettent également de nourrir l'élaboration des propres modèles des acteurs de l'EaD, comme par exemple l'approche par l'empowerment, la pédagogie des mouvements sociaux ou celle du travail de plaidoyer et de campagne (cf. annexes).

[8] AUSSEMS A., BOULCH S., BUCCI M. et HADJA-CASTRO H. (COTA), Évaluation en éducation au développement : une analyse des pratiques et des besoins des ONG francophones de Belgique : Des pas vers une capitalisation, Bruxelles : GSED/ACODEV, 2009.

ZOOM sur Le modèle de l'évaluation de l'efficacité d'une formation

De nombreuses ONG proposent des modules de formation et des séquences d'animation pour, entre autres, explorer certaines thématiques, développer certaines attitudes d'ouverture à la diversité du monde, et former des acteurs-relais. Généralement, la plupart des formateurs-animateurs se penchent sur les résultats immédiats du dispositif proposé : les apprentissages exprimés par les participant-es en fin de formation. La recherche des effets apparaît comme une pratique moins répandue. C'est pourquoi, il nous a semblé opportun de repérer des modèles construits par la recherche en sciences de l'éducation et notamment, celui sur l'évaluation de l'efficacité d'une action de formation[9].

[9] GERARD F.-M., L'évaluation de l'efficacité d'une formation, Louvain-la-Neuve : Gestion 2000, 2013, Vol. 20, n°3, pp. 13-33.

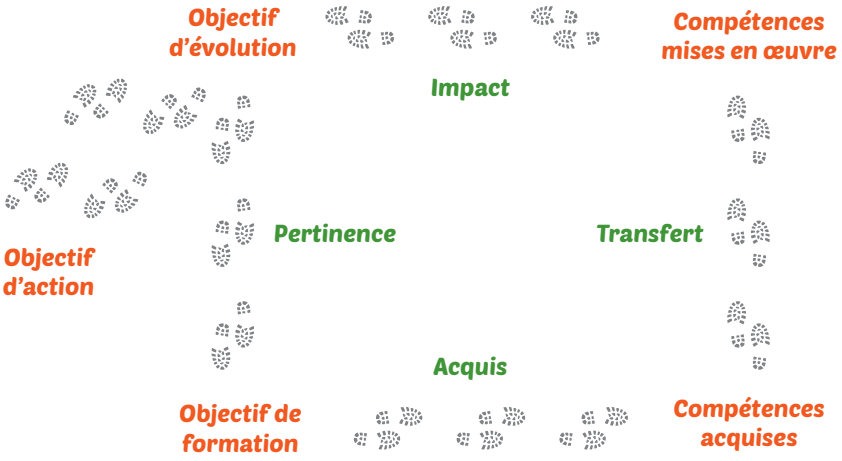


Schéma : F.M. GERARD, Organisation et critères d'évaluation d'un système de formation

Selon ce modèle, l'évaluation des effets d'une action de formation peut se décliner en trois dimensions complémentaires :

- Le premier niveau concerne **l'évaluation des acquis** (compétences acquises) : les participants ont-ils acquis, à la fin de la formation, les compétences qui étaient visées par les objectifs de la formation ?
- Le second niveau concerne **le transfert** (mise en œuvre des acquis, des compétences) : est-ce que les participants, une fois revenus dans leur cadre d'intervention, mettent en œuvre les compétences acquises lors de la formation ?
- Le troisième niveau concerne **l'impact de la formation** (changements suscités dans la société par la mobilisation de ces nouvelles compétences) : les nouvelles compétences des participants permettent-elles de faire évoluer leur environnement social, leur organisation, etc. ? L'objectif d'évolution est l'impact attendu sur le terrain.

Ce modèle permet de clarifier les différents niveaux d'évaluation : évaluation des acquis, évaluation du transfert et évaluation de l'impact.

En EaD, on ne forme pas pour former, mais pour atteindre des changements dans la société. C'est pourquoi la mobilisation des apprentissages et son impact dans la société doivent être placés au cœur du questionnement de l'EaD.

Exemple

Le CFSI organise tous les ans une formation des représentants des principaux pôles et relais[10] ALIMENTERRE en région et département. L'un des objectifs est d'améliorer la qualité des débats du Festival de films en renforçant les compétences des pôles. Des méthodes d'animation de débats sont présentées, échangées et si possible expérimentées en formation. En 2011, la méthode du « débat mouvant » a été testée avec des élèves. En 2013, la méthode du « Ciné-action » du Mouvement Colibris a été expérimentée en groupe, adaptée à l'un des films de la sélection 2013.

Dans le questionnaire de bilan des séances 2013, rempli pour chaque séance par les organisateurs, une question sur la méthode de débat a été insérée. Dans 5 % des séances, le débat mouvant a été utilisé et dans 1% des séances, le ciné-action a été organisé. Cela donne une trace du transfert de compétences : certains pôles ont expérimenté la nouvelle méthode d'animation.

Par ailleurs, dans le même formulaire, une question est posée sur des envies d'agir exprimées pendant ou après la séance par des spectateurs et/ou des organisateurs, ce qui permet de rechercher les corrélations entre «méthode d'animation» et «envie d'agir».

---

[10] Les pôles ALIMENTERRE animent la campagne sur un territoire régional ou départemental et coordonnent les acteurs locaux. Les relais ALIMENTERRE mettent en oeuvre la campagne en organisant des évènements à l'échelle locale.

Quels publics sont porteurs de changements ?

Lors de la conception d'une action d'EaD, les structures identifient les groupes ou les personnes qu'elles considèrent les plus pertinents en tant que potentiels acteurs de changements. L'évaluation d'impact cherchera à identifier les effets de cette action sur les personnes et leur environnement, mais également, par ricochet, sur les structures et les institutions dans lesquelles ces personnes sont investies.

Les analyses d'impact disponibles témoignent d'un certain décalage entre les publics visés par les programmes, souvent vastes et diffus, et le public effectivement touché qui semble bien plus précis. Se pose également la question de la motivation du choix de tel ou tel public. Est-ce que ce public a été identifié comme facteur de résolution du problème, comme relais ou intermédiaire, comme porteur de changement ?

Ce questionnement porte, par exemple, sur la stratégie d'approche des jeunes par des acteurs de l'EaD. *« Les catégories prioritaires de jeunes ciblées ne semblent pas toujours cohérentes avec les changements attendus et donc l'impact souhaité. Par exemple, de nombreuses actions sont menées en faveur des élèves du primaire où l'impact ne peut pourtant qu'être modeste, là où il n'est guère possible d'envisager plus qu'une sensibilisation. A l'inverse, même si les actions en faveur du public étudiant se sont beaucoup développées ces dernières années, il est surprenant qu'elles ne soient pas plus nombreuses, alors que le potentiel paraît très important et l'impact possible particulièrement fort. Ces groupes d'âge sont plus facilement mobilisables sur les grands enjeux de société que les plus jeunes*[11] *».*

Une stratégie en cascade

A travers les différentes expérimentations de la recherche-action, nous avons constaté que de nombreuses structures, plus particulièrement les têtes de réseaux, bien que visant un public final, mènent des actions à destination de publics définis comme intermédiaires. Cependant, les changements recherchés, lorsqu'ils sont définis, sont généralement centrés sur les publics finaux. Les actions d'EaD semblent pécher par manque de réflexion stratégique sur les changements recherchés auprès des acteurs/publics intermédiaires, alors qu'ils semblent de plus en plus jouer un rôle fondamental en EaD.

Afin de clarifier le rôle des différents acteurs autour d'une action d'EaD, nous avons investi l'approche de la cartographie des incidences (CDI)[12], méthode de planification, de suivi et d'évaluation orientée vers le changement social, qui s'avère très utile pour les actions d'éducation au développement.

---

[11] CYROT C. et PAQUOT E., Synthèse des enseignements d'évaluations des programmes d'éducation au développement, réalisée pour la journée d'études *Sensibilisation de l'opinion publique à la solidarité internationale Agir ensemble*, Organisée par le HCCI, le 20 janvier 2005.

[12] EARL S., CARDEN F. et SMUTYLO T., La cartographie des incidences : Intégrer l'apprentissage et la réflexion dans les programmes de développement, Ottawa : Centre de recherches pour le développement international, 2002.

Zoom sur la Cartographie des incidences (Cdi)

Cette méthode est axée sur un type spécifique d'effets : les incidences en tant que modifications de comportements, des relations, des actions de personnes, de groupes et d'organisations avec lesquels les porteurs de projets, ont des contacts directs. Elle repose sur trois principes :

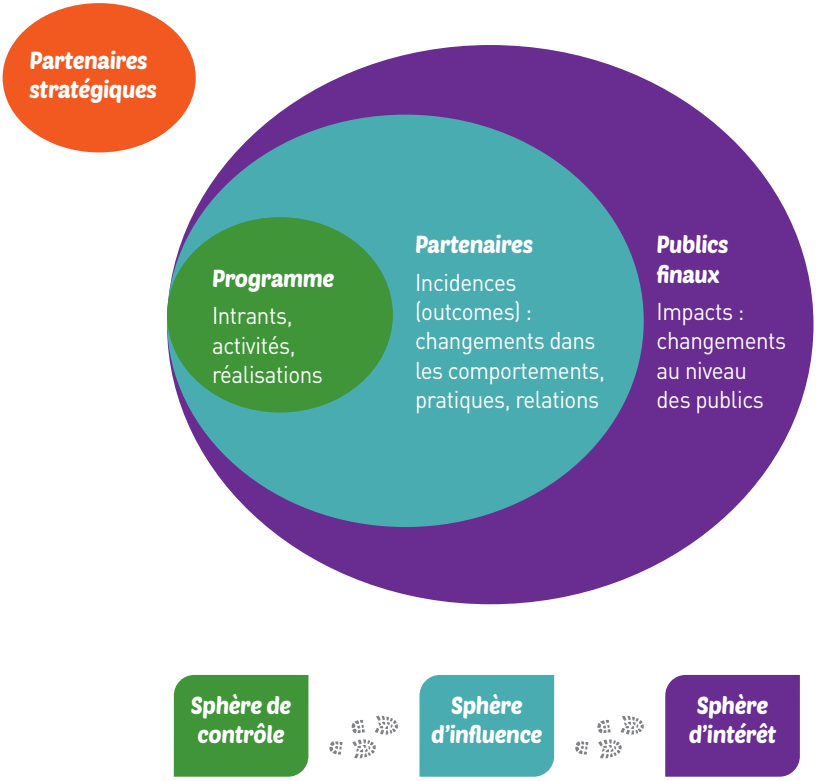
- Sans nier l'importance des changements d'état (réduction de la pauvreté, amélioration des soins de santé, etc.), **elle se centre résolument sur les changements concernant les relations entre les individus, et entre les individus et leur milieu.**
- Les partenaires directs, acteurs avec qui le projet interagit directement pour susciter des changements, contrôlent les changements qui les concernent, les projets/programmes n'étant là que pour faciliter le processus en mettant à disposition des ressources, des idées ou des débouchés nouveaux à un moment donné. **Ce sont donc les acteurs et non plus les interventions qui sont au cœur du changement.**
- Cette méthode permet de mener une réflexion globale sur le degré d'influence de l'intervention en questionnant les stratégies d'intervention, les pratiques organisationnelles aussi bien que les effets. Favorisant **une approche de suivi et d'évaluation fondée sur la participation et l'apprentissage,** la cartographie des incidences encourage les équipes à considérer leur projet comme une organisation dynamique dont les buts, les méthodes et les relations avec les partenaires doivent être régulièrement réexaminés et adaptés.

Une fiche présentant les différentes étapes de la méthodologie se trouve dans les annexes du guide.

A ce stade, les structures impliquées dans la recherche-action, à partir de la méthode de la Cdi, ont clarifié le rôle des différents acteurs en relation avec leur projet et les zones d'influences, directes ou indirectes, du projet auprès de ceux-ci.

La Cdi définit quatre types d'acteurs :

- **Les partenaires limitrophes :** ce sont les acteurs (individus, groupes et organismes) qu'un programme vise à influencer ou appuyer d'une manière directe.
- **Les publics finaux :** les personnes ou groupes sur lesquels le projet n'a qu'une influence indirecte mais dont il espère que leurs comportements évoluent grâce aux partenaires limitrophes.
- **L'équipe programme :** l'équipe en charge de la conception, de la mise en œuvre, du suivi et l'évaluation du projet.
- **Les partenaires stratégiques :** acteurs qui contribuent à la mission du programme mais celui-ci ne cherche pas à introduire des changements chez eux (par ex : bailleurs de fonds, certains décideurs, un syndicat, etc.).



La CDI s'intéresse en priorité aux changements des partenaires limitrophes et moins à l'impact (changements au niveau des publics finaux).

Parole d'actrice

Le CFSI, membre du groupe de travail, a souhaité engager une démarche d'évaluation d'impact centrée sur le Festival ALIMENTERRE.

Pour **Mathilde BONNARD**, coordinatrice du festival *« le choix du public a été très « douloureux », même si le mot est très fort. D'un point de vue personnel et professionnel, j'ai envie d'aller étudier les changements chez les spectateurs (public final). Il me semble que cela nous permet d'aller vraiment toucher du doigt la finalité de notre action. Ma collègue, plus réaliste, pousse pour que l'on se centre sur notre corps de métier, le travail avec les pôles et relais. Nous n'arrivons pas à trancher. Je prépare une petite note dont voici la synthèse finale pour une prise de décision collective en interne :*

Types de public	Avantages	Inconvénients
Impact sur les pôles et relais	• Action directe du CFSI • Indépendance du CFSI pour lancer la démarche • Facilité relative de recueil des données • Mesure de l'impact direct de nos actions	• Moindre implication des pôles et relais • Absence d'informations sur la finalité de notre démarche et sur la pertinence de notre stratégie
Impact sur le public final (les spectateurs)	• Forte implication de pôles et relais pour le recueil de données • Informations sur la finalité de notre démarche et sur la pertinence de notre stratégie	• Difficulté pour obtenir des informations • Dépendance de la bonne volonté des pôles et relais pour le recueil de données

Parole d'actrice

Nous prenons la décision, plus réaliste, de travailler sur l'impact de nos actions sur les pôles et relais. Je suis relativement frustrée, même si je suis bien consciente que je ne suis pas en capacité de lancer une recherche-action plus large. Nous nous lançons dans la définition, plus simple, des changements attendus. Je n'avais pas imaginé que cette étape méthodologique, absolument indispensable, nous prendrait autant de temps ! »

Par cet exemple, nous constatons que les débats, autour de la délimitation du public sur lequel l'analyse des changements va être effectuée, interrogent plus largement la stratégie d'intervention des organisations.

6. Repères et ressources pour suivre et évaluer l'impact via le repérage des effets

Dans ce chapitre, nous mettons en avant les temps forts d'une évaluation d'impact (qu'elle soit pilotée en interne par les porteurs de projets ou accompagnée par des évaluateurs externes) et les outils testés qui nous semblent utiles pour les acteurs sociaux.

Des ressources complémentaires sont citées à chaque sous-partie pour celles et ceux qui voudront approfondir certains temps forts ou outils.

Nous avons volontairement fait le choix de ne pas être exhaustif sur le descriptif des outils et démarches d'évaluation, car beaucoup de références et outils existent en sciences sociales.

6.1 Grandes étapes pour concevoir et mettre en œuvre une évaluation d'impact

Nous sommes partis du postulat d'une évaluation d'impact comme point d'orgue à une action d'EaD terminée ou en fin de cycle. Les expérimentations ont montré qu'en EaD l'impact pouvait être approché de façon complémentaire par :

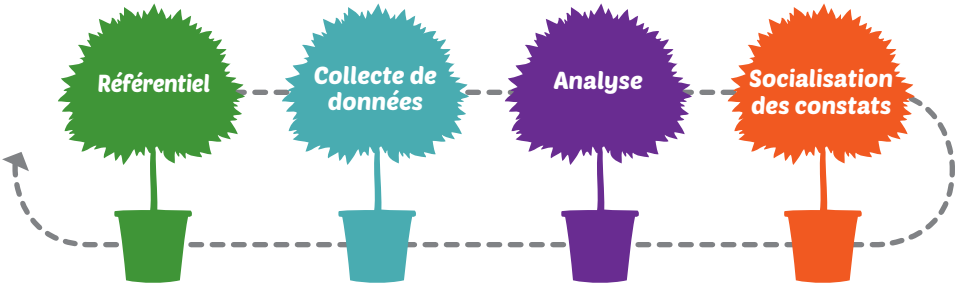
- un travail en continu, **d'évaluation au fil de l'eau.** Dans cette démarche, des **« impacts transitoires »** sont établis. Ils ne couvrent qu'une partie du champ ou du déroulement de l'action d'EaD mais leurs enseignements peuvent être directement réintégrés dans l'ajustement ou la refonte des actions en cours.

