



Aperçu des approches et enjeux d'une évaluation des actions d'alphabétisation par les pouvoirs publics en Fédération Wallonie-Bruxelles

Lire et Écrire en Wallonie
Janvier 2017

Introduction

En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'alphabétisation et la prise en compte des personnes en situation d'illettrisme se développe à travers un faisceau de politiques telles que l'insertion socioprofessionnelle, l'éducation permanente, la promotion sociale, l'action sociale (intégration des personnes étrangères), et la cohésion sociale, avec parfois un cofinancement du Fonds social européen.

Dans le contexte actuel de crise économique et budgétaire, les interventions publiques dans un secteur – en l'occurrence la formation – peuvent être en concurrence avec celles d'un autre secteur (comme par exemple la santé). Les pouvoirs subsidiant doivent donc effectuer des choix de priorités et d'opportunité, sur base de l'analyse qu'ils font de l'efficacité des actions menées (*est-ce que les objectifs sont atteints ?*), mais aussi de leur efficience (*le rapport entre les moyens mis en œuvre et les résultats est-il optimal ?*). Dans ce contexte, les organismes d'alphabétisation sont sous pression pour démontrer les effets de leurs actions, et des conflits apparaissent sur le type de preuves qui devraient être mises en avant.

Chaque ligne politique a ainsi développé son propre mode d'évaluation et/ou de contrôle des activités qu'elle finance. De nombreux opérateurs d'alphabétisation polysubventionnés sont donc amenés à mettre en œuvre des modes d'évaluation distincts, certains étant principalement ciblés sur des indicateurs quantitatifs, d'autres étant plus qualitatifs. La confrontation des réglementations des différents pouvoirs subsidiant nous amène à poser un certain nombre de questions relatives au sens de l'évaluation des actions d'alphabétisation pour les pouvoirs publics, et à ses modalités : Quels indicateurs choisir ? Qu'est-ce qui relève du contrôle et qu'est-ce qui relève de l'évaluation proprement dite ? Quelle marge de manœuvre est laissée aux opérateurs pour choisir les modalités d'évaluation de leurs actions les plus appropriées ?

Notons que cet article présente un point de vue parmi d'autres sur l'évaluation des actions des organismes d'alphabétisation par les pouvoirs publics, en se focalisant notamment sur les distinctions évaluation / contrôle, évaluation qualitative / quantitative, et sur la dimension des impacts. La question de l'évaluation étant très vaste et pouvant être abordée sous différents angles et à différents niveaux, cet article n'en donne donc pas un panorama exhaustif, mais bien une analyse de certains de ses aspects.

Les réglementations des différentes politiques relatives à l'évaluation des actions d'alphabétisation

Les politiques qui encadrent l'action d'alphabétisation en Région wallonne sont guidées par des objectifs variés, ce qui explique en partie qu'elles aient des objets et modalités d'évaluation différents. Cependant, on observe parfois un écart significatif entre les finalités générales énoncées par les politiques et ce qu'elles définissent prioritairement, voire exclusivement comme objet(s) et modalités d'évaluation.

Cette première partie de l'article expose brièvement ces éléments pour chacune des principales politiques dans le cadre desquelles les actions d'alphabétisation se déploient.

Insertion socioprofessionnelle

Les objectifs

Le décret CISP (Centres d'insertion socioprofessionnelle), adopté en juillet 2013, organise l'action et le financement des centres d'insertion socioprofessionnelle. Ce décret remplace l'ancien décret relatif à l'agrément des EFT (Entreprises de formation par le travail) et OISP (organismes d'insertion socioprofessionnelle).

Pour être agréés dans le cadre du décret CISP, les centres doivent poursuivre la finalité de « favoriser, par une approche intégrée, l'insertion socioprofessionnelle du stagiaire (...), par l'acquisition de connaissances, de compétences et de comportements, nécessaires à son insertion directe ou indirecte sur le marché de l'emploi, à son émancipation sociale et à son développement personnel dans le respect du principe de non discrimination, de promotion de l'égalité des chances face à l'emploi et la formation et de la protection de la vie privée et des données à caractère personnel »¹.

Les huit Régionales wallonnes de Lire et Écrire sont agréées dans le cadre du décret EFT-OISP depuis 2008. Fin mars 2016, elles ont introduit leur demande d'agrément au regard du décret CISP, ceci afin de continuer de bénéficier d'un financement pour les actions de formation qu'elles mènent auprès d'un public demandeur d'emploi. Dans le cadre du nouveau décret CISP, ces actions s'inscrivent dans la catégorie de filière « formation de base », dont l'objectif prioritaire est défini comme « la formation générale ou technique visant l'acquisition de connaissances élémentaires, de compétences générales et techniques et de comportements utiles à l'insertion socioprofessionnelle et qui ne sont pas directement liées à un métier déterminé »².

Si l'émancipation sociale et le développement personnel sont donc mentionnés dans les finalités générales de la politique, c'est bien dans une perspective principalement fonctionnelle d'insertion socioprofessionnelle que s'inscrivent *in fine* les actions.

Les modalités et objets d'évaluation

Les réglementations relatives à la mise en œuvre du décret CISP requièrent des centres de formation qu'ils collectent et rendent un ensemble d'informations pour chaque stagiaire³ :

- ✓ Nom, prénom, adresse, date de naissance, sexe, nationalité
- ✓ Statut, date d'inscription au FOREM ou attestation de l'organisme auprès duquel il est enregistré (Fonds des accidents du travail, Fonds des maladies professionnelles, Office médico-social de l'Etat, CPAS,...), et durée d'inoccupation
- ✓ Diplôme, type d'enseignement
- ✓ Date d'entrée et sortie de formation
- ✓ Nombre d'heures de formation / de stages
- ✓ Type et motif de sortie.

Ces éléments permettent à l'administration de contrôler l'activité des centres en prenant appui sur le nombre d'heures stagiaires (qui conditionne le financement de l'activité) et les caractéristiques des personnes (toutes les personnes ne sont pas éligibles : un niveau de diplôme inférieur ou égal au CESS ; le statut de demandeur d'emploi ou l'un des statuts décrits dans l'arrêté du 13 février 2014 ; une durée d'inoccupation de plus de 2 ans rendent la personne éligible).

Des données sur le type et le motif de sortie des stagiaires complètent la collecte. Elles distinguent parmi les motifs de sortie des stagiaires ceux qui relèvent de la fin de formation ; de la poursuite du parcours d'insertion dans une autre formation ; de l'obtention d'un emploi ; de l'abandon ; ou de l'arrêt pour une cause personnelle (maladie, déménagement, etc.). Ces données permettent de mener une évaluation des résultats globaux de l'activité. Sur la base des informations rassemblées pour tous les CISP,

¹ Décret CISP adopté par le Parlement wallon le 10 juillet 2013, et modifié en mai 2016.

² Ibid.