- des **« évaluations bilans »** reprenant les acquis des impacts transitoires et les complétant par une analyse spécifique. Nous n'avons pas encore expérimenté si ces évaluations bilans étaient réalisables selon la démarche d'auto-évaluation. Elles sont toutefois à la portée d'évaluateurs externes qui peuvent bénéficier des données collectées pour les évaluations transitoires. Nous pouvons également supposer que la complémentarité entre suivi en continu et évaluation ponctuelle externe puisse être un avantage.

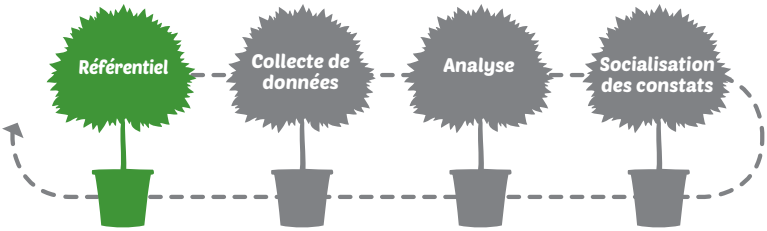
La complémentarité entre les évaluations au fil de l'eau et l'évaluation bilan permet de prendre en compte l'inertie des effets:

- les effets qui mettent beaucoup de temps avant de pouvoir être identifiés seront mieux pris en compte par l'évaluation bilan;
- les effets qui apparaissent rapidement mais qui évoluent ou n'atteignent leur pleine importance que plus tard seront plus facilement repérés et pris précocement en compte dans les évaluations «au fil de l'eau».

Les quatre grandes étapes détaillées ci-dessous constituent des balises fondamentales pour concevoir et mettre en œuvre des évaluations au fil de l'eau et des évaluations bilans. Les contenus proposés ici constituent les premiers matériaux sur lesquels il convient encore d'apporter des retours d'expérience pour les enrichir et répondre au plus près des besoins des actions d'EaD.



A. Etape de définition des changements qui se traduisent en référentiel d'impact



Afin de déterminer le type d'informations à recueillir, il est utile d'élaborer un référentiel qui reprend en détail les changements recherchés et les décline en manifestations concrètes permettant de les repérer.

Si l'étape de définition des changements n'a pas été réalisée en début de programme (cf. chapitre 5) et qu'il faut donc la reconstituer à postériori, il est conseillé d'y consacrer un temps conséquent. Dans le cadre d'un accompagnement externe, un travail collectif entre l'évaluateur et les porteurs de projets doit être engagé dans un but d'apprentissage et de renforcement d'une vision stratégique. Plus les porteurs de projets s'approprieront la grille des changements recherchés plus ils seront à même de la faire vivre par la suite.

Exemple : référentiel de Starting-Block

Le référentiel peut être élaboré en interne mais également avec la participation de certaines parties prenantes.

Domaines	Changements recherchés	Indicateurs pour dépouillement
Représentations	1. Représentation plus ample et complexifiée de ce que recouvre la SI au service de la consolidation d'une citoyenneté internationale	• Changement ou non des termes • Changement de représentation à partir > du questionnaire 1 : notion Nord/Sud, aide, don. > du questionnaire 2 : Partenariat / interdépendance
	2. Plus grande reconnaissance de l'action éducative comme levier de changements individuels et collectifs	• Changement de degré d'importance de l'action de sensibilisation
Renforcement des compétences et capacités	3. Renforcement des habilités pédagogiques et méthodologiques des jeunes, potentiels animateurs relais	• Structuration des étapes d'une animation (par exemple : la place de l'outil) • Vision du participant sur sa capacité à mettre en place une action
Transfert des acquis	4. Socialisation des acquis de leurs apprentissages au sein de leurs structures associatives	• Type de transferts : outils, envie, savoir-faire
Engagement	5. Prise en compte des principes de l'EaD dans la vie quotidienne des jeunes et dans leur engagement social	• Envie d'engagement (intensité) • Types de changement de comportement • Lieux d'engagement

Exemple

Dans le contexte de la recherche-action, la FAdM a souhaité partager la réflexion autour des questions liées à l'impact des actions d'éducation au commerce équitable (ECE) avec divers partenaires en organisant, en 2013, une rencontre internationale à Paris[13].
Des ateliers structurés, chacun autour d'une dimension de l'impact recherché par l'ECE, ont permis de définir des stratégies d'action à mettre en place sur la base d'un élément diagnostiqué comme problématique et de définir certains changements attendus.

❋ Porter une attention aux différents niveaux d'objectifs

Bien que des évaluations d'impact puissent porter sur l'ensemble d'un programme, l'expérience montre qu'il est plus aisé et pertinent de se focaliser sur certaines stratégies d'interventions spécifiques afin de mieux comprendre leur portée. Il faut donc être attentif à distinguer les changements visés par l'ensemble du programme, des changements visés par un de ses volets. Le référentiel reprend les changements visés uniquement par le volet du projet choisi. Son évaluation d'impact permettra de voir en quoi cette stratégie contribue ou pas au renforcement des objectifs généraux de l'ensemble du programme.

---

[13] FADM, Quels impacts de nos actions d'éducation au commerce équitable ?, Paris, 16 janvier 2013, actes de la rencontre internationale d'éducation au commerce équitable.

Parole d'actrice

Elsa LAUGA, Fert et Charline FERRAND, CNEAP

Dès le début de l'étude, les objectifs de notre projet global EADR-SI et les objectifs de la formation n'étaient pas assez distincts, ce qui a rendu difficile la définition des changements attendus.

Ce manque de clarification nous a posé problème lors de la phase de recueil et d'analyse des données. Nous avons donc essayé de retravailler à posteriori les changements attendus.

Il est donc nécessaire de bien cerner dès le départ les différents niveaux d'objectifs d'un projet et de clarifier sur quel niveau va porter l'évaluation. Quel va être l'objet de notre évaluation ? L'ensemble de notre projet ou un élément de celui-ci ?

Pour la suite, nous pourrions envisager de travailler à la redéfinition des objectifs de la formation : pour chaque objectif identifié, définir un état initial (qui pourra être précisé lors de la formation par un questionnaire ou un tour de table par exemple) et le changement attendu correspondant. Ensuite, il faudra créer des catégories pour classer les réponses des participants (en fonctionnant par mots-clés).

Cette manière de travailler permettra de lier étroitement la formation et le suivi post-formation dont fait partie l'évaluation des effets.

Clarifier la nature des objectifs pour faciliter l'appréciation du changement

Outre la clarification des niveaux d'objectifs, il existe, dans le secteur de l'EaD une certaine confusion sur le sens et sur ce que recouvrent les termes objectifs, effets et impact. Le sens diffère selon le cadre de référence utilisé, soit celui du champ de l'éducation, soit celui de la coopération au développement (cadre logique). Au-delà de la clarification de ces notions apportées dans le chapitre 4 de ce guide, les porteurs de projets d'EaD doivent être attentifs à bien différencier ce qui est de l'ordre des réalisations pédagogiques (niveau micro) des objectifs spécifiques (niveau meso) et généraux (niveau macro).

Cette clarification permet de se poser la question de la pertinence de rechercher des changements auprès d'un public à travers l'animation d'une activité de courte durée, sans un suivi en amont et en aval de celle-ci. Quels changements pouvons-nous espérer dans ce cadre ? L'évaluation d'impact peut certainement offrir des pistes de réflexions sur les cheminements de changement des personnes et la stratégie à développer en EaD.

Exemple :

Extrait de l'étude d'impact[14] des ateliers d'immersion proposés par le Partenariat via son centre Gaïa

L'étude est centrée sur les changements de comportements des élèves entre 8 et 15 ans suite à leur participation à l'atelier d'immersion. Celui-ci est un outil pédagogique reconstituant, en grandeur nature, un village et un quartier d'une ville au Sénégal. Les classes y sont accueillies pendant une demi-journée.

Le recueil des données a été réalisé à partir d'un questionnaire complété par les enfants et d'entretiens réalisés avec les enseignants.

Sur l'atelier en lui-même, tant les enseignants que les élèves soulignent le caractère éducatif des ateliers qui permettent de socialiser des messages citoyens de manière ludique.

Un des constats est la difficulté de la part des enfants de s'approprier la notion de solidarité abordée dans l'atelier à travers un jeu. Ils ont du mal à identifier un système similaire à la tontine dans leur univers proche. Une proposition serait de leur rappeler, en fin d'atelier, la collecte mise en place dans leur école pour permettre à l'ensemble de la classe de se rendre au centre Gaïa.

Pour les enseignants, les changements de comportements ne peuvent être attribués à une seule activité. C'est la somme des actions répétées et entretenues sur toute l'année qui permet des changements de comportements des élèves.

Les conclusions de l'étude confirment l'hypothèse de départ : le comportement des enfants évolue dans le sens recherché par l'EaD, non pas grâce à une seule activité, mais lorsque celle-ci est intégrée dans une démarche plus large menée par des enseignants mieux formés à ces enjeux.

---

[14] EYSSEN G., Etude d'impact des ateliers d'immersion du Centre Gaïa, Lille : Le Partenariat, 2013.

❋ Définir les indicateurs de changement

Afin de repérer les effets, il est essentiel de définir par quels indicateurs ou manifestations concrètes les changements vont pouvoir être identifiés.

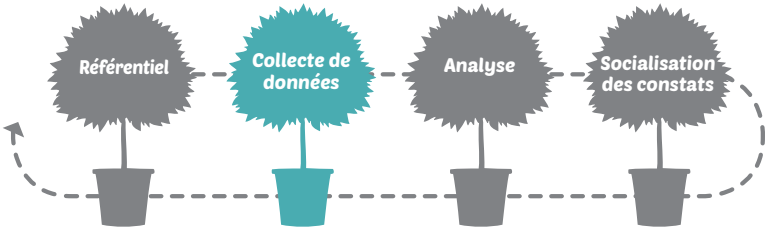
L'indicateur est l'information qui indique des aspects observables de la chose évaluée qui en EaD est souvent abstraite, par exemple le soutien social, la solidarité avec les mouvements de femmes, etc.

Dans le contexte d'une évaluation d'impact, via le repérage des effets, on définira des indicateurs de changement qui seront pris en compte dans l'analyse des résultats de l'évaluation. Comme pour toute évaluation, ils doivent se rapporter à la chose évaluée, être réalistes, se prêter facilement à la collecte des informations et être susceptibles de fournir de l'information utile. L'indicateur devra être précis, pertinent, significatif et crédible par rapport à ce qui est évalué.

Références utiles

- DE LEENER P., Impacts et macro-indicateurs. In DE LEENER, P., NDIONE, S.E., MBAYE, M., RAYMOND, C. et MATTHIJS, Y. Changement politique et social. Éléments pour la pensée et l'action, Dakar (Sénégal) : ENDA GRAF Sahel Éditions, 2005, pp.201-223. (Chapitre n°5)
- FIGARI G., Evaluer : QUEL RÉFÉRENTIEL ?, Bruxelles : De Boeck, 1994.
- GRAUGNARD G. et HEEREN N. (CIEDEL), Prise en compte de l'impact et construction d'indicateurs d'impact, Paris : F3E, 1999.
- RETOLAZA EGUREN I., Teoría de cambio: un enfoque de pensamiento-acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social, HIVOS/PNUD, 2010.

B. Etapes de collecte de données



Les expérimentations ont opté pour des méthodes qualitatives les plus couramment utilisées en sciences sociales: l'entretien individuel, le questionnaire, l'analyse documentaire ou des ateliers de discussions tels qu'organisés par la Communauté d'Agglomération Evry Centre Essonne (CAECE).

Parole d'actrice

Marie-France OULD ISSA, CAECE

Dans le contexte d'élaboration prospective de l'Agglomération Evry Centre Essonne, deux ateliers de planification stratégique et transversale ont été organisés et ont réuni plusieurs directions autour de la thématique de l'EaD. Le format en atelier a permis de créer un espace d'échange ouvert et participatif où se sont confrontés les visions et projets de chacun. Ces échanges ont permis de converger vers la définition d'une vision partagée de l'EaD et d'identifier les actions existantes pouvant être menées en commun, pour un impact cohérent à l'échelle du territoire.

Toutes ces techniques présentent leurs avantages et leurs inconvénients qu'il convient de mettre soigneusement en balance. Pour ces raisons, une seule technique pourra rarement mesurer tous les effets sociaux identifiés. **Une combinaison de techniques quantitatives et/ou qualitatives produira souvent les meilleurs résultats.** La triangulation, par le croisement d'informations issues de méthodes, de sources ou de données différentes permet de renforcer la validité des données.

Dans le cas des expérimentations, la recherche d'information directement auprès des publics touchés par le projet (limitrophes ou finaux) a été privilégiée. Chaque organisation a dû définir des critères pour la caractérisation et sélection de leur échantillon (par exemple homogène ou diversifié, implication importante dans le projet, insertion territoriale, etc.).

Ensuite, il est nécessaire de choisir les méthodes et outils de collecte de données les plus pertinents en tenant compte du profil et du contexte des personnes de l'échantillon, des moyens et capacités de l'évaluateur ou de l'animateur dans une démarche d'auto-évaluation, du type de données à recueillir.

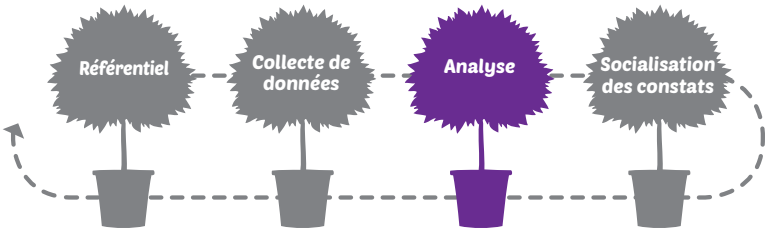
Les dispositifs de collecte doivent permettre de repérer les effets attendus mais également les effets inattendus : par exemple en laissant quelques questions ouvertes permettant d'identifier des stratégies d'acteur autres que celles prévues.
L'ensemble des effets collectés représente la matière que nous utiliserons pour établir notre appréciation de l'impact.
Il n'y a pas de bijection[15] entre changements et effets, certains changements peuvent trouver leur manifestation dans plusieurs effets différents. Certains effets peuvent contribuer à des changements différents.

Références utiles

- ALBARELLO, L., Devenir praticien-chercheur : comment réconcilier la recherche et la pratique sociale, Bruxelles : De Boeck, 2004.
- DE KETELE J-M., ROEGIERS X., Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents, Bruxelles : De Boeck, 2009.
- PAILLE P. et MUCHIELLI A., L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, 3ème éd., Paris : Armand Colin, 2012.
- VAN CAMPENHOUDT L., CHAUMONT J-M. et FRANSSEN A., La méthode d'analyse en groupe, Paris : Dunod, 2005.

[15] Transposition d'un mot utilisé en mathématique pour designer le fait que chaque élément d'un ensemble, par exemple « les changements recherchés », ne serait en relation qu'avec un seul élément d'un autre ensemble, par exemple « les effets » et vice versa.

C. Etape d'analyse des données



Après avoir récolté les données, comment allons-nous les traiter ? Comment mettre en relation diverses observations ? Comment analyser les matériaux récoltés ? Quelles conclusions en tirer ?

L'étape d'analyse consiste à retranscrire les données qualitatives, à se donner une grille de lecture, à coder les informations recueillies et à les traiter. L'analyse décrit le matériel d'enquête et étudie la signification.

Dans le cadre de notre recherche-action, chaque équipe de praticiens-chercheurs a élaboré des dispositifs d'analyse sur la base de leurs expériences et des moyens à leur disposition.

Le traitement de données qualitatives privilégiées en EaD fait généralement appel à l'analyse de contenu. Celle-ci vise essentiellement à identifier, à partir du matériel recueilli, des thèmes cohérents ou communs. Il s'agit d'identifier et de regrouper les propos ou observations se rapportant au même sujet, à la même idée ou au même concept et de dégager les grandes tendances dans les situations ou problèmes identifiés. Il s'agit de regrouper en catégorie des unités de sens, de significations.

Ces unités de sens sont croisées avec les éléments du référentiel de départ (changements recherchés à travers le repérage de leurs manifestations concrètes). Un support informatique peut faciliter l'encodage et le croisement des données.