³ Arrêté d'exécution du 13 février 2014 sur les publics du décret CISP. NB : les différents projets d'arrêtés du décret CISP ont été réunis en un arrêté unique, adopté en décembre 2016.

l'Interfédération des centres d'insertion socioprofessionnelle⁴ a récemment publié, dans sa radioscopie, une ventilation des motifs de sortie par catégorie de filières de formation qui pourrait servir cette évaluation (cf. annexe 1).

En plus de ces données à caractère plutôt administratif, le décret requiert des opérateurs, pour obtenir l'agrément, de préciser dans leur projet pédagogique l'évaluation formative et participative qu'ils prévoient pour les stagiaires (art. 8). L'article 9 prévoit que « le renouvellement d'agrément des filières est octroyé au regard de la mise en œuvre du projet pédagogique, de *l'analyse de la qualité pédagogique des formations* et de l'évaluation de leurs résultats ».

Aucun critère ou cadre spécifique n'est toutefois établi par rapport à cet élément d'analyse de la qualité pédagogique des formations, et l'arrêté d'exécution du 15 mai 2014, dans son chapitre dédié à l'évaluation (art. 23 de l'arrêté), ne réitère pas cet élément. L'évaluation est présentée comme « portant sur la vérification de la réalisation par le centre de ses missions telles que visées à l'article 4 du décret, et particulièrement, sur la mise en œuvre de son projet pédagogique, le respect du taux d'encadrement des stagiaires et la qualité de la gestion administrative, financière et des ressources humaines du centre ». Enfin, la vérification des dossiers individuels des stagiaires (art. 24 de l'arrêté du 15 mai 2014), dans lesquels doivent figurer les évaluations intermédiaires et finale de chaque stagiaire, ainsi qu'une série de documents à compléter ou établir avec le stagiaire (art. 8 de ce même arrêté), semble relever avant tout d'une obligation administrative.

On observe donc une nette prépondérance des éléments administratifs, dans une optique de contrôle de l'atteinte des résultats, et implicitement de l'efficacité de l'action. Les éléments qualitatifs d'évaluation sont supposément destinés à être exploités au niveau des centres. Le résultat global de l'action fait l'objet d'une collecte de données quantitatives, notamment publiées par l'Interfédération. Toutefois, ces données ne font pas l'objet d'une évaluation à proprement parler, au sens où des éléments d'explication des différences observées entre objectifs et résultats seraient recherchés.

Fonds social européen (FSE)

Les objectifs

Le FSE est décrit comme le principal dispositif de l'Union européenne (UE) de soutien à l'emploi : il finance des projets aux niveaux local, régional et national, qui contribuent aux objectifs d'aider les personnes à trouver des emplois de meilleure qualité et offrir des perspectives professionnelles plus équitables à tous les citoyens de l'UE. Le FSE développe ses missions dans le cadre de partenariats avec les Etats membres de l'UE. En Belgique, la Wallonie est l'autorité de gestion pour les projets relevant des compétences de la Wallonie, de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de la Région bruxelloise – côté francophone. La Wallonie a dû établir un programme opérationnel dans le cadre du soutien FSE pour 2014-2020 ; celui-ci a pour objectif général de contribuer à la création d'emplois et de renforcer la cohésion sociale en Wallonie et à Bruxelles. Plus précisément, le programme opérationnel FSE Wallonie-Bruxelles 2020 s'articule autour de quatre axes :

1. Entreprises et créativité,
2. Connaissances et compétences,
3. Société inclusive et emploi,
4. Intégration durable des jeunes au travail.

Lire et Écrire a rentré plusieurs projets dans le cadre du 3^{ème} axe – société inclusive et emploi – qui définit lui-même son objectif comme la promotion de l'inclusion sociale et la lutte contre la pauvreté et toute forme de discrimination.

Les modalités et objets d'évaluation

Le FSE finance des actions de formation, mais pas seulement. Dans le cadre de cet article, nous nous penchons plus particulièrement sur l'évaluation des actions d'alphabétisation avec les stagiaires (formation),

⁴ L'Interfédération des centres d'insertion socioprofessionnelle (ou Interfédé) promeut et défend les personnes et les associations du secteur de l'insertion socioprofessionnelle auprès des pouvoirs publics. (<http://www.interfed.be/index.php>).

pour rester sur le même ordre d'actions que celles développées dans le cadre des autres politiques présentées.

Dans ce cadre, le rapport d'activités annuel comprend des questions ouvertes permettant de présenter les actions réalisées, les difficultés éventuelles rencontrées au cours de leur réalisation, les modalités de suivi des stagiaires, de publicité des actions ou encore les efforts réalisés pour promouvoir la diversité (des genres, des origines...).

Quant aux résultats de l'action d'alphabétisation, ils sont eux principalement évalués à partir de données quantitatives portant sur la suite immédiate de la formation, dans une perspective d'évaluation objective de l'efficacité de l'action en termes d'insertion socioprofessionnelle. L'opérateur doit en effet définir quantitativement ses objectifs, dans sa fiche projet, en faisant des projections par rapport aux résultats attendus, afin de pouvoir mesurer en fin de projet si ces objectifs sont atteints. Il doit ainsi indiquer le nombre de participants

- engagés dans la recherche d'un emploi au terme de leur participation ;
- suivant un enseignement ou une formation au terme de leur participation ;
- obtenant une qualification au terme de leur participation ;
- exerçant un emploi, y compris à titre indépendant, au terme de leur participation.⁵

Le formulaire de candidature précise qu'il s'agit d'*indicateurs*⁶ laissant suggérer que les informations recueillies vont être utilisées à des fins de pilotage, ce qui n'est pas le cas des données recueillies dans le cadre du décret CISP.

Une explication est demandée dans le rapport d'activités quant à l'éventuelle non-conformité des résultats avec les objectifs. Les conséquences d'un hiatus ne sont toutefois pas précisées.

Le formulaire de candidature laisse par ailleurs un espace ouvert pour d'autres indicateurs pouvant être proposés par l'opérateur de formation, et requiert la mise en œuvre d'une évaluation du projet, dont le processus peut être confié à un opérateur externe ou défini et réalisé en interne ; il est demandé d'en fournir une description dans le rapport d'activités.

Education permanente

Les objectifs

Selon le décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'éducation permanente du 17 juillet 2003, l'éducation permanente vise à promouvoir « l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics en privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle ».

L'action développée dans le cadre de ce décret se divise en 4 axes:

1. Participation, éducation et formation citoyennes (notamment l'alphabétisation)
2. Formation d'animateurs, de formateurs et d'acteurs associatifs
3. Production de services ou d'analyses et études
4. Sensibilisation et information

Les modalités et objets d'évaluation

Les modes d'action favorisés par le décret sont donc multiples. Dans le cadre de cet article, comme pour le cofinancement FSE, nous nous penchons plus particulièrement sur l'évaluation des actions d'alphabétisation

⁵ Dossier de candidature de l'appel à projets du FSE.

⁶ Un **indicateur** est un outil d'évaluation et d'aide à la décision (pilotage, ajustements et rétrocorrection) grâce auquel on va pouvoir mesurer une situation ou une tendance, de façon relativement objective, à un instant donné, ou dans le temps et/ou l'espace. Un indicateur se veut être une sorte de *résumé* d'informations complexes offrant la possibilité à des acteurs différents (scientifiques, gestionnaires, politiques et citoyens) de dialoguer entre eux. L'indicateur (qualitatif ou quantitatif) décrit généralement un état, une pression et/ou une réponse ne pouvant être appréhendés directement. (Wikipédia)

couvertes par l'axe 1, pour rester sur le même ordre d'actions que celles de formation développées dans le cadre des autres politiques présentées.

Le dispositif d'évaluation requis pour les actions relevant de l'axe 1 du décret Education permanente apparaît guidé par une approche ouverte (modalités à construire par les opérateurs), et fondée avant tout sur des éléments qualitatifs. Outre le compte-rendu du nombre d'heures d'activités réalisées par l'opérateur (qui conditionne le financement), le décret requiert de l'opérateur de formation qu'il mette en œuvre une approche d'évaluation en cohérence avec son activité ainsi qu'avec les finalités de l'éducation permanente. Ainsi que l'indique le Girsef⁷ dans son rapport d'évaluation de la politique d'alphabétisation en Région de Bruxelles-capitale et en Région wallonne, « le modèle de rapport d'activités de l'action associative dans le champ de l'Education permanente est (...) un modèle de type qualitatif, très ouvert, qui se présente comme un canevas permettant à l'organisme de faire sa propre évaluation, sans que les indicateurs soient définis a priori, au-delà du respect des finalités de l'éducation permanente telles qu'elles sont précisées dans l'article 1^{er} du décret du 17 juillet 2003. Il s'agit d'une évaluation sur les actions réalisées et sur les effets observés de l'action sur le public visé. C'est l'association qui définit les effets observés. De plus, le rapport favorise une évaluation participative permettant aux publics de développer leur propre évaluation de l'action menée. »⁸

Dans ce cadre, Lire et Écrire a, par exemple, développé en 2010 une méthodologie d'évaluation participative de l'action d'alphabétisation qu'elle a mise en œuvre en menant des entretiens de groupe avec les personnes en formation (1670 apprenants au total) – quelle que soit la source de financement des groupes.

La question posée au départ de l'entretien était simple : « qu'est-ce que la formation change ou a changé dans votre vie ? ». Le jeu « Motus », conçu par l'atelier de pédagogie sociale « Le Grain », a été utilisé pour favoriser l'expression dans ce temps d'évaluation. Il est composé d'un ensemble de 300 vignettes représentant toutes les sphères de la vie, avec des représentations fonctionnelles ou symboliques. Les personnes étaient invitées à choisir trois à cinq vignettes qui représentaient leur réponse à la question posée. Chacun exprimait ensuite son choix et une discussion collective était animée par le formateur. Une investigation des lacunes de formation complétait l'analyse de l'action. Le tout permettant au groupe et à son formateur d'éventuellement recadrer l'action de formation.⁹

Dans un second temps, une analyse secondaire rassemblant l'ensemble des réponses données par les participants aux formations, a permis d'évaluer si l'action, dans sa globalité, était pertinente, autrement dit si elle était utile pour les personnes et si elle correspondait aux finalités de l'association.

Une telle analyse procède d'une catégorisation qui peut être intrinsèque (construite en fonction de l'analyse des réponses reçues) ou extrinsèque (établie en fonction d'une référence externe). Dans le cadre de l'évaluation menée en 2010, les impacts mentionnés ont été classés en catégories construites à partir des données recueillies, mais aussi au regard des différentes politiques d'alphabétisation (insertion socioprofessionnelle, éducation permanente, action sociale) :

- Les impacts qui relèvent de l'insertion sociale : améliorations dans la vie quotidienne et au niveau des relations sociales
Ex : « *je peux m'expliquer avec le médecin* » ; « *je lis mon courrier* »
- Les impacts qui touchent à l'emploi ou au parcours d'insertion socioprofessionnelle
Ex : « *je vais entrer en formation* » ; « *je comprends mieux ce que mon patron me demande* »
- Les impacts relevant davantage de la participation citoyenne : accès aux espaces culturels, aux droits, réflexion citoyenne et positionnement par rapport à l'interculturalité, implication dans la scolarité des enfants
Ex : « *je peux suivre les devoirs de mes enfants* » ; « *je vais en bibliothèque* »

Deux autres catégories ont ensuite été créées pour rassembler les réponses transversales qui ne relevaient pas directement de l'une ou l'autre des trois catégories.

⁷ Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation

⁸ Bernard Fusulier & David Laloy (GIRSEF), *Évaluation de la politique d'alphabétisation en région de Bruxelles-capitale et en région wallonne*, août 2012

⁹ Le dispositif d'évaluation s'inscrit dans le temps de formation (une séance de 3 heures suffit) et dans l'organisation des associations (le formateur anime la séance tandis que le coordinateur pédagogique ou un secrétaire ou encore un directeur prend note de toutes les réponses données par les personnes, ainsi que du débat).

- Les impacts reflétant la transformation identitaire : impacts au niveau de l'identité, de l'estime de soi, amélioration des relations avec un noyau de personnes de confiance (familial ou via le groupe de formation)
Ex : « *je me sens plus confiant* » ; « *je sors de chez moi, je parle avec d'autres* »
- Les impacts relatifs au développement de savoirs et compétences de base, incluant les savoirs linguistiques et mathématiques, les savoirs technologiques ou liés aux médias (numérique, GSM, radio, télé), et les compétences intégrant les précédents savoirs : orientation dans le temps et dans l'espace
Ex : « *je réponds au téléphone* » ; « *je parle mieux* » ; « *je prends le bus* »

Cohésion sociale

Les objectifs

Le Plan de cohésion sociale (PCS), en Région wallonne, veut promouvoir l'exercice des droits fondamentaux en évaluant les besoins de manière locale à partir d'un indicateur d'accès aux droits fondamentaux mis en place par l'IWEPS¹⁰. Via les PCS développés au niveau des communes, le but est de garantir l'accès aux soins médicaux, à l'emploi, au logement, à la culture, à la formation pour tous les citoyens dans une société solidaire et respectueuse de l'environnement.¹¹

Les modalités et objets d'évaluation

En matière de cohésion sociale, les critères d'évaluation de l'impact des plans de cohésion sociale (PCS)¹² sont construits en concertation avec les acteurs locaux en fonction des spécificités de la commune visée par un PCS – il n'y a pas d'indicateurs établis a priori. Dans le cadre de l'évaluation des PCS en 2012, il a cependant été prévu de mener une évaluation participative avec les personnes impliquées dans les différents projets, à partir d'un ensemble de 30 indicateurs de bien-être (cf. annexe 2). Un temps d'évaluation d'abord individuel puis collectif permettait aux personnes de positionner les résultats de l'action par rapport aux différents indicateurs. Cette démarche d'évaluation s'est avérée impossible à transposer dans le cadre de l'évaluation des actions d'alphabétisation ; elle ne convenait en effet pas aux personnes en formation car elle reposait largement sur de l'écrit (tant lecture qu'écriture). Lire et Écrire a donc proposé à l'administration - la DICS¹³ - de mener le processus d'évaluation participative déjà mis en œuvre dans le cadre de l'éducation permanente pour explorer dans les groupes les impacts des actions d'alphabétisation, toujours en posant la même question : « Qu'est-ce que l'alphabétisation change ou a changé dans votre vie ? » Une analyse secondaire de l'ensemble des réponses apportées par les participants a ensuite permis d'évaluer dans quelle mesure l'action avait transformé la vie des personnes au regard des 30 indicateurs de bien-être.