La codification permet de simplifier la réalité sous forme de modalités afin de permettre l'analyse statistique, mais supprime en même temps de l'information. Il s'agit de trouver un compromis afin de garder une information à la fois exploitable et pertinente.

Et une fois analysées, comment interpréter les données dans une évaluation d'impact ?

Interpréter, c'est trouver du sens à ce qui a été observé. C'est replacer les observations dans le contexte des hypothèses de départ.

A ce stade, la liste des effets est évidemment importante, mais insuffisante pour établir un diagnostic d'impact. Pour chaque effet, nous aurons besoin d'éléments d'appréciation sur leur importance (significative et représentative), les conditions de leur apparition, la façon dont ils interférent les uns avec les autres. Autant de données qui généralement n'apparaissent pas dans la collecte et qu'il faudra aller chercher à partir du terrain.

Cette observation sur le terrain, circonscrite à partir de la collecte, se fait de façon ciblée et est donc matériellement réaliste. Notons enfin, que cette observation du terrain offre évidemment l'opportunité de repérer d'autres effets qui seront ajoutés à la liste. Comme observé dans les expérimentations réalisées, les effets n'apparaissent pas de façon spontanée et simple : « il faut gratter, cela ne vient pas d'un seul coup ».

Une fois chaque dimension (chaque effet) analysée et les constats faits, il s'agit alors de voir si les constats relatifs à chacune des dimensions peuvent s'enrichir mutuellement et s'ils permettent de tirer des conclusions plus globales sur l'ensemble de l'initiative : le chemin vers l'impact.

Zoom sur la grille multicritères : un outil en vue de la synthèse des effets

La grille multicritères proposée doit permettre de garder en mémoire et de mettre en relation l'ensemble des effets avec l'ensemble des changements attendus.

Pour tenir compte de la complexité du réel, l'observation ne se limite pas à la recherche d'une relation entre un effet et un, ou plusieurs changements attendus, mais par croisement de tous les effets avec tous les changements.

Cette grille est évolutive, elle se remplit, se complète et se modifie au fil des évaluations transitoires.

Le contenu des diverses cases au croisement effet-changement, relève d'une analyse au cas par cas à partir des résultats de la collecte initiale et de ses compléments à partir du terrain.
A ce stade, il peut s'avérer nécessaire de compléter ces informations, en faisant de nouvelles investigations, pour porter les appréciations les plus exactes possibles dans chacune des cases à partir de l'observation de ce que les acteurs sociaux ont fait.

L'exploitation de la grille se fait ensuite par une lecture verticale, colonne par colonne, des relations de l'ensemble des effets pour chacun des changements attendus, et formulation pour chacun d'une appréciation de l'impact de l'action. L'ensemble des appréciations par changement permet de formuler une appréciation globale sur l'impact.

Domaines	Chang. 1	Chang. 2	Chang. 3	Chang. 4	Chang. 5
Dans la colonne verticale, on porte les effets constatés (à la suite de la collecte + dépouillement + analyse) **Effets constatés :** **- effets prévus** **- effets non prévus**					
Effet 1		On analyse l'apport de l'effet avec le changement attendu			
Effet 2					
Effet 3					
Etc.					
Eléments d'appréciation de l'impact Lecture verticale par colonnes « changements »		Pour ce changement attendu quel apport de l'ensemble des effets constatés ?			
Impact global Lecture horizontale des appréciations ci-dessus	On constate ici les changements (prévus ou imprévus) ayant été les plus, les mieux réalisés.				

Le contenu des cases n'est qu'une formulation simplifiée de la réalité permettant rapidement de **repérer les interactions effets – changements** à prendre en compte. Ce n'est qu'une visualisation permettant de faciliter une approche synthétique de la complexité.
Chaque case renvoie à une analyse détaillée qui sert de base à la lecture de l'impact.

L'intérêt premier de cet outil est de ne pas être dans une logique d'écrémage mais d'expression de la diversité des effets.

A ce titre, vous trouverez ci-dessous la grille élaborée dans le cadre de l'expérimentation conduite par l'association Starting-Block. Elle permet d'identifier ce qu'est une visualisation. Mais, en l'absence d'argumentaire détaillé des croisements, le contenu, forcément simplifié, des cases ne permet pas à lui seul de se forger une opinion sur l'impact.
La grille n'est qu'un outil, et comme tous les outils, sans la main qui le conduit, l'œil qui l'observe et la pensée qui le guide, il n'est qu'un objet inerte.

Exemple :

Un exemple de grille complétée avec l'expérimentation de Starting-Block : évaluation des effets du week-end d'échanges et de formation.

Effets	***Changement 1*** Citoyenneté internationale	***Changement 2*** Action éducative comme levier de changement individuel et collectif
Valorisation de l'engagement en France ***Effet non prévu :*** Plus d'engagement dans leur propre association	• Plus grande intention d'implication au niveau local • Plus grande place pour l'action locale dans la SI	• Plus d'investissement dans l'EaD
Effet non prévu : Renforcement de l'intérêt de transmettre un message	• Les étudiants parlent de la différence entre SI et Humanitaire	• Expliquer plutôt qu'interpeller
Sentiment d'être en capacité d'animer ***Effet non prévu :*** sentiment d'être en mesure d'animer à plusieurs	• Les étudiants du Master Migrations qui participent au WEF mènent des actions éducatives	• Les étudiants du Master Migrations qui participent au WEF mènent des actions éducatives
Prise en compte de la complexité de l'action éducative		
Renforcement de la volonté d'une transmission plus formalisée vers le collectif ***Effet non prévu :*** volonté de transmettre des éléments liés à la structuration de l'association		• Ouverture à de nouvelles thématiques
Lecture par colonnes	> Les jeunes sont plus présents (vie locale, asso...) Des intentions, mais les contraintes des étudiants ne permettent pas toujours de les réaliser.	> Evolution vers une posture d'éducateur / accompagnateur
Des effets à l'impact (on recherche ce qui est le plus significatif: mots-clées, par rapport à des références)	**Sous réserve d'un travail en grandeur réelle (éventuellement, les WEF contribuent à une évolution significative de l'intérêt compétences éducatives des étudiants.**	

Changement 3 Habiletés pédagogiques	***Changement 4*** Socialisation des acquis au sein de leur structure	***Changement 5*** Prise en compte des principes d'EaD dans la vie quotidienne
	• Création ou renforcement des échanges en réseaux	• Engagement et prise de responsabilités associatives
• Motivation à améliorer les pratiques éducatives		
• Ils se sentent plus capables • Ils se sentent en capacité à plusieurs	• Implication d'autres membres de l'association dans les actions	
• Besoin et recherche d'outils • Ne pas culpabiliser les acteurs • Mobiliser des savoirs et exemples concrets	• Travailler à plusieurs • Mobiliser le savoir-faire des « anciens » de l'association	
• Les étudiants du Master Migrations qui participent au WEF mènent des actions éducatives	• Une étudiante sensibilise sa promotion à participer au WEF • Ils souhaitent une meilleure transmission formelle • Intéressés par des outils pour leur fonctionnement interne • Sont beaucoup plus aptes à travailler en groupe	• Ils s'engagent plus dans leur propre association
> Se sentent capables de mener plus d'actions > Sont dans une phase opérationnelle : comment on va faire concrètement ?	> Ouverture au travail collaboratif > Regain d'intérêt pour les relations institutionnelles, intergroupes, intergénérationnelles	> Acteurs de changement localement

sur deux ou trois ans), le diagnostic transitoire d'impact pourrait être :
pour les enjeux institutionnels, l'implication dans la vie associative et le renforcement des

Avantages et limites de cette grille multicritères

Avantages

- Avoir un outil qui regroupe les changements et les effets et qui permet de les croiser
- Prise en compte du prévu et de l'imprévu
- Possibilité de mettre des % par effets constatés pour voir les grandes tendances
- Possibilité d'identifier des éléments significatifs (différents des éléments statistiquement représentatifs) mais y être attentif sinon on est toujours, et uniquement, sur des éléments majoritaires

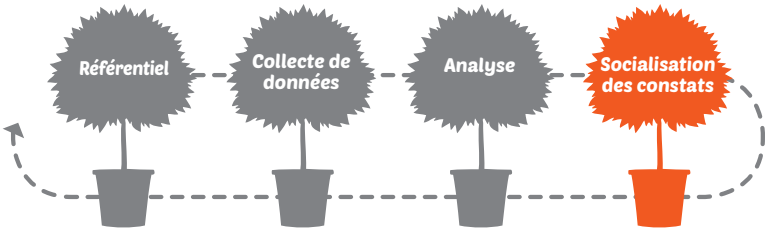
Limites

- Difficile de s'y atteler, de s'y plonger
- Attention au remplissage subjectif !
- Mise en avant des éléments majoritaires et représentatifs : est-ce toujours le plus important en termes d'impact ?
- Attention à nommer clairement les choses, il faut dépasser les jugements de valeurs sinon on maintient une ambiguïté dans toutes les cases

Références utiles

- HAILEY J., JAMES R. et WRIGLEY R., Pour être à la hauteur des défis: l'évaluation des impacts du renforcement des capacités organisationnelles, Oxford : INTRAC, Praxis paper n°2.
- DE REVIERS B. et HADJA-CASTRO H., Guide « Agir pour le changement », F3E /COTA, 2014.
- Guide BAREFOOT 2, Pratiques d'apprentissage pour les organisations et pour le changement social, 2011.
- Le Manuel complémentaire au BAREFOOT 2, Comment concevoir et faciliter des activités créatives d'apprentissage, 2001.
- BAMBERGER M., Introduction aux méthodes mixtes dans l'évaluation d'impact, InterAction/The Rockefeller Fondation, 2012.

D. Etape de socialisation et de valorisation des constats



Et alors ? Voilà la question que l'on se pose à cette étape.

Comment valoriser utilement les apprentissages et la démarche d'évaluation d'impact ?

Dans le cas de nos expérimentations, ce sont souvent les personnes qui ont mené les actions qui se sont impliquées dans le repérage des effets. Au-delà des questions sur la posture et la nécessaire distanciation à prendre face à une situation qui soulève des affects personnels, les chargés de l'EaD se sont inscrits dans une logique constructive d'apprentissage. Sur la base des constats et analyses, ils ont très rapidement identifié les forces et les failles de leur dispositif et envisagé des pistes pour l'améliorer. Cependant, cette analyse se cantonne souvent au niveau de l'opérationnel, sans bousculer la stratégie plus globale de la structure.

Exemple :

La responsable éducation de la FAdM a souhaité s'investir dans ce chantier de l'évaluation de l'impact en éducation. Progressivement, elle a pu y intégrer quelques collègues du secrétariat national et le directeur de la fédération, puis des animateurs en éducation au commerce équitable d'associations locales du réseau, qui sont directement concernés par les activités d'éducation. Ce sont d'ailleurs les interventions de ces derniers, auprès d'un public scolaire, qui ont été l'objet de l'expérimentation. Au bout de quelques mois, ces animateurs ont souhaité éclaircir la question « Quelles sont les intentions de la Fédération dans ce travail autour de l'évaluation de l'impact en EaD ? ». Force a été de constater qu'il ne s'agissait pas d'une volonté politique de l'ensemble des adhérents du mouvement (ex : une décision en Assemblée générale nationale), ni des élus de la fédération (ex : une décision en Conseil d'administration national) et que ce chantier était pensé et mené essentiellement au niveau opérationnel de l'équipe salariée nationale et locale. Une tentative a été faite à l'Assemblée générale suivante de partager cette réflexion de l'impact en éducation à l'échelle de la structure, mais pour l'instant cela n'a pas eu d'effet !

❋ Comment partager ces enseignements auprès des membres de sa structure afin de les consolider et de les traduire en action ?

Communiquer les résultats de l'évaluation en interne dans son organisation est une démarche cruciale pour que celle-ci puisse en retirer des enseignements partagés, notamment sur l'environnement dans lequel le projet a été mené et les acteurs qu'il a approchés. L'organisation, sur la base de ces apprentissages, pourra revoir ou consolider sa stratégie d'action au service des acteurs et du changement. Cette mise en débat permet également de mieux comprendre la plus-value des actions d'EaD dans différents secteurs, plus particulièrement celui de la coopération au développement.

Exemple :

Le Partenariat, en collaboration avec des étudiants-stagiaires de l'Université de Lille, réalise régulièrement des évaluations de l'impact de ses ateliers d'immersion qu'il propose au sein de son Centre Gaïa. Ces évaluations d'impact permettent à la structure de :

- confirmer certaines hypothèses de départ ;
- infirmer d'autres hypothèses de départ ou ne pas les confirmer ;
- se recentrer sur le public pour lequel l'impact est maximisé ;
- renseigner sur la compréhension et la transposition des valeurs/messages transmis ;
- amener un regard nouveau sur l'activité et s'ouvrir à de nouvelles idées pour parfaire l'outil.

Paroles d'actrices

Marie-France OULD ISSA, direction de la coopération décentralisée, CAECE

La CAECE a fait le choix de se positionner sur une expérimentation prospective visant à aboutir à une vision politique des élus tout en développant une Education à la Citoyenneté Mondiale (en lieu et place d'EaD-SI) de manière transversale en interne, qui intègrera dès le départ la dimension d'évaluation d'impact. Ce positionnement prospectif et interne à l'institution participe, de fait, à l'acceptation de la nouvelle stratégie et de son évaluation.

Bérengère MILLON et Marie DUMONT, Starting-Block

Au début, nous étions deux à nous impliquer dans le groupe de travail. Il se trouve qu'un an après le début de cette étude, nous quittons l'association toutes les deux, ce qui nous pose, bien sûr la question de la transmission! On a fait en sorte de laisser des traces compréhensibles pour les suivants. Ils ont l'air très motivé, je crois que notre enthousiasme a un peu payé ! La transmission en interne, institutionnelle (au-delà des personnes) et la restitution auprès des associations qui ont participé à l'enquête est un vrai enjeu. Il nous reste à définir ce que nous ferons.

❋ Auprès de qui d'autre socialiser les constats et les enseignements ?

Si la socialisation en interne est fondamentale, elle n'est pas moindre en externe. Il est important de s'assurer que les résultats et les leçons apprises soient communiqués aux différentes parties prenantes du projet. La présentation des résultats, sous forme de communication appropriée (écrite, orale ou visuelle) et adaptée aux profils et attentes des acteurs, devrait faciliter leur appropriation et permettre des échanges sur leur pertinence. Ces débats, à leur tour, nourrissent l'évaluation et les porteurs de projets de manière rétrospective mais surtout de manière prospective.

Paroles d'actrices

Elsa LAUGA, Fert et Charline FERRAND, CNEAP

Les premiers résultats de l'analyse ont été présentés lors de la rencontre du réseau, le 8 avril 2013. De façon générale, les constats faits ont été validés par l'ensemble des correspondants régionaux. Ils ont également apporté des compléments aux résultats présentés, notamment en ce qui concerne les freins à l'exercice de leur mission de correspondant régional et à la mise en réseau : les problèmes de communication, la concurrence entre établissements, et les freins caractéristiques d'un réseau naissant.

Nous n'avons cependant pu identifier que très peu d'effets, l'enquête ne portant que sur un laps de temps très court depuis le déroulement de la formation EADR-SI. Nous voulons maintenant poursuivre cette enquête chaque année avec les mêmes correspondants (ou élargir à d'autres correspondants).

Références utiles

- BONBRIGHT D., Utilisation des résultats d'évaluation d'impact, Interaction, 2012, note n°4 sur l'évaluation d'impact.

- BULTEAU M. et BILLARD Y., 10 ans de voyages solidaires des jeunes, Pays de Savoie Solidaires, 2012, étude d'impact.

- Consortium des ONG Piémontaises, RESACOOP, Région Rhône Alpes, Région Piémontaise, Eduquer au développement durable et à la solidarité internationale, 2012, Leçons d'expériences du projet Des Alpes au Sahel.

6.2 Les principes incontournables de l'évaluation d'impact

Accepter la dimension subjective de la démarche tout en veillant à sa rigueur méthodologique

Tout le long de la démarche d'auto-évaluation menée par les différentes structures impliquées dans la recherche-action, la question de la subjectivité a été soulevée.
Si les porteurs de projets participent à l'évaluation de leur propre action, s'ils sont parties prenantes du jugement sur la valeur des effets de ce qu'ils ont proposé, n'y a-t-il pas de danger qu'ils soient à la fois juge et partie? L'implication des évaluateurs, surtout lorsqu'ils sont parties prenantes du dispositif évalué, ne biaise-t-elle pas les résultats recueillis ? Comment garantir alors l'objectivité du jugement et se prémunir contre les biais de la subjectivité ? Comment imprimer un caractère « scientifique » à la démarche d'évaluation?