Ces indicateurs sont, au départ, subjectifs. Ils offrent un résumé de la somme des subjectivités sur un champ donné, ce qui donne au pouvoir subsidiant la possibilité d'avoir connaissance des impacts des actions menées sur le sentiment de bien-être des personnes, par rapport à différents domaines de la vie. On est donc bien ici dans une évaluation des impacts de l'alphabétisation dans la vie, en prenant le point de vue des personnes en formation, via un dispositif d'évaluation impliquant l'ensemble des parties prenantes aux actions mises en œuvre.

¹⁰ Institut wallon de l'évaluation, la prospective et la statistique.

¹¹ Les plans de cohésion sociale des communes wallonnes sont règlementés dans le cadre d'un décret dont la programmation initiale de 2009-2013 a été renouvelée pour la période 2014-2019. Un avant-projet de décret est actuellement en cours de discussion au niveau du gouvernement wallon pour la période 2020-2025.

¹² Les plans de cohésion sociale sont des dispositifs développés par les communes avec le soutien de la Région wallonne visant à permettre la coordination et le développement au niveau local d'un ensemble d'initiatives en matière d'emploi, de soins médicaux, de logement, de culture et de formation.

¹³ La DICS, Direction interdépartementale de la cohésion sociale, est la Direction au sein du Service public de Wallonie qui est chargée par le Gouvernement wallon de lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale et de favoriser l'accès de tous aux droits fondamentaux.

Intégration des personnes étrangères et d'origine étrangère

Les objectifs

Selon le portail Action sociale et Santé de la Région wallonne, l'action régionale en matière d'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère a pour objectif l'intégration des personnes, en favorisant :

- l'égalité des chances ;
- la citoyenneté ;
- la cohésion sociale dans la perspective d'une société interculturelle ;
- l'accès des personnes aux services publics et privés ;
- leur participation sociale et économique.

Via le nouveau décret sur l'intégration des personnes étrangères et d'origine étrangère en Région wallonne, adopté par le Parlement wallon en mars 2014 et dernièrement modifié en avril 2016, un nouveau dispositif désigné comme le Parcours d'accueil, et renommé par la suite Parcours d'intégration pour les primo arrivants, a vu le jour. Dans ce cadre, les huit Centres Régionaux d'Intégration (CRI) agréés par la Wallonie se sont vu confier la mission de développer, de mettre en œuvre et d'organiser ce parcours, qui s'articule autour de trois missions-cibles : la formation à la langue française, la formation à la citoyenneté et l'insertion socioprofessionnelle.

Aux côtés des CRI, la Wallonie subventionne ou agréé des initiatives locales d'intégration des personnes étrangères et d'origine étrangère, à savoir des opérateurs publics ou des asbl qui travaillent avec un public de personnes étrangères ou d'origine étrangère et qui développent une méthodologie et une pédagogie spécifique par rapport à ce public. Le nouveau décret est donc également une source de financement potentielle pour les opérateurs d'alphabétisation.

Les modalités et objets d'évaluation

Ainsi que le précise la circulaire du 23 février 2015 portant sur le décret de mars 2014, « *le décret a mis en place un Comité de coordination qui est chargé de remettre tous les deux ans au Gouvernement une évaluation [du parcours d'intégration] et des propositions, en vue d'améliorer le fonctionnement et la gestion du parcours* ». Le décret du 28 avril 2016 précise que ce Comité de coordination, qui est composé de représentants des ministres en charge de l'action sociale, de l'emploi et la formation, de l'IWEPS et des CRI, « *propose dans ce cadre au Gouvernement la liste des indicateurs statistiques à adopter pour permettre l'identification des besoins et l'évaluation de la politique d'intégration* ». Par ailleurs, en plus de la proposition du contenu du bilan social (bilan des acquis, des diplômes, des équivalences éventuelles), de l'information à donner aux personnes sur leurs droits et devoirs, et de la convention d'accueil qui est conclue avec elles, le Comité de coordination est chargé de fixer le contenu de tests de validation des acquis utilisés pour la formation à la langue française (il s'agira d'un test unique harmonisé).

Ainsi, concernant l'évaluation en matière de formation en français, c'est principalement la question de la validation des acquis des personnes suivant la formation qui est évoquée. Des discussions qui ont eu lieu jusqu'ici à ce sujet, il est question d'évaluer les personnes via un test permettant de situer les compétences sur une échelle correspondant au référentiel des compétences européen (cadre européen commun de référence pour les langues – CECRL). Outre le fait que ce référentiel n'est pas adéquat pour évaluer l'alphabétisation – il s'adresse initialement à des personnes scolarisées –, il convient de noter que le décret laisse donc aux soins du Comité de coordination le choix des critères et indicateurs pour l'évaluation de l'action. Le décret prévoit en effet toute une série de prescriptions relatives aux opérateurs (compétences de formateurs, durée de formation, etc.) mais rien de précis au niveau de l'évaluation de l'action.¹⁴

Tendances observées dans les différents modes et objets d'évaluation

On observe donc, si l'on reprend les modes d'évaluation requis par l'insertion socioprofessionnelle, le Fonds social européen, l'éducation permanente, la cohésion sociale et l'intégration des personnes étrangères :

¹⁴ Il faut noter que, fin 2016, une subvention a été négociée par Lire et Écrire en Wallonie auprès du Ministre de l'action sociale, afin d'expérimenter un modèle d'évaluation auprès des personnes étrangères et d'origine étrangère inscrites en formation d'alphabétisation. Les résultats de cette expérimentation pourraient influencer le type d'évaluation qui sera généralisé dans le cadre du décret.

- des approches fondées davantage sur des mesures quantitatives, avec des indicateurs de résultats de l'action au sortir de la formation ou des mesures de compétences ; ces approches, que l'on pourrait qualifier de type économique, s'assimilent davantage à du contrôle, dans le sens où elles reposent essentiellement sur une mesure des écarts entre résultats attendus et résultats obtenus¹⁵ ;
- et des approches au départ plus qualitatives fondées sur le point de vue des apprenants, puis quantifiées a posteriori, qui portent par exemple sur les impacts au sens large des actions, ou sur la qualité de celles-ci, sur base d'indicateurs qui sont définis avec les personnes les plus directement concernées par ces actions : les apprenants¹⁶. Ces approches se rapprochent de l'évaluation proprement dite au sens où l'entendent J.P. Martin et E. Savary¹⁷, qui se distingue du contrôle en ceci :
 - l'évaluation ne se limite pas à des objectifs prédéfinis, mais prend en compte l'ensemble des impacts ;
 - elle est un questionnement sur le sens, un sens ouvert qui vise à expliquer les écarts relevés par le contrôle ;
 - elle implique et est réalisée par tous les acteurs alors que le contrôle n'implique pas l'expression de ceux-ci ;
 - elle est de l'ordre du qualitatif, de l'efficacité et de l'éthique, alors que le contrôle est de l'ordre du quantitatif, de l'efficience, de l'économique.

Ces deux grands types d'approches, même s'ils renvoient à des logiques différentes, apparaissent complémentaires. L'approche qualitative, participative, apporte une information qui s'ajoute aux mesures quantitatives, leur donne du sens. L'approche objective, basée sur des indicateurs quantitatifs, mesurables, est une base nécessaire à l'approche plus subjective. Le point de vue externe – des pouvoirs subsidiant notamment – complète les points de vue internes, posés par les parties prenantes aux actions – opérateurs et bénéficiaires – et vice versa.

Mais cette complémentarité est-elle vérifiée dans la pratique ? A la lecture des éléments présentés dans la partie précédente, il apparaît qu'aucune politique n'est exclusivement dans l'une ou l'autre approche. Toutefois, des dominantes se profilent clairement dans la pratique, la tendance étant dans certaines politiques à privilégier nettement une approche sur l'autre, au risque d'obtenir une vision très limitée de la réalité que l'on dit évaluer.

Les deux approches sont ci-après développées plus en détails – avec un focus, pour l'approche qualitative, sur l'évaluation des impacts¹⁸ – permettant de mettre en lumière les avantages et inconvénients de chacune d'elles, et de montrer la pertinence de les mettre en œuvre de manière complémentaire.

Les deux grands types d'approches – description, avantages et inconvénients

Une première approche de type économique : des indicateurs de résultats

Dans ce modèle d'évaluation, les résultats (les compétences à acquérir, mais aussi les résultats à plus long terme comme l'obtention d'un emploi en fin de formation ou la poursuite de la formation dans un autre dispositif) sont prédéterminés.

Ce modèle est proche de celui proposé par la **théorie du changement** (cf. annexe 3), promue par l'Union européenne comme modèle pour mesurer l'impact social. Cette théorie relie les objectifs et les résultats à

¹⁵ J.P. Martin, E. Savary, *Formateur d'adulte - se professionnaliser, exercer au quotidien*, Chronique Sociale, Lyon, 2001.

¹⁶ Exemples d'indicateurs de qualité : conformité des locaux, matériel adapté, formation des formateurs, participation des apprenants... On est alors davantage sur une évaluation des moyens mis en œuvre, plutôt que sur le contrôle des résultats ou l'évaluation des impacts. Notons que nous ne développons pas cet aspect de l'évaluation dans cet article.

¹⁷ J.P. Martin, E. Savary, *Ibid.*

¹⁸ Nous n'abordons donc pas ici d'autres dimensions possibles de l'évaluation de type qualitatif telles que les indicateurs de qualité des actions.

travers des chaînes causales. On peut prendre des mesures aux différentes étapes pour contrôler l'ensemble du processus. Il s'agit d'une approche économique avec au départ un **input** – des personnes qui arrivent avec un certain savoir et des formateurs qui sont formés à l'intervention ; suivi d'un **process** – le dispositif de formation, les actions menées ; puis d'un **output** – le nombre de personnes qui ont participé aux actions ; d'un **outcome** – le nombre de personnes qui en ressortent avec un autre savoir ou de nouvelles compétences ; et enfin d'**impacts** – les retombées sur la vie des personnes.

Ce modèle correspond à une vision linéaire de l'action, logique et objective.

L'avantage est qu'il propose des indicateurs de mesure simples, objectifs, permettant un suivi annuel des actions.

Les **inconvenients** d'être exclusivement sur ce modèle sont :

- la réduction de l'action à quelques chiffres (ce qui peut provoquer chez les travailleurs le sentiment que leur travail se réduit à une seule dimension (économique) – l'évaluation n'embrassant pas tous les aspects de l'action – et que cette dimension est réduite à un ou deux éléments : ainsi, l'ensemble du processus d'insertion socioprofessionnelle, processus complexe s'il en est, est principalement évalué par les pouvoirs subsidiaires à travers le nombre de personnes à l'emploi ou en formation qualifiante,
- une possibilité de décision (pilotage) par des décideurs externes, ayant forcément une connaissance restreinte de l'action, conduisant à une instrumentalisation des personnes (apprenants, travailleurs, tous sont les « objets » de la politique),
- une possibilité pour les décideurs de comparer l'efficacité des opérateurs, permettant *in fine* de promouvoir les opérateurs qui ont les meilleurs résultats au moindre coût (mesure d'efficacité), avec pour conséquence, un risque majeur de sélection des personnes à l'entrée lorsque les opérateurs se rentrent dans cette logique (on prend les meilleurs pour obtenir de bons résultats à la sortie),
- un risque de normalisation (avec une focalisation sur des objectifs prédéterminés qui a une incidence sur le projet de formation),
- une incapacité du modèle à appréhender les transformations qui ne peuvent pas être définies *ex ante* (l'approche ne permet pas de mettre en évidence les impacts de l'action autres que ceux explicitement visés par les objectifs).

On ajoutera que la vérification de l'atteinte d'objectifs prédéterminés n'est pas une évaluation à part entière, si l'on se réfère à la conception de Martin et Savary, présentée plus haut. C'est juste une opération de contrôle. L'évaluation, en aval, devrait se prononcer sur les explications, le sens à donner quant à l'atteinte ou non des objectifs, et sur les orientations possibles.

Cette approche, de nature économique, est privilégiée par le Fonds social européen et, bien qu'elle ne soit pas explicitement mise en œuvre par la Région wallonne dans le cadre du décret CISP, les données requises par l'administration apparaissent comme s'inscrivant largement dans ce cadre.

Une seconde approche : l'évaluation qualitative participative, en lien avec les impacts de la formation

Approfondissons cette seconde approche en nous fondant sur l'expérience menée par Lire et Écrire, dans le cadre de l'évaluation de son contrat programme Education permanente (2010), ainsi que de l'évaluation de la politique de cohésion sociale (2012).

L'évaluation participative est menée avec les personnes participant à l'action et les opérateurs responsables des actions. Elle se fonde sur les objectifs de l'action tels que définis par les personnes qui en bénéficient, ainsi que sur les impacts que ces personnes identifient.

Les **avantages** de ce modèle sont les suivants :

- l'approche est ouverte à tous les possibles ; même si la catégorisation des réponses est extrinsèque, la collecte et l'analyse des réponses permettent d'obtenir des informations inattendues ;
- la pluralité des aspects est prise en compte, confirmant ainsi l'idée du caractère transversal de l'alphabétisation : les personnes peuvent aborder les aspects pédagogiques, économiques, sociaux, interculturels, politiques... ;

- la connaissance des apprenants, participant à l'évaluation, s'agrandit ; ils développent du vocabulaire nouveau, ainsi que des compétences d'expression, de débat et d'évaluation de projet ;
- il s'agit d'une approche non normative (il n'y a pas de comparaison possible entre les opérateurs car les résultats ne sont pas prédéterminés – les objectifs dépendant des personnes en formation).