Comme le souligne le psychopédagogue François-Marie GERARD, *«Ce qu'il est nécessaire d'éviter n'est pas la subjectivité de l'évaluation, mais bien l'arbitraire. (...) Il est vain de vouloir éviter cette subjectivité. Bien plus, il faut en avoir pleinement conscience, et savoir que c'est parce qu'il y a cette subjectivité que l'on peut parler d'évaluation. La plus grande partie du processus d'évaluation est fondamentalement subjective, parce qu'en de nombreuses étapes du processus, l'évaluateur doit réaliser un certain nombre de choix, qui vont conditionner le processus et donc aussi le résultat de l'évaluation. (...). Mais il faut être réellement conscient des choix qui sont faits, savoir pourquoi on fait tel choix plutôt qu'un autre, savoir quelles sont les implications des choix effectués, vérifier que ces choix permettent de préparer la décision consécutive à l'évaluation de la manière la plus rigoureuse possible*[1] *».*

Si l'évaluation c'est avant tout donner du sens aux résultats observés, alors elle est inévitablement une opération subjective. Mais, si la démarche d'évaluation est investie par la subjectivité des évaluateurs, elle est régie par les règles d'objectivité de l'enquête sociale.

Afin de réduire la subjectivité des démarches d'évaluation d'impact portées en interne, les membres du groupe de travail ont favorisé le travail en binôme : Fert, SB, CAECE ont fonctionné en binômes opérationnels ; le CFSI, le CCFD-TS et la FAdM se sont plutôt organisés à travers des binômes institutionnels (via leurs structures relais en région et des équipes de travail avec divers niveaux d'implication).

---

[1] GERARD F.M., L'indispensable subjectivité de l'évaluation, Antipodes, n° 156, avril 2002, 26-34.

Paroles d'actrices

Bérengère MILLON et Marie DUMONT, Starting-Block

Au final, la subjectivité reste une énorme variable de cette étude car nous réalisons nous-mêmes l'étude. Le fait que l'étude soit liée aux bailleurs peut aussi amener à faire parler les chiffres ! Qu'est ce qui est plus important au niveau institutionnel : les résultats de l'étude ou le fait que plusieurs associations aient pris du recul sur leurs actions et aient pris le temps de chercher si on pouvait mesurer l'impact des actions d'EaD-SI ? Pour le milieu EaD-SI, la deuxième proposition nous semble fondamentale !

Vers une plus grande participation des acteurs concernés par l'évaluation

Un projet d'EaD mobilise différents acteurs (partenaires, groupes sociaux, membres de la structure coordinatrice du projet, diverses institutions ou administrations, etc.). Chacun a des représentations, des craintes et des attentes parfois contradictoires concernant le projet et son évaluation. Une difficulté est d'expliciter cette diversité de perspectives et de clarifier pour qui et par qui l'évaluation va être réalisée (la coordination, les membres du réseau, les publics finaux, les bailleurs de fonds, etc.). Qui doit y participer ? A quelles étapes de la démarche?

De nombreuses expériences menées dans des secteurs très variés constatent que la participation active des différentes personnes concernées à la démarche d'évaluation facilite l'appropriation du projet et le renforcement des capacités de réflexion et d'apprentissage.
Dans une démarche d'évaluation d'impact, cette participation semble essentielle dans la mesure où l'impact ne peut être perçu que par les parties prenantes elles-mêmes, plus particulièrement par les acteurs sociaux que le projet cherche à influencer et les différents membres de la structure qui le coordonnent. L'implication des acteurs dans l'évaluation est en soi un moyen fort pour les rendre acteurs des changements qui sont dans les objectifs du projet. Ce souci de participation est également un des principes dans lequel s'inscrit l'EaD.

Cependant, garantir la participation des différentes parties prenantes n'est pas une mission aisée. Cela exige de prendre du temps, d'y dégager des ressources et surtout d'accepter la confrontation avec d'autres points de vue. C'est pourquoi cette question doit être particulièrement explorée par les porteurs de projets afin d'analyser les possibilités réelles de s'engager dans une démarche d'évaluation participative. Il s'agit donc de faire un choix, qui dans la mesure du possible, résulte d'un consensus en interne de l'organisation porteuse.
Certaines organisations limitent la participation d'acteurs ciblés à certaines étapes du cycle du projet, au moment de la planification, du suivi ou de l'évaluation. Dans le champ de l'EaD, nous n'avons pas identifié d'expériences dans lesquelles des parties prenantes sont impliquées tout le long de la démarche. Par contre, les structures « têtes de réseaux » fournissent pas mal d'énergie pour que leurs membres s'impliquent davantage à certaines étapes.

Un dispositif de suivi – évaluation

Dans le cadre d'une évaluation d'impact, la mise en place d'un système de suivi et d'évaluation permet d'obtenir les informations et les connaissances nécessaires pour identifier les effets émergents, leurs évolutions et les processus qui les suscitent.

La combinaison des termes « suivi et évaluation » fait référence à deux modalités d'information qui sont en interaction :

- Le suivi est **le dispositif itératif de collecte et d'analyse d'informations** permettant de suivre les actions et leurs effets, avec une attention particulière sur le repérage des effets inattendus dans le but de faciliter l'évaluation et l'apprentissage. Il se base sur les indicateurs d'effets, privilégiés dans le référentiel de départ, tout en restant ouvert à de nouveaux indices et, si possible, sur l'analyse de la situation initiale établie au démarrage de l'action ou composée progressivement au fil de l'eau.
- **L'évaluation,** quant à elle, est la démarche qui a pour objet d'éclairer, à un moment donné, des questions spécifiques autour des effets et de l'impact, ainsi que de porter **une appréciation d'ensemble sur la portée de l'action en tant que levier de changement.** L'évaluation porte une appréciation sur la manière dont les acteurs sociaux se sont appropriés (ou pas) les intentions de départ des porteurs de projets et avec quelles conséquences. Elle permet de tirer des enseignements pour l'avenir.

Afin de valoriser ces deux démarches en tant que sources essentielles d'information et d'apprentissage, il est judicieux de planifier, dès le départ de l'action, le suivi et l'évaluation axés sur les effets, en tenant compte de certains points d'attention :

- Nécessité de décider le rythme du recueil de données (en continu, tous les trois mois, tous les ans, etc.), leurs méthodes de recueil, la manière de les consigner et de les traiter (exemple : le carnet de bord des effets proposé par la méthode de la cartographie des incidences, présenté dans les annexes).
- Etre attentif, en cours de route, à la collecte des informations concernant des effets non attendus.
- Planifier les moments d'évaluation. L'évaluation intervient souvent à la fin de l'action, au moment où l'on s'arrête pour analyser ce qu'on a fait et ce qu'ils en ont fait. Elle peut être conduite à un ou des moments clés du projet, centrée par exemple sur certaines dimensions spécifiques ou parties du projet. Pour distinguer ces deux types d'évaluation nous les avons nommés **« évaluation bilan » pour l'évaluation finale** et **« évaluation au fil de l'eau » pour les évaluations transitoires.**
- Développer des approches permettant d'impliquer, selon différentes modalités de participation, les acteurs concernés (directement ou indirectement) par l'action.

D'une posture d'évaluateur vers une posture d'accompagnateur

Dans l'évaluation d'impact centrée sur les acteurs, le dialogue et la recherche, plus que la mesure, sont au cœur de l'évaluation. Quel devrait être le rôle de l'évaluateur externe ? Pour de nombreux chercheurs en EaD, il ne s'agit plus de faire appel à un intervenant objectif et neutre mais à un facilitateur de recherche de sens auprès des différentes parties prenantes. Cette évolution des rôles existe déjà dans le contexte de l'auto-évaluation ou de la capitalisation, son extension au champ de l'évaluation externe nécessitera de bousculer un peu les règles établies.

La recherche-action sur l'impact en EaD nous a permis de tester les contours de cette posture d'évaluateur - accompagnateur.

Parole d'actrice

Lise TREGLOZE, responsable du secteur éducation, FADM

Durant le groupe de travail, certaines notions ou propositions de travail proposées par les accompagnateurs ont été remises en cause par les participants sans problèmes, nous étions constamment dans une démarche de progrès de notre groupe de travail, et de test, donc je pense que cela a été bien vécu. En tant que participants, nous n'avons donc pas été dans une position d'apprenant ou d'élève, mais dans une relation d'égal à égal, entre professionnels qui tentent de se comprendre et de travailler ensemble, ce qui a été très agréable et stimulant.

7. Conclusions

Au début de nos travaux, nous avons abordé l'évaluation de l'impact comme s'il s'agissait d'élaborer une vision globale d'un paysage peint à partir de divers coups de pinceaux représentant les effets.

La réalité de l'EaD nous a éloignés de cette illusion de pouvoir figer le temps et nous nous sommes rapidement immergés dans une représentation beaucoup plus mouvante.
Pour reprendre une image, nous nous sommes en fait retrouvés à tenter d'évaluer le niveau de la mer, ballottés et perdus au milieu d'un océan sans repère fixe à l'horizon.
On y trouve les mouvements réguliers et récurrents de la houle, de nombreuses vaguelettes désordonnées et de grandes lames qui bousculent l'ensemble des éléments. Chaque mouvement apportant, à un moment donné, sa contribution.

Il est alors apparu évident qu'il fallait aborder l'impact de l'EaD, non comme une situation stable, mais comme l'appréciation d'une réalité où l'important n'était pas uniquement le point d'aboutissement, mais l'ensemble des mouvements y conduisant.

A cette étape du cheminement, quelles ont été nos principales découvertes ?

La nécessité d'envisager l'évaluation comme une démarche de négociation de perspectives et de points de vue entre acteurs

Une démarche d'évaluation d'impact se situe davantage dans le registre de l'appréciation, que dans celui de la mesure au sens strict. L'impact ne peut être apprécié qu'au travers d'une diversité de points de vue d'acteurs. Il s'agit là, d'une démarche *d'interrogation du sens* en cours d'élaboration, à travers des échanges de significations entre les différents acteurs engagés dans une même situation (évaluateurs et évalués). Les porteurs de projets doivent, dès lors, pouvoir prendre du recul par rapport à leurs actions et favoriser le dialogue avec les différentes parties prenantes concernées.

La formidable opportunité qu'offre l'évaluation d'impact de favoriser la production de connaissances sur l'autre, mais aussi sur soi

L'évaluation comme acte pédagogique est, avant tout, un processus de communication avant même d'être un recueil d'informations. Elle parle des valeurs que privilégient à un moment donné, en fonction de leur histoire et vision du monde, des personnes ou groupes sociaux.

De nombreuses institutions et organisations, au nom d'une certaine efficacité sociale, prônent le changement sans s'interroger sur sa valeur propre. Or, tout changement n'est pas bon en soi, et toute résistance à celui-ci n'est pas nécessairement négative. Chaque personne cherche à la fois à maintenir son identité et à se transformer à travers des mouvements de protection, et d'ouverture au changement. Avant d'adhérer aux changements prescrits, il semble important de se questionner sur leurs valeurs, leurs impacts possibles dans nos vies, sur qui les impulse, etc. La démarche d'évaluation d'impact interroge les pratiques et les visions portées par l'ensemble des acteurs. Cette interrogation favorise des apprentissages très riches pour ceux qui acceptent la remise en question et une meilleure compréhension du cadre de référence des autres interlocuteurs, notamment ceux que l'on appelle « les publics cibles », mais aussi les différents bailleurs et partenaires de l'action.

L'évaluation d'impact, une démarche à la portée des porteurs de projets

Notre regard a fortement évolué, grâce particulièrement aux expérimentations menées par les organisations partenaires de ce projet. Alors que nous avions démarré notre recherche avec un regard suspicieux sur l'intérêt et la faisabilité d'une évaluation d'impact, aujourd'hui nous sommes convaincus de sa pertinence et des possibilités de sa mise en œuvre. Mieux appréhender les efforts poursuivis par l'EaD, à travers l'analyse de leurs potentielles incidences sociales, apparaît comme un défi à la portée des organisations, à condition de rester dans des périmètres réalistes au départ. Avec l'appui de facilitateurs, l'appropriation de certains repères et outils méthodologiques permettra petit à petit aux porteurs de projets d'envisager la démarche sur une plus grande échelle.

Nous vous invitons à entamer cette aventure, individuellement ou collectivement, en vous appuyant sur les différents repères de ce guide, en les adaptant et en les complétant par de nouvelles découvertes. Une capitalisation de vos expériences en la matière permettra, à son tour, d'enrichir l'aventure. Certes cela demande d'y consacrer du temps et des compétences, et donc que les organisations porteuses, avec le soutien de leurs bailleurs, puissent traduire cette volonté en orientations politiques et stratégiques. C'est aussi dans cette perspective que le travail en collectif prend tout son sens et mérite d'être poursuivi.

8. Glossaire

Acteur social

Le terme « public-cible » ou « bénéficiaire », généralement utilisé dans le secteur de la coopération au développement, positionne le sujet pour lequel se mobilise l'action en récepteur et non comme individu social actif.
C'est pourquoi, en se référant à la sociologie pour l'action nous définissons, dans ce cadre, l'acteur social comme toute personne ou groupe de personnes qui participe à des démarches d'EaD. L'agir social (activement ou par omission), c'est la manifestation de l'implication des individus dans la société. Les individus sont des êtres historiquement et socialement contraints, notamment par l'ordre social (institutions, traditions, organisations, routines), mais ces individus changent, par leur action, leur rapport à cette contrainte. Par les actions que les individus mènent, ceux-ci se (re)placent comme acteur social dans la société.

Action

Ensemble organisé d'activités réalisées dans le but de modifier une situation problématique. Les termes de «programme», «projet» ou «intervention» sont souvent utilisés dans le même sens.

Action collective

Rassemblement, regroupement d'acteurs sociaux qui ont des intérêts communs et qui se mobilisent pour faire connaître et aboutir leurs préoccupations ou revendications.

Attitude

Le concept d'attitude désigne une virtualité d'acte. Étroitement liée aux représentations, l'attitude peut être décrite comme une propension à adopter une conduite face à certains événements possibles. L'attitude est donc un «agir virtuel», susceptible de se réaliser concrètement ou de s'inhiber lorsque survient ou non, un certain événement agissant comme un déclencheur. Elle se mesure grâce à des indicateurs affectifs, cognitifs et comportementaux.

Attribution

Il y a attribution quand un lien de causalité peut être établi entre une action et un effet. Ce lien de causalité peut être établi à partir d'événements très divers.
Dans le cas de l'EaD, la recherche de l'attribution est généralement impossible et l'on préfère aborder la question sous l'angle de la contribution.

Apprentissage

Processus dynamique qui se déroule dans un contexte social où le partage, la confrontation et la négociation conduisent les apprenants à construire leurs propres connaissances : le savoir est construit en interactions sociales à l'intérieur d'un «conflit socio-cognitif». L'apprenant partage des ressources avec le groupe et investit le travail réalisé par le groupe dans la construction de ses connaissances. (Approche socio-constructiviste qui insiste sur les dimensions sociales de l'apprentissage).

Aptitude

Capacité à avoir des comportements adaptatifs qui permettent à des individus de répondre efficacement aux demandes et aux défis de la vie quotidienne.
Ce concept inclut les capacités personnelles, sociales, cognitives et physiques grâce auxquelles les gens sont capables de contrôler, diriger leur vie, développer leur capacité à vivre dans leur environnement et produire des changements dans celui-ci.

Capacité

La capacité est une « habileté transversale », une sorte de savoir-faire décontextualisé, susceptible d'être mis en œuvre dans des situations professionnelles ou sociales très différentes. Les termes de compétence et capacité ne sont pas synonymes.

Capitalisation

La capitalisation est une démarche qui vise à transformer l'expérience vécue par des groupes ou organisations en connaissances partageables. Elle donne une place centrale aux acteurs (et moins aux actions) avec leurs vécus, leurs expériences et leurs pratiques. C'est donc un voyage au cœur de l'apprentissage.
Le but premier de la capitalisation est de renforcer les capacités des acteurs et groupes qui capitalisent. Le partage que suppose la capitalisation, en interne et à l'externe, pendant et après le processus, contribue aussi à faire progresser un secteur sur des préoccupations communes. Aussi, la capitalisation est tournée vers l'avenir : elle n'a de sens que si elle répond aux enjeux à venir des groupes /organisations concernés.
La capitalisation peut s'articuler avec d'autres approches de production de sens et d'apprentissages : systématisation des apprentissages, recherche-action, évaluation.