Les **inconvenients** de se baser exclusivement sur un tel modèle sont les suivants :

- c'est une approche plus lourde à mettre en place (malgré l'intégration du processus d'évaluation dans le temps de formation, le processus de quantification secondaire est relativement lourd et ne peut pas être réalisé chaque année) ;
- c'est une mesure subjective (les propos des personnes sont collectés à un moment donné, en fonction de ce qu'elles pensent à ce moment-là. Elles auraient peut-être tenu d'autres propos à un autre moment) ;
- cette approche présente le risque de s'apparenter à un exercice de fausse démocratie, lorsque l'ensemble des participants à l'évaluation ne sont pas invités à prendre part aux décisions qui découlent de l'évaluation – il est donc important de veiller à impliquer les personnes à toutes les étapes de l'évaluation, y compris son suivi et les prises de décision quant à la manière d'en tenir compte dans la poursuite des actions.

Fondamentalement, cette évaluation répond à la question « à quoi sert le projet d'alphabétisation ? ». Elle évalue la pertinence de l'action. Elle se distingue d'une pure mesure de résultats qui viserait à vérifier l'atteinte des objectifs avec une question de départ du type « atteint-on tel ou tel objectif à travers l'action d'alphabétisation ? ».

Cette approche est privilégiée dans le cadre de la politique d'éducation permanente ; elle a également pu être mise en place dans le cadre de la politique de cohésion sociale, en lien avec l'évaluation de la première programmation des plans de cohésion sociale.

Théorie versus réalité – comment les réponses des apprenants, dans le cadre d'une évaluation participative, questionnent l'approche économique

La confrontation des éléments apportés par les apprenants dans le cadre de l'évaluation participative, par rapport aux principes qui fondent l'approche économique, permet d'illustrer concrètement en quoi l'application exclusive de cette seconde approche ne peut, seule, adéquatement rendre compte de la réalité de terrain.

Le modèle de la **théorie du changement**¹⁹, duquel l'approche de type économique est proche, séquence les bénéfices résultant de l'activité (changements attendus) et les changements plus larges ou à plus long terme.

- ➔ Dans le cadre de l'évaluation participative, les réponses des personnes qui, pour rappel, ont été recueillies durant le temps de formation (et non à la sortie), montrent que les changements attendus (meilleure connaissance de la langue, du temps, de l'orientation, des outils numériques) apparaissent au même titre que des changements plus larges, ou moins attendus (investissement dans une formation, dans le bénévolat, renforcement de la confiance en soi) alors que la formation n'est pas encore terminée. Cela questionne le côté séquentiel du modèle et son incapacité à appréhender d'autres impacts que ceux qu'il vise.

Le modèle de la théorie du changement nous laisse penser que l'action est conçue de manière programmatique. Le plan d'intervention est défini à l'avance. Il ne prend pas en compte les aménagements possibles des dispositifs d'intervention en cours de route.

- ➔ Or les personnes, lorsqu'elles sont impliquées dans l'évaluation, questionnent le dispositif et participent à son évolution. En outre, elles mettent en évidence que les apprentissages dépassent de loin l'espace de formation. Il s'agit davantage d'opportunités d'apprendre qui augmentent avec le temps car la personne accroît ses lieux d'apprentissage hors formation.

¹⁹ Développé, pour rappel, en page 8.

Le modèle de la théorie du changement laisse penser que seule l'activité détermine les résultats.

- En alphabétisation, le contexte de vie et les opportunités d'apprentissage hors formation exercent également une grande influence sur les progrès des personnes.

Le modèle de la théorie du changement se focalise sur les résultats tangibles (le nombre d'heures de formation réalisées par la personne).

- Les réponses des personnes questionnent ce modèle en amenant d'autres dimensions telles que la motivation à apprendre qui, à nombre d'heures égales, va faire la différence faisant que la personne s'engage plus ou moins dans l'apprentissage.

Enfin le modèle de la théorie du changement prend pour point de départ les ressources en « capital humain », le nombre de personnes impliquées, etc.

- On pourrait inclure dans ces ressources, les savoirs préalables des apprenants, mesurés à partir de pré-tests de positionnement, bien que les réponses des apprenants nous montrent que ces savoirs sont parfois ignorés par les personnes elles-mêmes : « je me rends compte de tout ce que je savais et que j'avais oublié ».

Conclusion : de l'importance d'une évaluation holistique de l'alphabétisation

L'alphabétisation, faut-il le rappeler, est un champ d'action fondamentalement transversal : comme déjà mentionné en introduction, elle est au carrefour d'un faisceau de politiques dont les enjeux sont aussi divers que l'insertion socioprofessionnelle, le maintien à l'emploi, l'intégration sociale, mais aussi la cohésion sociale et la lutte contre les formes d'exclusion liées à l'illettrisme. Elle est elle-même sous-tendue par des enjeux multiples liés à ces différentes politiques, et elle concerne donc des secteurs et acteurs multiples. La dimension résolument plurielle de l'alphabétisation est par ailleurs confirmée par le constat qu'elle a des impacts dans de multiples sphères de la vie des personnes – suivi scolaire des enfants, compréhension de factures, complétion et compréhension de documents administratifs, paiements bancaires, vote, participation citoyenne, relations humaines, accès à des activités culturelles, suivi d'une formation qualifiante, recherche d'un emploi, ou encore développement personnel, accès au rêve, à l'imagination et à la création, accès aux savoirs et à la compréhension du monde... Parallèlement, l'illettrisme provoque des mécanismes d'exclusion pouvant porter sur des champs de la vie tout aussi divers.

Dans le « discours », cette transversalité de l'alphabétisation semble reconnue et acceptée. En particulier, dans son rapport d'évaluation des politiques d'alphabétisation²⁰, le GIRSEF évoquait d'emblée le fait que « *l'alphabétisation est un domaine hétérogène au niveau des enjeux qui la sous-tendent, des autorités compétentes en la matière, des programmes mis en œuvre et des réseaux d'acteurs qui les mettent en œuvre ou qui sont concernés par ces programmes* ». Toutefois, ainsi que le montrent plusieurs éléments présentés dans cet article, les modes d'évaluation de l'action d'alphabétisation prescrits par certaines politiques offrent, eux, peu de marge de manœuvre pour prendre en compte et valoriser ce caractère transversal, parce qu'ils ne se focalisent que sur un nombre limité de résultats.

L'analyse ci-dessus nous conduit en effet à penser que, en adoptant un modèle d'évaluation fondé principalement sur une approche économique, c'est à dire séquentiel avec prédétermination des résultats à atteindre, certains pouvoirs publics risquent bien de passer à côté des réels apports de l'alphabétisation. Ils risquent en outre de modifier insidieusement l'action des opérateurs, en les amenant soit à se focaliser sur des résultats restreints, pas toujours en adéquation avec les objectifs des apprenants et ceux des opérateurs, et qui posent problème aux travailleurs du secteur car ils réduisent la portée de l'action d'alphabétisation ; soit à sélectionner les personnes à l'entrée de la formation, dans l'idée d'atteindre plus facilement les résultats prescrits.