Changement social

Le changement social est défini généralement comme « toute transformation observable dans le temps qui affecte, d'une manière qui ne soit pas que provisoire ou éphémère, la structure ou le fonctionnement de l'organisation sociale d'une collectivité donnée et modifie le cours de son histoire ». (ROCHER G. 1970)

Compétence

Savoir–agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison d'une variété de ressources internes (savoir, savoir-faire, savoir-être, expériences) et externes (ressources de l'environnement) en vue de résoudre une situation.

Comportement

Le comportement est un agir «actuel», c'est-à-dire un agir en situation concrète, observable comme tel à travers les formes concrètes de son expression. Le lien de cause à effet entre l'attitude et le comportement n'est pas toujours établi. De nombreux facteurs viennent créer des dissonances entre l'attitude présupposée et les comportements observés.

Conscientisation	Processus d'apprentissage dans lequel les personnes, en tant que «sujets connaissants», et non en tant que bénéficiaires, approfondissent la conscience qu'ils ont, à la fois de la réalité socioculturelle qui modèle leur vie, et de leur capacité à transformer cette réalité. Il inclut l'acquisition de savoirs ainsi qu'une attitude critique envers ces savoirs.
Contribution	C'est le rôle qu'a pu jouer une action particulière dans l'ensemble des facteurs ayant conduit à un changement. Dans le cas du repérage des effets on s'intéresse en priorité à la nature de l'effet et sa proximité avec les changements recherchés, sans chercher à établir un lien de causalité entre l'action et les effets (cf. attribution).
Critère	Un critère est la caractéristique sur laquelle un acteur s'appuie pour donner son jugement sur un objet d'évaluation. L'ensemble des critères d'évaluation constitue donc un système de référence, à partir duquel un jugement peut être formulé. Dans le contexte de l'évaluation d'impact, un critère est un angle de vue choisi pour observer, puis apprécier les changements attribuables aux actions.
Démarche	Manière de conduire un raisonnement, une action, de progresser vers un but.
Education	Fait référence aux différentes formes de socialisation qui permettent à chaque personne, en tant qu'individu et être social, de s'insérer dans la société et de la transformer par l'acquisition et la production de nouvelles connaissances, valeurs et normes.

Effets

Les effets d'une action d'EaD sont les conséquences de la mobilisation par les acteurs sociaux de leurs apprentissages et des nouvelles compétences. Les effets se manifestent par des changements repérables aux niveaux individuel, collectif, institutionnel et sociétal.

Empowerment

Processus d'acquisition «de pouvoir». Il désigne, chez un individu ou une communauté, d'abord la capacité d'agir de façon autonome, mais également les moyens nécessaires ainsi que le processus pour atteindre cette capacité d'agir, de prise de décision dans ses choix de vie et de société. L'empowerment / empoderamiento est vu de cette manière comme une construction identitaire dynamique à double dimension: individuelle et collective. Elle distingue quatre niveaux de pouvoirs complémentaires et indissociables : le pouvoir intérieur, le pouvoir de, le pouvoir avec et le pouvoir sur.

Évaluation

Démarche par laquelle on prend parti, on se prononce sur une réalité donnée à la lumière d'une grille de lecture exprimant, à l'égard de cette réalité, des exigences déterminées.
L'évaluation intervient souvent à la fin de l'action, au moment où l'on s'arrête pour analyser ce qu'on a fait. L'évaluation porte une appréciation sur l'action réalisée et permet d'en tirer des leçons pour l'avenir.
L'évaluation permet, enfin, de poser la question du sens de l'action et de prendre des décisions stratégiques sur la suite de l'action, notamment de la réajuster lorsqu'on est situé dans un processus d'action en continu.

Evaluation participative

Evaluation qui accorde une place centrale à la participation de toutes les personnes concernées. Elle prend en considération leurs valeurs, leurs points de vue, leurs intérêts et leurs attentes, à toutes les étapes du processus d'évaluation.

Evaluation bilan	Elle détermine les résultats et l'impact du programme et permet de comprendre les effets induits dans leur globalité.
Indicateur	Les critères sont souvent des concepts : la communication, la visibilité, la participation du public, le partenariat. On ne peut mesurer un concept mais sa manifestation concrète. Ce qui est susceptible de le révéler, c'est l'indicateur. L'indicateur est donc une manifestation observable ou mesurable du critère. Un indicateur peut être mesurable (une quantité - chiffre ou taux) ou observable (une qualité - présence ou absence d'une caractéristique) en lien direct avec la réalité observée.
Impact	L'impact d'une action en EaD, c'est la situation, analysée de façon transitoire ou finale, issu de l'ensemble des effets, attendus ou inattendus, qui résultent de la façon dont les acteurs sociaux s'approprient les changements recherchés et les mettent en œuvre dans leur environnement avec leurs moyens, leurs contraintes, leur logique propre et l'ensemble des autres influences et sollicitations qui s'exercent sur eux.
Mobilisation (collective)	Processus par lequel un groupe de personnes prend conscience de l'intérêt de s'organiser et de se regrouper autour d'enjeux sociaux pour défendre un intérêt ou faire aboutir une revendication. La mobilisation peut viser à élaborer collectivement des stratégies axées sur l'amélioration de la qualité de vie des citoyens. De nombreuses démarches de plaidoyer s'appuient sur la mobilisation citoyenne pour faire avancer leurs revendications.
Plaidoyer	C'est la promotion d'un message particulier et / ou d'une série d'actions stratégiques envers des personnes qui possèdent un pouvoir décisionnel afin d'influencer ou de contribuer au développement de politiques, de positions ou de programmes d'une institution tant aux niveaux local, national qu'international.

Recherche-action participative

Processus dans lequel les acteurs sociaux sont considérés comme praticiens-chercheurs. Ce sont les groupes sociaux concernés, dans une relation dialectique, qui vont identifier, sur la base de leurs expériences, les problèmes qu'ils veulent étudier, pour en réaliser une analyse critique et rechercher les solutions correspondantes.
La recherche-action participative (RAP) se propose d'établir un nouveau rapport entre théorie et pratique. Ce type de recherche est accompagné par des facilitateurs qui accompagnent le groupe en lui transmettant les outils de la recherche et de l'action.
Les informations produites par la RAP ne se réfèrent pas seulement à l'état existant avant ou pendant la recherche (questionnement statique), mais concernent également le changement qui est amorcé et qui est accompagné par la recherche (questionnement dynamique).

Référentiel

Dans le domaine de l' évaluation des systèmes sociaux en général, le référentiel est « un système de références constituant une optique, un type de lecture, une perspective d'analyse privilégiés... C'est un ensemble de normes de l'évaluateur » (Nunziati, 1987, p. 53).

Représentation

Une représentation peut être considérée comme une «conception que le sujet a, à un moment donné, d'un objet ou d'un phénomène ». Autrement dit, une représentation n'est pas une image figée, mais elle est, au contraire, constamment en dialectique avec notre vécu, notre environnement, notre passé et résulte d'une intersubjectivité. Elle se construit et évolue au cours de processus d'échanges et d'interactions avec le groupe social de référence.

Résultats

Les résultats sont les changements constatés immédiatement après l'action. En EaD, ils recouvrent généralement différents types d'apprentissages suscités par l'action.

Socialisation	Processus par lequel la personne apprend et intériorise les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité, sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs, et s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre. C'est aussi le mécanisme par lequel une société transmet sa culture (système de valeurs, de normes, de rôles sociaux).
Suivi	Dispositif itératif de collecte et d'analyse d'informations permettant de suivre les actions et leurs effets, avec une attention particulière sur le repérage des effets inattendus, dans le but de faciliter l'évaluation et l'apprentissage. Il se base sur les indicateurs d'effets privilégiés dans le référentiel de départ tout en restant ouvert à de nouveaux indices et, si possible, sur l'analyse de la situation initiale établie au démarrage de l'action ou composée progressivement au fil de l'eau.
Théorie de changement	Une théorie de changement (ToC) permet de visualiser, et surtout de comprendre, les principes, les valeurs, les hypothèses, les conditions qui sous-tendent l'action pour susciter les intentions définies par les porteurs de projets et qui orientent leurs actions. La ToC explicite en quoi l'intervention devrait produire les changements désirés plutôt que se limiter à décrire les résultats proprement dits.
Valeur	Les valeurs sont l'expression de préférences et de croyances collectives. Dans toute société, la détermination des comportements, des objectifs et des moyens de l'action humaine s'effectue en fonction d'une représentation de ce qui est désirable par rapport à des idéaux collectifs, qui sont partagés, par tous ou par tel ou tel groupe social.

9. Bibliographie générale

- ACODEV, Guide pour un processus de qualité en éducation au développement, Bruxelles, 2013.

- ALLUM L., LOWE B, et ROBINSON L., How do we know it's working? : A toolkit for measuring attitudinal change, Londres: Reading International Solidarity Centre (RISC), 2008.

- ARDOINO J., Éducation et relations : Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives, Paris : Gauthier-Villars/Unesco, 1980.

- AUSSEMS A., BOULCH S., BUCCI M. et HADJA-CASTRO H. (COTA), Évaluation en éducation au développement : une analyse des pratiques et des besoins des ONG francophones de Belgique : Des pas vers une capitalisation, Bruxelles : GSED/ACODEV, 2009.

- CHAPMAN J. et WAMEYO A., Monitoring and Evaluating Advocacy: a scoping study, Johannesburg: Action Aid, 2001.

- Collectif Barefoot, Travailler avec les organisations et le changement social, Afrique du Sud : CDRA/VSO, 2009, Guide Barefoot 1.

- COTA, Le changement social, Bruxelles : Echos du COTA, septembre 2012, n°136.

- CYROT C. et PAQUOT E., Synthèse des enseignements d'évaluations des programmes d'éducation au développement, Paris : HCCI, 20 janvier 2005, Journée d'études Sensibilisation de l'opinion publique à la solidarité internationale.

- CONCORD DARE Forum, Development needs citizens: the place of development education & awareness raising in the development discourse, mai 2011, position paper.

- DEEEP, Quality and Impact in development education: A guide to better understand the key topics of DESS 2011, Bruxelles, thematic dossier.

- DEEEP, A journey to quality development education, Bruxelles, 2012.

- DE LANDSHEERE G., L'enseignement face à l'innovation, Paris : OCDE, 1974, volume 1.

- DE LEENER P. et TOTTE M., « Ce qu'est le changement, ce qu'il affecte et comment il fonctionne », Louvain-la-Neuve : Inter-Mondes, 2012. http://www.intermondes.org/IMG/pdf/Note.Changement_IM.pdf

- DE SMEDT T., L'évaluation d'un dispositif éducatif, Paris : EDUCASOL/F3E, Atelier de formation, 17 janvier 2013, Diaporama.

- Direction de l'enseignement scolaire – Ministère de l'Education nationale, Evaluer les pratiques innovantes, Paris : CNDP/SCEREN, 2002.

- EARL S., CARDEN F. et SMUTYLO T., La cartographie des incidences : Intégrer l'apprentissage et la réflexion dans les programmes de développement, Ottawa : Centre de recherches pour le développement international, 2002.

- EDUCASOL, Comment les acteurs évaluent-ils leurs actions d'éducation au développement et à la solidarité internationale ? : Exemples pratiques, Paris, 2007, Recueil n°10.

- European multi-stakeholder group on development education, Consensus européen pour le développement: le rôle de la sensibilisation et de l'éducation au développement, 2007.

- Fédération Artisans du Monde (FAdM), Quels impacts de nos actions d'éducation au commerce équitable, Paris, 16 janvier 2013, actes de la rencontre internationale d'éducation au commerce équitable. Vidéo de la rencontre disponible sur http://www.artisansdumonde.org/espace-multimedia/paroles-acteurs-education.html

- FRICKE H.J., DAVIS P., KRAUSE J., RAJACIC A. et SURIAN A, Study on the experience and actions of the main european actors active in the field of development education and awareness raising, Bruxelles: Commission européenne, 2010, Annexe A.

- GERARD F.-M., L'évaluation de l'efficacité d'une formation, in Gestion 2000, 2013, Vol. 20, n°3, pp. 13-33.

- GERARD F.-M., L'indispensable subjectivité de l'évaluation, in Antipodes, avril 2002, n° 156, pp. 26-34.

- GRAUGNARD G. et OLIVEIRA A-M. (CIEDEL), Education au développement et à la solidarité internationale. Comment auto-évaluer ses actions ? , Paris : EDUCASOL/F3E, 2009, Guide méthodologique.

- GRAUGNARD G. et HEEREN N. (CIEDEL), Prise en compte de l'impact et construction d'indicateurs d'impact, Paris : F3E, 1999.

- GREGA P., MIGUEL SIERRA A. et AMERYCKX I. (Cabinet DRIS), Cartographie de l'éducation au développement et à la solidarité internationale, Paris : AFD, 2012, Synthèse.

- HADJAJ-CASTRO H. et LAMBERT A., Introduire la perspective d'acteurs dans l'appréciation d'impact, Bruxelles : Echos du COTA, 2008, Hors série n°7.

- HOGG M. et SHAH H., The impact of global learning on public attitudes and behaviours towards international development and sustainability, London : Development Education Association, 2010.

- Irish Development Education Association (IDEA), Paper on Quality and Measuring the Impact of Development Education, Dublin, 2011.

- McCOLLUM A. et BOURN D., Measuring effectiveness in development education, Londres: development education Association, 2001.

- MEIRIEU P., Apprendre... oui, mais comment ?, Paris : ESF, 2009, 21ème éd.
- MIGUEL SIERRA A., Évaluer les apprentissages en vue de changements sociaux, in Revue Traces, Bruxelles : Changements pour l'Egalité, 2010, n°196.
- MORIN E., Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Paris : Seuil, 1999.
- O'LOUGHLIN E. et WEGIMONT L. (coord.), Learning for a global society: Evaluation and quality in global education, Lisbonne: Global Education network Europe (GENE), 2004.
- PERRENOUD Ph., D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In : DOLZ, J. et OLLAGNIER, E. (dir.), L'énigme de la compétence en éducation, Bruxelles : De Boeck, 2000, Coll. Raisons Éducatives.
- PIROTTE G., La notion de société civile, Paris : La découverte, 2007.
- RETOLAZA EGUREN I., Teoría de cambio: un enfoque de pensamiento-acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social, HIVOS/PNUD, 2010
- DE REVIERS B. et HADJA-CASTRO H., « Agir pour le changement », F3E /COTA, 2014.

- RISC, ... Are we nearly there? A Self Evaluation framework got global citizenship, Londres, 2011.
- SCHEUNPFLUG A. et MCDONNEL I., Sensibiliser l'opinion publique sur le développement : communication, l'éducation et l'évaluation en jeu, Paris : Centre de développement de l'OCDE, 2008, cahiers de politique économique n° 35.
- Second collectif Barefoot, Pratiques d'apprentissage pour les organisations et pour le changement social, Afrique du Sud : CDRA/PSO/VSO, 2011, Guide Barefoot 2.
- Smart Toolkit : Des outils pour l'évaluation des projets, produits et services d'information, Pays-Bas : CTA /KIT /IICD , 2010.
- TONNELE A., 65 outils pour accompagner le changement individuel ou collectif, Paris : Eyrolles, 2014.
- TOURAINE A., La production de la société, Paris : Seuil, 1973.
- VAN ONGEVALLE J. et FONTENEAU B., Learning about the effects of development education programmes: Towards a learning centred monitoring and evaluation practice, Leuven: KUL/HIVA, 2014, working paper.

10. Annexes

Sommaire Annexes[1]

Fiche 1 : Etapes et questions utiles pour préparer et mettre en oeuvre une évaluation d'impact via le repérage des effets

Fiche 2 : La grille « des niveaux de l'intelligibilité d'une réalité sociale»

Fiche 3 : La cartographie des incidences

Fiche 4 : Deux exemples de grilles pour identifier le degré de changement de certaines attitudes et capacités de jeunes en milieu scolaire

Fiche 5 : L'approche de l'empowerment

Fiche 6 : Les quatre dimensions du plaidoyer

Fiche 7 : Méthodes de recueil de données

[1] MIGUEL SIERRA A., Fiches de suivi-évaluation des effets en EaD, 2014.

Fiche n° 1 : Etapes et questions utiles pour préparer et mettre en oeuvre une évaluation d'impact via le repérage des effets

Il n'y a pas d'évaluation « clés en main ». En fonction du type de projet et des questions qui se posent à un moment donné, la démarche évaluative est à construire « sur mesure ». Voici les principales étapes et quelques questions qui vous aideront à construire une démarche d'évaluation d'impact. Ce cadre devra être enrichi et complété par des questions spécifiques en fonction du contexte de l'évaluation, de son objet et des acteurs concernés.

Définition des changements recherchés

- La théorie de changement qui sous-tend le projet a-t-elle été explicitée au moment de la conception du projet ?
  - > Quels sont les changements recherchés par le projet ? Auprès de quels publics ?
  - > Quels sont les hypothèses, les stratégies et les fondements sur la base desquels ont été définis ces changements ? Quel est votre chemin du changement ?
  - > Par quels indices les changements recherchés devraient-ils se manifester concrètement ?
- Les différents niveaux d'objectifs du projet sont-ils définis sous forme de changements espérés auprès de certaines catégories de public ?
- Avez-vous mis en place un système de suivi-évaluation, avec des mécanismes continus de **collecte** et d'**analyse** de données, pour identifier des effets prévus et non prévus par le projet ?

Préparation du cadre de l'évaluation de l'impact

- Pourquoi mener une évaluation d'impact ? Quels sont vos enjeux et finalités de l'appréciation de l'impact ?
- Quels sont les objectifs de l'évaluation ? Quel va être l'objet, le champ d'étude de l'évaluation ?
- Avez-vous élaboré un référentiel qui reprend les aires de changements (des angles de vue portés sur l'objet d'évaluation) ainsi que les indicateurs sur lesquels va se concentrer plus spécifiquement l'évaluation ?
- Qui va mener l'évaluation d'impact ? Qui sera impliqué dans le processus d'évaluation et comment ?
- Quel est le moment propice pour mener cette évaluation ?
- Quelles sont les ressources disponibles (moyens humains, méthodologiques, techniques, financiers, de temps) ?
- Y a-t-il une ouverture à l'apprentissage et au changement au sein de votre structure ?

Choix des méthodes d'évaluation pour approcher l'impact

Définir son échantillon

- Quels sont les critères choisis pour définir l'échantillon des personnes à solliciter pour recueillir des informations ?

Choisir et construire ses outils de recueil de données

- Quels sont les outils les plus pertinents pour recueillir les données, en facilitant le repérage des effets attendus mais également inattendus ?

Construire son dispositif d'analyse de données

- Après avoir retranscrit les différentes données recueillies, quelle stratégie de codification de celles-ci va être mise en place ?
- Quelles méthodes, les plus adéquates, vont faciliter l'analyse des données, en tenant compte des objectifs de l'évaluation et du type d'information, recueillies (analyse quantitative, qualitative, mixte) ?

Formuler des constats et des conclusions

- Quelles sont les corrélations identifiées entre les changements recherchés et les effets constatés ?
- Quelles sont les démarches, particulièrement liées à votre projet, qui ont suscitées certains effets attendus ou inattendus ?
- Si un diagnostic initial a été réalisé, quelles évolutions significatives sont identifiées ?

Socialisation et valorisation des constats

- Quels enseignements retirez-vous de l'évaluation ? Quelles recommandations sont définies pour l'avenir ?
- Comment votre organisation intègre -t-elle ces apprentissages dans son mode de fonctionnement ?
- Avec qui partager les constats et enseignements de l'évaluation? Sous quelle forme ?

Fiche n° 2 : La grille « des niveaux de l'intelligibilité d'une réalité sociale »

Un cadre qui aide à définir les niveaux de changements recherchés et à repérer les niveaux des effets constatés

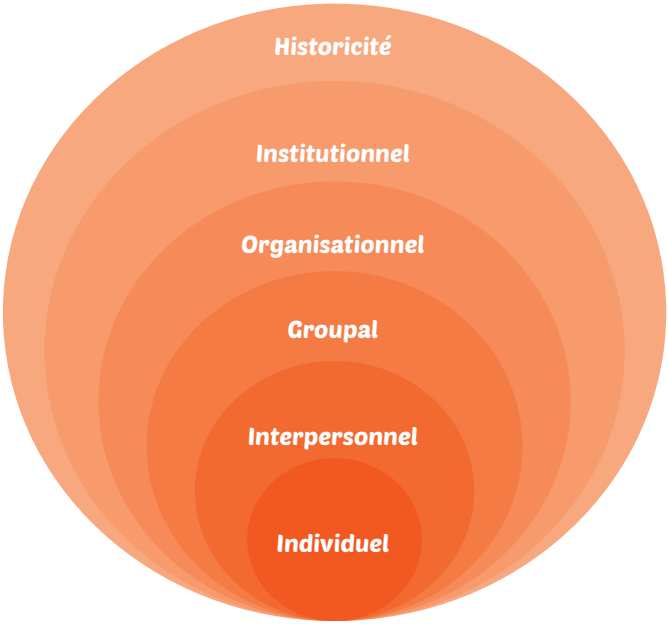
Toute expérience sociale peut être analysée sous plusieurs angles. Pour aborder la complexité d'une réalité sociale, le psychopédagogue Jacques Ardoino[1] propose cinq niveaux de variables qui interagissent entre eux : centré sur l'individu, centré sur l'interrelation, centré sur le groupe, centré sur l'organisation et centré sur l'institution. Un sixième niveau, ajouté par d'autres auteurs, concerne le niveau sociétal, nommé plus spécifiquement, sur la base des travaux de la sociologie pour l'action, niveau d'historicité[2].

Cette grille facilite l'analyse de situations considérées comme problématiques et l'identification de stratégies de changement privilégiées pour les transformer. Il faut à la fois distinguer ces différents niveaux et les prendre simultanément en considération pour pouvoir bien identifier les changements escomptés.

---

[1] Professeur émérite de l'université Paris VIII et consultant à l'UNESCO.

[2] Le sociologue Alain TOURAINE appelle « historicité » la capacité d'une société à agir sur elle même et à se transformer. Le moteur de ces transformations ne se situe plus tant dans les décisions des instances politiques et institutionnelles, mais bien dans les logiques de rapports de force entre acteurs collectifs donnant naissance aux mouvements sociaux, et sont ainsi à la base des grandes évolutions sociohistoriques. Lire La production de la société, Paris : Seuil, 1973.



Le niveau individuel

Ce niveau se penche sur les profils, les besoins, les motivations, mais également le degré d'intériorisation des normes sociales des personnes considérées dans leur individualité. L'origine des problèmes et le lieu des solutions sont à rechercher chez la personne. Le changement portera sur ses attitudes, aptitudes et représentations.

Le niveau interpersonnel

L'analyse se centre sur la nature et le développement des phénomènes socio-affectifs ou relationnels. Le changement portera donc sur les systèmes relationnels entre les personnes : les conduites liées à la perception d'autrui (par ex. : rejet ou acceptation), la perception de soi-même (conscience et estime de soi), le fonctionnement de la relation (conflictuel, réciproque, coopératif) et les formes de communication verbale ou non verbale.

Le niveau groupal

Ce niveau s'intéresse aux phénomènes de groupe, chaque groupe développant sa propre dynamique, par-delà les individualités qui la composent. Certains phénomènes collectifs ont des caractéristiques propres qui dépassent le jeu des relations interpersonnelles. On s'intéresse à la façon dont le groupe se structure, compose avec plusieurs points de vue, génère des leaders et édifie ses propres règles de fonctionnement. Le changement porte principalement sur les formes de communication au sein du groupe.

Le niveau organisationnel

Ce niveau se penche sur le fonctionnement d'une organisation, mais aussi sur les stratégies des acteurs qui la composent pour défendre leurs intérêts. On ne parle plus ici de dimension affective, mais d'acteurs, de relation de pouvoir, de conflit, de négociation. L'analyse porte sur les formes de structuration, les modes décisionnels, l'allocation des ressources, les statuts et les rôles de chacun, les règles qui régissent les interactions entre les acteurs. Les individus singuliers s'estompent au bénéfice de leurs rôles fonctionnels. Le changement est alors à chercher dans la mise en oeuvre de procédures adéquates au regard des missions de l'organisation et en tenant des compte des acteurs qui la composent.

Le niveau institutionnel

Les règles qui régissent la vie d'une organisation ne se limitent pas à celles qu'elle détermine pour elle-même. Des règles institutionnelles s'imposent à l'organisation, du fait de son inscription dans des ensembles sociaux plus vastes tels que le système éducatif, les règles commerciales ou la législation en matière des droits humains.

A ce niveau, l'analyse porte alors sur les orientations et les choix politiques. Pour atteindre un changement, on vise l'action politique à travers des revendications, des pressions et le lobbying. Se situer à ce niveau, c'est tenter de provoquer des changements à une plus grande échelle.

Le niveau de l'historicité – capacité de transformation de la société

Par-delà des règles institutionnelles, ce dernier niveau d'analyse voit la cause prendre sa source dans un choix d'orientation politique, idéologique, dans un projet de société. L'enjeu, ce sont les valeurs véhiculées, les grandes orientations sociales. L'analyse porte sur les fondements des actions menées, sur les causes idéologiques des situations constatées.

Le changement se situe, quant à lui, dans le développement d'un projet de société, dans la traduction de valeurs d'un tel projet et dans des orientations sociales décidées. Le mouvement féministe ou celui autour de la Transition[3] et de la décroissance peuvent se situer à ce niveau, de par leur volonté de changer les esprits en transformant les pratiques.

[3] Mouvement de citoyens qui se rassemblent pour réinventer leurs manières de faire société, de consommer, de se déplacer, de se nourrir, de se loger, de collaborer, de travailler, de prendre des décisions collectivement.

Références utiles

- ARDOINO J., Education et politique : Propos actuels sur l'éducation II, Paris : Gauthier-Villars, 1977.

- QUIVY R., RUQUOY D. et VAN CAMPENHOUDT L., Malaise à l'école : Les difficultés de l'action collective, Bruxelles : Facultés universitaires Saint-Louis, 1989, Travaux et Recherches, n° 18 p. 88-94. (Une présentation des six niveaux appliqués à la réalité socio-éducative de l'école).

- DRION C. et PIROTTON G., Genre : Six niveaux pour comprendre et construire des stratégies, Bruxelles : le Monde selon les femmes, 2012, collection les Déclics du genre.

Fiche n° 3 : La cartographie des incidences

Une méthode pour concevoir, suivre et évaluer une action orientée vers le changement social et l'apprentissage

Origines

Issue du secteur social aux États Unis, la méthode de la Cartographie des incidences (CdI) a été adaptée aux interventions de la coopération au développement par un travail conjoint d'institutions de recherche au Canada et au Sénégal[4].

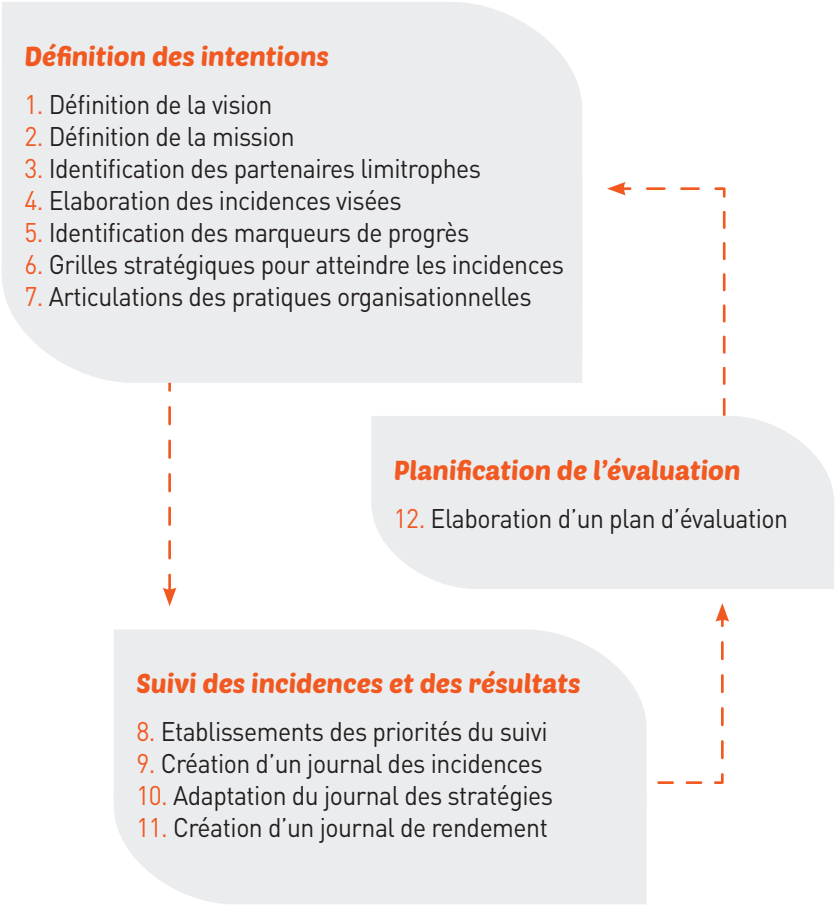
Repères méthodologiques

- Si l'impact à long terme doit être considéré comme l'objectif ultime d'une action en EaD, la CdI considère que l'analyse des liens logiques entre l'intervention et les effets est suffisante pour démontrer que le projet va dans le sens d'un impact, sans rechercher à en démontrer la responsabilité.
- La CdI se concentre en priorité sur les changements de comportements des organisations ou des personnes, appelées partenaires limitrophes, avec lesquelles une intervention a une influence directe.
- Les incidences sont les effets suscités par une intervention sur les changements de comportements des partenaires directs.
- Elle peut être employée pour observer la progression du changement chez les partenaires directs, les stratégies employées par le programme pour encourager le changement chez les partenaires et le fonctionnement du programme en tant qu'entité organisationnelle.

[4] Le Centre de recherches pour le développement International (CDRI) et le Secrétariat international des forêts modèles au Canada, ainsi que la Fondation rurale de l'Afrique de l'Ouest (FRAO) au Sénégal.

Cette méthode renseigne donc deux niveaux : les processus et les effets. C'est une démarche qualitative et participative développée, particulièrement, à des fins d'auto-évaluation et d'apprentissage.

La méthode se décompose en **3 stades** qui se déclinent en **12 étapes :**



Stade 1 : La définition des intentions

Il s'agit de définir clairement les changements recherchés, au niveau macro, auxquels souhaite contribuer votre projet et les orientations stratégiques qu'il privilégiera pour tendre vers ces changements. La définition des intentions se fait seulement lorsque vous avez choisi les orientations stratégiques de votre programme et que vous souhaitez déterminer ses objectifs, ses partenaires, ses activités et les mesures à prendre pour obtenir les résultats attendus.

Ce stade aide à répondre aux quatre questions suivantes : **Pourquoi ?** (Enoncé de vision); **Qui ?** (Partenaires limitrophes); **Quoi ?** (Incidences visées et marqueurs de progrès); **Comment ?** (Mission, grilles stratégiques, pratiques organisationnelles).

Stade 2 : le suivi des incidences et des résultats[5]

La seconde étape permet de définir les priorités de suivi et d'évaluation. Elle constitue le cadre nécessaire pour le suivi continu de la progression des partenaires mais également le suivi des stratégies du programme et des pratiques organisationnelles pour promouvoir ces changements. Tenu régulièrement à jour, ce cadre facilite et donne les moyens d'évaluer le « rendement » et de l'améliorer. Il permet également de recueillir des informations sur les résultats du travail effectué avec les partenaires limitrophes.

Stade 3 : La planification de l'évaluation

Ce stade aide à fixer les priorités de l'évaluation et à élaborer un plan pour sa mise en œuvre.

---

[5] Le terme résultat fait ici référence tant aux réalisations qu'aux résultats, de manière large, de l'action en vue de favoriser la progression des partenaires pour atteindre les incidences ultimes visées. Certains auteurs privilégient le terme rendement à celui de résultat pour présenter ce stade de la cartographie.

Cadre de questionnement de la cartographie des incidences

Concevoir et formuler la logique du programme

- Quels sont nos buts en matière d'éducation au développement ?
- Comment notre programme peut-il contribuer à l'atteinte de ces buts ?
- Qui sont nos partenaires limitrophes ?
- Quels changements sont indispensables pour que nous puissions influencer la contribution de nos partenaires limitrophes aux objectifs généraux en matière d'éducation au développement ?

Enregistrer les données de suivi interne et externe

- Dans quelle mesure nos partenaires limitrophes progressent-ils dans le sens des incidences visées ?
- Que faisons-nous pour faciliter la concrétisation des incidences ?
- Dans quelle mesure avons-nous été efficaces ?