²⁰ Bernard Fusulier & David Laloy (GIRSEF), op.cit.

La dimension participative, subjective, qu'il s'agisse des personnes en formation ou des travailleurs, est incontournable. Une évaluation qui ne porterait que sur la collecte de données objectives (telles que le nombre de personnes à l'emploi) serait très peu fiable puisque personne ne sait ce qui se serait passé si les personnes n'avaient pas été en formation. Les participants et, dans une certaine mesure, les formateurs, sont les seuls à pouvoir faire le lien entre la formation et le changement dans leur vie. En outre, une telle évaluation aurait un effet désastreux sur la formation si elle menait progressivement à considérer que ces indicateurs de résultats, aussi nombreux soient-ils, deviennent des objectifs de formation, une sorte de norme à atteindre.

D'aucuns avanceront que si l'alpha traverse plusieurs politiques en raison de son caractère transversal, les politiques, elles, ont individuellement des objectifs bien déterminés, ce qui justifie qu'elles doivent prioritairement mesurer l'atteinte de ces objectifs, et qu'elles fixent donc des indicateurs bien précis et en nombre limité. Or, se limiter à un type d'indicateurs en considérant que d'autres impacts relèvent d'autres champs politiques, c'est non seulement faire fi du caractère transversal de l'alpha, mais c'est également à nouveau risquer de passer à côté de dimensions qui, de manière indirecte, concourent pourtant bien aux objectifs définis à l'échelle d'une politique précise. Dans ce sens, le GIRSEF pose, dans son rapport sur l'évaluation des politiques d'alpha, que « *la centration sur l'insertion professionnelle, par exemple, et sur l'évaluation de celle-ci pourrait contribuer à la non-reconnaissance des autres dimensions de la progression de l'apprenant et minimiser la perception de l'impact réel de l'action.* » Or, « *il y a une interconnexion entre les catégories d'impact, et l'évolution dans une catégorie est susceptible de produire indirectement une progression dans les autres catégories. (...) les catégories d'impact sont interreliées les unes aux autres* ». Ainsi, par exemple, des impacts sur la confiance en soi peuvent inférer sur la volonté et la capacité à s'insérer professionnellement.

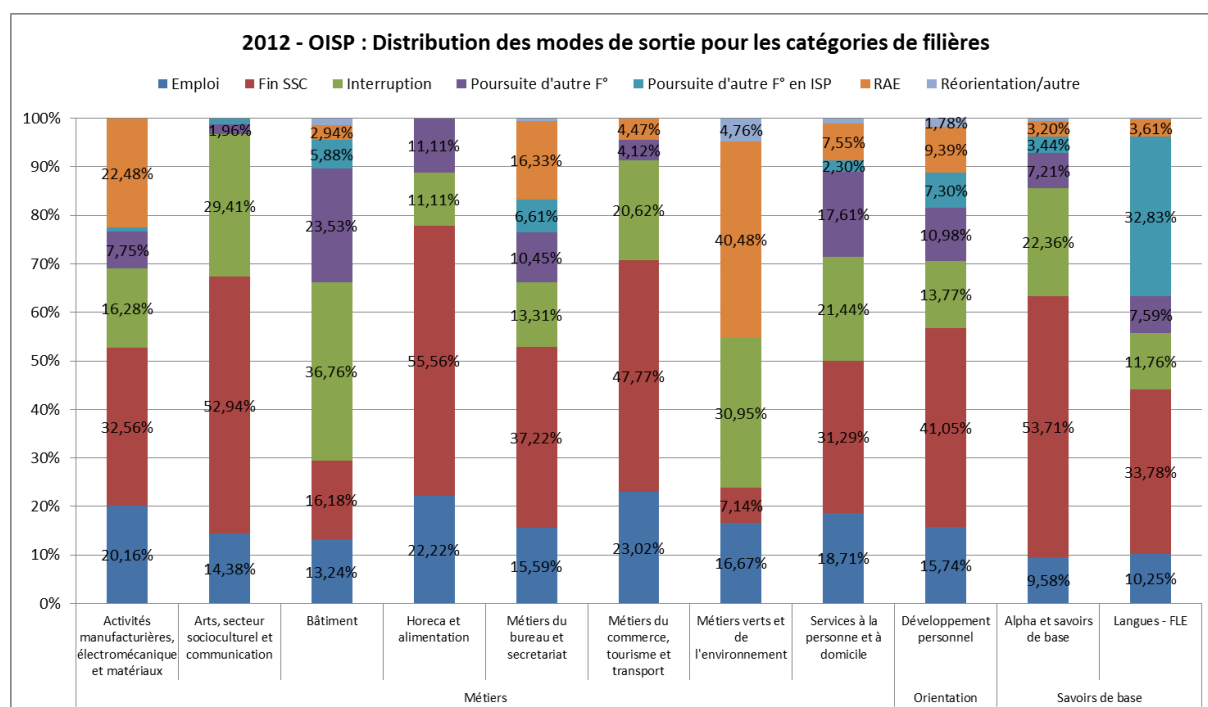
Nous plaçons dès lors pour que l'évaluation des actions des organismes d'alphabétisation par les pouvoirs publics se fonde sur des indicateurs répondant à la définition apportée plus haut, c'est-à-dire des résumés d'informations complexes décrivant une réalité ne pouvant être appréhendée autrement. Il s'agit donc de s'écarter d'une vision simpliste réduisant l'indicateur à une mesure telle que, par exemple, le taux de mise à l'emploi en fin de formation, mesure intéressante, mais qui n'est ni tout à fait fiable (les pertes d'information sont importantes), ni suffisante par rapport aux buts qui sous-tendent l'alphabétisation.

De plus, l'illettrisme provoque des mécanismes d'exclusion pouvant porter sur divers champs de la vie. C'est pourquoi Lire et Écrire plaide pour qu'en alphabétisation, les **méthodologies et options pédagogiques** puissent rester ouvertes, c'est à dire:

- non prédéterminées mais fondées sur la prise en compte des besoins et désirs des personnes ;
- non linéaires ou non séquentielles (c'est-à-dire qu'elles restent ouvertes aux interactions entre ce qui se passe dans l'espace de formation et ce qui se passe dans la vie des personnes).

L'alphabétisation nécessite donc un **mode d'évaluation** qui respecte également ces principes. Cela signifie que certains des indicateurs identifiés comme utiles pour évaluer l'alphabétisation peuvent être établis à un niveau macro mais qu'en aucun cas, ils ne doivent être présentés aux opérateurs d'alphabétisation, ou aux formateurs, comme des objectifs opérationnels.