Indiquer les cas où les résultats ont été positifs et les domaines où des améliorations s'imposent

- Qu'est-ce qui a bien fonctionné ? Pourquoi ? Toutes les stratégies nécessaires sont-elles incluses?
- Nous éparpillons-nous trop en essayant d'utiliser trop de stratégies différentes ?
- Comment pouvons-nous optimiser nos contributions ?

Évaluer les résultats visés et les résultats imprévus

- Qui a changé ?
- En quoi les résultats escomptés ont-ils changé ?
- S'ils n'ont pas changé comme prévu, faut-il nous y prendre différemment ou réorienter nos attentes ?

Recueillir des données sur la contribution d'un programme aux changements chez ses partenaires

- Quelles activités/stratégies ont été utilisées ?
- Comment ces activités ont-elles incité les individus, les groupes, les institutions à changer?

Etablir les priorités et le plan d'évaluation

- Quelles stratégies, relations ou questions importantes faut-il étudier de manière plus approfondie?
- Comment, et où, pouvons-nous recueillir des données pertinentes ?

Dans le cadre de la recherche-action sur le chemin de l'impact de l'EaD, la CdI a particulièrement été utile à l'étape de la définition des changements (Cf. chapitre 5) et à celle du suivi et de l'évaluation de l'impact (Cf. chapitre 6).

Références utiles

- EARL S., CARDEN F. et SMUTYLO T., La cartographie des incidences : Intégrer l'apprentissage et la réflexion dans les programmes de développement, Ottawa : Centre de recherches pour le développement international, 2002.

- HADJAJ-CASTRO H., TOTTE M. et DEFRISE l., Méthode de Cartographie des incidences (CDI), COTA, février 2007, fiche n°5.

Cartographie des incidences : carnet de bord des effets

Le carnet de bord des effets s'intéresse plus particulièrement au suivi des changements de comportements des partenaires limitrophes que vous avez décidé de renforcer. Le suivi de la progression devrait se concentrer sur les marqueurs de progrès que vous avez recensés. Ce carnet de bord peut être complété à intervalle régulier ou chaque fois qu'une évolution notable intervient chez l'un de vos partenaires. À vous et à vos collègues d'utiliser ce modèle de carnet de bord et d'en discuter périodiquement en groupe pour recouper les changements que vous avez cru percevoir chez vos partenaires.

Carnet de bord des effets de :	
Progression du /au	*Période de progression considérée*
Ont pris part à cette actualisation du suivi	*Nom(s) du ou des auteur(s) de ce carnet de bord des effets*
Progression dans les changements que nous nous ATTENDONS à voir du coté de la cible (faible/moyenne /forte)	
1.	
2.	
3.	
Progression dans les changements que nous SOUHAITERIONS voir du coté de la cible (faible/moyenne /forte)	
1.	
2.	
3.	
Progression dans les changements que nous AIMERIONS voir du coté de la cible (faible/moyenne /forte)	
1.	
2.	
3.	
Description du changement	
Facteurs et acteurs y ayant contribué	
Sources des éléments probants	
Changements que nous n'avions pas anticipés	
Leçons- réactions	

Exemple d'incidences visées, de marqueurs de progrès et de stratégies concernant les acteurs de l'enseignement[6]

Incidence visée : les acteurs de l'enseignement

Les acteurs de l'enseignement contribuent effectivement au développement d'une conscience citoyenne mondiale. Les enseignants sont formés et dotés d'outils qui leur permettent de favoriser des démarches d'apprentissage, basées sur les principes de l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM), auprès de leurs élèves. Des projets d'établissements explorent des modalités d'engagement qui favorisent des comportements, individuels et collectifs, au service d'un modèle de société qui favorise les solidarités, le bien-être et la justice, dans sa dimension locale articulée à sa dimension internationale.

[6] Inspiré du travail de planification réalisé en 2013 par l'ONG belge, Service Civil International - Projets Internationaux

L'ONG attend que les enseignants	
1.	Sensibilisent leurs élèves aux enjeux de l'ECM à travers des animations menées par l'ONG au sein de leurs classes.
2.	Renforcent leurs compétences à travers des formations en ECM.
3.	Utilisent, en classe, les outils pour lesquels ils ont été formés.
L'ONG souhaite que	
4.	Lors de journées pédagogiques d'enseignants, un espace soit consacré à l'ECM.
5.	Que des élèves sensibilisés soient encouragés à se mobiliser pour sensibiliser d'autres élèves dans leur établissement scolaire.
6.	Les établissements scolaires proposent et effectuent régulièrement le suivi des activités de sensibilisation aux enjeux mondiaux, en partenariat avec des ONG spécialisées.
L'ONG aimerait que	
7.	Les enseignants contribuent activement à la conception d'outils pédagogiques.
8.	Les enseignants mutualisent, au sein de leur établissement, les outils d'ECM qu'ils ont conçus ou découverts.
9.	Les enseignants développent au sein de leur classe une pédagogie de l'éducation à la solidarité mondiale.
10.	Les enseignants investissent et proposent des espaces d'échanges pédagogiques sur le thème de la citoyenneté mondiale.
11.	Les établissements scolaires valorisent le concept de citoyenneté mondiale (agir localement, penser globalement) comme approche transversale des différentes matières et comme éléments de projets d'établissement.
12.	Les représentations des acteurs de l'enseignement sur la coopération internationale évoluent, ne se limitant plus, au voyage humanitaire et à l'aide.

Stratégies du porteur de projet

- Des animations sont proposées directement dans une vingtaine de classes en lycée.
- Une formation sur les principes de l'ECM et l'exploration de certains outils sont proposées aux enseignants des lycées.
- Des moments de co-animation entre animateurs et enseignants sont organisés afin que ces derniers se réapproprient la démarche d'animation d'outils ciblés.
- Un référentiel de formation en ECM est proposé à l'inspection académique.
- Des moments de suivi entre établissements scolaires et ONG sont planifiés.

...

Fiche n° 4 : Deux exemples de grilles pour identifier le degré de changement de certaines attitudes et capacités des jeunes en milieu scolaire

A. Degré d'impact des actions d'EAD sur le comportement des élèves

Le Centre Gaïa (le Partenariat à Lille) a élaboré une échelle permettant de quantifier l'amélioration du comportement des groupes cibles. Cette échelle est leur référence pour mesurer l'impact de leurs actions sur le public touché. L'impact sur le comportement des publics touchés va se traduire à quatre niveaux possibles :

- ***Niveau 0 : échec***. La sensibilisation par le biais des activités n'aura aucun impact notable. Les groupes cibles ne sont pas, à la base, intéressés par les thématiques développées ni par les enjeux, et le programme ne parviendra pas à modifier notablement ces comportements.

- ***Niveau 1 : Connaissances uniquement.*** Les activités sont vues comme intéressantes en raison de leur caractère informatif mais au niveau du comportement, il n'y a pas de changement.

- ***Niveau 2 : Attitude positive.*** Les activités d'EAD ont un impact positif pour leur aspect informatif et pour leur validité. Les groupes cibles sont conscients des enjeux et développent une réflexion et une opinion personnelle sur le sujet, en faveur de la bonne cause. Néanmoins, cette volonté ne se traduit pas en action.

- ***Niveau 3 : Intention d'agir.*** Le programme sera vu comme un déclencheur. Non seulement il permet l'information, l'échange et la réflexion autour de l'EaD et plus spécifiquement autour des Objectifs du millénaire, de la mondialisation et des thématiques liées au développement, mais en plus, il incite à l'action. Pour les jeunes et enseignants appartenant à ce niveau, l'accès à l'information se traduira par une volonté d'action et par un engagement.

B. Différents niveaux matérialisant le suivi et l'acquisition d'une pensée critique[1]

Lorsque l'on a défini les critères caractérisant une capacité donnée, en l'occurrence celle de développer une pensée critique, on peut déterminer certains niveaux d'acquisition, qui seront autant de repères pour en mesurer la progression :

Niveau 0

- Incapable d'une quelconque remise en cause.
- Recopie des éléments illogiques ou fait des erreurs en recopiant, sans que cela le gêne ou soit considéré comme aberrant.
- N'éprouve pas le besoin de remettre en cause une quelconque affirmation (« C'est vrai parce que le maître l'a dit » ou « parce que je l'ai lu dans un livre »).
- Ne fait pas de rapprochement entre ce qu'il lit ou entend, et ce qu'il connait ou croit connaître, même si c'est divergent.

> La pensée critique est inexistante.

[1] D'après DE VECCHI G., « L'EDD, ça s'évalue ? Mais quoi évaluer... et qui évalue ? », in Cahiers pédagogiques, n°478. http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-EDD-ca-s-evalue-Mais-quoi

Niveau 1

- Critique sans avancer d'arguments et ne ressent pas la nécessité d'en formuler, même s'il en perçoit.
- Limite sa critique au travail des autres élèves.
- Face à la présentation d'un travail, critique plus la forme et la manière de présenter que le contenu.

> La critique peut être ponctuelle ou, au contraire, systématique sans que cela soit adapté ou utile.

Niveau 2

- Commence à se poser des questions quand ce qui est présenté ou quand les résultats obtenus ne sont pas conformes à ses conceptions ou aux résultats escomptés.
- Essaie de chercher à comprendre.

> Apparition de la critique argumentée.

Niveau 3

- La critique s'étend à l'ensemble de ce qui l'entoure (livres, télévision...).
- Accepte plus difficilement qu'une affirmation ne soit pas argumentée.
- Accepte la critique de son travail personnel, quand il le présente, sans que cela soit vécu comme un reproche (différencie la critique du travail et celle de la personne).

> L'esprit critique s'installe.

Niveau 4

- Fait preuve d'autocritique et remet en cause certaines de ses idées préconçues.
- Considère la critique, même négative, non comme un jugement de valeur, mais comme une action constructive.
- Fait une place au doute méthodique (pense que l'on peut se tromper, que l'erreur peut être positive, et envisage les conséquences de ses erreurs et de ses réussites).
- Cherche à approfondir, à trouver des éléments qui valident une opinion, un choix.

> La pensée critique devient un outil d'évolution et de connaissance.

Fiche n° 5 : L'approche de l'empowerment

Un cadre pour le suivi et l'évaluation de changements individuels et collectifs à partir de la notion de pouvoir

Origines

Le concept d'*empowerment* apparaît dès les années 60, notamment dans le mouvement afro-américain, ainsi que dans la théorie de Paolo Freire fondée sur le développement de la conscience critique. Dès 1985, les mouvements de femmes du secteur populaire en Amérique latine et dans les Caraïbes ainsi que les mouvements féministes revendiquent la notion d'*empowerment*. Ce concept sera adopté par les institutions de développement après la conférence de Pékin (1995).

De quoi parle-t-on ?

L'*empowerment* est considéré comme le processus d'acquisition « de pouvoir » aux niveaux individuel et collectif. Il désigne chez un individu ou une communauté, d'abord la capacité d'agir de façon autonome, mais également les moyens nécessaires, ainsi que le processus, pour atteindre cette capacité d'agir, de prise de décision dans ses choix de vie et de société. C'est un processus, une construction identitaire dynamique à dimension individuelle et collective. Cette approche s'accorde à distinguer quatre niveaux de pouvoir :

- **Le « pouvoir intérieur » :** cette notion de pouvoir se réfère à l'image de soi, l'estime de soi, l'identité et la force psychologique (savoir être). Elle se réfère à l'individu. Comment, à travers son analyse, son pouvoir intérieur, il est capable d'influencer sa vie et de proposer des changements.

- **Le « pouvoir de » :** un pouvoir qui comprend la capacité de prendre des décisions, d'avoir de l'autorité, de résoudre les problèmes et de développer une certaine créativité qui rend apte à accomplir des choses. La notion renvoie donc aux capacités intellectuelles (savoir et savoir-faire) ainsi qu'à l'accès et au contrôle des moyens de production et des bénéfices (avoir).

- **Le « pouvoir avec » :** pouvoir social et politique, il met en évidence la notion de solidarité, la capacité de s'organiser pour négocier et pour défendre un objectif commun (des droits individuels et collectifs, des idées politiques, etc.). Collectivement, les gens sentent qu'ils ont du pouvoir lorsqu'ils s'organisent et s'unissent dans la poursuite d'un objectif commun ou lorsqu'ils partagent la même vision.

- **Le « pouvoir sur » :** cette notion repose sur des rapports soit de domination, soit de subordination, mutuellement exclusifs. Elle suppose que le pouvoir n'existe qu'en quantité limitée, c'est un pouvoir qui s'exerce sur quelqu'un ou, de manière moins négative, qui permet de « guider l'autre ». Il suscite des résistances qui peuvent être passives ou actives.

L'*empowerment* inclut les capacités individuelles et collectives qui permettent de gagner un espace sociopolitique, d'accéder aux moyens et de les contrôler (les ressources, le pouvoir, etc.). L'analyse du processus d'*empowerment* met en évidence la manière dont les opportunités de prise de pouvoir vont être utilisées ou laissées pour compte, ainsi que la manière dont celles-ci permettent un changement dans l'environnement immédiat et plus largement.
L'approche de l'*empowerment* se fait donc à deux niveaux :

- par rapport à la capacité de changement personnel de chacun, femme ou homme,
- par rapport au changement politique et social.

La citoyenneté, un concept clé

Le concept de « pouvoir » s'articule aux notions de politique, de participation et de citoyenneté. Le concept d'appropriation du pouvoir renvoie à la pratique politique du citoyen curieux de sa société, intéressé par ce qui se passe autour de lui, confiant que son action peut provoquer des changements et améliorer son milieu. Un citoyen acteur est défenseur des droits politiques, socio-économiques et culturels. Quelle que soit l'entrée de la personne dans ce processus d'intervention, l'objectif poursuivi est de la soutenir dans son cheminement vers le changement social.

Evaluer l'impact des processus d'empowerment

Chaque projet élabore ses propres indicateurs en fonction du type de changement recherché (leur nature et niveau). Afin de mieux comprendre comment définir des indicateurs à partir de la notion de pouvoir, voici une matrice d'indicateurs à titre d'exemple :

	Individuel (exemples d'indicateurs)	***Collectif*** (exemples d'indicateurs)
Pouvoir intérieur	Conscience de son rôle de citoyen grâce à l'augmentation de l'image de soi et la confiance en soi	Les structures ou groupes sociaux de base défendent leurs points de vue au même titre que les plus grandes structures nationales
Pouvoir de	Grâce à une meilleure compréhension et interprétation des informations, les enjeux des politiques internationales sont mieux appréhendés	Les organisations de la société civile sont renforcées dans leur capacité d'analyse et d'action
Pouvoir avec	Volonté de s'engager dans sa communauté en dehors du projet	Les ONG en partenariat avec les collectivités territoriales ont mis en place des espaces de concertation pour mener des actions communes
Pouvoir sur	Possibilité de participer à la prise de décision en tant qu'individu à différents niveaux: la communauté, le niveau régional et national	Différents mouvements sociaux, mobilisés par les ONG, sont organisés afin de promouvoir, auprès des décideurs, des politiques de développement plus cohérentes

Références utiles

- CHARLIER S. et CAUBERGS L., L'approche de l'empowerment des femmes: un guide méthodologique, Bruxelles : Commission femmes et développement, 2007.

- DESLAURIERS J-P., Cadre de référence pour l'appropriation du pouvoir d'agir personnel et collectif, Québec : Centre d'étude et de recherche en intervention sociale, 2007.

- HOFMANN E., Comment évaluer l'empowerment des femmes défavorisées?, Université Bordeaux 3, 2003.

- L'empowerment, Bruxelles : Cultures & Santé, 2009, dossier thématique n°4.

Fiche n° 6 : Les quatre dimensions du plaidoyer

Une grille pour le suivi et l'évaluation d'impact des actions de plaidoyer

Pour de nombreux acteurs, l'EaD ne se limite pas aux démarches spécifiquement éducatives. Elle regroupe également les actions de renforcement des capacités, de mobilisation citoyenne et de plaidoyer. D'autres considèrent les stratégies d'influence des ONG internationales sur les politiques publiques comme une modalité d'intervention complémentaire à celles de l'EaD.

Quelle que soit la posture envisagée, les actions de plaidoyer ont connu une évolution importante ces dernières décennies. Elle sont mises en place afin d'influencer les décideurs et les politiques à tous les niveaux de pouvoir, depuis le local jusqu'à l'international, avec, autant que possible, le soutien des citoyens.

De quoi parle-t-on ?

Le plaidoyer (ou « advocacy » en anglais) est un terme général qui décrit l'ensemble des stratégies (campagne de sensibilisation et mobilisation de l'opinion publique, lobbying, recherche/communication, établissement d'alliance, etc.) utilisées pour influencer les décideurs et les politiques. Le plaidoyer est un engagement qui vise à provoquer un changement.