Annexe 1 : Extrait de la radioscopie de l'Interfédération des centres d'insertion socioprofessionnelle



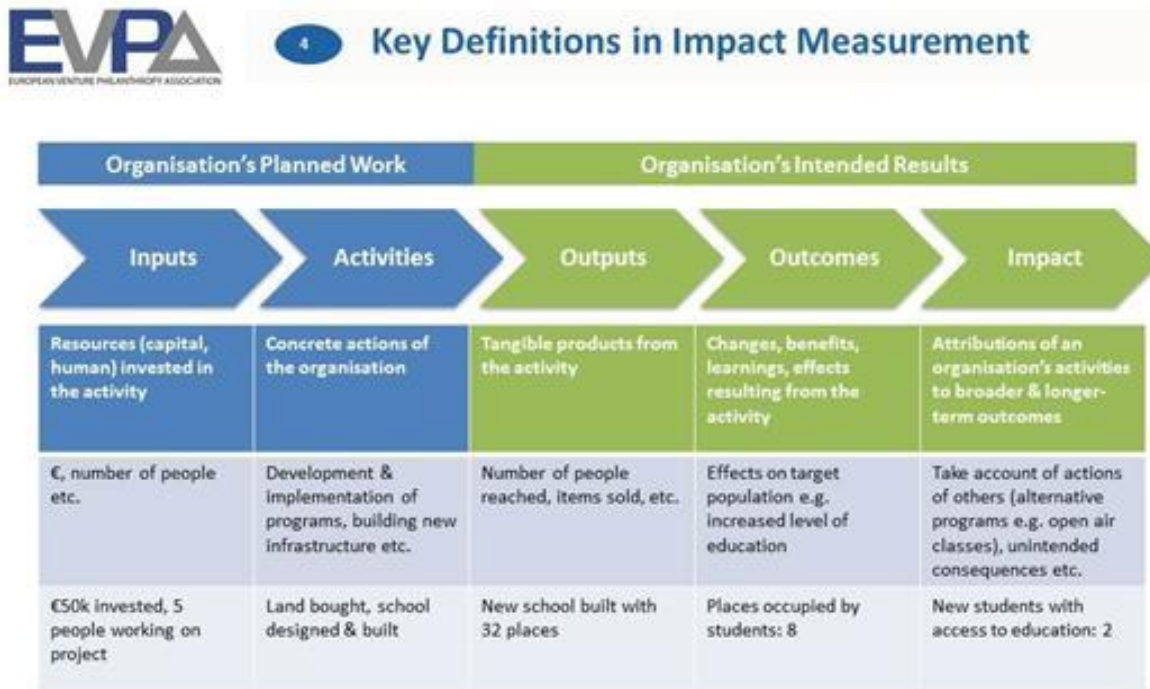
Note : SSC = sans suite connue, RAE : formation à la recherche active d'un emploi

Annexe 2 : Liste des 30 indicateurs de bien-être, utilisés dans le cadre de l'évaluation des Plans de cohésion sociale 2009-2013.

Dimensions du bien-être
Accès effectif à l' alimentation (coût, quantité, qualité)
Accès effectif à l' information et à la communication (dont gsm, internet, TV,...)
Accès effectif à un emploi (qui permet d'être un acteur dans la société, de se construire dans de bonnes conditions de travail et de s'épanouir)
Accès effectif à un logement (en ce compris l'accès à l'eau et aux énergies [électricité, gaz, mazout]) adapté aux besoins (taille, coût, accessibilité, ...)
Accès effectif à un pouvoir d'achat
Accès effectif à une formation et à une éducation de qualité tout au long de la vie (en ce compris : enseignement, formation, éducation parentale, éducation civique)
Accès effectif aux droits sociaux (sécurité sociale, aide sociale, avantages sociaux)
Accès effectif à la santé (état de santé, offre, qualité et coût des soins, accessibilité géographique, ...)
Amélioration de la mobilité pour tous (conditions d'accessibilité aux transports en commun ou alternatifs, mobilité durable, autonomie de déplacement, adaptation de la voirie, ...)
Capacité de gérer l'information et de se l'approprier
Dialogue / concertation entre les citoyens et les élus (responsabilité sociale partagée, démocratie participative et évolution de la gouvernance)
Égalité sociale , justice sociale
Engagement citoyen (volontariat, défense de ses idées, dynamique collective locale, ...)
Équilibre des temps de vie (y compris équilibre entre vie professionnelle et vie privée, temps libre, ...)
Équilibre personnel (autonomie, liberté, capacité de diriger sa vie et d'avoir des projets, estime de soi, confiance en soi, état d'esprit positif, capacité de se remettre en question, ...)
Expression affective et contribution au bonheur (fait de donner et/ou de recevoir de l'affection , de l'amour, de l'amitié, tristesse, solitude, ...)
Facilitation des (favoriser les) rencontres entre les personnes (mise à disposition de locaux, aménagement d'espaces publics, organisation d'activités, liens intergénérationnels et interculturels, ...)
Liberté d'expression / de communication (pouvoir penser et s'exprimer librement)
Participation aux activités culturelles, artistiques, de loisirs, de sport
Qualité de la gouvernance (transparence, cohérence, gestion des finances publiques, ...)
Qualité du cadre de vie (voisinage, propreté, pollution, espaces naturels, ...)
Relations amicales (convivialité, réseau de personnes de confiance sur lesquelles on peut compter)
Relations familiales (vie de famille, entente, parentalité, qualité des relations, ...)
Responsabilité écologique : contribution au respect de la nature et de l'environnement par l'adoption de comportements écologiques (réduction des consommations , tri des déchets, mobilité douce, gestion des énergies renouvelables, agriculture respectueuse, ...)
Sentiment d'intégration sociale (sentiment d'avoir sa place dans la société ou d'en être exclu, sentiment de reconnaissance, d'utilité, de honte, de culpabilité, ...)
Sentiment de sécurité / insécurité (y compris confiance en l'avenir pour soi et pour ses enfants, paix, tranquillité)
Services et commerces de proximité (dont services aux personnes, maintien à domicile, maintien de l'activité en milieu rural, ...)
Solidarité , entraide, soutien social (partage, réseaux d'échanges de services, aide apportée aux personnes / quartiers qui sont dans le besoin, ...)
Traitement équitable face à la justice (fonctionnement de la justice)
Valeurs éthiques et attitudes de sociabilité (respect de la dignité et de l'intégrité humaine, respect des biens, ouverture aux autres et au monde, tolérance , écoute, confiance en l'autre, ...)
Autre (préciser :)

Annexe 3 : Extrait de la note de préparation du colloque sur la mesure de l'impact social, organisé par SAW-B, le 11 février 2014

« Selon le rapport, toute entreprise sociale devrait se référer à une "theory of change". Utilisée dans l'aide internationale anglaise et américaine, il s'agit en fait d'une méthode, assortie d'outils de reporting, afin de relier objectif explicite, chaînes causales et résultats. Elle a ses avantages lorsqu'elle sert la délibération entre les parties prenantes, mais laisse peu de place aux mécanismes qui ne peuvent pas être approchés ex ante. »



Hehenberger, L., Harling, A-M., and Scholten, P. (2013). A Practical Guide to Measuring and Managing Impact. EVPA Knowledge Centre.