Le lobbying est une modalité du plaidoyer particulière qui vise l'interpellation directe de certains décideurs (politique ou économique) dans le but d'infléchir une décision. Le terme *lobby* désignait les couloirs de la Chambre des communes britannique où les membres de groupes de pression pouvaient venir discuter avec les *Members of Parliament.*

La campagne de plaidoyer vise à mobiliser les citoyens pour les inciter à agir sur les décideurs, et constitue donc un temps fort dans les processus qui mènent à un changement de politique.

Type de changements recherchés par le plaidoyer

Généralement, les changements définis sont prioritairement d'ordres politique et législatif. Mais, différentes analyses ont démontré les limites de l'action d'influence réduite à ce type de changements :

- Le changement de politiques ou de réglementations n'assure pas toujours de meilleures conditions de vie aux gens. Des changements doivent également s'opérer au niveau des normes sociales et des comportements de certaines catégories sociales.
- Certaines victoires politiques peuvent s'avérer de courte durée si il n'existe pas une base sociale capable de rappeler, sur le long terme, leurs responsabilités aux décideurs.
- Les ONG ou autres structures agissent en tant qu'intermédiaires de certains groupes sociaux. Cependant, elles peuvent mener leur travail politique sans leur participation et prise en compte de leurs besoins ou points de vue.

Tenant compte de ces constats, l'ONG Action Aid propose quatre familles de changements pour tout travail de plaidoyer :

1. **Les changements atteints sur le plan politique :** la modification des législations, des réglementations, des politiques des gouvernements et instances internationales.
2. **Le renforcement des organisations de la société civile :** les mouvements et réseaux, organisations populaires, ONG, partenaires du Sud, communautés de base, associations.
3. **L'élargissement de l'espace démocratique** et de la reconnaissance des organisations de la société civile comme actrices de la société démocratique.
4. **Le renforcement des populations** à mener elles-mêmes leur plaidoyer

L'impact du travail de plaidoyer peut être systématisé dans une grille (ROS D. et BARY C., 2000) qui définit des indicateurs de progression et de changement par rapport aux quatre dimensions :

Dimensions du travail de plaidoyer	Indicateurs de progression (changements intermédiaires)
1. Changements au niveau politique • Modifications des législations, des réglementations, des politiques nationales ou instances internationales • Changements dans le comportement des entreprises	• Accroissement du débat autour de la problématique • Approfondissement de l'étude de la problématique • Changement d'opinion à propos de la problématique • Changement de discours, de raisonnements à propos de la problématique (en public/privé) • Changement dans les publications écrites
2. Renforcement des organisations de la société civile (Mouvements et réseaux, syndicats, organisations populaires, ONG, communautés de base, associations, universités tant au Nord qu'au Sud)	• Changement au niveau des compétences, capacités, connaissances et efficacité de chaque membre • Changement au niveau des capacités, compétences organisationnelles et efficacité de chaque groupe de la société civile • Plus grande synergie en termes d'objectifs et d'action dans les réseaux/mouvements • Changement dans la collaboration, la confiance ou l'unité des organisations/groupes de la société civile
3. Elargissement de l'espace démocratique et de la reconnaissance des organisations de la société civile	• Plus grande liberté d'expression • Plus grande reconnaissance et acceptation des organisations de la société civile • Existence de forums où les groupes de la société peuvent participer à un plus large éventail de décisions • Légitimité accrue des organisations de la société civile • Comités de citoyens de suivi des prestations de service • Groupes de consultation/concertation dans les entreprises
4. Renforcement des populations à mener elles-mêmes leur plaidoyer Ex. : groupes de citoyens qui plaident eux-mêmes leur cause	• Meilleure conscience des droits individuels et collectifs, ainsi que des systèmes de pouvoir qui dénient ces droits • Changement au niveau des connaissances, des compétences et des capacités des citoyens à se mobiliser et à plaider leur propre cause • Volonté d'écouter le point de vue des groupes marginalisés dont les enfants et les femmes

Indicateurs de changement et impact à long terme
• Changement de politiques • Changement de législations • Changement dans l'application de politiques et de législations • (et à très long terme) évolution positive dans la vie des personnes à la suite des modifications de politiques ou législations
• Augmentation de l'efficacité du travail de la société civile • Des groupes de la société civile sont actifs dans l'influence des décideurs au profit des personnes et groupes marginalisés
• Plus grande participation et influence des organisations de la société civile à la prise de décision • Evolution de la redevabilité et de la transparence des institutions publiques • Evolution de la redevabilité des groupes de la société civile • Les entreprises respectent leurs engagements pris au sein des instances de consultation/concertation avec des représentants de la société civile
• Meilleur accès aux droits civils, politiques, économiques, sociaux et culturels • L'action du terrain correspond aux véritables besoins des populations

Références utiles

- CHAPMAN J. et WAMEYO A., Monitoring and Evaluating Advocacy: a scoping study, Johannesburg: Action Aid, 2001.
- De TOMA C., Guide de Plaidoyer, Forum sur l'efficacité du Développement des OSC, 2011.
- KOUVARAS G. et SARLI M., Making your case! : Advocacy toolkit on development education and awareness raising, Bruxelles: DEEEP, 2012.
- O'CONNELL M., BURROWS G. et PLUMB L., Guide du plaidoyer, Londres: WaterAid, 2007.
- ROBYNS A. et De GEOFFROY V., Influence des ONG internationales sur les politiques publiques, Paris: Aide et Action, 2009, étude n°6.
- ROS D. y BARRY C., Projet d'article sur le suivi du plaidoyer, London: Action Aid, 2000.

Fiche n° 7 : Méthodes de recueil de données

Les méthodes de collectes de données ne manquent pas ; le choix d'une méthode dépend du type de données à recueillir, du public à consulter, des compétences dont dispose l'équipe pour recueillir, encoder et analyser les données.

Pour appréhender et comprendre les changements à partir du point de vue et des expériences contextualisées des acteurs, il est nécessaire de s'outiller avec des techniques qui facilitent l'émergence des significations. Les méthodes qualitatives de recueil de données semblent intéressantes, plus particulièrement dans une démarche d'évaluation d'impact, pour répondre à ce défi.

Les méthodes de recueil de données quantitatives, quant à elles, permettent d'évaluer un phénomène en le mesurant ou en le quantifiant. Elles forment également la base de l'analyse statistique. En partie, les renseignements qualitatifs peuvent être quantifiés mais évidemment pas l'inverse (une opinion ne peut être extraite d'un chiffre).

En fonction de l'objet de recherche, la combinaison de méthodes de recueil de données quantitatives et qualitatives peut se révéler très riche.

Cette fiche reprend les principales familles de méthodes utilisées dans les sciences sociales.

L'observation directe

Les méthodes d'observation se donnent pour objet de saisir les comportements au moment et dans le contexte où ils se déroulent. Plusieurs types d'observations peuvent être distinguées selon qu'elles ont pour fonction d'alimenter des hypothèses ou de les vérifier par un recueil systématique, et selon la posture de l'observateur.
Ces méthodes permettent d'appréhender les relations entre les membres, les interactions, la constitution des réseaux, la nature des échanges... L'observation est aussi une méthode pour saisir les cultures en permettant d'accéder aux normes, représentations, valeurs.
Les données ainsi recueillies, sur la base d'une grille d'observation et d'un journal de bord, ont toutes leur légitimité et sont toutes aussi valides que la production de chiffres.

Dans l'observation participante, le chercheur s'immerge dans la vie d'un groupe mais cette intégration est limitée. Cette technique permet de mieux saisir des phénomènes sociaux en participant aux activités du groupe.

L'analyse documentaire

La méthode repose sur l'exploitation de données qui permettent d'éclairer des éléments de l'objet d'étude. L'analyse documentaire est souvent utilisée en début d'évaluation afin d'acquérir une connaissance du milieu et de poser un premier diagnostic. Cependant, elle gagne également à être utilisée tout au long du projet pour éclairer les processus qui suscitent ou qui freinent certains changements. Les informations engendrées par le système de suivi- évaluation du projet (à travers des journaux de bord, le matériel des formations, les comptes-rendus des réunions, ...) s'avèrent très utiles pour appréhender et comprendre certains phénomènes.
Outre les écrits, d'autres matériaux sont exploitables comme les supports audio (enregistrements d'entretiens individuels, de réunions, etc.) et les supports vidéo (films en situation, etc.).

L'entretien individuel ou collectif[6]

L'enquête par entretiens est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont le discours est le vecteur principal. Ces faits peuvent concerner les **systèmes de représentation** (les visions ou conceptions socialement construites) ou les **pratiques sociales** (les faits tirés d'une expérience). L'entretien fait appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan.

Pour que ses résultats soient valides et que l'enquête par entretiens remplisse ses fonctions d'élucidation, d'explication et d'objectivation des phénomènes, la méthode suppose le respect d'un certain nombre de principes de précaution :

- adéquation de la technique d'enquête avec la question traitée et la problématique retenues,
- préparation du protocole d'enquête adapté aux données recherchées,
- maîtrise des différents paramètres qui influent sur la situation d'entretien.

C'est à ces conditions que l'entretien, longtemps considéré comme une approche intuitive, peut être considéré comme une méthode d'investigation crédible.

La conduite de l'entretien varie selon le degré de directivité. Il est courant de faire la distinction entre des **entretiens directifs** (basés sur une grille d'entretien composée d'une série de questions précises), **semi-directifs** (partant de quelques grands points/questions à aborder) ou encore **non directifs** (partant d'une grande question, avec des techniques de relance).

[6] D'après RIVARD – LERFAS T., Les méthodes d'enquête qualitatives et quantitatives et de recueil de données, Ateliers de l'évaluation Villes au carré, Centre & Poitou Charentes, 2009, Fiche repère n°3.

Les différentes approches du récit de vie

Les techniques et méthodes de collecte de l'histoire de vie se recentrent autour de la collecte de récits (récits centrés sur l'évolution d'une personne ou d'un groupe, documents qui les complètent : des lettres, des photographies, des extraits de journal personnel…). Elles reconstituent l'expérience subjective d'un acteur autour d'une identité narrative.
Elles sont utilisées dans :

- Les **études culturelles** (dimensions symboliques de la vie des groupes sociaux, comme les conceptions du monde, les idéologies, les connaissances, les schèmes mentaux).
- Les **études sociales** (sur les institutions, les groupes, les rapports et réseaux sociaux de groupe).
- Les **études de processus de socialisation** (modes d'intégration, de régulation et de participation au sein d'unités sociales diverses) **et d'inculturation** (processus d'apprentissage de divers aspects de la culture).

Le récit de vie se traduit à travers différentes méthodes ayant leurs propres caractéristiques : études des trajectoires individuelles ou sociales, histoires les plus significatives de changement, la méthode d'analyse de groupe, etc.

La *méthode d'analyse de groupe* a pour particularité d'associer directement des acteurs concernés par le problème étudié à l'ensemble de la démarche, du début jusqu'à son terme.
Il est demandé à chaque participant de présenter un récit portant sur une situation, ou une expérience directement vécue, qui lui semble significative du problème. Les participants sont ensuite invités à choisir les deux ou trois récits qui leur apparaissent les plus significatifs du problème et, ensemble, en soulèvent les principales questions. L'analyse en groupe prend la forme d'un débat organisé à partir d'un récit, organisé par des procédures et des consignes précises. La technique *Des changements les plus significatifs,* privilégiée dans le secteur de la coopération au développement, est une variante de cette méthode.

L'enquête par questionnaire auto-administré

Alors que l'entretien a pour fonction première de reconstruire le sens «subjectif», le sens vécu des comportements des acteurs sociaux; le questionnaire a pour ambition première de saisir le sens «objectif» des conduites en les croisant avec des indicateurs des déterminants sociaux.

Les données recueillies par questionnaire appartiennent à trois grandes familles :

- Des données factuelles objectivables.
- Des jugements (subjectifs) sur des faits, des idées, des événements, des personnes (des opinions, des attitudes, des motivations, des attentes, ou des aspirations).
- Des cognitions (connaissances).

Avant de concevoir un questionnaire, il est nécessaire de définir l'échantillon des personnes auprès desquelles les types de données recherchées vont être recueillies. Différentes formes de construction de l'échantillon peuvent être développées : échantillon simple, stratifié, sondage par grappes, par quotas, en boule de neige, etc.
La conception du questionnaire doit tenir compte des objectifs de l'évaluation et de la problématique émise. Il énonce les concepts sur lesquels il compte se centrer par des questions. Il faut donc, à cette étape, dresser la liste de toutes les variables nécessaires.
Une fois les variables identifiées, elles seront opérationnalisées à travers l'élaboration de différentes questions, soit fermées soit ouvertes.

Questions fermées

Elles proposent un choix limité de réponses parmi lesquelles le sujet coche celle(s) qu'il retient. Elles sont surtout utiles pour l'étude de comportement (nature, fréquence etc.).
Les échelles d'opinions ou d'attitudes représentent un format particulier de questions fermées. Elles renseignent sur le degré d'adhésion à une proposition :

- L'échelle de Lieckert permet de quantifier les attitudes. Elle est composée d'une série d'affirmations auxquelles le sujet doit indiquer son degré d'accord. Les items sont auparavant sélectionnés en fonction de leurs qualités psychométriques.

- L'échelle à supports sémantiques de Thurstone permet d'adapter les nuances et les positions de l'échelle à chaque question.
- L'échelle sémantique différentielle d'Osgoods est une échelle bipolaire, de 5 à 7 degrés, qui oppose deux affirmations contraires soumises à un individu auquel il est demandé de se situer entre les deux extrémités.
- Les échelles de notation permettent d'établir une moyenne et d'étudier la dispersion des réponses.

Exemple :

Pour chaque compétence/capacité, estimez, selon vous, votre niveau (0 = pas du tout capable à 10 = tout à fait capable. Placez une croix dans la case en dessous du chiffre que vous avez choisi)

a. Argumenter sur le droit à l'alimentation et l'approche des droits humains pour faire respecter ce droit

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

b. Animer des séquences pédagogiques sur le droit à l'alimentation

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

c. Interpeller des décideurs politiques locaux

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Le questionnaire fermé présente l'avantage de permettre un traitement statistique à un coût limité, mais également le risque de suggérer des réponses non spontanées. Il peut, en cours de réalisation, se révéler inadapté si l'évaluateur s'aperçoit que certaines questions nécessitent d'être plus finement analysées.

Questions ouvertes

Les questions ouvertes permettent de recueillir des données plus nuancées, plus complètes. Le sujet a une entière liberté de réponse. Mais elles sont souvent plus difficiles à analyser.

Ce document est distribué sous licence
Creative Commons France Attribution - Non Commercial – Pas d'œuvres Dérivées 2.0.

Vous êtes libres de reproduire, distribuer et communiquer ce document au public. Néanmoins, vous devez respecter les conditions suivantes: vous devez citer le nom de l'auteur original de la manière indiquée par l'auteur de l'œuvre ou le titulaire des droits qui vous confère cette autorisation (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'ils vous soutiennent ou approuvent votre utilisation de l'œuvre); vous n'avez pas le droit d'utiliser ce document à des fins commerciales; vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter ce document. Le texte intégral du contrat est disponible à l'adresse suivante: http://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/2.0/fr/legalcode.fr

Collection **REPERES SUR**... – Mars 2014

Des **ressources**
pour l'évaluation
Des **repères** pour
l'action

F3E
32, rue Le Peletier
75009 Paris · France
T : 33 (0)1 44 83 03 55
F : 33 (0)1 44 83 03 25
f3e@f3e.asso.fr
www.f3e.asso.fr

La nature immatérielle des résultats en EaD-SI soulève plusieurs défis méthodologiques. Entre ce que les porteurs de projets (collectivités territoriales, ONG) imaginent provoquer comme changements auprès d'un groupe et finalement ce que le groupe compte faire de ses apprentissages : comment se doter de points de repères sur la contribution des actions d'EaD- SI dans leur environnement ?

Nous avons commencé à lever le voile sur cette question. A destination des porteurs de projets, la démarche proposée dans ce guide est structurée autour de deux principales étapes : réfléchir aux changements recherchés, puis évaluer l'impact en cours et en fin de projet de ce qui a changé chez les acteurs sociaux.

© Réalisation graphique : www.raphaelleda.fr

EducaSol

Avec le soutien de :
ministère Éducation nationale
afd AGENCE FRANÇAISE DE DÉVELOPPEMENT
Liberté • Égalité • Fraternité RÉPUBLIQUE FRANÇAISE MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES